

Julie Larsen Tetlie og Kristin Voldseth

Didaktisk innramming av eldre skjønnlitterære tekster med motstand

En innholdsanalyse av to læreverker i norsk for
7.-10. trinn

Masteroppgave i Master i fagdidaktikk - studieretning
norskdidaktikk

Veileder: Trygve Kvithyld

Mai 2024

Julie Larsen Tetlie og Kristin Voldseth

Didaktisk innramming av eldre skjønnlitterære tekster med motstand

En innholdsanalyse av to læreverker i norsk for 7.-10.
trinn

Masteroppgave i Master i fagdidaktikk - studieretning norskdidaktikk
Veileder: Trygve Kvithyld
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Masteroppgave 2024

Didaktisk innramming av eldre skjønnlitterære tekster med motstand: En innholdsanalyse av to læreverker i norsk for 7.-10. trinn

Sammendrag

Det finnes i dag ingen kvalitetskontroll av lærebøker. Tidligere forskning viser at lærebøker legger føringer for hva som presenteres i norskfaget, og hvordan (Askeland et al., 2013; Gilje, 2016; Johnsen, 1993). Dette gjelder også for de skjønnlitterære tekstene som presenteres i klasserommet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013; Hansen, 2010). Innholdet i lærebøkene er dermed et interessant studieobjekt, fordi det kan legge føringer for hvilken skjønnlitteratur elevene møter i grunnskoleløpet. Denne studien er inspirert av litteraturredaktiker Martin Blok Johansen (2019), som argumenterer for bruk av abstruse tekster i litteraturundervisningen. Dette er en kvalitativ studie som undersøker den didaktiske innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand i to læreverk: et for mellomtrinn, og et for ungdomstrinn.

LK20 vektlegger betydningen av å tolke tekster i ulike kontekster og elevenes opplevelse, engasjement, undring og innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser i tilknytning til skjønnlitterær lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan imøtegåes i møter med utfordrende tekster som kan åpne for elevengasjement og for innsikt gjennom estetisk lesing.

Empirien er hentet fra *Salto* og *Kontekst*, som begge er læreverk utgitt av Gyldendal Norsk Forlag. I læreverket *Salto* inngår *Salto 7 Elevbok A* og *Elevbok B* med tilhørende lærerveiledning. Analysen av *Kontekst* inkluderer *Kontekst 8-10 Basis* og *Kontekst 8-10 Læreren bok*. *Kontekst* er ment å dekke alle kompetansemål som elevene skal arbeide med gjennom ungdomsskolen. Med bakgrunn i at forskning viser til at fagspesifikk lesing er en mangel til og med ungdomsskolen (Håland & Hoel, 2016), er en undersøkelse av hvordan skjønnlitteratur presenteres i læreverk for 7. - 10. trinn av interesse.

Studiens funn viser forskjeller i hvordan skjønnlitteratur didaktiseres i læreverkene. På mellomtrinnet er eldre skjønnlitterære tekster med motstand i stor grad brukt som et verktøy for å lære om litterære virkemidler eller sjanger i *Elevens bok*. I tillegg ser vi at individuelt arbeid og efferent lesing vektlegges i arbeid med slike tekster. Vi ser at det er en overvekt av oppgaver med en estetisk tilnærming til den skjønnlitterære teksten og at læreren ileses en viktig rolle som veileder i litteraturundervisningen.

På ungdomstrinnet finner vi en balanse mellom elevens perspektiv i lesing og fagspråket. *Kontekst* er i større grad elevorientert, ved at vi finner de fleste oppgavene i *Elevens bok*. Vi finner her at elevenes egne erfaringer, samarbeid og den litterære samtalen er sentral i arbeidet med eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Vi ønsker å bidra til å bevisstgjøre norsklærere til en kritisk tilnærming til hvordan og i hvilket omfang eldre skjønnlitterære tekster presenteres i læreverk, og hvilke følger dette kan få for elevens møte med slike tekster i klasserommet, nå og senere. Kanskje dette også kan være et innspill til lærebokforfattere og læremiddelforlag.

Abstract

Currently there is no quality control for teaching materials such as textbooks. Previous research shows that textbooks influence what is presented in the subject of Norwegian and how it is presented (Askeland et al., 2013; Gilje, 2016; Johnsen, 1993). This also applies to the fictional texts presented in the classroom (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013; Hansen, 2010). Therefore, the content of textbooks is an interesting subject of study, as it can influence what literary works that students encounter during their compulsory years in school. This study is inspired by literature didacticist Martin Blok Johansen (2019), who argues for the use of abstruse texts when teaching literature. This is a qualitative study that examines the didactic framing of challenging older literary texts in two textbooks: one for middle school and one for lower secondary school.

The 2020 curriculum emphasizes the importance of interpreting texts in various contexts and students' experience, engagement, wonder, and insight into other people's thoughts and living conditions in connection with literary reading (Kunnskapsdepartementet, 2019). This can be addressed through encounters with challenging texts that can foster student engagement and insight through aesthetic reading.

The empirical data is drawn from *Salto* and *Kontekst*, both published by Gyldendal Norsk Forlag. The *Salto* series includes *Salto 7 Elevbok A* and *Elevbok B*, and thus teacher's guides. The analysis of *Kontekst* includes *Kontekst 8-10 Basis* and *Kontekst 8-10 Læreren bok*. *Kontekst* is intended to cover all competence aims that students should work on throughout lower secondary school. Given that research indicates a lack of subject-specific reading up to and including lower secondary school (Håland & Hoel, 2016), an investigation on how literature is presented in textbooks for grades 7-10 is of interest.

The study's findings show differences in how literature is didactically presented in the textbooks. In middle school, challenging older literary texts are largely used as a tool to learn about literary elements or genres in *Elevens bok*. Additionally, we see that individual work and efferent reading are emphasized when working with such texts. There is a predominance of tasks with an aesthetic approach to the literary texts, and the teacher plays an important role as a guide in teaching literature.

In lower secondary school, we find a balance between the student's interpretation and understanding in reading and subject specific language. *Kontekst* is more student-oriented as most of the tasks are found in the *Elevens bok*. Here, the students' own experiences, collaboration, and literary conversation are central in working with challenging older literary texts.

We aim to raise awareness among teachers of Norwegian about a critical approach to how and to what extent challenging older literary texts are presented in textbooks, and what consequences this may have for students' encounters with such texts in the classroom, both in the present and future. Perhaps this can also serve as an input for textbook authors and educational publishers.

Forord

I slutføringen av to år med studier, kan vi nå si oss godt fornøyd med å ha kommet i mål med masterprosjektet. Det har vært en spennende og interessant reise som har medført faglig utvikling, ny forståelse, et faglig nettverk, nye bekjenskaper og varige vennskap.

Vi så tidlig muligheten for å samarbeide om masterprosjektet, fordi vi begge har engasjement og interesse for skjønnlitteratur og lærebøkene innhold og metode. Vi har erfart å ha en veileder i hverandre underveis i prosessen. Der den ene har favnet vidt, har den andre samlet tråder, og der skriveingen har stoppet hos den ene, har den andre bidratt med ideer som har gitt ny inspirasjon. Vi har lært mye i og av gode diskusjoner og drøftinger underveis.

Tusen takk til vår trygge bauta og tydelige veileder, Trygve Kvithyld. Du har vært konstruktiv og har stilt gode spørsmål som har ledet oss videre og i riktig retning. Dine innspill har gitt oss mulighet til å reflektere grundig over våre prioriteringer og valg. Du har bidratt med perspektiver som har ført til gode faglige drøftinger, noe som også kommer til uttrykk i dette prosjektet. Med din kyndige veiledning har vi klart å samle tråder, forkaste mye unødig bagasje og polere relevante poeng, og din støtte har vært uvurderlig for å oppnå kvalitet i vårt arbeid. For dette er vi dypt takknemlige.

Prosesen med masterskriving, kombinert med jobb og familie, har også vært arbeidsomt og krevende. Det har vært nødvendig å gjøre prioriteringer som har innebært å velge bort tid med venner og familie. Uten gode støttespillere og forståelse fra de nærmeste, både i jobbsammenheng og privat, hadde et slikt prosjekt ikke vært mulig å fullføre. En stor takk rettes derfor til alle.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Problemformulering og forskningsspørsmål	8
1.2 Hvorfor lese skjønnlitteratur?	9
1.2.3 Hvorfor lese eldre skjønnlitterære tekster?	11
1.3 LK20 og formålsparagrafen om eldre skjønnlitteratur	12
1.4 Bakgrunn for prosjektet	14
1.4.1 Lærebokas betydning	14
1.4.2 Litteraturdidaktikk	15
1.4.3 Fagspesifikke lesemåter og fagbegreper	16
1.5 Oppgavens disposisjon	19
2. Tidligere forskning	20
2.1 Skjønnlitteratur på mellomtrinnet	20
2.2 Skjønnlitteratur i ungdomsskolen	23
2.3 Lærebokforskning	25
2.4 Oppgaver	27
3. Teoretisk rammeverk	30
3.1 Abstruse tekster	31
3.2 Kanonlitteratur	32
3.2 Forholdet mellom tekst og leser	33
3.3 Eleven som leser og medskaper	34
3.3.1 Transaksjonsteori, estetisk lesing og litterære samtaler	34
3.3.2 Litterære samtaler og dialogisk undervisning	35
3.4 Litterær kompetanse	36
3.5 Literacy og skjønnlitteratur	38
4. Metode og materiale	39
4.1 Kvalitativ forskning og innholdsanalyse	39
4.2 Diskursanalyse	40
4.3 Datamaterialet	41
4.3.1 Salto 7	42
4.3.2 Kontekst	43
4.4 Utvalg	45
4.5 Kategorisering av oppgaver	49

4.6 Validitet og reliabilitet	55
5. Analyse	56
5.1 Skjønnlitteratur i læreverkene	56
5.2 Elevens bok	58
5.3 Lærerens bok	59
6. Drøfting	61
6.1 Eldre skjønnlitterære tekster med motstand	61
6.2 Tekster med motstand som "eksempeltekster"	63
6.3 Teksten tilpasses eleven	64
6.4 Utdrag og hele tekster	65
6.5 Inn eller ut av teksten?	67
6.6 Estetisk og efferent lesing	67
6.7 Arbeid med fagbegreper	69
6.8 Lærerstyrt eller elevorientert?	72
7. Oppsummering og veien videre	74
8. Litteraturliste	76
8.0 Vedlegg	86
Vedlegg 1 - Oversikt over skjønnlitterære tekster Salto 7 og Kontekst	86
Vedlegg 2 - Prosessdokument	92

1. Innledning

Vi har til sammen 22 års erfaring i grunnskolen og har tilsvarende antall år med erfaring som norsklærere. Norskfaget er et innholdsrikt og variert fag, både når det gjelder innhold og arbeidsmåter. Vårt engasjement for norskfaget og for norskdidaktikk kunne derfor ha ført til at oppmerksomheten vår ble rettet mot andre områder enn i dette prosjektet. Vi har begge en spesiell interesse for skjønnlitteraturens potensial i undervisningen, og erfaring med at samtaler i arbeidet med skjønnlitterære tekster åpner for at elevene kan dele personlige tanker, følelser og opplevelser. Vi har opplevd at litterære samtaler kan bidra til å vekke engasjement og deltakelse blant elever i klasserommet. Vi har også erfart at tekster som ikke forteller alt, men som åpner for ulike tolkninger og gir elevene mulighet for å undre seg, er de tekstene som skaper mest muntlig elevaktivitet. Å bidra til å løfte frem faglige og forskningsrelaterede perspektiver i tilknytning til lesing av utfordrende skjønnlitteratur er derfor et viktig utgangspunkt for vårt arbeid med masteroppgaven.

Vår erfaring er at lærebøker har stor betydning for undervisningens innhold og arbeidsmåter, og har i egen undervisning innhentet lengre skjønnlitterære verk, altså hele bøker, i tillegg til det som er presentert i læreverkene. Det er variasjon mellom lærere, hvilke skjønnlitterære tekster som introduseres for elevene, samt i hvilken grad og på hvilken måte disse tekstene blir anvendt, både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. Vi har derfor valgt å undersøke læreverk vi har kjennskap til fra før, og som er oppdatert etter den nye læreplanen (LK20).

Opgaver i lærebøker kan gi elevene en pekepinn på hva som er viktig å lære i faget og i arbeidet med teksten. Hvordan tekster didaktiseres i læreverkene er avgjørende for hvordan elevene vil forholde seg til og forstå teksten (Ullström, 2009). Studier viser at tekstutvalget elevene presenteres for, ofte er barnelitteratur og forankret i deres allerede kjente livsverden, og at litteraturutvalget er basert på det den voksne tror vil fenge elevene (Ottesen & Tysvær, 2017; Kjelen, 2013). Dette er noe litteraturforsker Martin Blok Johansen (2019) kritiserer, og han poengterer at det er den voksnes ansvar å tilby litteratur til barn og unge som ikke speiler deres livsverden og som de ikke ville oppsøkt på egen hånd (se kapittel 3.1). Johansen (2019) mener at litteratur som åpner for møter med ukjente verdener, karakterer og problemstillinger, og den motstanden som elevene kan føle på i møte med eldre litteratur, har et potensial for å kunne bidra til å utvide barnets perspektiv ut over det som er kjent. Estetisk lesing (Rosenblatt, 1995) i tilknytning til beskjeftigelse med slike tekster kan åpne for at elevene får mulighet til å utvikle et mer nyansert perspektiv på seg selv, på andre og på verden. Vi undersøker derfor hvorvidt oppgavene i læreverkene legger opp til estetisk lesing i møte med eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Etter innføringen av Normalplanen i 1939 ble oppgavene en viktig del av lærebokteksten, noe som bygger på reformpedagogikkens tanke om at læring skjer gjennom erfaring (Skjelbred, 2019, s. 30). Denne studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring (Vygotkij, 2001), der utforskning av lærestoff og tilegnelse av erfaringer gjennom oppgaver og elevaktivitet er sentralt. Vi vet at Gyldendal forlag var tidlig ute med å introdusere nye læreverk etter innføringen av den nye læreplanen (LK20), og det er derfor interessant å undersøke læreverkene *Salto* for mellomtrinn og *Kontekst* for

ungdomstrinn, og foreta en analyse av oppgaver knyttet til skjønnlitterære tekster slik de presenteres i *Elevens bok* og i *Lærerens bok*.

1.1 Problemformulering og forskningsspørsmål

Den overordnede problemformuleringen i studien er: I hvilken grad og hvordan legger to læreverk opp til at elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster med motstand?

For å besvare denne problemformuleringen, har vi utformet to forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner den didaktiske innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand i *Elevens bok*?
- Hva kjennetegner den didaktiske innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand i *Lærerens bok*?

Gjennom forskningsspørsmålene ønsker vi å finne ut hvordan elevene skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster, slik det kommer frem i *Elevens bok* og i *Lærerens bok*. I den didaktiske innrammingen velger vi å se på oppgaver og på instruksjoner om elevaktivitet som presenteres i tilknytning til det skjønnlitterære verket. I undersøkelsen av oppgavene og elevaktivitetene søker vi å forstå forholdet mellom tekst og lesere, og baserer vår forståelse på resepsjonsteori (Iser, 1996) og transaksjonsteori (Rosenblatt, 1995). I tillegg vil vi se på hvordan læreverkene legger til rette for estetisk lesing og utvikling av litterær kompetanse (Torell, 2002) i arbeidet med de skjønnlitterære tekstene, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom oppgaver og elevaktiviteter som presenteres.

Før vi går videre i studien, er det nødvendig å definere følgende tre begreper som har betydning for vår problemformulering og for forskningsspørsmålene: *læreverk*, *eldre skjønnlitterære tekster med motstand*, *beskjeftige seg med* og *didaktisk innramming*.

Læreverk forstås her som midler som er utarbeidet for, og som brukes i opplæring i skolen (Skjelbred, 2019, s. 22). Læreverk har et pedagogisk innhold, og er utformet av fagstoff som skal dekke kompetansemål for den gjeldende læreplanen. Et læreverk kan bestå av flere deler, som for eksempel lærerveiledning, elevbøker, arbeidsbøker, digitale ressurser og tekstsamlinger. Vår undersøkelse i denne studien er avgrenset til to trykte læreverk fra Gyldendal Norsk Forlag: *Kontekst* og *Salto*, som vi kommer tilbake til i kapittel 4. I denne studien vil begrepet "lærebok" også bli brukt som en generell referanse til lærebøker, og ikke til en spesifikk bok.

Skillet mellom eldre og nyere litteratur har vi satt til 1960. Vi legger til grunn at eldre litteratur er skrevet før samtidslitteraturen, og baserer vår avgrensning på Vassendens (2007) diskusjon av samtidslitteratur-begrepet, noe vi utdyper i kapittel 4. Videre er eldre skjønnlitterære tekster *med motstand* tuftet på Johansens (2019) definisjon av *abstruse* tekster, noe vi kommer tilbake til i kapittel 3.1. Med *motstand* mener vi litteratur som byr på noe ukjent, og som elevene ikke nødvendigvis kan kjenne seg igjen i. Dette betrakter vi som en kvalitet eldre litteratur kan tilby. Tekstens deler og helhet gjør at den kan være vanskelig for barne- og ungdomsleseren å lese, for eksempel ved at

språket, tema, innhold eller form gjør at den oppleves utilgjengelig. Vi vil i all hovedsak bruke "eldre skjønnlitterære tekster med motstand" som samlebegrep, men på bakgrunn av frasens lengde, vil vi også referere til slike tekster som "eldre tekster med motstand".

Begrepet *beskjeftige seg med* betyr i vår sammenheng at elever engasjeres i og jobber med eldre tekster med motstand gjennom de oppgavene læreverket presenterer i *Elevens bok* og i *Læreren bok*. Elevene beskjeftiges ved å rette sin oppmerksomhet mot og bruke tid på oppgavene og tekstene. Begrepet indikerer dermed involvering i en aktivitet eller oppgave.

Vi har valgt å avgrense *didaktisk innramming* til å gjelde de oppgavene, spørsmålene, instruksjonene og elevaktivitetene det legges opp til i tilknytning til eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Vi støtter oss til Skaftun og Michelsen (2017) i vår definisjon av litteraturredidaktisk innramming av tekster og oppgaver i læreverkene, og forholder oss til litteraturundervisningen *hva, hvordan og hvorfor* i vår studie (se kapittel 1.4). Dette innebærer å se på hvilke tekster som finnes (undervisningen hva), hvordan læreren og elevene skal arbeide med materiale i form av instruksjoner, spørsmål og oppgaver (undervisningens hvordan), og vurdere hva elevene kan lære av det de får presentert og skal jobbe med (undervisningens hvorfor) (Skaftun & Michelsen, 2017). Vi vil i analysen presentere undervisningens hva (tekstutvalget), mens undervisningens hvordan (oppgaver) og hvorfor (læringsutbytte) er utgangspunkt for det vi ser på som didaktisk innramming av tekster, og som dermed er gjenstand for analyse. Vi søker å undersøke hvilke oppgaver elevene møter i elevens bok, hvilke oppgaver og instruksjoner som presenteres for læreren i *Læreren bok*, samt hvilket læringspotensial elevaktivitetene knyttet til den skjønnlitterære teksten har.

Denne undersøkelsen søker å finne svar på hvordan læreverk legger opp til at elever skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Forskning på læremidler skiller mellom læremidlene for seg selv, og hvordan disse iscenesettes i klasserommet som undervisning (Kvithyld, 2022). Det er dermed viktig å poengtere at denne studien ikke undersøker hva som faktisk skjer i klasserommet, men at den kan bidra til å vise hvordan læreverk legger opp til et arbeid med slike tekster, og dermed også legger føringer for litteraturundervisningen.

1.2 Hvorfor lese skjønnlitteratur?

Skjønnlitteraturens muligheter og potensial er et viktig utgangspunkt for vårt prosjekt. Flere forskere har pekt på skjønnlitteratur som en essensiell del av menneskets emosjonelle, intellektuelle og kulturelle utvikling, og som en inngang til kritisk og kreativ tenkning, i tillegg til at den kan åpne for etisk og moralsk refleksjon (Alsup, 2013, Oatley, 2016, Skaftun, 2009). Atle Skaftun (2009) understreker betydningen av at elever lærer å gripe og forstå innholdet i tekster, og peker på skjønnlitteratur og tekster som ytringer (Bakhtin, 1981). Leseren må gå i dialog med teksten og gi selvstendige svar på ytringen, og for å kunne svare kreves kritisk vurdering, engasjement og involvering (Skaftun, 2009). Skaftun (2009, s. 22) mener at målet med det han kaller dialogisk diskursanalyse i tilknytning til litteraturarbeidet, nettopp kan være at elevene skal øve på å involvere seg og forholde seg ansvarlig til ulike tekster og språklige situasjoner. Han mener at dette handler om å utvikle kommunikative ferdigheter og forståelse for at situasjoner, ytringer, hendelser, personer og grupper skaper mening i en større kontekst (Skaftun, 2009).

Den sentrale norskdidaktikeren Sylvi Penne (2013), mener at litteraturens potensial for innblikk i fiktive karakterers tanker og følelser er unik, slik også kognitiv litteraturteori peker på at vi i den skjønnlitterære teksten møter ulike tenkemåter, og at fiksjonen åpner for møter med, og dermed forståelse for, "den andre" (Penne, 2013). Flere forskere fremhever skjønnlitteraturens potensial for innblikk i fiktive karakterers følelser og tanker, og at skjønnlitterær lesing kan bidra til å utvikle empati (Alsup, 2013, Andersen, 2011; Bal & Veltkamp, 2013; Oatley, 2016). Bal og Veltkamp (2013) fant at lesing av fiksjon over tid førte til økt empati, blant annet gjennom en prosess de beskriver som transporterering: «where all mental systems and capacities become focused on event occurring in the narrative» (s. 3). Transportering innebærer altså at leseren har en opplevelse av å være oppslukt i den fiktive verdenen, noe som er særegent for skjønnlitterær lesing sammenlignet med lesing av sakprosa. For å kunne bli oppslukt i den fiktive verden, forutsetter det at man får tid og mulighet til å lese hele tekster. Å stå i en tekst over tid har i tillegg stor betydning for å kunne utvikle litterær forståelse. Det er derfor interessant å se hvordan og i hvilken grad læreverkene legger opp til arbeid med hele skjønnlitterære verk.

Også den norske litteraturforskeren Per Thomas Andersen (2011) mener at skjønnlitteraturen kan bidra til å utvikle en forståelse for andres livssituasjon, følelser og behov. Andersen (2011) beskriver denne forståelsen som en grunnleggende ferdighet: "Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske" (Andersen, 2011, s. 19). At elever kan utvikle forståelse for andre i arbeidet med skjønnlitteratur, betyr altså at skjønnlitteraturen kan bidra til å skape gode medmennesker som bidrar positivt til det demokratiske samfunnet (Andersen, 2011). I vårt prosjekt, underbygger dette verdien av å lese tekster som man ikke nødvendigvis vil kjenne seg igjen i, noe eldre skjønnlitterære tekster med motstand kan tilby.

Skjønnlitterær lesing innebærer unike muligheter for leseren til å innta ulike perspektiver og identifisere seg med ulike karakterer, gjennom å komme i kontakt med de fiktive karakterene og deres følelsesliv, historie og erfaringer. Lesingen kan slik bidra til å skape rom for forståelse i møte mellom ulike kulturer og livserfaringer. Dette følelsesaspektet presenterer Andersen (2011) gjennom det han kaller *fundamentale F-er*, som står for *fellesskap, følelser og fantasi*. Utvikling av evnen til å danne seg forestillinger av noe som er helt annerledes enn det som allerede er kjent for seg selv, slik skjønnlitteraturen tilbyr, knytter Andersen (2011) til oppøving av evnen til å forstå andres følelser. De tre F-ene handler om å utvikle og trene på ulike ferdigheter innenfor et lokalt, nasjonalt og globalt fellesskap (Andersen, 2011), noe møter med skjønnlitteraturen og den skjønnlitterære verden kan bidra med.

Filosofen Martha Nussbaum (1990) kobler også utvikling av empati til skjønnlitterær lesing. Hun ser på det å utvikle empati og emosjonelle ferdigheter som en sosial konstruksjon med en ytre påvirkning, snarere enn en naturlig oppblomstring i individet (Nussbaum, 1990). Hun hevder, slik vi tolker det, at emosjoner læres og må øves opp. Mennesket utvikler altså sitt emosjonsregister gjennom erfaringer, og da gjerne gjennom fortellinger (Nussbaum, 1990). Skjønnlitteraturen kan altså si noe om hva det vil si å være menneske (Nussbaum, 2016; Oatley, 2016), og Nussbaum (2016) mener at å lese skjønnlitteratur bidrar til empatisk utvikling hos barn ved at de gjør erfaringer gjennom møter med ulike karakterer, og slik lettere kan sette seg inn i andres liv, perspektiver og i globale utfordringer. Skjønnlitteraturen kan slik bidra til å styrke barnets emosjonelle og

etiske kompetanse, noe Nussbaum (1990) kaller narrative emosjoner. Å sette seg inn i en fiktiv karakters livssituasjon kan skape en medlidenhetsfølelse overfor karakteren, selv om situasjonen ikke nødvendigvis er noe leseren selv har vært en del av. Gjennom narrative emosjoner (Nussbaum, 1990) kan leseren utvikle sitt emosjonsregister med erfaringer som leseren ikke ville hatt mulighet til å oppleve eller erfare utenom den skjønnlitterære verdenen.

I likhet med Penne (2013), Andersen (2011) og Nussbaum (1990), understreker den kanadiske professoren i kognitiv psykologi, Keith Oatley (2016), betydningen av koblingen mellom lesing og forståelse for andre. Oatley (2016) har gjennomgått flere studier som fremhever sammenheng mellom hva og hvor mye en person leser, og forståelsen for andres følelser. Møtet med fiktive karakterer gjør det mulig å innta en annens perspektiv, og at lesing av skjønnlitteratur forbedrer sosial forståelse og følelsesmessig involvering, som er avgjørende for empatiske evner (Oatley, 2016). Oatley (2016) hevder at litteraturen gir leseren mulighet til å forandre seg selv gjennom engasjement i historier, følelsesmessig involvering og møter med komplekse karakterer og situasjoner som vi ikke nødvendigvis opplever i vårt eget liv. Dette synet støttes også av Nussbaum (1990).

Skjønnlitterær lesing kan ha betydning for leserens utvikling på flere områder. I tillegg til forskning vi allerede har presentert, finner vi også undersøkelser som peker på en sammenheng mellom lesemengde, ordforråd, kunnskap og verbale ferdigheter (Stanovich et al., 1995). Mengdelesing tidlig i livet har noe å si for leseren senere i livet, og det er også funnet koblinger mellom lesemengde og det å lykkes med studier (Mol & Bus, 2011). Det er altså en klar sammenheng mellom skjønnlitterær lesing og leseutvikling, på flere plan. Men hva kan lesing av skjønnlitterære tekster som er skrevet i en annen tid tilby leseren? Dette undersøkes videre i neste kapittel.

1.2.3 Hvorfor lese eldre skjønnlitterære tekster?

Eldre skjønnlitterære tekster oppfattes gjerne som voksenlitteratur, ifølge Skarðhamar (2011), og hun hevder at de dermed blir valgt bort i skolen til fordel for samtidslitteratur. I samtidslitteraturen kan elevene møte og oppleve seg selv og sin egen tid, og litteraturen kan slik sies å fungere som et speil (Skarðhamar, 2011). Eldre tekster kan bli vurdert som for vanskelige fordi barn mangler livserfaring, at de ikke er modne nok, og ikke har forutsetninger for å forstå karakterene eller problematikken i fortellingene. Skarðhamar (2011) mener imidlertid at de eldre tekstene kan tilby noe annet gjennom blant annet krevende og utilgjengelige tema, en ukjent ideverden og et krevende språk. Dette er det Johansen (2019) beskriver som motstand i sine argumenter for bruk av abstruse tekster i klasserommet. Vi vil redegjøre for dette i kapittel 3.1.

Ifølge Kibsgaard Sjøhelle (2009) er det viktig at elever møter klassikere som Ibsen, Hamsun og Undset, fordi det kan åpne for å oppdage at mange skrevne tekster handler om det å være menneske. Gjennom eldre fiktive fortellinger får elever ta del i hva mennesker har tenkt om det å være menneske før vår tid, noe som kan bidra til innsikt i menneskenaturen gjennom "eksistensielle spørsmål, som menneskeverd og medmenneskelighet, kjærlighet og hat, godhet og misunnelse, om egoisme, selvoppofrelse og solidaritet, og om liv og død" (Skarðhamar, 2011, s. 105). Samtidig som skjønnlitteratur kan være en kilde til personlig og samfunnsmessig vekst, kan den

vise det universelle ved å være menneske. Mennesker har gjennom historien opplevd kjærlighet, sorg, frykt og glede, og alle følelser, tanker og erfaringer forener oss i det å være mennesker, på tvers av kultur og tid. I lesing av eldre skjønnlitterære tekster kan elever oppleve at ulikheter mellom mennesker og samfunn, og skillet mellom nåtid og fortid, er uten betydning.

1.3 LK20 og formålsparagrafen om eldre skjønnlitteratur

Skjønnlitteraturens plass i norskfaget har vært og er gjenstand for debatt, og da begrepet litteratur knapt ble nevnt i et høringsutkast i 2018 vakte dette reaksjoner (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 228). Begrepet «skjønnlitteratur» ble deretter gjeninnført som en del av norskfagets kompetansemål i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), men det er fortsatt lærerne som avgjør hva som skal leses, slik det også var da LK06 ble innført (Grüters & Myren-Svelstad, 2022, s. 330). Det finnes ingen litterær kanon i norsk skole, og dermed har læreren stor frihet til selv å avgjøre hvordan læreplanmålene skal nås.

Formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1) gir retningslinjer for det som skal skje i skolens undervisning. Her finner vi blant annet at opplæringen skal "bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon". Flere skjønnlitterære tekster og verk, der mange anses som klassikere, tilhører vår felles kulturarv. Vi mener derfor at formålsparagrafen gir en overordnet begrunnelse for litteraturundervisning i skolen, i tillegg til å gi eldre tekster og kanonlitteratur en sentral plass i litteraturundervisningen.

Norskfaget skal fremme kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, slik det presenteres under «fagets relevans og sentrale verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Norskfaget er altså et kulturfag, der eleven skal møte en tekstkultur, og et dannings- og identitetsfag som skal gi elevene mulighet til å utvikle kunnskap og evne til å utforske og utfordre ulike ytringer, og til å delta i et demokratisk samfunn. Ifølge norskdidaktikeren Jonas Bakken (2020) er lesing i danningsfaget norsk ikke bare knyttet til å lese et variert utvalg tekster, men også å lese ulike tekster på bestemte måter. I kjerneelementet «Tekst i kontekst» understrekes betydningen av å kunne tolke tekst i lys av ulike kontekster, både tekstens kulturhistoriske kontekst og «elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019), noe estetisk lesing i møte utfordrende tekster kan åpne for (Rosenblatt, 1995). Vi vil i vår undersøkelse kunne finne svar på om læreverkene legger opp til at elevene skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster, og på hvilken måte. Legges det opp til et utforskende arbeid med de valgte tekstene, og vil elevene kunne oppøve utholdenhet i arbeidet med eldre skjønnlitterære tekster?

I Kunnskapsløftets overordnede del er ikke skjønnlitteratur nevnt eksplisitt, men under "Skaperglede, engasjement og utforskertrang" knyttes estetisk sans og møte med kulturelle uttrykk til nye perspektiver og personlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Selv om skjønnlitteratur ikke nevnes eksplisitt, kan det forstås at denne formen for litteratur faller innenfor kategorien kulturelle uttrykk. Vi knytter også "estetisk sans" til "estetisk lesing". Begge begrepene viser til verdsetting av skjønnhet og kunstneriske uttrykk, slik vi også forstår det gjennom Sjklovskijs (1991) sammenkobling

av litteratur og kunst. Dette forstår vi som et argument for arbeid med eldre litteratur og estetisk lesing (se kapittel 3.3.1) i tilknytning til elevenes personlige utvikling og dannelse. I forlengelsen av dette mener vi det også kan ses i sammenheng med Johansens (2019) selvoverskridelse, som vi kommer tilbake til i kapittel 3.1. Dette er et begrep som handler om elevenes evne til å gå ut over seg selv, utvikle empati og forstå ulike perspektiver gjennom møte med litteratur og kunst, og som dermed kan knyttes til dannelsesbegrepet (Johansen, 2019).

Det viktigste elevene skal lære i det enkelte fag presiseres i Fagfornyelsens kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene er utgangspunkt for det alle elever i norsk skole skal lære for å mestre og bruke i fagene, og i "Tekst i kontekst" finner vi momenter som er spesielt relevante for vårt prosjekt. Det ene punktet handler om å undersøke og erfare hvordan konteksten bidrar i tolkningen av en tekst, som en del av å "utforske og reflektere over skjønnlitteratur" (s. 2). Et annet mål er å knytte tekstene til "kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid" (s. 2). Det legges til grunn at elevene skal møte tekster på en utforskende og reflekterende måte, og at de skal tolke tekster i lys av ulike kontekster (Bakken, 2020). Et annet kjerneelement, som vi mener kan leses som argument for arbeid med eldre skjønnlitterære tekster med motstand i klasserommet, er at elevene "skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Å arbeide med skjønnlitteratur kan gi opplevelser som skaper engasjement, undring og som gir innsikt ut over det elevene ellers møter i skole og fritid. I kapittel 1.2 har vi redegjort for flere undersøkelser som underbygger dette.

Lesing av skjønnlitteratur er nevnt i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i norskfaget. Under folkehelse og livsmestring står det at "Lesing av skjønnlitteratur kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring" (s. 3), og under demokrati og medborgerskap fremgår det at "Lesing av skjønnlitteratur [...] gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer" (s. 3). Skjønnlitteratur har et potensial for å tilby noe utenfor det eleven kjenner og kan dermed gi mulighet for å utforske en mer kompleks verden og slik bidra til å utvikle et mer nyansert perspektiv på seg selv, andre og omverdenen.

Også under grunnleggende ferdigheter i lesing finner vi beskrivelser som kan leses som argumentasjon for arbeid med eldre skjønnlitteratur. Å lese skjønnlitteratur settes i sammenheng med kritisk tenkning, som igjen kan åpne for etisk og moralsk refleksjon (Alsup, 2013; Oatley, 2016), ved at elevene skal: "kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur" og "beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk" (s. 4). I læreplanen i norsk under "tekst i kontekst" finner vi beskrivelser som handler om å utforske og å reflektere i arbeidet med eldre skjønnlitteratur, ved at tekster skal knyttes til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Arbeidet med eldre skjønnlitterære tekster kan tilby en kompleksitet som åpner for utforskning og tolkning, og en undersøkelse av tekstens kulturhistoriske kontekst kan ses i sammenheng med elevenes egen erfaringsverden. Videre fremgår det at elevene skal kunne "lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet" (s. 4-5). Vi mener at "kompleksitet" kan knyttes til motstandsbegrepet vi har definert i denne masteroppgaven. Det indikerer at elevene skal arbeide med tekster som ikke

nødvendigvis er enkle eller ukompliserte, og at de skal kunne håndtere tekster som krever dypere tolkning, analytisk tenkning og refleksjon.

Læreplanen legger ikke føringer for hvilke litterære verk elevene skal lese, men etter 10.trinn skal de ha lest romaner, altså *flere hele* verk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I undervisningsvurdering i faget vektlegges også lesing av lengre tekster: "Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10), noe som innebærer at hele tekster og romaner, med fagfornyelsen (LK20), har en sentral plass i norskfaget.

Jonas Bakken er en av flere som deltok i læreplangruppa som reviderte læreplanen i norsk for LK20. Han peker på at læreplanen er kompetansebasert, og ikke en oppskrift på *hvordan* man skal nå målene, men en oversikt over hvilke ambisjoner skolen har for opplæringen av elevene i norsk skole (Bakken, 2020). Nettopp på grunn av at opplæringen er formulert som kompetansemål, og ikke en oppskrift på hvordan man skal nå målet, har lærere stort profesjonelt handlingsrom og metodefrihet. Dette legger et stort ansvar på den enkelte lærer når det gjelder å legge til rette for en undervisningspraksis som gjør at elevene oppfyller læreplanens målsettinger. Når vi vet at mange lærere følger eller støtter seg til lærebøker i sin planlegging og gjennomføring av undervisning, slik vi vil redegjøre for i kapittel 1.4.1, er lærebokas innhold, utvalg og arbeidsmåter av stor betydning.

1.4 Bakgrunn for prosjektet

Som nevnt innledningsvis har vår interesse for denne studien flere lag, noe som utdypes i dette kapitlet. For det første har interessen for lærebøkens posisjon i undervisning, og kvaliteten i det som presenteres vært en avgjørende faktor for valg av studieobjekt. For det andre har vi begge et engasjement for skjønnlitteraturens mulighet og plass i egen undervisning og i norskundervisningen generelt. Litteraturredidaktikk er dermed en naturlig inngang i prosjektet. For det tredje er vi opptatt av hvordan eldre skjønnlitterære tekster med motstand skal arbeides med gjennom oppgaver som presenteres i tilknytning til tekstene i læreboka, og estetiske lese måter har derfor stor betydning i vår analyse.

1.4.1 Lærebokas betydning

En viktig stemme i læremiddelforskningsfeltet er Dagrud Skjelbred, som blant annet har uttalt at «den som vil vite hva som virkelig skjer i skolen, bør studere lærebøkene» (Skjelbred, 2004, s. 55). Vi følger opp denne oppfordringen, og støtter oss til at flere studier som viser til at lærebøker i stor grad legger føringer for planlegging og gjennomføring av undervisning i den norske skolen (Askeland et al., 2013; Gilje, 2016; Johnsen, 1993), og dermed for innholdet i litteraturundervisningen og hvilken skjønnlitteratur elevene presenteres for i klasserommet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013; Hansen, 2010). Vi mener derfor at lærebøker kan defineres som retningsgivende verk i undervisningssammenheng, slik Skjelbred (2004) også antyder. Lærebøker er dermed et viktig studieobjekt.

Det eksisterer ikke en litterær kanon i norskfaget, og ettersom læreplanmålene i LK20 ikke legger føringer for hvordan de skal nås, er det lærerens ansvar å legge til rette for god litteraturundervisning i tråd med læreplanen. Dette vil kunne føre til stor variasjon

av hva som blir presentert av skjønnlitteratur for elever i den norske skolen. Også lærerutdanningene kan ha betydning for hvilke tekster elever møter i skolen. Tekster studenter arbeider med under utdanningen kan ha betydning for tekstutvalget de presenterer for sine elever når de er ferdig utdannet.

Fram til høsten 2000 fungerte Norsk Læremiddelsentral som godkjenningsordning for læremidler som skulle inn i den norske skolen (Bratholm, 2001). Etter opphevingen av denne ordningen ble det opp til det enkelte forlaget, lærebokforfatterne og fagmiljøer å sikre kvaliteten i de læremidlene de utarbeider. Det eksisterer altså ikke lenger en kvalitetskontroll for lærebøker. Det kan dermed antas å være stor variasjon i hva lærebøkene inneholder, og hvilke tilnærminger det legges opp til i arbeidet med tekstene som presenteres.

Det må tas i betraktning at lærebøker inngår i en læremiddeltradisjon og i en kulturkontekst som påvirkes og utvikles over tid (Skjelbred, 2019). Samfunnets gjeldende tenkning om læring, knyttet til pedagogikk, didaktikk og ideologi, kommer blant annet til uttrykk i læreplaner og lovverk (Skjelbred, 2019, s. 39). Dette vil gjenspeiles i lærebøker, som er basert på gjeldende læreplan og lovverk. Mange av skolens tekster, deriblant lærebøker, er rettet mot elever og er dermed skrevet for barne- og ungdomsleseren. I den forbindelse ønsker vi å trekke inn Johansen (2019), som peker på den voksnes behov for å forenkle tekster for å imøtekomme barnet og dets leseferdigheter. Han kritiserer det han beskriver som en tilpasning av skjønnlitteratur, og mener er at tekster som presenteres for barn blir adaptert, didaktisert og purifisert med mål om at barneleseren lettere skal forstå teksten (Johansen, 2019, s. 70-71).

I og med at lærebokforfatterne utarbeider lærebøker som er ment å bli lest av barn og ungdom, er det nærliggende å tenke at holdningene til hva man tror barn og unge vil være i stand til å lese, ligge implisitt i fremstillingen av tekstutvalget. Johansen (2019, s. 16-17) mener at voksne har en tendens til å ha et pessimistisk syn på hva barn kan forstå og håndtere. Det vil derfor være interessant å se hvordan *Elevens bok*, og *Lærerenes bok*, legger føringer for hvordan det legges opp til at læreren kan veilede elevene i arbeidet med den eldre skjønnlitterære teksten med motstand.

1.4.2 Litteraturdidaktikk

Litteraturdidaktikk er en del av norskfagets fagdidaktikk. Fagdidaktikk omhandler alle refleksjoner som kan knyttes til et fag og "undervisningen til dette faget som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles» (Aase et al., 1998, s. 7). Hennig (2017) peker på litteraturdidaktikk som en kilde til å ta begrunnede valg i planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisning, og knytter dette til tenkning om faget og fagets utvikling. Skaftun og Michelsen (2017) forklarer norskfagets litteraturdidaktikk med spørsmål, refleksjon og tenking som en viktig del av arbeidet med litteratur, i tillegg til utøvelse i klasserommet (s. 35). Litteraturdidaktikk handler altså både om planlegging av undervisning og om undervisningens innhold og gjennomføring, og om at innholdet i undervisningen skal realisere et læringspotensial i tråd med overordnede mål og gjeldende planer for undervisning, og med fokus på elevenes læringspotensial (Hennig, 2017; Klafki, 2001).

I planlegging av undervisning er det viktig å ta hensyn til elevene som litteraturundervisningen gjelder for (Hennig 2017, s. 62). Dette innebærer å vurdere elevenes forutsetninger, som alder og interesse, men også hva eleven *ikke* har erfaring med, men vil ha nytte av å lese (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Med utgangspunkt i at målet for litteraturundervisningen i skolen er at elevene skal få utvidede litterære erfaringer, er det viktig at det skapes interesse for litteratur og for egen lesing der forståelse for teksten står sentralt (Skaftun & Michelsen, 2017). Skaftun og Michelsen (2017) fremhever betydningen av et felles tolkningsrom, eller *laboratorium*, som de kaller det, der elevene bør møte et mangfold av litterære tekster, og der elevene oppmuntres til å dele selvstendige tolkninger. I et slikt tolkningsfellesskap kan det skapes rom for å utvikle ny og utvidet innsikt (Skaftun & Michelsen, 2017). Noe vi vil se nærmere på i denne masteroppgaven. Komplekse litterære spørsmål som diskuteres der det er gode vilkår for å dele, lytte og vurdere mulige løsninger kan både føre til personlig vekst og forberede elevene på å delta i lignende diskusjoner senere (Skaftun & Michelsen, 2017). I tillegg til gode forutsetninger for deling, er det viktig at læreren lar fagbegreper, og en faglig måte å snakke om tekster på, være en naturlig del av det felles tolkningsrommet, som Skaftun og Michelsen (2017) taler for. For å nå målet om å forstå tekster helhetlig og fullstendig må man forholde seg til teorier om tekst og kontekst, analysemetoder og relevant terminologi (Skaftun & Michelsen, 2017). Dette kan ses i sammenheng med Torell (2002) og litterær kompetanse, som vi kommer tilbake til under kapittel 3.4. Det er interessant å se hvordan lærebøker, gjennom oppgaver, vektlegger elevens erfaringer og fagterminologi i tilknytning til arbeidet med den eldre skjønnlitterære teksten, og om elevene på den måten får mulighet til å tolke og diskutere skjønnlitteratur på en faglig måte.

1.4.3 Fagspesifikke lese måter og fagbegreper

I læreplanreformen Kunnskapsløftet knyttes læring til å anvende språket på relevante måter i fagene, og at elevene viser læring når de skriver, leser og samtaler relevant innenfor den fagspesifikke diskursen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flere forskere beskriver derfor læreplanen som en literacy-reform (Berge, 2005; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013). Ifølge Berge (2005, s. 163) innebærer læreplanen at elevene skal settes i stand til å lese på en faglig relevant måte. Skaftun (2020) mener også at Fagfornyelsen enda tydeligere knytter faglighet til en kompetanse som eleven trenger i fremtiden, og som ikke bare har med det enkelte fag å gjøre, men at de får "øve opp og bruke faglig dømmekraft på veien mot å bli deltakere i den store samtalen" (s. 252). Både det *utøvende*, å delta i diskusjoner på en faglig måte, og det *framtidige*, som deltaker i arbeidsliv og i samfunnet, er interessante perspektiv å ta med inn i diskusjonen om arbeid med eldre skjønnlitterære tekster.

Ulike fag forholder seg ulikt til ulike tekster, og fagspesifikk literacy er, ifølge Blikstad-Balas (2016), kunnskap og ferdigheter man trenger for å mestre tekstene i det aktuelle faget. Fagspesifikk literacy handler om både skrivemåter, lese måter og tankemåter som representerer verdier innenfor et fag (Blikstad-Balas, 2016). Å lære et fag handler altså om å erfare og lære fagspesifikke lese måter, i tillegg til å forholde seg til og bli kjent med fagspesifikke tekster, og koble disse til en sammenheng med kritisk tenkning (Lundqvist et al., 2013). I en undersøkelse av ulike anvendte lese måter i fagene matematikk, kjemi og historie fant Shanahan og Shanahan (2012) blant annet at historikere var opptatt av forfatterens intensjon og tekstens troverdighet, mens kjemikerne i større grad stolte på tekstens innhold (Shanahan & Shanahan, 2012). For å lære et fag er det avgjørende at

elever sosialiseres “[...] inn i fagets terminologi, tenkemåter og egnede måter å forholde seg til tekst på” (Blikstad-Balas, 2016, s. 27). Fagspesifikk literacy handler altså om både skrivemåter, lese- og tenkemåter som representerer verdier innenfor et fag, og det er viktig at elevene innlemmes i fagets måte å bruke språk og tekster på (Blikstad-Balas, 2016, s. 26). I vår undersøkelse, er det viktig å redegjøre for det fagspesifikke i arbeidet med eldre skjønnlitteratur med motstand. Vi legger spesielt vekt på fagspesifikke lese- og tenkemåter gjennom estetisk og fiktiv lesing, og redegjør i den sammenheng for betydningen av et fagspesifikt språk og sammen med deltakelse i litterære samtaler.

Den russiske psykologen Lev Vygotskij (2001) skiller mellom spontane *hverdagsbegreper*, dem vi anvender for å benevne verden rundt oss i det daglige, og *fagbegreper* som er abstraksjoner med et mer presist innhold (Vygotskij, 2001). Blikstad-Balas (2016) understreker betydningen av å jobbe systematisk med fagbegreper over tid for å ruste elever til å lese og skrive i fagene. Å lære et fag handler om å lære seg fagets språk og fagets terminologi (Berge, 2005), gjennom ord og begreper, og måter å forklare, underbygge og argumentere på (Skjelbred, 2019, s. 121). Å vise faglig innsikt og å utøve et fag innebærer, ifølge Berge (2005), “å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget” (s. 2), altså å kunne anvende begreper som er fagspesifikke. Utøvelse av faglighet krever å kunne kommunisere på en relevant og presis måte (Berge, 2005). Faglig innsikt og kunnskap handler om mer enn taus kunnskap eller noe man har i hodet, det er “noe som vi må utøve i oss selv og sammen med andre” (Berge, 2005, s. 2), noe som understreker betydningen av å lære og utøve en faglig måte å snakke om eldre skjønnlitteratur på.

Det er viktig at både den som utarbeider læreboktekster og den som skal anvende og formidle tekstene og den didaktiske innrammingen av dem, er klar over hva som kjennetegner det fagspesifikke språket (Skjelbred, 2019). Blikstad-Balas (2016) understreker betydningen av lærerens modellering, forklaringer og bruk av fagterminologi i faglig meningsfulle sammenhenger, for å unngå å “reduere fagenes tekstpraksiser til et spørsmål om å oppfylle strenge formkrav uten kontekst” (s. 105). I vår studie er slike spørsmål knyttet til å jakte etter svar på spørsmål der det kun er ett svar som er riktig. Penne og Hertzberg (2015) peker på at noen lærere, med mål om å forenkle for å inkludere alle elever, nedtoner betydningen av et fagspråk (s. 46). Dette kan bidra til at elevene går glipp av mer presise fagbegreper enn det de har tilgjengelig i hverdagsspråket, og dermed ikke får tilgang til et fagspråk de trenger for selv å kunne vise faglig innsikt (Blikstad-Balas, 2016, s. 99).

Å lese en faglitterær tekst innebærer å søke kunnskap om verden, og det Bo Steffensen (2005) kaller *faktiv* lesing. Mens å lese skjønnlitteratur og skape mening i en skjønnlitterær tekst innebærer en *fiktiv* lese- og tenkemåte, der man leser teksten som en konstruert virkelighet, og ikke som en gjengivelse av vår egen virkelighet (Steffensen, 2005). Ifølge Steffensen (2005) åpner disse to lese- og tenkemåtene for ulike spørsmål knyttet til teksten. Med en fiktiv inngang til teksten vil spørsmål i stor grad handle om leserens opplevelse og erfaringer, mens en faktiv lese- og tenkemåte i liten grad vil åpne for tolkninger (Steffensen, 2005). For at en tekst skal leses fiktivt, slik Steffensen (2005) beskriver, må spørsmål i tilknytning til teksten være utformet på en slik måte at det åpnes for det.

Å arbeide med forståelsen av en tekst handler om å forstå og å kunne beskrive teksten som tekst. Den *hermeneutiske sirkel* kommer fra nykritikkens syn på teksten som et estetisk objekt, og er en inngang til å tolke og forstå en litterær tekst som helhet. Det

innebærer å tolke delene hver for seg, og veksle mellom helhet og del, for så å justere forståelsen av helheten (Bruner, 1996; Skarðhamar, 2011). De ulike estetiske virkemidlene i teksten studeres og settes sammen til en helhet, noe som kan bidra til ny innsikt og utvidet erkjennelse (Skarðhamar, 2011). En innvending mot et ensidig hermeneutisk perspektiv på teksten, som også Skarðhamar (2011) påpeker, er at den utelukker å se teksten som et produkt av sin tid (s. 27). I nærlesing er oppmerksomheten rettet mot deler og detaljer i verket (Skarðhamar, 2011). Målet med analysen er å finne samspillet mellom de ulike delene og tekstens tematiske helhet på ulike plan (s. 25). Skarðhamar (2011) understreker at studien ikke følger en sjekklister, men at man studerer nærmere det man legger merke til, og derfra går dypere ned i de ulike lagene i teksten (s.25). Med en slik måte å arbeide med teksten på, må læreren bygge videre på elevenes i samtale om teksten, noe vi hverken undersøker eller vil finne svar på i vår undersøkelse. Vi vil kunne si noe om oppgaver i lærebøkene legger føringer for nærlesing og en hermeneutisk inngang til en leseprosess som veksler mellom å studere deler og helhet, og som åpner for at elevene må justere sin oppfatning i løpet av leseprosessen.

Forholdet mellom tekst og leser står sentralt i flere teoretiske perspektiver på skjønnlitterær lesing. I kapittel 2.3 redegjør vi for Ivers (1996) resepsjonsteori, og Rosenblatts (1995) leserorienterte litteraturteori utdypes i kapittel 2.2. Rosenblatt (1995) kritiserer vektleggingen av en efferent lese måte av skjønnlitterære tekster (se kapittel 3.3), og fremhever at leserens følelser og opplevelser, og det estetiske, bør vektlegges i møtet med den skjønnlitterære teksten. Å løfte frem elevens opplevelse i møte med teksten kan bidra til å skape motivasjon for å lese (Kjelen, 2015) i tillegg til engasjement i selve lesingen, slik Sønneland og Skaftun (2017) viser i sin undersøkelse (se kapittel 2.2.). Litteraturundervisningen skal utvikle faglig kompetente litteraturlesere, og arbeidet med litteratur må handle om en balanse mellom et faglig og analytisk arbeid, og en følelses- og opplevelsesbasert tilnærming (Kjelen, 2015).

Barn møter i stort omfang tekstdeler i form av utdrag, utklipp og illustrasjoner, både i den digitale verden og i lærebøker, og Penne (2012) mener at norskfaget kan være en motvekt til dette. Hun argumenterer for at elever i lesing av hele historier, fra begynnelse, gjennom en midtdel til slutt, kan stille tolknings spørsmål som "hva skjer?", "hvorfor skjer det?" og "hvor og når?", for å få en forståelse for det Penne (2012, s. 164) kaller "fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur". Vi kan forstå det slik at Penne (2012) mener at å tolke en tekst med utgangspunkt i et utdrag av et verk, vil være vanskelig, slik det også vil kunne være vanskelig å lese teksten i en veksling mellom del og helhet, slik hermeneutisk metode forutsetter. Det er derfor interessant å vise hvordan eldre tekster med motstand er representert i lærebøker, i form av utdrag eller om de presenteres i sin helhet.

Det er lite eksisterende forskning på skjønnlitterær praksis på mellomtrinnet, noe vi vil redegjøre for i kapittel 2.1, og det mangler fagspesifikk lesing av skjønnlitterære tekster sammenlignet med sakpreget lesing (Hennig, 2017; Løvland, 2011). Forskning viser også at det er mangel på nærlesningsspørsmål rettet mot skjønnlitterære tekster, til og med på ungdomsskolen (Sandvik et al., 2012; Håland & Hoel, 2016). Dette viser et kunnskapshull som trenger mer forskning. Dette, sett i sammenheng med lærebokas sterke posisjon i klasserommet hva utvelgelsen av skjønnlitteratur angår, ønsker vi å belyse lærebøkens litteraturdidaktiske tilnærming til eldre skjønnlitterære tekster med motstand slik de presenteres i lærebøker for mellomtrinn og ungdomsskole.

1.5 Oppgavens disposisjon

Videre i denne studien vil vi presentere tidligere forskning som er gjort på skjønnlitteratur på mellomtrinn og ungdomstrinn, samt forskning som er gjort på lærebøker og oppgaver for å kunne gå i dialog med forskning som allerede finnes på feltet. Vi vil deretter presentere det teoretiske rammeverket som er relevant for denne studien, med utgangspunkt i Iser (1996), Rosenblatt (1995), Johansen (2019) og Torell (2002). Før vi presenterer analysen, vil vi redegjøre for hvordan vi har gått fram i dette forskningsprosjektet, med de forklaringer og avveininger vi har gjort for å designe analysen i prosjektet vårt. Videre vil vi drøfte funnene i analysen opp mot det vi presenterer i teorikapitlet og tidligere forskning, før vi avslutter teksten med en oppsummering.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for forskning som er gjort på det feltet som vi undersøker. Dette er det forskningsbaserte arbeidet som vi trenger for å forstå, analysere og diskutere datamateriale i studien vår. Vi viser først til forskning som beskriver noen tendenser i arbeidet med skjønnlitteratur i skolen generelt, og på mellomtrinn og ungdomstrinn. Videre viser vi til forskning som er gjort på læremidler, og læreverkernes posisjon i skolen. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse for undersøkelser av oppgavens rolle i undervisningen. Forskningen vi henviser til i dette kapitlet viser hva vi vet om dette feltet fra før, og bidrar til kunnskapsgrunnlaget vi har brukt for å planlegge våre undersøkelser i denne studien. Ved å bygge videre på eksisterende studier og tidligere forskningsarbeid, kan vår undersøkelse være et bidrag til forskningsfeltet.

Arbeid med skjønnlitteratur er i stor grad målorientert, hvor efferent lesing og uthenting av informasjon fra teksten vektlegges altfor mye, ifølge Hennig (2017). Dette kan i neste omgang påvirke lesemotivasjonen og leselysten i negativ forstand, fordi elevene leser for å finne et svar på noe (Hennig, 2017). Dette støttes av Løvland (2011), som hevder at mye av arbeidet i skolen preges av en svarjakt. Mens litteraturundervisningen er ment å gi elevene opplevelser og erfaringer i skjønnlitteraturens verden, blir den altså brukt for å hente ut informasjon og er dermed et middel for å nå et mål som kan vurderes som nådd eller ikke. Hennig (2017) argumenterer for at læreren må jobbe på en annen måte i arbeid med lesing av skjønnlitteratur, og at en estetisk leseposisjon kan gi god grobunn i litterære samtaler som forbinder mennesket og kulturen. Det er derfor interessant å se på i hvilken grad og hvordan læreverk legger opp til elevenes møte med eldre skjønnlitteratur med motstand basert på deres opplevelser og erfaringer.

Gourvenec (2017) finner i en undersøkelse i videregående skole at elever etterlyser arbeid med vanskelige tekster. Møter med det ukjente og lite tilgjengelige i litteratur kan åpne for undring, nysgjerrighet og frustrasjon som kan bidra til å drive prosessen mot forståelse. Det er ved å lese det som ikke er velkjent og forventet at litteraturundervisningen kan bidra til å oppøve kritisk tenkning, selvstendighet, egne meninger og selvstendig argumentasjon (Gourvenec, 2017). Dette kan ses i sammenheng med det litteraturdidaktiker Jon Smidt (1989) kaller "subjektiv relevans", som handler om at når tekster oppleves relevante for den enkelte eleven, i tillegg til å utfordre dem og bidra til nye tanker, utvikler elevene sin identitet til selvstendige voksne.

2.1 Skjønnlitteratur på mellomtrinnet

Forskning på skjønnlitterært arbeid på mellomtrinnet er svært begrenset sammenlignet med forskning på skjønnlitterært arbeid på ungdomstrinnet og i den videregående skolen (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 56), selv om noen masterstudier på ulike måter har undersøkt skjønnlitterært arbeid på mellomtrinnet (Moland, 2023; Halvorsen, 2023). Å inkludere et læreverk for mellomtrinn i vår studie er dermed et viktig bidrag til forskningsfeltet, selv om undersøkelsen er begrenset til den didaktiske innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Ottesen og Tysvær (2017) står bak en av få studier som har undersøkt skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet. Deres studie er basert på 133 læreres erfaring med

skjønnlitterært arbeid. Ett av funnene er at skjønnlitteraturen har stor plass i norskfaget, men at den er privatisert og ofte forbeholdt lesing for kosens skyld (Ottesen & Tysvær, 2017). De finner at litteraturen skal fenge og "treffe" elevene, og at den skal stimulere til leselyst (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 60). Dette finner også Moland (2023) og Halvorsen (2023) i sine masterstudier. Selv om dette er studier basert på noe begrenset materiale, mener vi det er relevant å trekke det frem i og med det begrensede omfanget av forskning på området. Resultatene fra masteroppgavene støtter opp under at skjønnlitteraturen blir brukt som underholdning, slik også Ottesen og Tysvær (2017) beskriver.

I tillegg til at lærerne i Ottesen og Tysværs (2017, s. 60) undersøkelse peker på at lesing skjer for kosens del, finner de også at lærerne er opptatt av at elevene skal lese et variert utvalg av tekster. Litteraturutvalget står dermed sentralt, og baseres på at alle skal møte litteratur som de finner interessant og underholdende. Dette støttes av funn i Molands (2023) undersøkelse, der lærere forteller om en sammenheng mellom fritt valg av lesestoff til leselyst. Det kan bety at elever i stor grad presenteres for skjønnlitteratur de selv velger ut fra egeninteresse.

Den individuelle lesingen får stor plass i norskundervisningen, slik det fremkommer i Molands (2023, s. 61) undersøkelse. Ottesen og Tysvær (2017) viser at majoriteten av lærerne i deres studie har en forventning om at den individuelle lesningen skal vare lenge nok til at elevene skal «få forsvinne inn i bøkens verden» (s. 60). Både Moland (2023) og Halvorsen (2023) finner at en årsak til dette er tid og ressurser, der felles undervisning ikke prioriterer lengre tekster og romaner på bakgrunn av rammefaktorene. Arbeid med romaner i fellesskap kan derfor bli begrenset, fordi det tar lang tid å lese en hel roman sammenlignet med andre kortere tekster eller utdrag. Rammefaktorene er derfor et aspekt ved skjønnlitterært arbeid som Halvorsens (2023) informanter begrunner med når det kommer til bruk av hele, lengre verk i litteraturundervisningen.

Det som også er interessant er at lærere i samme undersøkelse gir uttrykk for at et etterarbeid kan være ødeleggende for litteraturopplevelsen (Moland, s. 60). Med dette beskrives den individuelle lesningen av skjønnlitteratur som en skjermet aktivitet, og dermed som "koselesing" uten at teksten settes i en kontekst, eller er gjenstand for felles refleksjon og samtale. Molands (2023) undersøkelse viser at estetisk lesing først og fremst blir brukt i lesekvarten, altså i stille, individuell lesing, og at efferent lesing ble hyppigst brukt i forbindelse med sjangerlære i klassefellesskapet.

At litteraturen skal fenge elevene, vekke interesse og at elevene skal kunne kjenne seg igjen i fortellingen i teksten, er også argumenter for litteraturutvalget som presenteres i fellesskap i klasserommet (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Men selv om det finnes likhetstrekk mellom den individuelle lesningen og felles lesning i undersøkelsen, finner Ottesen og Tysvær (2017) også andre begrunnelser for tekstvalg og lesemåter når klassen leser i fellesskap. Lærerne presenterer tekster som de mener elevene bør ha kjennskap til, enten tekster skrevet av kjente barnelitteraturforfattere eller tekster som omhandler viktige tema, og lærerne velger gjerne tekster de selv har et godt forhold til (s. 61). Kun én lærer poengterer at det også er viktig å lese bøker som elevene kanskje ikke ville valgt selv, og argumenter med at tekster kan gi elevene et innsyn i kulturarven. En annen lærer begrunner kulturarvargumentet ytterligere ved å si at slike tekster kan «hjelp dem til å forstå både fortid og fremtid bedre» (s. 62).

I Halvorsens (2023) studie kommer det fram at tekster som skal arbeides med i fellesskap blir valgt ut av læreren. Her spesifiseres det at tekstene hentes fra utdrag fra lærebøker, internett eller ut fra tips som lærerne har fått fra andre (Halvorsen, 2023, s. 26). Et interessant aspekt ved denne studien er at samtlige informanter i undersøkelsen arbeider ved skoler som bruker læreverket *Salto* i norsk. Dette gjør studien interessant for oss, som undersøker didaktiseringen av skjønnlitteratur i dette læreverket. En av lærerne i Halvorsens (2023) undersøkelse trekker frem at hen bruker utdrag av skjønnlitteratur fra læreverket, basert på det hen tror vil fenge elevene ut fra tema, språk og lengde på teksten (s. 26). De to andre informantene velger i større grad litteratur fra andre kilder enn læreboka.

Når det gjelder arbeidet med de skjønnlitterære tekstene, fremkommer det at under halvparten av lærerne hevder at bøkene blir diskutert i spontane samtaler, og kun halvparten av disse igjen har «definerte mål om å utvikle elevenes litterære kompetanse» (Ottesen & Tysværs, 2017, s. 62). Videre viser undersøkelsen at bokmelding er en frekvent arbeidsform i etterkant av lesingen, samt at sjangerlære og litterære virkemidler vektlegges. Dette finner også Moland (2023) og Halvorsen (2023) i sine undersøkelser. Oppgavene er i stor grad knyttet til litterære virkemidler og fakta om forfatter i forbindelse med førlesing, og bokanmeldelse med vekt på elevenes opplevelse av teksten som underholdning i etterarbeidet (Halvorsen, 2023). I arbeidet under selve lesingen fremgår det i Halvorsens (2023) studie at lærerne legger opp til blant annet leselekser som de diskuterer i fellesskap for å sikre at elevene har fått med seg innholdet. Dette kan tenkes å være spørsmål av den efferente typen, da det ikke kommer frem at det diskuteres hvilke opplevelser elevene har med teksten.

Lærerne i Ottesen og Tysværs (2017) undersøkelse pekte på at et *variert* utvalg av skjønnlitteratur burde bli presentert for elevene. Litteraturundervisningen bør, slik lærerne i undersøkelsen poengterte, inneholde et mangfold av tekster for at elevene i norsk skole skal få variert kompetanse i lesing, slik det framgår i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Variasjonen av utvalget bør derfor ikke bare begrenses til litteratur som er skrevet for og om barn, men også inkludere klassisk og kanonisert voksenlitteratur. Som vi har nevnt innledningsvis, er blant annet Johansen (2019) en forkjemper for et slikt syn, og han poengterer at elever bør bli eksponert for andre leseopplevelser enn det som de voksne antar er *passende* lesing for barn og ungdom (se kapittel 2.5). Han argumenterer for at det er de voksnes ansvar å tilby ulike leseopplevelser. Dette gjelder spesielt litteratur som barn og unge selv ikke vil oppsøke på egen hånd, som kan bidra til å utvikle deres verdensbilde og overskride den for å utvide deres horisonter utenfor det som blir presentert i barnelitteraturen. Dette er tekster som flere studier viser til positive erfaringer med i klasseromsundervisning (Gourvennec, 2017; Johansen, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017). Ved å eksponere barn og unge for slike tekster, vil man kunne gi elevene tilgang til noe annet enn det som allerede eksisterer i deres livsverden, bidra til å utvikle et mer nyansert perspektiv på omverdenen og gi mulighet til å utforske en verden som er mer kompleks enn deres egen.

Flere studier er tydelige på at litteraturutvalget for elever i norske klasserom ofte er lite variert (Ottesen & Tysværs, 2017; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og at de er plukket ut fra tematisk relevans for aldersgruppa, ofte fra læreboka, og at det gjerne er tekster som læreren mener elever bør ha lest i løpet av sin skolegang. Kjelen (2013) viser i tillegg til at tekstutvalget ofte er basert på hva lærerne tror vil fungere for den aktuelle

elevgruppen, og som de mener er gode tekster for tekstanalyse, tolkning av tekst, adaptasjon, og leseopplevelse.

2.2 Skjønnlitteratur i ungdomsskolen

I 2014 begynte et omfattende forskningsprosjekt hvor det blant annet ble filmet 178 norsktimer i 47 ulike 8. trinnss klasserom. Dette forskningsprosjektet heter *Linking Instruction and Student Achievement* (LISA-studien), og er en videostudie som danner forskninggrunnlag til flere studier av undervisning og elevprestasjon, og koblinger mellom disse (Universitetet i Oslo, 2023). Videostudien er en av de største av sitt slag, og er et viktig prosjekt i vår studie fordi mye av forskningen vi viser til har tatt utgangspunkt i materiale fra LISA-materiale.

Til tross for at videomateriale i LISA-studien er undervisning etter forrige læreplan (LK06), ser vi en overføringsverdi til dagens undervisning. Den gjeldende læreplanen er endret, men det er det grunn til å tro at de funnene studien viser, og resultater av undersøkelser basert på studien, ikke vil avvike vesentlig fra dagens situasjon i skolen. For det første kan pedagogiske prinsipper forbli relevante, der grunnleggende pedagogiske prinsipper og teorier om læring ikke endres dramatisk, selv om læreplanen revideres. For det andre endres ikke elevenes behov og læringsstiler dramatisk fra én læreplan til en annen. Studier som er basert på tidligere læreplaner kan fortsatt gi innsikt i hvordan elevene lærer, hvilke utfordringer de møter, og hvordan disse behovene best kan møtes. Det er altså faktorer som indikerer kontinuitet eller relevans til dagens pedagogiske landskap. Derfor kan funnene fra LISA-studien og andre tidligere studier fortsatt gi innsikt som er verdifull i dagens undervisningspraksis.

En av studiene som er interessant for oss er Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), som viser til at skjønnlitterære tekster i bruk i klasserommet i stor grad er hentet fra læreverk. Funnene viser også lite variasjon i tekstutvalget, og at det er et begrenset mangfold av sjangre, forfattere, tidsepoker og tekstenes nasjonalitet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dette understreker nødvendigheten av å se nærmere på hva lærebøkene inneholder, og dermed presenteres for elever i den norske skolen.

Videre har datamateriale fra LISA-studien vist at de skjønnlitterære tekstene som blir brukt i undervisningssammenheng, ofte er brukt som utgangspunkt for undervisning om litterære virkemidler, noe som gir lite rom for estetisk lesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dette funnet antyder en skjevhet i undervisningspraksisen, der vektleggingen av litterære virkemidler kan overskygge den estetiske opplevelsen av teksten. Vårt prosjekt søker å undersøke hvordan eldre skjønnlitterære tekster med motstand blir didaktisert gjennom oppgaver, og analysen vil kunne gi oss svar på om arbeidet med tekstene i læreverket gir tilstrekkelig rom for å utforske den estetiske dimensjonen av slike tekster.

Gabrielsen (2019, s. 31) fant i sin studie, også basert på LISA-materialet, at dikt, noveller, tegneserier og eventyr blir lest i sin helhet, mens noveller og romaner presenteres i utdrag. Hun fant også at 74 av totalt 86 skjønnlitterære tekster som det ble arbeidet med, var hentet fra ei lærebok eller annet pedagogisk materiale (s. 31), noe som tydeliggjør lærebokens definisjonsmakt for og i undervisningen. Gjennom alle de 178 norsktimene som Gabrielsen (2019, s. 31) analyserte, fant hun med ett unntak, at

verken romaner eller andre lengre skjønnlitterære tekster ble lest i sin helhet. Utdrag forekom, men disse ble brukt til å lære om litterære virkemidler i tilknytning til egen skriving (s. 31), altså som en eksempeltekst for å lære om noe annet, og med vekt på noe annet enn teksten som en tekst. Ved individuell lesing fant Gabrielsen (2019, s. 31) at elevene leser i selvvalgte bøker, og at disse ofte var romaner.

Gabrielsen (2019) viser til en tendens i fire kategorier, når hun beskriver skjønnlitteraturens rolle i undervisningen: 1) undervisning om sjanger og litterære virkemidler, 2) stille individuell lesing, 3) bokpresentasjoner og 4) litterære samtaler i fellesskap. Interessante funn her er at skjønnlitteraturen i stor grad ble brukt som et middel eller som en modell i undervisning om sjangerlære, samt til å lære om virkemidler (Gabrielsen, 2019). Dette viser at teksten ikke leses for opplevelsens skyld, men som et middel for å lære om noe annet, og det litterære verket står dermed ikke i sentrum i litteraturundervisningen. Disse funnene kan ses i sammenheng med at elever ofte nærmer seg fiksjon med det Nordberg (2017, s. 35) peker på som en dokumentarisk holdning, altså at elever leser fiktive tekster med en faktabasert tilnærming. Dette understreker at elevene trenger trening i fiktiv lesing, for å kunne konstruere forestillinger og innta en utforskende holdning til skjønnlitteratur, slik Fodstad og Thomassen (2020, s. 87) også påpeker.

Når skjønnlitteratur blir brukt som et middel for å identifisere ulike litterære virkemidler, settes virkemidlene ikke i sammenheng med hvilken betydning de har for teksten, eller blir knyttet til elevenes forståelse av det, ifølge Gabrielsen (2019, s. 32). Teksten kan derfor byttes ut med en hvilken som helst annen tekst som inneholder de sjangerkriteriene man vil at elevene skal lære seg, noe som reduserer betydningen av teksten som en tekst. Slik skjønnlitteraturens betydning og funksjon viser seg i denne studien, har den liten plass i norskundervisningen, og i tillegg er skjønnlitteraturens potensial avgrenset til å lære om sjanger og litterære virkemidler. Gabrielsen (2019) viser altså at elevene ikke får erfaring med det vi kan forstå som fiktive lesemåter. Disse funnene er også i tråd med funn i andre studier (Ullström, 2009; Penne, 2013). Ullström (2009) peker på at det skjønnlitterære verket som presenteres får lite oppmerksomhet, og at oppgaver er handlings- og detaljorientert ved at formålet med lesingen er å svare på kontrollspørsmål og skriveoppgaver. Gjennom å studere oppgaver i tilknytning til tekster i lærebøker, kan vi si noe om hva lærebokforfattere og forlaget tenker er formålet med å lese de aktuelle tekstene.

Steffensen (2005) uttrykker behovet for å lese fiktivt når man leser skjønnlitterære tekster, og i dette legger han å "møte noe annet". Tendensen i nordisk sammenheng viser at elever har lite erfaring med å lese fiktivt (Penne, 2012), og at mange elever ofte går inn i en tekst med mål om å hente ut informasjon (Halberg og Fiskum; 2022, Penne, 2013).

I sin undersøkelse av individuell lesing i ungdomsskolen finner Gabrielsen (2019) at elever velger å lese lengre skjønnlitterære verk og romaner. Det interessante her er at den skjønnlitterære lesingen av lengre tekster er privatisert, slik som vi også redegjorde i kapittel 2.1 for tilfellet på mellomtrinnet. I tillegg viser Gabrielsen (2019) til stor kontrast mellom felleslesingen og vektleggingen av sjangertrekk og litterære virkemidler, og den individuelle lesingen med den skjønnlitterære teksten i sentrum. Samtidig gis det lite rom for opplevelsens- og erfaringsutvikling i forbindelse med den individuelle lesingen

(Gabrielsen, 2019), noe som gir en tapt mulighet for fiktive lese måter og litterære samtaler.

Gabrielsen (2019) finner at skjønnlitterær lesing har begrenset plass i norskfaget i ungdomsskolen. Også studier gjort knyttet til nordiske morsmålsfag viser at skjønnlitteraturen har en underordnet posisjon (Krogh et al., 2012). Det knyttes bekymring til at elever begynner i videregående skole uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok, og med begrenset erfaring med fiktive lese måter (Krogh et al., 2012; Penne, 2013).

Sønneland og Skaftun (2017) har forsket på arbeidet med vanskelige skjønnlitterære tekster, og det vi vil definere som tekster med motstand, i klasserommet. Her fant de at elever på ungdomstrinnet utvikler et engasjement for problemorientert oppgaveløsning når de arbeider med vanskelige tekster i samarbeid med medelever. Novellen "Brønnen" av Roy Jacobsen (2001) ble brukt fordi den var ukjent for elevene og fordi det ikke finnes entydige svar som følge av en komplisert fortellingsform (Sønneland & Skaftun, 2017). Gjennom arbeidet med teksten fant Sønneland og Skaftun (2017) at elevene kan oppleve en verdsetting, der teksten oppfattes som et problem eller en utfordring som skal løses. Elever er i stand til å møte og åpne tekster som ikke er betraktet som barnelitteratur og som ikke gir tydelige svar, og denne undersøkelsen underbygger betydningen av å legge til rette for at elever får møte og skape mening i vanskelige tekster (Sønneland & Skaftun, 2017). Samtlige elever var deltakende og bidro med innspill i diskusjonen om "Brønnen", også elever man antok ville være passive og stille i møte med en slik tekst deltok med relevante innspill mens diskusjonen pågikk (Sønneland & Skaftun, 2017). Dette underbygger Johansens (2019, s. 16-17) argumenter om at den voksne må legge fra seg sine fordommer, og det han karakteriserer som et pessimistisk elevsyn, i vurdering av hvilken litteratur som er "passende" for barn og ungdom. Litteraturutvalget må være gjort av en lærer med kunnskap om de mulighetene som ligger i å tilby slike tekstmøter, og måten man jobber med tekstene på, gjennom spørsmål og oppgaver, vil ha betydning for om elevene opplever teksten som et problem de vil løse i fellesskap.

2.3 Lærebokforskning

Tidligere lærebokforskning viser at lærebøker har stor betydning for hva det undervises i, og på hvilken måte innholdet skal arbeides med (Askeland et al., 2013; Johnsen, 1993; Skjelbred et al., 2005). Lærere støtter seg i stor grad til læreboka i planlegging av undervisningsinnhold, utvalg av fagstoff og tekster, samt hvilke oppgaver elevene skal arbeide med (Wade & Moje, 2000; Rødnes & de Lange, 2012). I tillegg legger læreboka føringer for hvilken skjønnlitteratur elevene møter i litteraturundervisningen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020; Kjelen, 2013; Hansen, 2010). Læreboka kan med dette sies å ha stor betydning både for hva elevene lærer i litteraturundervisningen, og hvordan de lærer. Når vi retter søkelyset mot lærebøkene i vårt masterprosjekt, ønsker vi å belyse hvordan lærebøkene didaktiserer eldre skjønnlitterære tekstene med motstand slik de presenteres i læreverkene. Undersøkelsen vil kunne bidra til en dypere forståelse av hvordan disse bidrar til å styre elevenes tilnærming til og forståelse av komplekse litterære verk.

Læreboka har stor betydning i skolen, og selv om mengden lett tilgjengelige digitale læringsressurser økt, har fortsatt læreboka en sentral rolle i undervisningen (Gilje,

2016). Johnsen (1993) viser at det er den viktigste læringsressursen i skolens undervisning. Nyere forskning konkluderer også med at læreboka er den viktigste "teksten" i skolen (Knudsen, 2011). Det er flere faktorer som kan påvirke hvordan og i hvor stor grad læreboka legger føringer for planlegging av undervisning og undervisningspraksis, ifølge Johnsen (1993). I tillegg til at tidsfaktoren har stor betydning, peker Johnsen (1993) på lærerkollegiets ulike alder og utdanningserfaring. Han forfekter at innholdet i en ny læreplan skal tolkes før den implementeres, noe som tar tid og det kan gi variasjoner (Johnsen, 1993). Flere studier viser at uerfarne lærere oftere bruker lærebøker som en form for læreplan, og at de på grunn av lite erfaring og usikkerhet i yrket i stor grad støtter seg til lærebøkene i planlegging av undervisning (Kaufman et al., 2002; Grossmann & Thompson, 2008; Munthe, 2006; Sosniak & Perlman, 1990). Wade & Moje (2000) finner at lærere med mye erfaring og faglig kunnskap bruker lærebøker som et supplement til andre ressurser, mens for lærere som er mer usikre i faget fungerer læreboka som en fast plan for faget og undervisningen. Vi kan derfor anta at lærere som ikke er kjent med, eller som føler utrygghet for fagstoffet, i større grad vil følge lærebøkens instruksjoner slik de står. Med utgangspunkt i dette kan vi også anta at læreverk har sterk innflytelse på hvilke tekster elever møter og hvordan disse didaktiseres gjennom oppgaver. Dette viser at læreboka har stor definisjonsmakt, og at det derfor er viktig å undersøke hvordan lærebøkene påvirker litteraturundervisningen i norskfaget. Hvilke tekster som presenteres i lærebøker, og hvordan tekstene didaktiseres gjennom oppgaver og spørsmål, vil derfor være av stor betydning for tekstutvalget og bruksmåtene som barn og unge blir presentert for i klasserommet.

I den norske læreplanen finnes det ikke en veiledende litterær kanon som gjør at lærerne går i samme retning, hva litteraturutvalget angår. Utvalget av skjønnlitteratur avhenger dermed av den enkelte lærer som planlegger og gjennomfører undervisningen. Studier viser at lærebøkene ofte blir brukt som veiledning til planlegging av undervisning (Bachmann, 2005; Ottesen & Møller, 2010), og at dette spesielt gjelder for utvalget av skjønnlitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Blikstad-Balas & Klette, 2021). En undersøkelse utført av Gabrielsens og Blikstad-Balas (2020) viser at utvalget av litteratur som blir presentert for elever er lite variert i sjangre, tidsepoker, forfattere og nasjonaliteter.

Gabrielsen (2019) har undersøkt skjønnlitteratur og bruk av lærebøker i undervisning ytterligere, og finner blant annet at: "Med unntak av utdrag, dikt og sangtekster presentert på smarttavler ble alle tekster lest på papir, altså i lærebok, på kopier fra lærebøker eller undervisningsopplegg fra for eksempel Nynorsksenteret eller Forening !les." (Gabrielsen, 2019, s. 30). Dette understreker betydningen av at litteraturutvalget i lærebøkene er faglig fundert. Flere undersøkelser viser at de skjønnlitterære tekstene ofte er korte tekster i form av utdrag fra læreboka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2012), og at romaner ofte er forbeholdt individuell lesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Å lese en roman i sin helhet kan dermed oppfattes som mangelvare i fellesundervisningen i norske klasserom. Dette kan betraktes som et betydelig gap i tilnærmingen til litteraturundervisning. Som Penne (2012) påpeker, er litterær mening ofte konstruert gjennom en dyp forståelse av helheten og dramaturgien i en tekst. Hun kritiserer derfor bruk av utdrag i litteraturundervisning, da dette kan begrense elevenes evne til å oppleve tekstens totale narrativ og tematiske kompleksitet. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) mener at utdrag, og mangel på informasjon og helhet, gjør det

vanskelig å gå i dybden av et verk, og at elevene dermed ikke får mulighet til å anvende kunnskaper og egne erfaringer i en tolkningsprosess og dermed utvikle forståelse.

I kapittel 1.3 redegjorde vi for flere formuleringer i LK20 som tilsier at elevene skal lese lengre tekster, noe Bakken (2020) mener er en oppfordring som burde få en mer fremtredende plass i litteraturundervisningen. Det betyr at det bør legges større vekt på å gi elevene muligheten til å utforske og fordype seg i hele tekster, i stedet for å møte korte deler av litterære verk i form av utdrag.

2.4 Oppgaver

Oppgaver har hatt en sentral plass i skolen siden normalplanen i 1939 (Skjelbred, 2019). Tanken om elevaktivitet stammer fra reformpedagogikken og John Deweys "learning by doing", som understreker at læring skjer gjennom elevaktivitet (Skjelbred, 2021, s. 102). Vi forholder oss til Skjelbreds (2019, s. 97) forståelse av oppgaver, der tekster er utformet som spørsmål, ordre eller forslag som skal utløse en aktivitet. Vi velger å omtale alle slike aktiviteter som "oppgaver" videre i denne studien.

Flere forskere har påpekt at den norske skolen er oppgaveorientert, og peker på at oppgaver er en arbeidsform som kjennetegner skolens tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skjelbred, 2019; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Ifølge Skjelbred (2019) hjelper oppgaver i lærebøker elevene til å forstå og prioritere viktig faglig informasjon i faget, ved å fremheve og vektlegge begreper og fagkunnskap.

Oppgaver og deltakende aktivitet er nært knyttet sammen, der oppgaver fungerer som "medierende redskap" (Säljö, 2005, s. 26). Disse kan være både fysiske og intellektuelle redskaper, som elevene kan nyttiggjøre seg av for å løse problemer (Säljö, 2005, s. 27). De fysiske redskapene kan her forstås å være oppgavene og læreverkene, mens språket kan fremheves som et viktig intellektuelt redskap. Språket danner grunnlaget for kommunikasjon og samarbeid, som er avgjørende for læring (Säljö, 2005, s. 27). Lærebokens betydning og dermed oppgavens rolle i læring gjør dette til et viktig forskningsfelt.

Aashamar et al. (2021), Wade og Moje (2000) og Rødnes og de Lange (2012) viser til at læreboka ofte tas i bruk når elevene skal arbeide med oppgaver. At mange bruker lærebøkene som veiledning til planlegging av undervisning gjør at læreverk og den didaktiske innrammingen av tekstene som presenteres, er viktige forskningsobjekt å rette oppmerksomheten mot. Oppgavene i tilknytning til de skjønnlitterære tekstene i lærebøker er av stor betydning fordi disse viser hva som skal læres i arbeidet med teksten, og hvordan.

Gitt oppgavens sentrale rolle i skolen, er det relevant å undersøke hvilke oppgaver elevene skal arbeide med for å forstå hva som vektlegges i læreprosessen og hvordan. Dette perspektivet understrekes av Andersson-Bakken og Bakken (2021), som mener det er viktig å rette oppmerksomheten mot oppgavene elever blir presentert for. De finner i sin studie at skjønnlitteratur ofte har åpne oppgaver som ikke har et fasitsvar, men som inviterer elevene til tolkning og refleksjon, og som innebærer at elevene skal finne svaret i seg selv (Andersson-Bakken & Bakken, 2016). På den annen side hevder Løvland (2011, s. 35) at arbeidet med skjønnlitteraturen i skolen kan karakteriseres som en

svarjakt. Med dette mener hun at elevene i stor grad går inn i overflaten av teksten og leter etter svar, i stedet for å søke etter en mer helhetlig forståelse av meningsinnholdet (Løvland, 2011). Oppgavene kan dermed ses på som *åpne* oppgaver i Andersson-Bakken og Bakkens (2021) tilfelle, eller *lukkede* spørsmål, slik Løvland (2011) beskriver. De motstridende funnene mellom Andersson-Bakken og Bakkens (2021) studie, og Løvlands (2011) observasjoner, peker på en viktig diskusjon innen litteraturundervisning. Dette understreker behovet for å undersøke elementer som har betydning for litteraturundervisningens praksis og målsettinger, slik som vi søker å gjøre i denne studien med utgangspunkt i læreverk revidert etter LK20.

Til tross for at Andersson-Bakken og Bakken (2021) finner at forekomsten av åpne oppgaver i tilknytning til arbeid med skjønnlitterære verk er fremtredende, finner Blikstad-Balas og Roe (2020) at elevene sjelden blir spurt om å begrunne synspunktene sine. Dette er et interessant funn, da en begrunnelse med utgangspunkt i den litterære teksten vil kunne skape et større engasjement for innholdet, og dermed også øke leseinteressen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dersom elevene ikke får anledning til å gi begrunnelser for svarene sine, risikerer de å gå glipp av muligheten til å engasjere seg i teksten og lesingen på en kritisk og reflekterende måte.

Den Amerikanske professoren, Walter Doyle (1983), hevder at "Tasks influence learners by directing their attention to particular aspects of content and by specifying ways of processing information." (Doyle, 1983, s. 161). Oppgaver viser altså hva som er viktig og hvordan informasjon skal bearbeides, og har derfor en stor påvirkning på hva som skal læres, og hvordan. Doyle (1983) identifiserer ulike akademiske oppgaver, ved å skille mellom "memory and comprehension tasks". Han beskriver at kunnskapen man tilegner seg gjennom "comprehension tasks" er mer varig sammenlignet med mer lukkede oppgaver som er basert på gjengivelse (Doyle, 1983, s. 163). I tillegg trenger ikke nødvendigvis informasjonen fra huske-oppgavene å være forstått selv om man har funnet riktig svar - det er derfor stor forskjell på memorering av informasjon, og forståelsen av den, ifølge Doyle (1983, s. 164). «Comprehension tasks» kan derfor sies å kreve mer av elevene enn oppgaver hvor de kun skal ut på svarjakt.

Birkedal og Alfsvåg (2023) har en lignende inndeling av oppgavetyper, som de kaller *rike oppgaver* og *lukkede oppgaver*. De rike oppgavene er åpne oppgaver som inviterer elevene til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter, tenke kritisk under arbeidet og på den måten utvikle dyp faglig forståelse i en meningsfull kontekst (Birkedal & Alfsvåg, 2023). Videre viser de til de rike oppgavenes motsetning, som er lukkede oppgaver. Disse oppgavene har et fasitsvar (Birkedal & Alfsvåg, 2023), og kan kjennetegnes som "let og finn-oppgaver" der man skal gjengi et riktig svar som man kan finne et spesifikt sted i en tekst. Dette kan forstås å være fakta og kunnskapsorienterte oppgaver, og kan føre til overflatelæring (Tymms & Merell, 2007). Vi mener det er en klar sammenheng mellom Doyles (1983) "comprehension tasks", Birkedal og Alfsvågs (2023) *rike oppgaver*, og *estetisk* lesing. Rike oppgaver kan legge til rette for "estetisk lesing" slik Rosenblatt (1995) beskriver det, noe vi vil komme tilbake til i kapittel 3.3.

Sylvi Penne (2013) undersøkte hvordan skjønnlitteratur er representert og innrammet i en tidligere utgave av læreverket *Kontekst* (Blichfeldt et al., 2006) og fant at skriveoppgaver er fremtredende og at den litterære teksten og forfatteren får lite oppmerksomhet. Videre fant Penne (2013) at et fåtall tekster er hele tekster, og hun mener at utdrag og lite informasjon gjør det vanskelig å skape en helhet, og at det ikke

åpnes for å inngå en fiktiv lesekontrakt og å utvikle metaforståelse (s. 51). Den fiktive lesekontrakten beskrives av Penne (2013) som en forforståelse om at den fiktive teksten leses som nettopp fiksjon. En lignende tendens fant også Ullström (2009) i svenske lærebøker. Han peker på at litteraturen må stå i sentrum når vi leser litteratur, og at oppgavene som blir presentert derfor også bør omhandle og vektlegge selve den skjønnlitterære teksten (Ullström, 2009). Ullström (2009) deler oppgaver, i forbindelse med litteratur, i tre ulike kategorier, basert på *lesekontroll*, *flukt fra teksten* og *dikt videre*. Disse kategoriene bidrar til å bevege seg bort fra en estetisk lesing, som forutsetter å betrakte teksten som kunst, og heller mot en mer instrumentell tilnærming til tekstforståelse.

Som vist ovenfor, kan oppgavetyperne variere og ha ulike formål. Skjelbred (2019) poengterer at det er viktig at formålet med oppgavene er gjennomtenkt (Skjelbred, 2019). Oppgaver som er lukket, i form av øveoppgaver eller kontrolloppgaver, handler om å undersøke om eleven har fått med seg viktig kunnskap og krever ikke at hele teksten leses. Mer åpne oppgaver, i form av for eksempel "gjøreoppgaver", instruerer til å agere gjennom blant annet å "undersøke, finne ut, oppsøke alternative kilder osv." (Skjelbred, 2019). I vår undersøkelse vil det, i tillegg til å se på om oppgavene er lukket eller åpne, ha stor betydning hvorvidt oppgaven vektlegger teksten, eller om den vender oppmerksomheten bort fra selve teksten.

Skjelbred (2019) argumenterer for at oppgaver viser elevene hva som er viktig kunnskap i faget, slik også Doyle (1983) redegjør for, og at oppgaver bør rette seg mot å ordne og strukturere fagstoffet, hjelpe med forståelse for viktige begreper og vise sentral fagkunnskap som skal vektlegges (s. 107-108). Oppgaver i lærebøker gir tydelige signaler til elevene hvordan de skal forstå, lese og arbeide med tekstene de møter, og ifølge Ullström (2009) kan dette forstås å være signaler om hva som er faglig relevant. Å analysere oppgavene som er utformet til de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand, vil derfor kunne si noe om hva som framstår som viktig kunnskap i tilknytning til norskfagets arbeid med slike tekster.

3. Teoretisk rammeverk

Formålet med denne studien er som sagt å kartlegge i hvilken grad og hvordan elever skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster med motstand, gjennom tekster og oppgaver i *Elevenes bok* og i *Lærerens bok*. I en gjennomgang av relevant teori for vårt prosjekt, står noen perspektiver og begreper sentralt som grunnlag for å kunne gi svar på problemstillingen, noe vi vil redegjøre for i dette kapitlet.

Vår undersøkelse av den didaktiske innrammingen i lærebøker er forankret i en sosiokulturell forståelse på læring, og basert på at læring og utvikling er ikke er isolert til individet alene, men inngår i et sosialt og kulturelt fellesskap med språket som utgangspunkt for læring (Vygotkij, 2001). Gjennom samhandling med litterære tekster og samtaler i et fellesskap blir lesing av skjønnlitteratur en prosess der individuelle forståelser formes, utfordres og berikes gjennom samhandling med andre (Vygotkij, 2001). Læring og utvikling er å betrakte som en sosial og kulturell forankret prosess, der læring skjer og utvikles gjennom samhandling med andre (Vygotkij, 2001).

God literacy-opplæring handler, ifølge Blikstad-Balas (2016), om å kunne snakke om tekster og å se dem i sammenheng med andre tekster (s. 109). Elever trenger mer enn hverdagspråket for å delta i en faglig diskurs og uttrykke seg om fagets særegne tenkemåte, skrivemåte og lese-måte, de trenger også et metaspråk og et fagspråk (Blikstad-Balas, 2016, Penne & Hertzberg, 2015). Skjønnlitteratur fungerer ikke bare som underholdning eller en kunstform, men også som et vindu som gir innsikt i samfunnets verdier, normer og menneskelige erfaringer og opplevelser. På den måten blir arbeidet med skjønnlitteratur ikke bare en utforskning av teksten, men også av samfunnet den formidler.

Vår definisjon av eldre skjønnlitterære tekster med motstand tar utgangspunkt i, som vi vil redegjøre for i kapittel 3.1, danskdidaktikeren Martin Blok Johansens (2019) begrep *abstruse tekster*. Hans tanker er at leserens møte med det ukjente og fremmede i tekster kan gjøre det mulig å oppleve teksten som et estetisk objekt, noe som står sentralt i vår forståelse av skjønnlitteraturens didaktiske potensial. Flere forskere redegjør for hva det ukjente i en tekst kan åpne for i og under lesing, noe som blir belyst videre i dette kapitlet (Sjklovskij, 1991; Biesta, 2015; Gourvenec, 2017; Blau, 2003; Penne, 2013, Smidt, 1989; Sørhaug, 2018).

I vurdering av lærebøkens oppgaver støtter vi oss til Isers (1996) resepsjonsteori, i tillegg til transaksjonsteoriens vektlegging av eleven som medskaper gjennom *estetisk lesing* (Rosenblatt, 2005). Louise Rosenblatts (2005) begreper *estetisk* og *effert* lesing blir brukt for å beskrive hvordan spørsmål og oppgaver legger opp til ulike lese-måter, samt i drøfting av hva slags erfarings - og læringspotensiale oppgavene åpner for. Rosenblatts (2005) perspektiver om kontekst, og møtet mellom teksten og leseren, knyttes i denne undersøkelsen til lesing av skjønnlitteratur og litterære samtaler.

Som utgangspunkt for undersøkelsen av spørsmål og oppgaver, er også Torells (2002) perspektiver på litterær kompetanse relevant å belyse. Han beskriver tre delkompetanser han mener kan utvikles og læres i arbeidet med skjønnlitterære tekster. Sammenhengen mellom skjønnlitteratur og literacy-begrepet vil også være et viktig perspektiv, ved at vi

knytter literacy-begrepet til samtalen om tekster og fagspesifikke måter å arbeide med tekster på (Blikstad-Balas, 2016; Skaftun, 2009; Skjelbred & Veum, 2013).

3.1 Abstruse tekster

Dette prosjektet er inspirert av den danske litteraturforskeren Martin Blok Johansens (2019) studie, og hans definisjon av *abstruse tekster*, når vi ser på hvordan og i hvilken grad læreverket presenterer eldre tekster med motstand gjennom arbeidet det legges opp til i oppgaver. Vi vil presentere det Johansen (2019) legger i begrepet abstrus, og aktualisere betydningen av tekster med *motstand* i vår forståelse av det. Vi vil imidlertid poengtere at vi ikke argumenterer for at elever kun skal møte slike tekster, men at vi ser potensialet i å tilby en annen litterær opplevelse i tillegg til tekster som speiler barns livsverden. Elevene skal få lese tekster der de møter karakterer de kan identifisere seg med, og fiktive verdener som de kjenner seg igjen i. Men de skal også få muligheten til å strekke seg utenfor sin egen virkelighetshorisont og utforske andre virkelighetsbilder som er mer komplekse enn det de møter innenfor samtidens barnelitteratur.

Ifølge Johansen (2019) er en *abstrus tekst* en kompleks skjønnlitterær tekst "[...] der både inneholder udehed og æstetisk storhed, og som samtidig er udgrænset fra skolens litteraturundervisning" (Johansen, 2019, s. 171). Ifølge Johansen (2019) er dette tekster som byr på motstand og oppleves utfordrende og vanskelig å lese, og som ikke er skrevet for eller om barn og ungdom. Slik vi oppfatter det, er dette tekster som er tidløse og har stor estetisk verdi, og det kan være tekster som er en del av verdenslitteraturen. Kanonisert og klassisk litteratur kan derfor havne i denne kategorien.

"Udeheden" som Johansen (2019) sikter til, er litteratur som tilbyr noe *utenfor* leserens virkelighetsbilde, og lesingen innebærer et møte med noe ukjent og kan dermed by på en underliggjøring av omverdenen (Sjklovskij, 1991). Litteraturteoretikeren Viktor Sjklovskij (1991, s. 15) forklarer underliggjøringen ved å vise til automatiseringen som skjer i mennesket når noe er blitt til en vane. Ifølge Sjklovskij (1991) innebærer en vane at vi ikke lenger tenker over det som er rundt oss, og heller ikke legger merke til det, og det vi ikke legger merke til, stiller vi heller ikke spørsmålstegn ved. Sjklovskij (1991) mener at litteratur er kunst, og at det poetiske språket i skjønnlitteraturen kan invitere til å betrakte det kjente som noe ukjent og underlig. Han beskriver hvordan det litterære språket kan gi ny forståelse og erkjennelse av verden og oss selv, og at vi må avvenne oss vår oppfatning og holdning til verden slik at vi kan erfare den på nytt (Sjklovskij, 1991). Eldre skjønnlitterære tekster har et potensial, fordi de kan tilby noe ukjent og fremmed som elevene ikke nødvendigvis kan kjenne seg igjen i.

Ved å følge opp Sjklovskijs (1991) tanke om å utfordre det vante for å kunne oppleve det med nytt blikk, vil en avautomatisering være nødvendig, noe som kan bidra til å fremme nysgjerrighet og utforskning av både individet og verden som omgir det Sjklovskij (1991). Prosessen fra en opplevelse av det ukjente mot en forståelse, kaller Sjklovskij (1991, s. 16) en *persepsjonsprosess*. Det "unormale" eller det "nye" vil kunne tiltrekke seg vår oppmerksomhet og åpne øynene våre for detaljer. Dersom vi ser eller opplever noe for første gang, vil vi være mer oppmerksomme på det, og få en undrende tilnærming som bidrar til å øke vanskeligheten og varigheten av persepsjonsprosessen (Sjklovskij, 1991, s. 16). Sjklovskij (1991) mener at «i kunsten er persepsjonsprosessen

et mål i seg selv og må derfor forlenges» (s. 16), og at det litterære språkets forside åpner for innsikt på et dypere plan når vi motvirker den øyeblikkelige gjenkjennelsen. Når det som byr på friksjon og motstand fjernes, forsvinner noe av litteraturens funksjon, ifølge Sjklovskij (1991). Å tilby litteratur som gir elevene innblikk i noe ukjent kan derfor stimulere deres nysgjerrighet og evne til å utforske nye perspektiver. Det kan føre til at leseren får et nytt blikk på seg selv, og et nytt blikk på omgivelsene og på virkeligheten. Man kan derfor si at litteratur som inneholder og byr på motstand kan tilby noe *utenfor seg selv*, noe Johansen (2019) beskriver som *selvoverskridelse*. Denne selvoverskridelsen kan kobles til dannelsesperspektivet, ved at teksten gir et innblikk i andre menneskers liv i et univers som er ulikt fra leserens eget, og lesingen leder til at man ser på verden på en annen måte (Johansen, 2019).

Dette perspektivet har gitt oss inspirasjon til å se nærmere på hvordan læreverkene presenterer tekster som utfordrer elevenes forventninger, og samtidig undersøke om det i læreverkene åpnes opp for undring og refleksjon. I møte med utfordrende tekster vil det være viktig å la elevene få stå i teksten over tid, og oppgavens tilnærming til teksten og formålet med arbeidet bør oppmuntre til en dypere utforskning og tolkning av tekstens form, innhold og tema.

Dersom elever blir presentert for utfordrende tekster i et fellesskap, med potensial for meningsskaping, vil autentisk problemløsning være en inngang til engasjement i møte mellom leser og tekst (Gourvenec, 2017; Johansen, 2019; Sønneland, 2019). Professor i pedagogikk Gert Biesta (2006), mener at det er reaksjonen og egen respons som fører til læring, og han mener at en slik reaksjon ofte blir fremprovosert i møte med noe som ikke er kjent fra før, og kanskje også noe som ikke stemmer med tidligere oppfatning (Biesta, 2006). Motstand i teksten vil dermed kunne fungere som et pedagogisk potensial, ifølge Biesta (2015). En forutsetning er at elevene faktisk får muligheten til å nyttiggjøre seg potensialet av slike tekster gjennom undring (Sjklovskij, 1991), og gjennom oppgaver som legger til rette for å lese teksten som et estetisk verk i et litterært fellesskap.

Med et sosiokulturelt syn på læring (Vygotskij, 2001), opererer litteraturpedagogen Sheridan D. Blau (2003) blant annet med det utvidede literacy-begrepet *performativ literacy*". Han knytter begrepet til tekstuell og intertekstuell kompetanse, og beskriver det som en ferdighet leseren har når han kan skape mening av tilsynelatende vanskelige tekster (Blau, 2003, s. 210). Det performative består blant annet i leserens aksept for at meningen i teksten man arbeider med, ikke umiddelbart er tilgjengelig. Å øve på performativ literacy, gjennom å møte vanskelige tekster, bidrar til å opparbeide litterær utholdenhet som elever trenger for å kunne stå lenge i tekster som de ikke umiddelbart forstår. Blau (2003) mener at *forvirringen* som oppstår i møte med tekster med motstand, bør dyrkes og brukes i møte med problemet som teksten tilbyr og i et felles tolkningsrom. Dette kan ses i sammenheng med det Sjklovskij (1991) omtaler som *underliggjøring* i møte med en tekst, som vi redegjorde for tidligere i dette kapitlet, og som er et interessant aspekt i vår undersøkelse av oppgaver.

3.2 Kanonlitteratur

Kanon-begrepet ble et vanlig begrep i litteraturmiljøet fra 1980-tallet (Steinfeld et al., 2022). Ifølge Steinfeld et al. (2022) ble begrepet brukt for å definere hva som var stor

litteratur som ble ansett å inneha estetisk kvalitet (s. 14). En litterær kanon regnes som en liste med bøker som oppfattes som de beste gjennom tidene, og som kan definere et land som kulturnasjon. Det vil alltid eksistere delte meninger om hva som er god og mindre god litteratur, og hva som er en stor forfatter eller stor litteratur vil kunne endre seg fra en generasjon til den neste. Litteraturprofessoren Harold Bloom (1994) mener at det tar to generasjoner før en tekst får status som klassiker eller ikke, og at et verk som kvalifiserer til å defineres som kanonlitteratur selv ber om å bli gjenlest (Bloom, 1994). Videre hevder han at et verk kan bli en del av kanon ved at den har skyhøy kvalitet. Denne kvaliteten finnes i en estetisk kraft, ifølge Bloom (1994), som består av et figurativt språk, originalitet, tankekraft, kunnskap og frodig diksjon (Bloom, 1994). Vi ser dette i sammenheng med den motstanden vi i denne undersøkelsen er opptatt av i eldre tekster. Vi mener at de kvalitetene Bloom (1994) beskriver innebærer det samme som tekster med estetisk storhet, som Johansen (2019) redegjør for. Dette er tekster som byr leseren på et møte med noe annet og noe utenfor seg selv (kapittel 3.1). Bloom (1994) mener videre at en tekst med slik kraft ikke skal glede, men at den skal leses med estetisk styrke og vekke ubehag, og slik sette oss i stand til å holde ut med oss selv og å snakke om oss selv, og dermed berike vårt indre selv (Bloom, 1994). Dette er spesielt relevant for bakgrunnen for vårt utvalg av tekster, fordi dette er tekster som først og fremst tilbyr elevene noe annet enn å være fornøydlig underholdning.

Ridderstrøm og Vold (2015) hevder at kanonlitteratur må oppleves som "viktig for leserens behov i vår egen samtid" (s. 237). For at litterære verker som kanoniseres skal oppleves å dekke behov for erkjennelse, kunnskap og underholdning, forutsettes det at teksten inngår i det Ridderstrøm og Vold (2015) kaller en fortidskontrakt (s. 40) med leseren. Fortidskontrakten innebærer blant annet at leseren har en nysgjerrighet på fortiden som kontekst og en mental omstillingsevne (Ridderstrøm & Vold, 2015, s. 240). Som følge av at disse tekstene er skrevet i en annen tid og et annet samfunn, kan de ses på som mindre tilgjengelige og at de byr på motstand på flere plan, noe som innebærer at den som skal formidle slik litteratur er ekstra viktig (Ridderstrøm & Vold, 2015, s. 240). Ridderstrøm og Vold (2015) mener at mangelen på en litterær kanon i formidling, krever et høyere refleksjonsnivå hos formidlere når det gjelder formidling av kanonlitteratur. Han mener videre at kanoniserte tekster har store litterære kvaliteter, og at de i tillegg gir innsikt i tidligere tiders tenkemåter og forestillingsverdener, og gir forståelse for at betingelser i fortid har bidratt i utviklingen av det samfunnet vi kjenner i dag samfunnet (Ridderstrøm & Vold, 2015, s. 241). I et klasserom er det naturlig å tenke at det er læreren som velger, presenterer og didaktiserer slike tekster, mens i vår studie er det læreboka som formidler litteraturen gjennom oppgaver og instruksjoner. Det er oppgavene i tilknytning til den enkelte teksten som må invitere elevene til å engasjere seg i teksten på en slik måte at de opplever teksten som viktig.

3.2 Forholdet mellom tekst og leser

Den tyske litteraturviteren Wolfgang Iser's resepsjonsteori er med å danne grunnlaget for vår forståelse av møtet mellom tekst og leser. Iser (1978) beskriver lesing som et samspill mellom tekst og leser. Sammenhenger en leser danner mellom teksten og andre tekster, egne oppfatninger og eget liv formes av leserens erfaringer, alder og forutsetninger, noe Iser (1978) beskriver som leserens disposisjoner. Dette handler om eleven som aktiv og medskapende og om å tolke ulike elementer, eller "ubestemtheter", i teksten og å fylle det Iser (1978) kaller «tomme rom» i teksten. Ubestemthetene (Iser,

1978) kan handle om underforstått mening, tvetydighet eller mangel på sammenheng i teksten, som fører til at leseren må bruke sin forestillingsevne til å fylle ut det som ikke blir formidlet, for at fortellingen skal gi helhetlig mening. *Den impliserte leser*, som Iser (1978) kaller denne leserrollen, handler om at tekstens mening og tekstens kontekst, i tillegg til den skapende leserens tolkning. Den avstanden som leseren kan oppleve, mener Jauss (1996) er en forutsetning for at elevens erfaringshorisont skal utfordres, og for estetisk lesing.

3.3 Eleven som leser og medskaper

3.3.1 Transaksjonsteori, estetisk lesing og litterære samtaler

Litteraturdidaktikeren Louise Rosenblatt (1995) beskriver det hun kaller en transaksjon mellom leser og tekst, når leseren leser og erfarer teksten. Denne transaksjonen viser til en gjensidig påvirkning som går fram og tilbake i en pågående konstruktiv og selektiv prosess, som innebærer å skape, og å bygge en mental virkelighet av bilder, følelser og tanker (Rosenblatt, 1995). Konstruksjonen skjer altså i møte mellom tekstens tegn og elevens fantasi, evne til å forestille seg, mentale bilder og følelser. Denne forestillingsverdenen (Rosenblatt, 1995) dannes fordi elevene vil søke å forstå og skape mening i teksten, og mellom teksten og verden.

Rosenblatt (1995) skiller mellom den informasjonsorienterte *efferente lesemåten*, hvor leseren leter og henter informasjon i teksten, og den *estetiske lesemåten* som vektlegger selve leseopplevelsen, med sanser, assosiasjoner og følelser som en viktig del av den litterære lesingen (Rosenblatt, 1995). Det vil med andre ord si at den efferente lesemåten handler om å skape ikke-personlig mening i teksten, noe som leder eleven bort fra det skjønnlitterære verket. Mens en estetisk lesemåte involverer personlige og følelsesmessige reaksjoner på den skjønnlitterære teksten, og leder dermed eleven inn i teksten og kan skape en leseopplevelse som berører eleven.

Rosenblatt (1995) taler for at den estetiske lesingen bør få større plass i arbeid med skjønnlitteratur i skolen, for å muliggjøre opplevelsen av litteratur som levende og utviklende estetikk (Rosenblatt, 1995, s. 271-273). Gjennom den estetiske lesemåten vil leseren få mulighet til å møte teksten med innlevelse og å engasjere seg på en annen måte, sammenlignet med å lese efferent. Ifølge Rosenblatt (1995) kan skjønnlitteratur stimulere evnen til nettopp å sette seg inn i andres liv, og dette støttes av flere forskere (se kapittel 1.2.). Rosenblatt (1995) understreker at estetisk lesing ikke kan innsnevres til en personlig opplevelse, men at det er en forutsetning for en prosess for utvikling av rasjonell tenking og følelsesmessige responser. For at innlevelse skal skje, er det en forutsetning at elevene får nok tid til å sette seg inn i de fiktive karakterenes liv, som igjen kan bety at bruk av tekstutdrag er problematisk (Penne, 2013; Skaug, 2018; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Det er imidlertid viktig å poengtere at efferent og estetisk lesing ikke er dikotomier, men at det ifølge Rosenblatt (2005) er en form for sammenheng i transaksjonen og meningsskapingen mellom leser og tekst. Begrepene ekskluderer altså ikke hverandre, og begge kan brukes i møte med skjønnlitterær lesing. Et poeng er likevel, at dersom teksten skal kunne realiseres som kunst, så må leseren innta en leseposisjon som tillater å imøtekomme teksten som et estetisk verk. En estetisk leseposisjon er dermed en

forutsetning, noe flere undersøkelser har vist at mange elever i den norske skolen sliter med og trenger å øve på (Penne, 2013; Olin-Scheller, 2006; Krogh et al., 2012).

Det vil dermed være viktig for oss å se på hvordan læreverket legger opp estetisk og fiktiv lesing og på vektleggingen av de ulike lesemåtene som tilnærming til de eldre skjønnlitterære tekstene. I den sammenheng er det også interessant å se på om det er en balanse mellom *utføringskompetanse* og *litterær overføringskompetanse* (Torell, 2002).

3.3.2 Litterære samtaler og dialogisk undervisning

Ifølge den amerikanske litteraturviteren J. Hillis Miller (1992) kan vi oppleve fiktive fortellinger som virkelige, selv om vi vet at det er oppdiktet. Dette kan åpne for å snakke om handling og personer, og det de tenker, gjør og opplever, som om de var virkelige mennesker og virkelige hendelser (s. 116). Vi kan få en opplevelse av virkelighet, og kjenne på glede, sorg, spenning og irritasjon, slik vi også gjør når vi er tett på menneskers opplevelser i det virkelige liv, selv om vi vet at det vi opplever er oppdiktet. Miller (1992) hevder at det er sterkt festet til vestlig kultur, forestillingen om at vi kan snakke om fiktive personer som om de har eksistert. Denne samtalen, den dialogiske samtalen om litteratur, åpner for muligheten til å oppleve litteraturen som levende og utviklende estetikk (Rosenblatt, 1995, s. 271 - 273). I dialogen bygger det ene elementet på det andre, slik lingvisten Per Linell (1998) beskriver det. Deltakerne vil delta med ulike bidrag, og påvirke hverandre, og sammen bidrar alle til å konstruere tolkning, forståelse og mening (Linell, 1998).

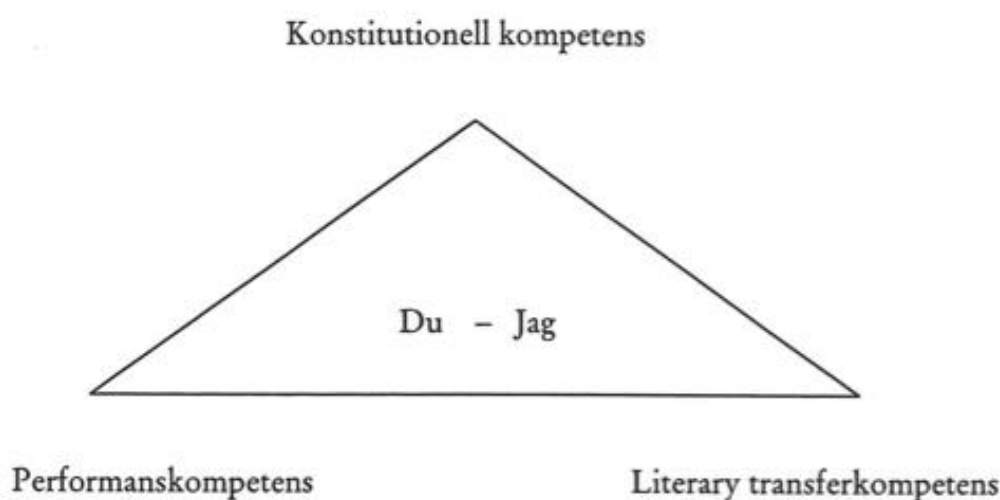
En dialogisk litteraturundervisning innebærer å legge til rette for at flere stemmer møtes og er sentral for den enkelte elevens utvikling av forståelse og læring (Nystrand, 1997, s. 8-11), og er i tråd med Bakhtins (1981) tanke om interaksjon og kommunikasjon som utgangspunkt for tolkning og forståelse. Å åpne for individuell respons på teksten, som utveksles og utforskes gjennom dialog, som Smidt (2018) også fremhever som vesentlig, vil bidra til å utvide opplevelsen, forståelsen av teksten og perspektivet på verden. I en utveksling vil vi kunne påvirke og påvirkes, spesielt hvis andres tanker og erfaringer oppleves interessante og av betydning. Når den utforskende dialogen drives videre, kan deltakerne oppdage og prøve ut hypoteser, mønstre og ulike løsninger. Når hypoteser videreutvikles, etableres ny innsikt (Pierce & Gilles, 2008), og en utvikling skjer når vårt eget perspektiv endres og fører til en endring av forståelse.

Klafki (2001) beskriver at eksemplarisk undervisning skal føre til selvstendighet, noe som ikke oppnås gjennom å reprodusere, men ved at elevene opplever at undervisningen har betydning for dem (s. 176). Klafki (2001) beskriver norskfaget som et offentlig rom, et kulturverksted og som en scene. Ifølge Klafki (2001) streber den eksemplariske undervisningen mot å arbeide fra det spesifikke til det allmenne, og undervisningen bør ha betydning for elevene både på det konkrete og generelle planet, for å gi elevene innsikt i virkeligheten (s. 177). Når elevene opplever at lesing av litteratur har betydning for dem, og dermed også opplever et følelsesmessig engasjement i møte med det ukjente i teksten, vil dette, ifølge Oatley (2016), kunne føre til en endring i leseren selv. Måten det legges opp til at elevene skal arbeide med en tekst, og hvilke spørsmål og oppgaver som presenteres vil være avgjørende for hvorvidt elevene opplever leseinteresse og et engasjement for innholdet.

3.4 Litterær kompetanse

Målet med litteraturundervisning i norskfaget kan sies å være at elevene skal oppnå litterær kompetanse. Sønneland og Skaftun (2017) mener det forutsetter en aktiv lese måte og å lese lenge nok til å kunne tre inn i fiksjonen og fylle det vi ovenfor beskrev med metaforen tomme rom (Iser, 1996). Videre beskriver Sønneland og Skaftun (2017) at analytiske ferdigheter og kunnskap om tekst henger sammen, og at dette handler om å gjenkjenne spor knyttet til form og innhold. Kunnskap om tekst og kontekst kan knyttes til intertekstualitet, litteraturhistorie, forfatterskap, samfunn og kulturen teksten handler om eller ble til i, mens kunnskap om lesing handler om innsikt i ulike måter å lese tekster på, både egne og andres (Sønneland & Skaftun, 2017). Sønneland og Skaftun (2017) påpeker at elevens utholdenhet i møte med et bredt utvalg skjønnlitterære tekster også har betydning for elevens litterære faglighet.

Ørjan Torell (2002) knytter begrepet litterær kompetanse til å handle om en medfødt evne til å lage oss egne forestillinger, og en innlært evne til analyse av litterære tekster og evne til å knytte teksten til egne erfaringer. Jonathan Culler (1975) mener at vi i oppveksten sosialiseres inn i et kulturfellesskap, med regler og lese måter, gjennom gjentatte møter med litteratur, og at det å lese skjønnlitteratur krever at vi kjenner den litterære tradisjonen som gjelder (s. 132).



Figur 1: Denne figuren viser de ulike komponentene som inngår i litterær kompetanse, ifølge Örjan Torell (2002).

Som nevnt i kapittel 3.3, inntar vi perspektivene fra Örjan Torells (2002) skjematiske modellbeskrivelse av litterær kompetanse i møte med oppgaveformuleringer i denne undersøkelsen. Torell (2002) operasjonaliserer begrepet ved å dele det inn i tre delkompetanser som mennesket blir født med, eller som det har mulighet til å utvikle gjennom livet (se figur 1). Vi anvender Lars August Fodstads (2013) oversettelse av disse begrepene.

Det første begrepet, *konstitusjonell kompetanse*, handler om menneskets naturlige evne til å skape fiksjoner (Torell, 2002). Det vil si at den konstitusjonelle kompetansen er en medfødt evne som ikke formes eller utvikles gjennom sosiale påvirkninger, men som er

en naturlig iboende evne i mennesket. Slik vi forstår det, kan dette kobles til Aristoteles' (2004) *mimesisbegrep*, som handler om at mennesket har et iboende behov for å etterligne, og at mennesket gjennom etterligning føler glede ved erkjennelse (s. 27). Videre handler dette om å bruke forestillingsevnen til å skape seg et fiktivt bilde av mennesker, hendelser og verdener, som er avgjørende for estetisk lesing (Rosenblatt, 1995). Aristoteles (2004) mener at denne medfødte evnen, og gleden over etterligning og gjenkjennelse hos mennesket, fører til kunnskap.

Det andre begrepet Torell (2022) presenterer er *utføringskompetanse*, som er sosialt betinget og dermed en kompetanse som kan læres og videreutvikles. Det er utføringskompetansen som skolen i all hovedsak kan påvirke, og den kommer til uttrykk gjennom fagbegreper og litterære analysestrategier som utstyret elever med verktøy som hjelper dem med å uttale seg om litterære tekster (Torell, 2002). Utføringskompetansen innebærer tilegnelse av språk og forståelse for fagbegrep, og gir et språk for å kunne uttrykke seg om og bidra i en samtale om litteratur. Det bidrar til å kunne sette ord på blant annet tekstkomposisjon, skildringer, tema og motiv, spenningskurve, fortellerstemme og symbol i teksten, og hva dette har å si for leseopplevelsen.

Det tredje begrepet kalles *litterær overføringskompetanse* (Torell, 2002). Denne kompetansen handler om koblingen mellom leserens egen livserfaring og teksten man arbeider med. Litterær overføringskompetanse kan derfor sies å være en motpol til utføringskompetansen. Men selv om dette kan føre til at man mister fokus på teksten i seg selv, så mener Torell (2002) at denne kompetansen er nødvendig for å skape nærhet og innlevelse i teksten. Overføringskompetansen er avgjørende for å kunne utforske egen erfaring knyttet til den individuelle opplevelsen med teksten. Det er denne delen som kan knyttes til estetisk lesing, og som studier viser gir lite oppmerksomhet i litteraturundervisningen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Torells (2002) teoretiske ramme om litterær kompetanse illustrerer disse tre kompetansene i en trekant med en du-jeg-dimensjon i sentrum (se figur 1), som illustrerer dialogen mellom leser og tekst. Dialogismen kan kobles til språkfilosofen og litteraturforskeren Bakhtins (1981) tanker om språket som et kollektivt fenomen og dialogen som et viktig begrep i litterære analyser. Bakhtin definerer tekster som ytringer, og å tolke litteratur handler, ifølge Bakhtin (1981) om å lese litteratur som kommunikasjon og formidling av budskap. Han mener at vi i møtet med et litterært verk ikke skal lete etter forfatterintensjonen, men at det i rommet mellom en fornemmelse av en plan og den ferdige ytringen (verket) kan finnes rom for dialog. Bakhtin mener at leser og tekst er i gjensidig påvirkning, både i nåtid og fremtid, og at en ytring aldri er den første og aldri den siste, men den inngår i en kjede av ytringer og er en forlengelse av et resultat av foregående ytringer (Bakhtin, 1981).

Blikstad-Balas (2016) understreker betydningen av å legge til rette for at det leses og snakkes om tekst på "en faglig relevant måte" i klasserommet, slik at elevene får delta i en faglig diskurs og med et fagspråk, og ikke bare basere samtalen på hva de liker eller ikke liker (s. 110), noe Torells (2002) modellbeskrivelse også viser betydningen av. I arbeidet med skjønnlitterære tekster må leserens egne erfaringer kombineres med vekt på fagbegreper. Dersom overføringskompetansen må vike for utføringskompetansen, vil man kunne risikere å få mekaniske og automatiserte tilnærminger til teksten som kunstverk, uten å se nytteverdi og forbindelse mellom verket og leseren (Torell, 2002). I

motsatt tilfelle vil en ensrettet oppmerksomhet på overføringskompetansen utelukke det teksten vil formidle og det som ligger *utenfor* leserens identitet. Du og jeg-dimensjonen i modellen vil dermed blokkeres (Torell, 2002), og slik oppløses.

Arbeidet med skjønnlitterære tekster i undervisningen bør derfor legges opp slik at elevene har mulighet til å utvikle verktøy som gjør dem i stand til å diskutere litteraturen som kunstverk og formidler av noe, og dra koblinger mellom leser og verk for å skape en nærhet til tekstopplevelsen, i tillegg til å lage rom for innlevelse og legge til rette for at leseren dras inn i teksten. Flere forskere poengterer nettopp betydningen av å inkludere elevenes personlige lese måter og en engasjerende tilnærming i arbeidet med skjønnlitterære tekster (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19). Torells (2002) perspektiver er aktuelle i denne undersøkelsen fordi vi mener at potensialet for å utvikle litterær kompetanse kan beskrives som en balanse mellom de tre komponentene i modellen. I kategoriseringen av oppgaver, i kapittel 4, vil vi vise om oppgavene legger til rette for denne balansen.

3.5 Literacy og skjønnlitteratur

Slik vi har redegjort for i kapittel 1.4.3, er Kunnskapsløftet blitt karakterisert som en literacyreform (Berge, 2005). Unesco (2004) beskriver literacy som evne til å "...identify, understand, interpret, create, communicate and use printed and written materials associated with varying contexts [...]". Så literacy handler ikke bare om å tolke og skape tekster, men også om forståelse, vurdering, tolkning og aktiv deltakelse i arbeidet med tekster (Blikstad-Balas, 2016; Skjelbred, 2019). Olson (I: Penne, 2013) beskriver også at literacy handler om å delta i en kommunikativ, tekstlig diskurs, og å vite hvordan tekster skal leses, forstås og hvordan de kan inngå i kommunikativ handling. Literacy handler altså om å aktivt reflektere over teksters mening i ulike kontekster (Penne, 2013, s. 44), og teknisk lesing er ikke nok for å kunne lese og forstå skjønnlitterære tekster Skarðhamar (2011). Elevene trenger å øve på å lese oppmerksomt og å bli oppmerksom på nyanser i teksten, i tillegg til at de trenger å få kjennskap til byggesteiner i ulike sjangre. Å utvikle literacy handler om å utvikle språklig kompetanse på et nivå som samfunnet krever, og gjennom lesing av skjønnlitteratur kan elevene i tillegg utvikle historisk innsikt og forståelse.

I tolkning av skjønnlitterære tekster må teksten leses fiktivt, det vil si med en spesiell forforståelse, eller lesekontrakt, som Penne (2013) kaller det. Leseren vet at teksten er fiktiv, og grubler, diskuterer og aksepterer å bli oppslukt. Å kunne leve seg inn i og oppleve den konstruerte verden som virkelig, og samtidig innta en avstand til teksten, kaller Steffensen (2005) å lese med fordobling. Med et metaperspektiv tolker leseren handlinger innenfor en inneforstått simulert kontekst, og i tillegg ut fra egen livsverden (Penne, 2013). Å lese skjønnlitteratur er derfor godt egnet til å stimulere metabevist refleksjon, tenkning og tolking (Penne, 2013).

Et viktig utgangspunkt for denne studien er at forskning har vist at elever har liten erfaring med å lese fiktivt (Penne, 2013), og mangelen på slik lesing hemmer elevene i å utvikle fiktive lese måter. Penne (2013) peker på en økt oppmerksomhet på den handlende enkelteleven, på tverrfaglig lesing, og aktiviteter og ferdigheter som kan testes, både i de internasjonale PISA-testene og i læreplaner, og hun mener at

skjønnlitterær lesing har fått mindre plass i skolen. Undersøkelser viser at litteratur brukes for å illustrere og utdype et tema, og som utgangspunkt for skriving (Penne, 2013, s. 49).

Læreplanverket er tydelig på at elevene skal utforske og reflektere over ulike typer tekster, dette inkluderer også variasjon i skjønnlitteratur. Teksten skal ikke bare leses i lys av kulturhistorisk kontekst, men også kobles til elevenes egne erfaringer og samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Under undervisvurdering i norskfaget, skal læreren blant annet "legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforske arbeid med faglige problemstillinger" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10), noe som også vil omfatte skjønnlitteratur og hele verk.

4. Metode og materiale

Vårt primærmateriale er lærebøker som er produsert for elever og lærere i skolen. Med en deduktiv tilnærming gjør vi først en analyse ved å lage en oversikt over alle skjønnlitterære tekster, før vi finner hvor mange av disse som faller inn under vår definisjon av eldre skjønnlitterære verk med motstand.

I dette kapitlet redegjør vi for tilnærmingen og metoden vi har anvendt i prosjektet vårt. Først gir vi en beskrivelse av kvalitativ forskning og innholdsanalyse, før vi går videre og gjør rede for datamaterialet som ligger til grunn for forskningsprosjektet. Vi vil gi en kort beskrivelse av de valgte læreverkene, og en oversikt over struktur og oppbygning av disse. Videre presenteres vårt utvalg av skjønnlitterære tekster, der vi beskriver og begrunner valg og avgrensninger.

Formålet er som kjent å identifisere eldre skjønnlitterære tekster med motstand i *Elevens bok*, og å studere den didaktiske innrammingen av disse. Vi undersøker hvordan oppgaver legger opp til elevaktivitet, og til samtaler knyttet til ubestemtheter i teksten (Iser, 1991; Rosenblatt, 1995). Videre undersøker vi oppgaver i *Lærerens bok* i tilknytning til de aktuelle tekstene. I analysen vil disse ressursene presenteres i denne rekkefølgen (*Elevens bok*, deretter *Lærerens bok*), fordi den skjønnlitterære tekstens utgangspunkt er den didaktiske innrammingen slik den er presentert for elevene. Vi ser det som hensiktsmessig å inkludere *Lærerens bok* i analysen, fordi den gir informasjon til læreren som kan legge føringer for hvordan tekstene arbeides med, og fordi læreren er en viktig ressurs som kan realisere læreplanverkets målsettinger (Bakken, 2020). Kapitlet tar sikte på å gi et klart bilde av hvordan forskningen ble gjennomført, samt å legge til rette for etterprøvbarehet og validitet i studien.

4.1 Kvalitativ forskning og innholdsanalyse

Vi benytter oss av kvalitativ innholdsanalyse i våre undersøkelser av læreverkets oppgaver, noe som i forskning både er en velkjent metode, og egner seg godt til vårt formål fordi det gir oss muligheten til å finne mønstre i et stort datamateriale (Hsieh & Shannon, 2005). Men det finnes ulike definisjoner på kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse, ifølge Bakken og Andersen-Bakken (2021), der noen mener at om man teller forekomster tilhører undersøkelsen kvantitativ forskning, mens om forskeren kun kategoriserer og tolker er dette kvalitativ innholdsanalyse. Andre hevder at det alltid vil forekomme tolkning i en innholdsanalyse, og at man derfor ikke kan si at kvantitativ innholdsanalyse kun handler om å telle forekomster (Bakken & Andersen-Bakken, 2021). I og med at vi kategoriserer, teller og tolker, vil vår undersøkelse være basert på både kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse.

Vi studerer ikke hele læreverk, men gjør et utvalg og ser etter et bestemt innhold og kategoriserer funnene. Våre kategorier er utviklet med utgangspunkt i eksisterende teori, og undersøkelsen er dermed det Hsieh og Shannon (2005) kaller *directed content analysisen*, som oversatt til norsk er *teoridrevet innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Vi har brukt teori og tidligere forskning til å identifisere viktige begreper for vår studie, og kategoriene, sammen med teorien, danner grunnlaget for våre definisjoner (Hsieh & Shannon, 2005). De mønstrene vi finner er vårt grunnlag for

analyse av meningssammenhenger i innhold.

For å kunne planlegge analysestegene med ulike oppgavekategorier, er det først nødvendig å identifisere utvalget av eldre skjønnlitterære tekster. Oppgavene i tilknytning til disse tekstene ble deretter en del av vår empiri. Dette utvalget ble kategorisert i oppgaver som retter oppmerksomhet inn mot teksten, og oppgaver som vender oppmerksomheten bort fra teksten. Oppgaver som fokuseres mot teksten ble med videre i de neste analysestegene, og tar utgangspunkt i teori om litterær kompetanse (Torell, 2002), estetisk lesing (Rosenblatt, 2005) og dialogens betydning i litterære analyser (Bakhtin, 1981).

Etter å ha avgrenset tekstutvalget, så vi nærmere på den didaktiske innrammingen av de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand i lærebøkene. Oppgaver, oppfordringer og instruksjoner som kan forstås å legge opp til elevaktivitet i tilknytning til teksten, ser vi på som en del av den didaktiske innrammingen av teksten og inkluderes dermed i vårt materiale. Vi undersøker for eksempel ikke hvordan overskrifter, bilder, illustrasjoner, informasjon om forfatteren eller lærerens rolle kan påvirke lesingen. Tekstoppgaver er stort sett lett å identifisere fordi de inneholder elementer som skiller seg fra resten av teksten de er knyttet til, for eksempel med nummerering eller punkter, egen font, innramming, annen fargebakgrunn eller andre visuelle grep.

4.2 Diskursanalyse

Vi ønsker å belyse hvordan lærebokas, og lærebokforfatterens valg, kan påvirke undervisningens innhold og form i klasserommet, og støtter oss til Skovholt og Veum (2014, s. 33), og deres redegjørelse for diskursanalyse. Diskursanalyse er en undersøkelse av ulike praksiser, deriblant tekster. Bestemte språklige normer vil komme til uttrykk i ulike kulturer i samfunnet (Skovholt og Veum, 2014), og tekster i skolen inngår i en tradisjon med skrivemåter og pedagogiske arbeidsmåter som er utviklet over tid (Skjelbred, 2019). Skovholt og Veum (2014) påpeker at en tekst alltid er et resultat av tekstskaperens valg, noe vi vil knytte til lærebokforfatterens valg av tekstutvalg og didaktisk innramming. Lærebokforfatterne har foretatt en tolkning av læreplanens innhold og hva elever skal lære, og det er foretatt en vurdering av teksters egnethet og gjort valg med utgangspunkt i hvordan elever best skal kunne nå kunnskaps- og ferdighetsmål i faget. Språklige valg, både i presentasjon, spørsmål og oppgaver som er gjort, vil påvirke inntrykket leseren (elever og lærere) får (Skovholt og Veum, 2014, s.34).

Lærebøker, og dermed lærebokforfattere, har stor makt gjennom å beherske og produsere fagspråk i tekstkulturen i skolen, og gjennom å definere ulike fenomen og handlinger, som for eksempel å bestemme teksters potensiale for læring (Skovholt og Veum, 2014). Både utvalget, men også måten en tekst presenteres på gjennom språket og den didaktiske innrammingen, vil kunne si noe om lærebokforfatternes perspektiv og holdninger (Skovholt og Veum, 2014). Innholdet i lærebøker kan ses på som kommunikasjon, der et budskap (tekst, illustrasjoner, spørsmål og oppgaver) formidles til en mottaker (Skovholt og Veum, 2014, s.40). Som Skovholt og Veum (2014) påpeker, er det også viktig å se på mottakeren av budskapet, som i dette tilfellet er elever og lærere, som vil fortolke og vurdere det som presenteres (Skovholt & Veum, 2014, s. 41).

Vår studie inneholder ikke en slik undersøkelse, men vi bygger på læringsteorier for å si noe om forholdet mellom teksten og den implisitte mottakeren av innholdet i lærebøkene.

Skovholt og Veum (2014) peker på at forskerens egne vurderinger, analyser og kontekstuelle utfyllinger vil være av betydning i et prosjekt som vårt. Vi er lærere som selv har brukt eldre utgaver av de aktuelle læreverkene i egen planlegging og gjennomføring av undervisning, og vi er studenter som har en spesiell interesse for den type skjønnlitteratur som tilbyr noe annet enn det elevene selv vil velge å lese av egen interesse. Vi støtter oss til forskning som underbygger verdien av å jobbe med slik litteratur i klasserommet, og har derfor fokuset på en bestemt kategori tekster, og hvordan det legges opp til å arbeide med tekstene i vår analyse. Skovholt og Veum, (2014, s. 40) Våre analyser vil være preget av det vi ønsker å oppnå, nemlig å synliggjøre hvordan læreverket legger opp til estetisk lesing i arbeidet med eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

4.3 Datamaterialet

I forkant av prosjektet så vi det som nødvendig å avgrense utvalget av lærebøker. Håland og Hoel (2016) viser at fagspesifikke leseemåter nærmest er fraværende før ungdomstrinnet, mens andre viser at elever mangler litterære leseerfaringer når de begynner i videregående skole (Krogh et al., 2012; Penne, 2012; Penne, 2013). Med utgangspunkt i det vi derfor ser på som en mangel, og at lærebøker har en viktig rolle i undervisningen, undersøker vi hva elever møter i lærebøker før de begynner i videregående. De aktuelle lærebøkene er valgt ut fra at vi har egen erfaring med tidligere utgaver av disse, og at dette er læreverk som er mye brukt i skolen (se kapittel 4.2). Det skjønnlitterære tekstutvalget er basert på vår definisjon av begrepet "abstrus", som bygger på Johansens (2019) redegjørelse for begrepet (se kapittel 3.1).

Vi har valgt to læreverk som er utgitt av samme forlag, og ser på dette som en fordel av flere grunner. For det første kan en undersøkelse av læreverk fra samme forlag gi innsikt i forlagets pedagogiske grunnsyn, verdier og prioriteringer. Det kan være nyttig å søke å forstå en overordnet hensikt med innholdet i læreverket. For det andre vil det være mulig å identifisere eventuelle mønstre som forlaget har i den didaktiske tilnærmingen, det faglige fokuset og presentasjon av materiale. For det tredje kan man finne en eventuell faglig progresjon gjennom de fire årene læreverkene er ment for. Læreverkene kan være utviklet med en bevisst tanke om å gi en gradvis progresjon, ikke bare i det ene læreverket, men også i overgangen fra et læreverk til et annet. En progresjon i faglig innhold vil også kunne reflektere hva forlaget mener elevene trenger å lære før de begynner i videregående.

Med utgangspunkt i lærebøkens betydning for undervisningspraksiser (Askeland et al., 2013; Gilje, 2016; Knudsen, 2011; Skjelbred, 2004) har vi valgt å se nærmere på *Salto* for mellomtrinn, og *Kontekst* for ungdomstrinn, og avgrenser dette ytterligere til å gjelde *Elevens bok* og *Lærerens bok*. Læreverkene er utgitt av Gyldendal Norsk Forlag, som blant annet hevder å være markedsledende i tjenesteytelser innen utdanning (Gyldendal, u.å.). Det finnes ingen tilgjengelig oversikt over de mest brukte læremidlene i norsk skole, men basert på Gyldendals egne uttalelser om å være markedsledende, har vi grunn til å tro at mange elever i Norge møter akkurat disse læreverkene i løpet av sin

skolegang. Lærebøkene har, som vist i kapittel 2.3, en sterk posisjon i den norske skolen, spesielt når det gjelder skjønnlitteratur. Det vil dermed være nærliggende å anta at mange elever vil møte de skjønnlitterære tekstene som finnes i disse lærebøkene. Vi ser først på tekstene slik de er presentert i elevbøkene, og på oppgaver som er tilknyttet disse tekstene. Videre undersøker vi instruksjoner og oppgaver i lærerveiledningen, som er direkte rettet mot teksten i elevens bok.

4.3.1 Salto 7

Salto 7 er et læreverk for norsk på mellomtrinnet, og er utgitt av Gyldendal Norsk Forlag. Læreverket er laget med elever på 7. trinn som målgruppe, og inkluderer flere trykte enkeltbøker: *Salto 7 Elevbok A og B*, *Salto 7 Arbeidsbok A og B* og *Salto 7 Lærerens bok A og B*. I tillegg til de trykte lærebøkene finnes det digitale versjoner av de nevnte bøkene, samt et digitalt læringsmiljø, *Skolestudio*, og læringsplattformen *Salaby* og *Aftenposten Junior skole*. *Salto 7* består av en A-utgave og en B-utgave, der begge utgavene utgjør hver sin halvårsplan, som sammen skal dekke det 7. trinns eleven skal jobbe med dette året. I denne undersøkelsen er det kun *Salto 7 Elevbok A og B* som blir undersøkt, samt tilhørende lærerveiledninger. A-utgaven er skrevet av Marit Aars Eide, Pål Lundberg og Kari Kolbjørnsen Bjerke, og B-utgaven av Kari Kolbjørnsen Bjerke og Mette Oftedal Pedersen.

Læreverket *Salto 7* inneholder et variert utvalg av skjønnlitterære verk, og i alt 45 ulike skjønnlitterære tekster (se vedlegg 1). Disse tekstene er av ulik lengde, der noen er presentert som fullstendige tekster, mens andre er korte eller lengre utdrag. Vi har funnet tre tekster i *Salto 7A* som vi definerer som eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Disse tekstene er *Vildanden* (1884) av Henrik Ibsen, *Romeo og Julie* (ca. 1590) av William Shakespeare og *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009) av H. C. Andersen. Ingen av de skjønnlitterære tekstene i *Salto 7B* falt inn under vår definisjon av eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Salto 7 Elevbok er delt inn i 11 kapitler, fordelt på *Salto 7 Elevbok A* og *Salto 7 Elevbok B*. Kapitlene i Elevbok A er delt inn med utgangspunkt i sjangre:

1. Spalteplass
2. Fortellinger som fenger
3. Kilder
4. Kunsten å overbevise
5. Drama.

Elevbok B er delt inn på følgende måte:

6. Fordyp deg
7. Hvorfor leser vi?
8. Språk og identitet?
9. Kriminelt bra
10. Tekster som påvirker
11. Tale er gull

Kapitlene i elevboka er organisert i en fast struktur, der hvert kapittel er delt inn i seks deler: *kom i gang, inn i tema, språkverksted, les og forstå, skriveskolen* og

oppsummering. Oppgavene i hvert kapittel er inndelt i *let og finn, tolk og tenk, utforsk teksten* og *dypdykk*. Disse kategoriene kommenteres kort i *Lærerens bok*. I "let og finn" skal elevene finne svarene direkte i teksten som presenteres, og i "tolk og tenk" skal elevene tolke og reflektere (Bjerke et al., 2022, s. IV; Bjerke & Pedersen, 2022, s. IV). Når elevene skal utforske teksten, skal de ifølge forfatterne arbeide med "språk, virkemidler og sjangertrekk" (s. IV), og i dypdykk-oppgavene så krever arbeidet selvstendighet (s. IV). Disse kategoriene skaper noen forventninger til hva vi kan finne i undersøkelsen av oppgaver, som presenteres i neste kapittel.

Salto 7 Lærerens bok er delt inn i 2 deler, der Del 1 gir en kort beskrivelse av læreverket *Salto*, i tillegg til en veiledende årsplan, en litteraturoversikt, og en oversikt over kompetansemål etter 7. årstrinn. Del 2 består av en veiledning til kapitlene i *Salto 7 Elevbok*, i tillegg til tips til flere tekster og litteratur, henvisning til aktuelle sider i *arbeidsboka* og til *Skolestudio*, tilleggsinformasjon, undervisningstips og oppgaver i tilknytning til aktuelle tema.

4.3.2 Kontekst

Et aspekt som gjør *Kontekst* spesielt interessant for oss, er at dette læreverket består av én elevbok som skal brukes fra 8.trinn til 10.trinn. Det betyr at alt som blir presentert i denne boka, skal dekke kompetansemålene som ungdomskoleeleven skal arbeide med gjennom de tre siste årene i grunnskolen. *Kontekst* (2020) er et læreverk i norsk for ungdomstrinnet, som består av de trykte læremidlene *Kontekst Basis* (heretter referert til som *Elevens bok*), *Tekster 5* og *Lærerens bok*. I tillegg finnes *Kontekst Tekster 1*, *Kontekst Tekster 2*, *Kontekst Tekster 3* og *Nye Kontekst Tekster 4*, som det finnes henvisninger til i *Lærerens bok*. De nevnte bøkene finnes også som digitale utgaver, sammen med et digitalt læringsmiljø, *Skolestudio*. Læringsressursene skal dekke kompetansemålene for 10. trinn.

I *Kontekst, Elevens bok*, finner vi to tekster som kommer under vår definisjon eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Begge tekstene er plassert i Del 1, "Tekstforskeren". *Itte no knussel* av Barbra Ring (1909) er en novelle skrevet for barn og ungdom, og den er presentert i sin helhet. *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen (1879) er i kategorien voksenlitteratur, og er presentert med et kort utdrag.

Læreverket er utgitt av Gyldendal Norsk Forlag, og Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby er oppført som forfattere. Kapitlene i *Kontekst Elevens bok* er delt inn fem deler:

Del 1: *Tekstforskeren*. Kapittel 1: Tekst og sammenheng, og Kapittel 2: Tekst og tolking.

Del 2: *Kommunikasjon og tekstskepning*. Kapittel 3: Kommunikasjon, Kapittel 4: Fiksjon, og Kapittel 5: Saktekster.

Del 3: *Språket - system og mulighet*. Kapittel 6: Språk og mangfold, Kapittel 7: Språk og muligheter, og Kapittel 8: Språkssystemet.

Del 4: *Oppdrag*

Del 5: *Oppslag*

I innledningen til kapittel 1, "Tekst og sammenheng" (*Elevens bok*, s. 10), der vi finner begge tekstene som inngår i vår analyse, er det eksplisitt uttalt at kapitlet handler om å se på hvordan kontekst (hvem vi er, opplevelser, kunnskap, erfaring, historisk sammenheng og tekstens innhold og hensikt) påvirker opplevelsen.

Oppgavene i tilknytning til de skjønnlitterære tekstene i *Kontekst* er delt inn i fire kategorier: "førsteintrykk", "et nærmere blikk", "hva tenker dere nå?" og "gå videre". Oppgavene under "førsteintrykk" skal ifølge *Lærerens bok* "hente fram elevenes opplevelse i elevenes kontekst, deres erfaringer i møte med teksten" (s. 27) og "et nærmere blikk" er oppgaver som "legger opp til nærlesing, for eksempel ved å undersøke innhold, sammenholde informasjon, tolke og forstå og utvikle et kritisk blikk" (s. 27). "Hva tenker dere nå?" retter oppmerksomheten mot hvordan kontekst påvirker tolkning og forståelse, og "gå videre" handler om at elevene skal skape egne tekster, oppleve andre tekster, eller fordype seg i annet fagstoff. De første kategoriene kan forstås å settes i sammenheng med teksten og leserens møte med den, mens den siste kan oppfattes å inneholde oppgaver der et tema, i tilknytning til teksten, er en kobling opp mot arbeid med noe annet.

Flere deler og kapitler inneholder skjønnlitterære tekster, eller omhandler arbeid med skjønnlitteratur. Det finnes også flere henvisninger til tekster i sekundære kilder, som *Kontekst Tekster 5* og i *Skolestudio*, men i denne undersøkelsen er det kun tekster som er representert i elevboka som blir undersøkt.

Kontekst Lærerens bok inneholder informasjon til læreren med undervisningstips og innfallsvinkler, i tillegg til blant annet kompetansemål, kjerneelementer og dybdelæring tilknyttet det enkelte kapittel. *Lærerens bok* inneholder også et forslag til et treårsløp med utgangspunkt i tekstene i Del 1, kapittel 1, og begge de to eldre tekstene som er representert innledningsvis i dette kapitlet, er i *Lærerens bok* foreslått på 10.trinn.

I *Lærerens bok* knyttes tekstene i kapittel 1 til læreplanens mål om å lese korte og lengre tekster, utforske teksters kontekster og reflektere over hvordan konteksten kan påvirke tolkningen av teksten. Det legges vekt på at introduksjonen skal "skape gode tekstopplevelser uten [...] for mange føringer" og lage rammer " som gjør at elevene får positive forventninger og blir nysgjerrige". Videre knyttes tekstene til både å bekrefte og bidra til identitetsutvikling og livsmestring gjennom å utfordre elevenes selvbylde. Videre følger forslag til organisering av klasserom i forbindelse med lesing, variere opplesning og å skape forventninger i forbindelse med tekstlesingen.

Ifølge *Lærerens bok* modellerer kapitlet "en metode for å forstå hvordan vi opplever tekster forskjellig i ulike kontekster" (s. 24.), og det legges det vekt på at elevene skal kunne sette ord på egne følelser, opplevelser og tanker, og leve seg inn i andres livssituasjon og utfordringer, med mål om at det skal bidra til å utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre. Det står at elevene skal utvikle et fagspråk, samtidig som det under "forklaring til struktur og oppgaver" (s. 27) understrekes at faguttrykk og begrepsinnlæring ikke vektlegges i dette kapitlet, men at det kan legges vekt på i et videre arbeid med anbefalte kurs. Det blir beskrevet at dette ikke er et kapittel man jobber sammenhengende i, men at man kan gå fra en tekst til et kurs i Del 2 eller Del 3, eller til et oppdrag, og fra et kurs til en tekst. Dette er ikke noe vi inkluderer i vår undersøkelse.

Det anbefales at elevene går tilbake til tekstene, for å erfare at leseopplevelsen kan endre seg. I "Tips til arbeid med tekstene" settes kunnskap om kontekst i sammenheng med elevenes egen skrivning:

Alle tekster oppstår og oppleves i en kontekst, en ramme vi ser teksten i. Denne sammenhengen er viktig for hvordan vi opplever, forstår og tolker tekster. En bevisstgjøring om hvilken kontekst vi møter tekster i, kan bidra til nye tolkninger i møte med tekster og også være en god kompetanse i egen tekstskaping. (s. 25)

Deretter nevnes følgende mulige kontekster: historisk, elevenes erfaringer og kunnskap, situasjonen vi møter teksten i, forfatterens kontekst og intertekstualitet.

I *Kontekst Elevens bok* og i *Lærerens bok* finnes det henvisninger til utdrag av tekster i Skolestudio, som faller inn under vår definisjon av abstruse tekster. Disse tekstene er dramaene *Ungen* (1911) av Oskar Braaten, *Peer Gynt* (1867) av Henrik Ibsen, novellene *Synnøve Solbakken* (1857) av Bjørnstjerne Bjørnson og *Faderen* (1858) av Bjørnstjerne Bjørnson. I tillegg er Ludvig Holberg, Amalie Skram, Camilla Collett og Sigrid Undset nevnt i en tidslinje bak i *Elevens bok*, men deres tekster er ellers ikke nevnt eller representert som hel tekst eller som utdrag. Disse tekstene og forfatterne er ikke en del av vårt analysemateriale, da vi kun undersøker tekster som er representert i *Elevens bok*.

4.4 Utvalg

Lærebøker som datamateriale er valgt med bakgrunn i at de er viktige elementer i skolen, og lærebøker for grunnskolen er valgt fordi vi begge har undervisningserfaring fra mellom- og ungdomstrinn. Noe av bakgrunnen for prosjektet er å undersøke hva slags kompetanse elevene kan utvikle i arbeidet med oppgaver i tilknytning til eldre skjønnlitterære tekster i lærebøker, før de begynner i videregående skole. Det er derfor relevant å velge lærebøker for mellomtrinn og ungdomstrinn i vår undersøkelse.

Ettersom vårt studieobjekt er den didaktiske innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand, er det først nødvendig å beskrive premissene for tekstutvalget som faller inn under vår definisjon av eldre skjønnlitterære tekster med motstand. En eldre tekst, er i denne studien skrevet før 1960. Eldre og nyere litteratur er ikke faglige begreper med en tydelig avgrensning og definisjon, og av den grunn har vi selv utarbeidet en definisjon for vår studie. For å sette et skille mellom ny og eldre litteratur støtter vi oss til Vassendens (2007) bidrag til diskusjonen om hva samtidslitteratur er. Begrepet «samtid» innebærer både en tidsmessig og en sosial dimensjon (Vassenden, 2007). På den ene siden referer det til en synkronisitet, der noe eller noen eksisterer samtidig, og på den andre siden handler det som den forståelsen av erfaringer vi deler sammen i et globalt fellesskap, hvor alt kan deles med alle til nesten enhver tid (Vassenden, 2007). «Samtid» er dermed ikke bare en beskrivelse av tidsmessig samtidighet, men også en definisjon av et sted og en identitet som kontinuerlig formes av det nåværende øyeblikket. Vassenden (2007) viser til Ove Eides (2006) som forfekter at samtidslitteratur er den litteraturen som er produsert i elevens levetid. På bakgrunn av dette, forstår vi «samtidslitteratur» som litteratur som «nåtids-litteratur», som kan tilby aspekter som eleven kan kjenne seg igjen i. Det er vanskelig å sette et årstall som en grense mellom ny og eldre litteratur, men vi velger å sette et skille ved 1960. Vi velger

dette årstallet fordi de fleste som er i skolen, enten som elev eller lærer, er født etter 1960 og har dermed andre litterære erfaringer enn litteratur som er skrevet før dette. Norge etter 1960 var et samfunn preget av utvikling og oppbygging av det moderne Norge slik vi kjenner det i dag, og samfunnet før 1960 var veldig ulikt det samfunnet vi i dag lever i, noe også litteraturen vil speile. Dersom vi hadde valgt en annen definisjon og avgrensning, ville også våre funn og resultater sett annerledes ut.

I arbeidet med å identifisere aktuelle tekster for å besvare problemformuleringen og forskningsspørsmålene, viser kategoriene i tabell 1 hva vi legger til grunn. Valget om å se på romaner, noveller, teatermanus og fortellinger, er med utgangspunkt i den opprinnelige tekstens lengde. At teksten gjør det mulig å stå i en tekst over tid er altså et sentralt poeng (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2012; Sønneland, 2018). I vår definisjon av begrepet abstrus har vi lagt vekt på at teksten tilbyr motstand gjennom et møte med noe ukjent og fremmed.

Vi har valgt å ikke inkludere myter, vitser, tegneserier og lyriske tekster som sangtekster og dikt i vårt datamateriale, selv om også dette er tekster som er i kategorien eldre (jf. "Din veg" (1951) av Olav H. Hauge), og som kan by på motstand. Vi inkluderer heller ikke tekster som presenteres i veldig korte utdrag og som kun er brukt som eksempel på virkemidler eller sjangerlære, uten at den opprinnelige teksten har betydning. Utdraget *Faderen* (1860) av Bjørnstjerne Bjørnson er i *Kontekst* gjengitt med fem linjer, med overskriften "Autorial synsvinkel med anonym forteller". Dette er en eldre skjønnlitterær tekst med motstand, men teksten eller på verket gis ikke oppmerksomhet. Utdraget av *Faderen* er ikke didaktisert med tilhørende informasjon om verket eller med oppgaver som er tilknyttet tekstutdraget, og er på bakgrunn av dette ikke inkludert i vårt tekstutvalg. Vi har heller ikke valgt å inkludere tekster eller tekstutdrag som mangler forfatternavn, altså der det oppgis, eller at vi har grunn til å tro at lærebokforfatterne har skrevet teksten for å vise eksempler på innledning, virkemidler eller ordvalg.

Motstanden vi legger vekt på, kjennetegnes først og fremst ved at tekstene byr på noe som ukjent og fremmed, og erfaringer som elevene ikke nødvendigvis kan kjenne seg igjen i (Johansen, 2019). Alle de fem tekstene i kategorien eldre skjønnlitterære tekster med motstand er skrevet i en tid, og om et samfunn som elevene ikke kjenner til gjennom egne erfaringer og opplevelser. Tekstene inneholder kvaliteter som gjør at de kan oppleves som mindre tilgjengelig, gjennom for eksempel tema, språk, karakterer, relasjoner og fortelling og hendelser speiler ikke elevenes virkelighetsverden. I *Romeo og Julie* er blant annet forbudt kjærlighet og familiefæder noe elevene trolig ikke kjenner seg igjen i, mens samfunnsproblemene i *Itte no knussel*, *Vildanden* og *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009) antar vi vil være fremmed for elevene. I *Et dukkehjem* vil relasjonen mellom voksne karakterer og kjønnsroller by på problemstillinger som er ukjent for elevene. Språket er også et element som kan gjøre tekster mindre tilgjengelig, noe som er gjeldende i flere av tekstene, og spesielt i *Romeo og Julie*, der en poetisk språkføring, bruk av metaforer og tomme rom (Iser, 1996) vil kunne by på motstand for elevene. Til tross for at *Romeo og Julie* og *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009) er kategorisert som eldre skjønnlitterære tekster med motstand, presenteres historiene fra barneperspektivet i begge tekstene, og disse er kanoniserte tekster som ofte har blitt brukt i undervisningssammenheng.

Snekker Andersen og Julenissen (1957) er et litterært verk som vi finner i læreverket *Salto*. Til tross for at dette verket er å klassifisere som eldre, velger vi å ikke

kategorisere den som en tekst med motstand, da teksten opprinnelig er skrevet for barn. En vurdering av hva som er den implisitte hensikten med teksten, kan være et utgangspunkt for å vurdere hvem teksten er rettet mot. Et verk som er ment for barn, som *Snekker Andersen og Julenissen* (1957), kan ha en annen funksjon og form enn litteratur som er ment for voksne. En annen viktig årsak til at vi ikke inkluderer det i vår undersøkelse, er at vi mener at teksten primært har til hensikt å underholde og å spre glede, og ikke nødvendigvis å utfordre eller kritisere samfunnsnormer. Vi har dermed ikke klassifisert teksten som en tekst med motstand. På bakgrunn av intensjonen med verket og målgruppen den er skrevet for, kategoriserer vi denne teksten som barnelitteratur, og utelukker den derfor som studieobjekt.

Et typisk trekk ved barnelitteratur er barnet som hovedkarakter. Til tross for at *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009) fortelles gjennom barneperspektivet, er H. C. Andersens eventyr mer enn en barnefortelling. Selv om vi ser verden gjennom en ung jentes øyne, er det den voksne leseren som blir konfrontert med det underliggende budskapet og samfunnskritikken i fortellingen. På overflaten kan historien virke som en enkel fortelling om en fattig jente som fryser i kulden, men under dette ligger det en dypere og mer kompleks fortelling om gapet mellom det ressurssterke og de ressursvake i samfunnet og om samfunnets likegyldighet. Norske elever vil ikke kunne speile seg i historien eller identifisere seg med jenta ved første lesning, fordi samfunnet de lever i ikke er som i fortellingen. På bakgrunn av dette velger vi å kategorisere teksten som et eldre skjønnlitterært verk som byr på motstand.

I forståelsen av begrepet barnelitteratur støtter vi oss til Perry Nodelman (1997) og Maria Skarðhamar (2011) som viser til flere kjennetegn, eller typiske sjangertrekk, ved barnelitteraturen. Nodelman (1997) peker blant annet på at et typisk persongalleri består av barn eller små vesener som barnet kan kjenne seg igjen i, og med besjeling som et mye brukt virkemiddel. Synsvinkelen ligger hos en av de fiktive karakterene, noe som gjør identifikasjon lettere (Skarðhamar, 2011, s. 107). Ifølge Nodelman (1997) er språk og struktur enkelt og gjentakende og inneholder mindre komplekse språklige bilder enn voksenlitteraturen, mens handlingsforløpet gjerne følger en kronologisk rekkefølge (Skarðhamar, 2011). Forfattere av barnelitteratur tar spesielle hensyn til barnets erfaringsbakgrunn, modenhet, kunnskap og språklige kompetanse (Skarðhamar, 2011, s. 107)., og litteraturen kjennetegnes med lykkelige slutter, noe Nodelman knytter til manglende realisme (1997, s. 43-44). Voksenlitteraturen vil kunne by på større grad av kompleksitet på flere plan, som i språk, persongalleri og struktur. Tradisjonelle klassikere og kanonlitteratur, som fungerer som felles kulturelle referanser i samfunnet, vil komme i kategorien voksenlitteratur.

Vi har valgt å inkludere alle tekster vi definerer som voksenlitteratur i vårt utvalg, fordi dette er tekster som ikke er skrevet for barneleseren. En slik tekst vil dermed kunne tilby noe utenfor barnets virkelighetsverden, slik for eksempel *Vildanden* (1884) av Henrik Ibsen i læreverket *Salto* gjør. Til tross for at utdraget i læreboka inkluderer barneperspektivet i en scene med Hedvig, definerer vi det originale verket som voksenlitteratur. Teksten er ikke skrevet hovedsakelig om eller for barn, og tar opp tema som ikke er typiske i barnelitteraturen, som livsløgn, selvmord og relasjoner mellom voksne.

Tabellen og kategoriseringen under viser en oversikt over de kategoriene av skjønnlitterære tekster i lærebøkene, og det tekstutvalget vi baserer vår undersøkelse

på. I tillegg viser tabellen fordelingen mellom hele tekster og utdrag, noe som for oss er interessant fordi vi viser til forskning som peker på at hele tekster er en mangel i litteraturundervisningen. Fordelingen mellom barnelitteratur og voksenlitteratur er også av interesse, fordi det kan si noe om hva lærebokforfatterne mener elevene bør lese, hva som passer for den aktuelle aldersgruppen eller hva elevene kan ha interesse av å lese. Ved å vise antall eldre skjønnlitterære tekster og antallet tekster som er i vår kategori eldre skjønnlitterære tekster med motstand, viser vi også at ikke alle eldre tekster er aktuelle som analyseobjekt i vår studie.

	Salto	Kontekst	Samlet
Totalt antall skjønnlitterære tekster			
Romaner, noveller, drama, eventyr og fortelling			
Hele tekster (romaner, noveller, drama, fortelling)			
Utdrag (romaner, noveller, drama, fortelling)			
Utdrag på ½ side eller mindre (romaner, noveller, drama, fortelling)			
Barnelitteratur (romaner, noveller, drama, fortelling)			
Voksenlitteratur (romaner, noveller, drama, fortelling)			
Eldre (romaner, noveller, drama, fortelling)			
Eldre skjønnlitterære tekster med motstand (roman, novelle, drama, fortelling)			

Tabell 1. Denne tomme tabellen gir en oversikt over hvordan vi kategoriserer skjønnlitteraturen i læreverkene.

4.5 Kategorisering av oppgaver

For å få en oversikt over hvilke elevaktiviteter det legges opp til i tilknytning til de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand, anvender vi kategorisering som et verktøy. Vi har valgt å kategorisere oppgavene i fire ulike analysesteg basert på ulike tema, slik som vist i tabell 2 under. Kategoriseringen av oppgaver innenfor det enkelte analysesteget danner grunnlaget for vår undersøkelse. Vår definisjon av oppgaver har vi redegjort for i kapittel 2.4.

				Salto	Kontekst
Kategorisering og fordeling/antall	Analysteg 1:	Analysteg 2: Åpne og lukkede oppgaver	Estetiske oppgaver		
	Inn i teksten		Efferente oppgaver		
	Totalt antall oppgaver: <i>Salto:</i> 12 <i>Kontekst:</i> 26	Analysteg 3: Samarbeid og individuelt arbeid	Samarbeid		
			Individuelt arbeid		
		Analysteg 4: Utføringskompetanse/ overføringskompetanse	Utføringskompetanse		
	Overføringskompetanse				
	Bort fra teksten				

Tabell 2. Tabellen er en illustrasjon over de fire analysestegene vi vil foreta i analysekapitlet for begge læreverker.

Det første vi er interesserte i å undersøke, er om oppgavene i den didaktiske innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand er knyttet til den skjønnlitterære teksten. Det første analysesteget er dermed basert på om oppgavene krever arbeid i den skjønnlitterære teksten eller om eleven blir oppfordret til å gjøre noe annet. Videre ser vi om oppgavene, som innebærer et arbeid med teksten, er estetiske eller efferente, og om det legges til rette for samarbeid. I tillegg undersøker vi balansen mellom elevaktivitet som innebærer elevenes egne erfaringer, og elevaktivitet som innebærer å anvende et fagspråk i arbeidet med teksten.

Gjennom å kategorisere oppgaver kan vi beskrive, undersøke og vurdere hvordan læreboka legger opp til at elevene skal arbeide med den eldre skjønnlitterære teksten, og hva elevenes potensielle læringsutbytte er. Vi vil også kunne si noe om det eksplisitte eller implisitte formålet med å arbeide med teksten.

Opgavene i læreverkene presenteres på ulike måter, og kan være formulert som en spørresetning: "Hva får du vite om Hedvig i utdraget?" (Bjerke et al., 2022, s. 142), eller imperativsetning: "Arbeid i par. Bruk replikk- og sceneanvisningene i utdraget på neste side til å spille scenen." (Bjerke et al., 2022, s. 142).

Noen av oppgavene presenteres som enkeltstående oppgaver, som i dette eksemplet fra *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009):

"Kvifor kan ikkje jenta gå heim og varme seg?" (Bjerke et al., 2022, s. 239).

Andre oppgaver innleder med et overordnet spørsmål:

"1. Hvilket inntrykk får dere av Nora, Torvald og forholdet mellom dem?" (Blichfeldt et al., 2020, s. 44),

og med underspørsmål inndelt med bokstaver eller i punkter;

“a. Lag lapper med tre-fem stikkord på hver lapp om Nora, en om Torvald og en om forholdet mellom dem” (Blichfeldt et al., 2020, s. 44).

De overordnede spørsmålene, som i dette eksempelet, blir kategorisert som én selvstendig oppgave, fordi spørsmålet i seg selv fungerer som en oppgave som kan besvares uavhengig av de påfølgende punktene.

Andre innledninger til oppgaver, som inneholder tilleggsinformasjon om teksten, blir ikke kategorisert som en egen oppgave fordi den ikke inviterer til elevaktivitet. Her er et eksempel:

“Vildanden ble skrevet i 1884 og handler om Hjalmar Ekdal, hans datter Hedvig og hennes mor Gina. Underveis i dramaet avsløres det mange løgner og falskhet i familien, blant annet at Hedvig kanskje ikke er Hjalmars datter” (Bjerke et al., 2022, s. 142).

Videre har vi definert oppgaver med nummerering (1., 2.), bokstavbenevnelse (a., b.) eller punktmerking som egne oppgaver, det vil si at oppgave 1a og 1b vil vurderes som to ulike oppgaver, som for eksempel:

“1 a. Lag tre lapper med tre til fem stikkord på hver lapp. Èn lapp om Nora, èn lapp om Thorvald og èn om forholdet mellom dem.”

“1 b. Del lapper med hverandre. Er det noen stikkord som går igjen? Noe dere oppfatter ulikt? Undersøk hvorfor.” (Blichfeldt et al., 2020, s. 44).

Noen oppgaver består av flere deler, som 1 b i eksemplet over. Vi har valgt å se på dette som en helhet, og som en felles instruks eller bestilling, og dermed også som én oppgave. Spørsmålet "Er det noen stikkord som går igjen?" tar utgangspunkt i at elevene har delt lapper med hverandre. Dette medfører at oppgave 1 b, som helhet, kommer i kategorien "Inn i teksten", og blir med i videre kategoriseringer og undersøkelser.

Den første kategoriseringen av oppgaver visualiseres i tabell 2. Som vi gjorde rede for i kapittel 2.4, viser forskning at arbeid med skjønnlitteratur i stor grad er basert på elevaktivitet som krever arbeid utenfor selve teksten (Penne; 2012, Penne; 2013). Derfor er det interessant å undersøke om det legges opp til elevaktivitet i tilknytning til selve verket, eller om oppgaven vender elevens oppmerksomhet bort fra teksten, og over på noe annet. Vi sorterer derfor oppgavene i to kategorier: "inn i teksten" og "bort fra teksten". Oppgaver som faller inn under "inn i teksten", er elevaktiviteter som krever at elevene gjør et arbeid som er knyttet til den skjønnlitterære teksten, som for eksempel:

“Finn eksempler i handlingen som viser at den ikke foregår i vår tid.” (Bjerke et al., 2022, s. 143).

Oppgaver som avhenger av informasjon fra den skjønnlitterære teksten for å kunne utføre eller svare på oppdraget, er også vurdert som en "inn i teksten"-oppgave i denne undersøkelsen. Vi legger til grunn at det ligger implisitt i oppgaven at de har lest den skjønnlitterære teksten, som for eksempel i denne oppgaven:

“Dette kunsteventyret er frå 1848. Kunne handlinga skjedd i dag? Grunngi svaret ditt.”

(Bjerke et al., 2022, s. 239)

“Hvorfor står anvisningene i parentes og kursiv, tror du?”

(Bjerke et al., 2022, s. 143)

I noen oppgaver ser vi på oppgaveinstruksjonen som en viktig del av underpunktet med spørsmålet. Selv om punktet, eller oppgaven, ikke direkte uttrykker et arbeid med teksten, så kategoriseres oppgaven som inn i teksten. Et eksempel på dette er:

“Sammenlikne «Itte no knussel» med Bufetats fosterhjemskampanjer. Samarbeid om å lage en podkast eller en kortfilm på maksimum fem minutter der dere samtaler rundt punktene nedenfor.

- Hvilke historier formidler hver av kampanjeplakatene?”

(Blichfeldt et al., 2020, s. 46).

Motsetningen til oppgaver som leder “inn i teksten”, er oppgaver som ikke legger opp til arbeid i eller med den skjønnlitterære teksten. Disse oppgavene kommer i kategorien vi har valgt å kalle “bort fra teksten”. Når oppgaven ikke krever at elevene forholder seg til teksten, men kun til for eksempel forfatteren eller tida den er skrevet i, vurderer vi at oppgaven ikke retter oppmerksomheten mot det skjønnlitterære verket. Oppgaven vil dermed bli kategorisert som “bort fra teksten”. Her er noen eksempler på slike oppgaver:

“Hvorfor valgte Ibsen i perioder å bo i Italia og Tyskland, tror du?”

(Bjerke et al., 2022, s. 142).

“Finn ut mer om forholdene i Norge da skuespillet ble skrevet. Bruk flere kilder, og finn bilder, eksempler på nyheter og hendelser i samfunnet slik at du lettere kan forestille deg hvordan det var å leve da. Lag en enkel kollasj der du presenterer funnene.”

(Blichfeldt et al., 2020).

Med en oversikt over oppgaver som leder elevene “inn i teksten” er det videre i denne undersøkelsen interessant å se på hvilke funksjoner disse oppgavene har i tilknytning til arbeidet med det skjønnlitterære verket. Det er derfor oppgaver som kommer i kategorien “inn i teksten” som tas med videre i analyser og undersøkelser.

Det neste analysesteget er basert på resultater fra Bakken og Andersson-Bakkens (2016) undersøkelse, der de fant at arbeidet med skjønnlitterære tekster i stor grad er preget av åpne oppgaver. Vi ser dette i sammenheng med Rosenblatts (1995) estetisk og efferent lesing, der vi knytter estetiske lesemåter opp mot åpne oppgaver, og efferent lese måte mot lukkede oppgaver. Vi vil derfor finne fordeling og balanse mellom oppgaver som vi kategoriserer som estetisk og efferent. Vi ser på efferente oppgaver som oppgaver som krever et fasitsvar, eller der det er et begrenset antall gitte svar. Disse kan være mer strukturerte og fokuserte enn estetiske oppgaver (se eksempler nedenfor), og kjennetegnes ved at svaret er faktabasert. Oppgaver i kategorien “estetisk” åpner opp

for flere mulige svar, den enkelte eleven kan svare med utgangspunkt i egne tanker, opplevelser og erfaringer, og svarene vil derfor kunne variere fra person til person. Slike oppgaver kan oppmuntre til refleksjon, utforskning og originalitet, og estetisk lesing.

På bakgrunn av dette kategoriserer vi oppgaver som innebærer tolkning av språk, tekst, karaktertyper, relasjoner, situasjon eller handling, som estetiske oppgaver. Dette baserer vi på at det ikke finnes et fasitsvar, og at elevenes respons på oppgaven vil være individuell. Eksempler på slike oppgaver kan være:

“Les hver deres rolle med innlevelse.”
(Bjerke et al., 2022, s. 144).

“Arbeid i par og les inn delar av eller heile forteljinga som lydbok. Legg gjerne til lydar eller musikk som kan passe i bakgrunnen.”
(Bjerke et al., 2022, s. 237).

“Diskuter hva uttrykket “Itte no knussel” kan bety”
(Blichfeldt et al., 2020)

Vi fant et eksempel på en oppgave som kan oppfattes som en estetisk og åpen oppgave, men som vi har kategorisert som en efferent og lukket oppgave:

“Beskriv slutten. Er han open eller lukka, trist, god eller overraskande? Grunngi svaret ditt.” (Bjerke et al., 2022, s. 237).

Dette er en oppgave som i utgangspunktet er åpen, men fordi oppgaven gir et utvalg svaralternativer i spørsmålsformuleringen, vil eleven trolig velge en av disse. Det ligger en begrensning i mulige svar, noe som bidrar til at vi tolker oppgaven som lukket. Selv om eleven blir bedt om å begrunne svaret sitt, ligger det implisitt en forventning om at eleven skal velge mellom de forhåndsdefinerte alternativene. Dette begrenser elevens mulighet til å utforske mer nyanserte tolkninger, eller til å bringe inn egne unike perspektiver. Vi kategoriserer derfor denne og lignende oppgaver som “lukkede oppgaver”.

I det tredje analysesteget undersøker vi om oppgaven eller spørsmålet legger opp til individuelt arbeid eller et samarbeid. Sett i lys av sosiokulturell læringsteori (Vygoskty, 2001), ønsker vi å se om oppgavene legger opp til læring gjennom samhandling. Skjønnlitterær lesing og litterære samtaler forutsetter et lesefellesskap der man deler personlige opplevelser underveis i lesingen, og vi vil derfor undersøke om oppgaver legger noen føringer for at elevene skal dele med hverandre. Noen av oppgavene spesifiserer at elevene skal arbeide i grupper eller diskutere i klassen, og blir derfor kategorisert som samarbeidsoppgaver. I oppgaver der innledningsteksten spesifiserer samarbeid, kategoriserer vi etterfølgende punkter som samarbeidsoppgaver også, til tross for at dette ikke nevnes i det enkelte spørsmålet:

“La elevene sitte i par og lese tekstutdraget. Deretter samtaler dere om det i hel klasse:

- Hva handler utdraget om?
- Hvorfor er det så viktig for Julie at det er nattergalen og ikke lerka som synger?

(...)”
(Bjerke et al., 2022, s. 144).

Her vil alle punktene plasseres i kategorien “samarbeid”.

I tillegg kategoriserer vi oppgaver som viser til elevene som gruppe, som samarbeidsoppgaver. Dette kan komme til uttrykk gjennom bruk av “dere”, “vi” eller “alle”, som i dette eksempelet:

“Hvordan får vi vite at Hjalmar blir lei seg for at han har glemt maten?” (Bjerke et al., 2022, s. 143).

På samme måte blir oppgaver som henvender seg til den individuelle leseren gjennom bruk av “du” og “deg” kategorisert som “individuell arbeid”:

“Hva får du vite om Hedvig i utdraget?” (Bjerke et al., 2022, s. 142).

Opgaver som er uspesifisert vil vi kategorisere som individuell arbeid:

“Hvorfor viser Hjalmar menyen de fikk, til Hedvig?” (Bjerke et al., 2022, s. 142).

En annen viktig diskusjon i forbindelse med vurdering om en oppgave krever individuell arbeid eller samarbeid, er å vurdere prosessen bak det elevene skal utføre eller produsere. Som for eksempel:

“*Romeo og Julie* er en tragedie om ulykkelig kjærlighet. Elevene kan bruke biblioteket eller internett til å finne ut mer om handlingen og hvordan det går med *Romeo og Julie* til slutt. Deretter kan de lage en reklameplakat eller en reklamefilm for *Romeo og Julie*.” (Bjerke et al., 2022, s. 144).

I dette tilfellet, legger vi til grunn at aktivitetene først og fremst oppfattes som en aktivitet det er mest hensiktsmessig å utføre sammen, og vi velger derfor å definere dette som en samarbeidsoppgave. Elevaktiviteten er her altså en variabel som vi vurderer ut fra hva vi ser på som et naturlig valg. Et annet eksempel, som med samme begrunnelse plasseres i kategorien “individuell arbeid” er denne:

“Umulig kjærlighet er et tema som går igjen i skjønnlitteratur. I *Romeo og Julie* er det familiens fiendskap som hindrer de to fra å få hverandre. La elevene skrive en tekst med overskriften “Den umulige kjærligheten”. Det kan være en tekst der de reflekterer over temaet eller en tekst om temaet.” (Bjerke et al., 2022, s. 144).

En slik tekst er naturlig å skrive alene.

I det fjerde og siste analysesteget ser vi på forholdet mellom oppgaver som retter oppmerksomheten mot fagspråk og tekstens struktur, komposisjon, tema osv. i den ene kategorien, og på oppgaver der elevene kan relatere tekstens innhold til egne erfaringer (Torell, 2002). Dette analysesteget er inspirert av Torells (2002) *utføringskompetanse* og *litterær overføringskompetanse*. Med utgangspunkt i at balansen mellom disse kompetansene danner grunnlaget for utviklingen av litterær kompetanse, er det

interessant å undersøke vektingen mellom kompetansene i læreverkene *Salto* og *Kontekst*.

I den første kategorien plasserer vi oppgaver som handler spesifikt om fagspråk, litterære virkemidler og sjangerlære i tilknytning til de skjønnlitterære tekstene. Ikke alle oppgavene i empirien vår kan plasseres i dette analysesteget, ettersom vi kun tar utgangspunkt i de oppgavene som spesifikt uttaler fagbegreper i tilknytning til skjønnlitteratur, og på oppgaver som krever at elevene kobler den skjønnlitterære teksten til egne erfaringer, opplevelser og tanker. Her viser vi noen eksempler på oppgaver som vi kategoriserer som "fokus på fagbegrep":

"Spør elevene hva de kan om drama. Gi dem to minutter til å tenke og skrive ned stikkord. "Oppsummer og lag et felles tankekart på tavla."
(Bjerke et al., 2022, s. 142)

"Før du les: Finn skildringer som gjer at du ser for deg handlinga."
(Bjerke et al., 2022, s. 231)

"Skriv skildringer av Torvald og Nora. Les dem for hverandre."
(Blichfeldt et al., 2020)

Følgende oppgaver er eksempler på oppgaver som vi har kategorisert i "koblinger til eget liv/erfaringer/tanker":

"Hvordan får vi vite at Hjalmar blir lei seg for at han har glemt maten?"
(Bjerke et al., 2022, s. 143)

"Hvorfor har eventyret blitt så kjent, tror du?"
(Bjerke et al., 2022, s. 237)

"Hvilket inntrykk får dere av Nora, Torvald og mellom dem?"
(Blichfeldt et al., 2020)

Flere enn de oppgavene vi har plassert i kategorien "Fokus på fagbegrep", har et potensial for å anvende fagspråk i arbeidet, men det forutsetter at læreren introduserer og bruker begrepene. Et eksempel på en slik oppgave er denne:

"Hvorfor er det så viktig for Julie at det er nattergalen og ikke lerka som synger?"
(Bjerke et al., 2022, s. 144).

Arbeidet med denne oppgaven kan handle om symbolbruk, men siden dette ikke står spesifisert i oppgaveformuleringen, blir den ikke kategorisert under "Fokus på fagbegrep". At læreren kan velge å anvende fagterminologi i tilknytning til oppgaven, er hverken noe vi undersøker eller vurderer.

4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om hvorvidt dataene som er samlet kan brukes til å si noe om det fenomenet man ønsker å undersøke, altså om datamaterialet er gode representasjoner av et generelt fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vår undersøkelse studerer

litteraturdidaktiske perspektiver som vi finner i tilknytning til eldre skjønnlitteratur i læreverk for mellom- og ungdomstrinn. Resultater i vår analyse vil legge grunnlaget for våre resultater, og vi kan derfor si at resultatene er gyldige for de to læreverkene som er våre analyseobjekt. Vi vil ikke kunne fastslå at dette er representativt for andre læreverk enn de to vi har studert.

Reliabilitet handler om nøyaktighet i en studie, og skal synliggjøre dataene studien baserer seg på og hvordan disse samles inn og bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver at en måte å teste datas reliabilitet på er at to personer kan gjennomføre samme undersøkelse. Vi har derfor, hver for oss, kategorisert alle oppgavene før vi delte våre forslag til kategorisering med hverandre. Vi fant at våre resultater var tilnærmet identiske. At vi er to som vurderer og samarbeider ser vi på som en faktor som bidrar til reliabilitet i studien.

En annen måte vi vil styrke analysens reliabilitet er ved å kombinere litteraturdidaktisk teori (Johansen, 2019; Rosenblatt, 1995; Torell, 2002) og forskning på lærebøkens betydning i klasserommet (Askeland et al., 2013; Johnsen, 1993; Skjelbred et al., 2005; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). Analysekategoriene er basert på hva vi finner relevant for våre analysekategorier, noe vi redegjør for i kapittel 5.

5. Analyse

Formålet med denne undersøkelsen er skaffe til veie en innsikt i hvordan læreverkene didaktiserer de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand, gjennom oppgaver i *Elevens bok*, og oppgaver og oppfordring til elevaktivitet i *Lærerens bok* som en del av den didaktiske innrammingen. I dette kapitlet vil vi først presentere tabell 3 med en oversikt over forekomsten av skjønnlitterære tekster i læreverkene, der vårt tekstutvalg basert på vår definisjon av eldre skjønnlitterære tekster med motstand er en av kategoriene. I kapittel 2 redegjorde vi for forskning som viste at skjønnlitterære tekster i stor grad er representert med utdrag i læreverk, derfor har vi i tabellen inkludert kategorier som viser fordelingen mellom tekster som presenteres i sin helhet og de som er representert med utdrag. Videre presenteres læreverkene for barnetrinn og ungdomstrinn hver for seg, og for å kunne besvare forskningsspørsmålene presenteres kategoriseringer av oppgaver i *Elevens bok* og *Lærerens bok* hver for seg. Deretter presenteres og oppsummeres analysen av oppgavene i *Elevens bok*, og i *Lærerens bok*. I kapittel 6 ser vi funnene i lys av problemstillingen, forskningsspørsmålene og vårt teoretiske grunnlag.

5.1 Skjønnlitteratur i læreverkene

I tabellen under fremkommer en oversikt over antall skjønnlitterære tekster i *Salto* og *Kontekst*.

	Salto	Kontekst	Samlet
Totalt antall skjønnlitterære tekster	45	61	106
Romaner, noveller, drama, eventyr og fortelling	37	45	82
Hele tekster (romaner, noveller, drama, eventyr, fortelling)	12	2	14
Utdrag (romaner, noveller, drama, eventyr, fortelling)	25	43	68
Utdrag på ½ side eller mindre (romaner, noveller, drama, eventyr, fortelling)	0	36	36
Barnelitteratur (romaner, noveller, drama, eventyr, fortelling)	33	41	74
Voksenlitteratur (romaner, noveller, drama, eventyr, fortelling)	4	4	9
Eldre (romaner, noveller, drama, eventyr, fortelling)	5	3	8
Eldre skjønnlitterære tekster med motstand (roman, novelle, drama, eventyr, fortelling)	3	2	5

Tabell 3. Denne tabellen gir en oversikt over antall skjønnlitteratur i læreverkene.

Som det fremkommer av tabell 3, er det i alt 106 skjønnlitterære tekster som kommer i vår kategori eldre skjønnlitterære tekster med motstand (se vedlegg 1 for tabell over alle skjønnlitterære tekster). I *Kontekst* er dette tekstene *Et dukkehjem* (1879) av Henrik Ibsen og *Itte no knussel* (1909) av Barbra Ring, og i *Salto* er det *Vildanden* (1884/1995) av Henrik Ibsen, *Romeo og Julie* (ca.1590/2009) av William Shakespeare og *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009) av H.C. Andersen.

I begge læreverker er det til sammen 106 skjønnlitterære verk, der 82 av dem er romaner, noveller, drama, eventyr eller fortelling. Av disse er 14 tekster representert i sin helhet, mens av de 58 tekstene som er presentert med utdrag er 36 av dem på mindre enn en halv side i elevens bok. Vi ser at blant de skjønnlitterære tekstene er det en overvekt av barnelitteratur (74), sammenlignet med voksenlitteratur (9). Vi finner at 8 av tekstene er i kategorien eldre litteratur, mens 5 tekster kommer i vår kategori eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Vårt utvalg skjønnlitterære tekster består av noveller, fortellinger og romaner, i tillegg til at tekstene er i vår definisjon "eldre". En oversikt over utgivelsesår, forfatter og om tekstene er presentert som utdrag eller hel tekst, presenteres i en egen tabell (se vedlegg 1)

5.1.1 Eldre skjønnlitterære tekster med motstand i *Salto*

Én av de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand som vi finner i læreverket *Salto* er et kort utdrag på en side fra *Vildanden* (1884/1995) av Henrik Ibsen. Den presenteres i ett oppslag i boka og er en del av "inn i teksten", som er én av de fire hoveddelene i læreverket *Salto*. I samme oppslag presenteres drama som sjanger, Henrik Ibsen som dramatiker, og tekstutdraget på omtrent én side. Oppslaget inneholder også et bilde av Henrik Ibsen, samt et bilde fra en oppsetning av *Vildanden* ved Nationaltheateret i 2020.

William Shakespears klassiker *Romeo og Julie* (1590/2009), er den andre eldre skjønnlitterære teksten med motstand i *Salto 7 A Elevens bok*. Den er representert med et utdrag i ett oppslag i "inn i tema"- delen i *Salto*, der utdraget blir satt i historisk kontekst. Her presenteres William Shakespeare som forfatter, samt tragediens omtrentlige alder. Videre blir det presentert i én setning hva teksten handler om, og én setning om innholdet i scenen som presenteres. Oppslaget inneholder en romantisk illustrasjon av Romeo og Julie på balkongen, samt fire bilder fra fire ulike filmatiseringer som er gjort av dramaet.

Den siste teksten i vårt utvalg i *Salto* er H.C. Andersens *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1945/2009). Teksten er gjengitt i sin helhet, og er en del av "mer å lese"- delen i læreverket. Teksten er oversatt til nynorsk og dekker tre oppslag, og inneholder illustrasjoner som visualiserer noen av hendelsene i eventyret. Dette er den eneste av de tre tekstene i *Salto* med tilhørende oppgaver som følger den faste oppgavestrukturen med "let og finn", "tolk og tenk", "utforsk teksten" og "dypdykk". I tillegg refereres det til arbeidsark 5.12.

5.1.2 Eldre skjønnlitterære tekster med motstand i *Kontekst*

Fortellingen «Itte no knussel» (Ring, 1909) er gjengitt i sin helhet i *Elevens bok*. På første side, sammen med tittelen, finner vi et portrett av forfatteren, Barbra Ring, sammen med informasjon om at hun var kjent for å skrive barne- og ungdomsbøker, og at «Itte no knussel» er en julefortelling som ble publisert i novellesamlingen «Fnugg», i 1909. Øverst på neste side er maleriet «Sledefart på gårdstun» av Axel Ender (1853 - 1920) avbildet. I en tekstboks på den tredje siden finner vi oppgavene til teksten. Videre følger plakater i tilknytning til informasjon om Bufetats fosterhjemskampanjer «Har du rom for en til?» og et debattinnlegg med tittelen «Itte no knussel, je tek dom aille sju», som er en referanse til Rings (1909) «Itte no knussel».

Dramaet *Et dukkehjem* (Ibsen, 1879) er gjengitt med et utdrag på fem sider i *Elevens bok*. På første side, sammen med teksten, finner vi et fotografi av forfatteren og kort informasjon om hans skriving og popularitet. Videre finnes to illustrasjoner i tilknytning til teksten, der den ene er en sort-hvit tegning fra en scene i stykket, og den andre er en fargeplakat med lignende motiv, en fransk reklame for kjøttbuljong. Etter dramautdraget og «Oppgaver» følger overskriften «Et dukkehjem. I ny kontekst». Her er presentert kort informasjon om historien i dramaet, om reaksjoner på stykket da det først ble vist, og om stykkets aktualitet i dag, og to plakater fra to ulike oppsetninger i nyere tid, en i Kina i 2010 og en i England i 2019.

5.2 *Elevens bok*

I tabellen under fremkommer en oversikt over de fire analysestegene av oppgaver knyttet til eldre skjønnlitterære tekster med motstand for *Salto* og *Kontekst*.

<i>Elevens bok</i>				Salto	Kontekst
Kategorisering og fordeling/antall	Analysesteg 1: Inn i teksten	Analysesteg 2: Åpne og lukkede oppgaver	Estetiske oppgaver	3	19
			Efferente oppgaver	9	7
	Totalt antall oppgaver: <i>Salto</i> : 12 <i>Kontekst</i> : 26	Analysesteg 3: Samarbeid og individuelt arbeid	Samarbeid	4	21
			Individuelt arbeid	8	5
		Analysesteg 4: Utføringskompetanse/ overføringskompetanse	Utføringskompetanse	5	8
	Overføringskompetanse		1	11	
	Bort fra teksten			2	2

Tabell 4. Tabellen viser en oversikt over de fire analysestegene for *Elevens bok*.

Det første analysesteget viser en oversikt over fordelingen av oppgavene i elevbøkene. 12 av 14 oppgaver i *Salto*, og 26 av 28 oppgaver i *Kontekst* omhandler et arbeid som på ulike måter er knyttet til teksten. Det er altså en klar overvekt av oppgaver som på en eller annen måte har sammenheng med tekstens tema, innhold eller form.

I det andre analysesteget finner vi at estetiske og efferente oppgaver er utformet forskjellig, og de forholder seg ulikt til hvordan elevene skal arbeide med den skjønnlitterære teksten. Fordelingen viser at av oppgaver i *Salto* er det langt flere efferente og lukkede enn estetiske og åpne oppgaver, mens i *Kontekst* er det motsatte tilfellet. I *Salto* er 9 av 12 oppgaver i kategorien efferent, og vektlegger dermed efferent lesing der man skal på jakt etter fasitsvar. Det vil si at elevene på ulike måter skal vise om de har fått med seg innholdet i teksten. På grunn av et betydelig høyere antall oppgaver i *Kontekst*, sammenlignet med *Salto*, viser en samlet oversikt en overvekt av estetiske oppgaver.

I det tredje analysesteget kartlegges det om og i hvor stor grad læreverket legger opp til at elevene skal dele personlige opplevelser, gjennom oppgaver som legger opp til samarbeid underveis i lesingen, slik estetisk lesing forutsetter. Kategoriseringen av oppgaver viser at i *Salto* bidrar et flertall av oppgavene til individuelt arbeid, mens i *Kontekst* er slike oppgaver i mindretall. 8 av 12 av oppgavene i *Salto* er individuelt arbeid, mens 4 er samarbeidsoppgaver. I *Kontekst* er 21 av 26 oppgaver knyttet til samarbeid.

Det fjerde og siste analysesteget viser også til to kategorier. Den første kategorien viser oppgaver som retter oppmerksomheten mot tekstens struktur, komposisjon og tema, og den andre viser antallet oppgaver der elevene skal kunne relatere tekstens innhold til egne erfaringer. Oversikten viser at det i *Salto* er en overvekt av oppgaver i den første kategorien, mens det i *Kontekst* er en jevnere fordeling mellom de to kategoriene. I *Salto* finner vi altså at oppmerksomheten i stor grad rettes mot for eksempel sjangerlære og virkemidler, mer enn på at elevene skal koble tekstens innhold til personlige erfaringer.

5.3 Læreren bok

I tabellen under fremkommer en oversikt over de fire analysestegene av oppgaver i *Læreren bok*.

Læreren bok				Salto	Kontekst
Kategorise ring og	Analysesteg 1	Analysesteg 2: Åpne og lukkede oppgaver	Estetiske oppgaver	17	2
			Efferente oppgaver	11	1
	Inn i teksten	Analysesteg 3: Samarbeid og individuelt arbeid	Samarbeid	12	3
			Individuelt arbeid	16	0
Totalt antall oppgaver:					

fordeling/ antall	<i>Salto</i> : 28 <i>Kontekst</i> : 3	Analysesteg 4: Utførings- kompetanse/ overførings - kompetanse	Utførings - kompetanse	4	2
			Overførings - kompetanse	13	0
	Bort fra teksten			12	6

Tabell 5. Tabellen viser en oversikt over de fire analysestegene for *Lærerens bok*.

I det første analysesteget i *Salto* finner vi i alt 41 oppgaver, der 28 av oppgavene leder elevenes oppmerksomhet mot den skjønnlitterære teksten, mens de resterende 12 ikke har sammenheng med teksten. I *Kontekst* finner vi at 6 av oppgavene vender oppmerksomheten bort fra teksten, ved at de blant annet omhandler tverrfaglighet og informasjonsinnhenting, uten at det settes i sammenheng med innholdet i tekstutdraget.

I det andre analysesteget finner vi at de estetiske oppgavene i *Salto* utgjør mer enn halvparten av alle oppgaver, totalt 17 av 28, i *Lærerens bok*. Det er dermed langt flere oppgaver som krever at elevene må finne informasjon flere steder i teksten, sette dette i sammenheng med egne erfaringer og kunnskap, enn oppgaver med et forhåndsdefinert og avgrenset fasitsvar. I *Kontekst* finner vi også oppgaver i begge kategorier, med en overvekt i kategorien estetiske oppgaver. En samlet fordeling viser at 19 av 31 oppgaver er estetiske oppgaver, mens de resterende 12 oppgavene er kategorien efferente oppgaver.

I det tredje analysesteget finner vi at av de 28 oppgavene i *Salto*, er det 16 som legger opp til individuelt arbeid, mens 12 av oppgavene legger føringer for et samarbeid. Når alle tre oppgaver i *Kontekst* er samarbeidsoppgaver, og vi legger sammen tallene for begge læreverkene, viser den samlede oversikten en jevn fordeling mellom samarbeidsoppgaver og individuelt arbeid.

I det fjerde analysesteget finner vi at 4 av totalt 17 oppgaver er i kategorien "utføringskompetanse", mens 13 er i kategorien "overføringskompetanse" slik det fremgår i *Salto*. Oppgavene i den første kategorien består av oppgaver som vektlegger blant annet sjangerlære, struktur og tema. I *Kontekst* er det kun 2 oppgaver som kan plasseres i tabellen, og begge er oppgaver som tilhører i den første kategorien. Vi finner en tydelig overvekt av oppgaver som handler om at elevene kan koble tekstens innhold til egne tanker og erfaringer.

6. Drøfting

Det overordnede formålet med denne studien er å finne ut i hvilken grad og hvordan to læreverk legger opp til at elever på mellomtrinn og ungdomstrinn skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Vi vil i dette kapittelet løfte frem hovedfunnene og drøfte disse i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som er presentert i denne studien. Vi presenterer funnene under delkapitteloverskrifter som tematisk viser til forskningsfeltet vi har gått i dialog med og de teoretiske perspektivene vi har benyttet.

6.1 Eldre skjønnlitterære tekster med motstand

Slik det fremkommer i tabell 3, finner vi 106 skjønnlitterære tekster som er representert i *Salto* og *Kontekst*. Blant disse går fem tekster inn under vår definisjon av eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Av de skjønnlitterære verkene vi inkluderer i undersøkelsen, anser vi både *Vildanden* (1884), *Et dukkehjem* (1879), *Romeo og Julie* (ca. 1590) og *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1845/2009) som klassikere og kanonisert litteratur, slik vi forstår Bloom (1994) og Ridderstrøm og Vold (2015) (se kapittel 3.2). *Itte no knussel* (1909) er av nyere dato enn de andre verkene, men vil kunne by på noe ukjent gjennom møte med ekteskapelige utfordringer, voksne relasjoner og ukjente rollemønstre. Selv om vi anerkjenner at teksten har estetisk verdi og utfordrer elevene, kan vi ikke fastslå at den har den estetiske kraften og kvaliteten som Bloom (1994) beskriver, og som er nødvendig for å kunne definere den som en klassiker.

Et hovedfunn i studien er at representasjonen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand er lav. Disse tekstene utgjør altså en liten andel av det totale utvalget av skjønnlitterære tekster som presenteres i læreverkene. Tidligere forskning viser at skjønnlitteratur ofte blir valgt på bakgrunn av hva læreren tror vil fenge elevene, og at tekstene bør ha en underholdningsverdi (Ottesen & Tysvær, 2017; Kjelen, 2013; Moland, 2023; Halvorsen, 2023), noe som også kan ligge til grunn for utvalget i vår undersøkelse. Lærebokforfatterne kan også ha hatt et mål om å imøtekomme elevenes alder og interesser, som vil være en undervurdering av elevenes evne til å forstå og verdsette mer kompleks litteratur. Det er en utfordring, mener Johansen (2019), at elevenes evner undervurderes i utvelgelsen av skjønnlitteratur som presenteres i skolen. En annen mulig årsak til at det er få eldre skjønnlitterære tekster i lærebøkene er at slike tekster kan ha blitt vurdert som mindre relevante eller at de har lite underholdningsverdi for mellom- og ungdomstrinnselever. Dersom klassikere og kanonlitteratur har blitt ansett som for utfordrende for elevene, er dette i tråd med det Johansen (2019) hevder er et pessimistisk syn på hva barn er i stand til å forholde seg til og forstå.

Et annet poeng som kan ligge til grunn for det begrensede antallet eldre tekster med motstand, kan være en undervurdering av verdien og potensialet slike tekster kan ha i undervisningssammenheng. Dette kan indikere at læreverkene prioriterer samtidslitteratur og tekster de vurderer som mer tilgjengelige for elevene foran eldre tekster med motstand. Elevene vil dermed møte en stor overvekt av litteratur som voksne mener elevene kan identifisere seg med. Vi mener at elever bør få lese tekster de kan kjenne seg igjen i, men at det i tillegg er viktig at de får mulighet til å utforske et

bredt tekstutvalg, noe som inkluderer tekster utenfor deres umiddelbare interesse, erfaring og forståelse.

Lærebøker kan påvirke lærernes valg av tekster og arbeidsmetoder, og det er viktig å introdusere eldre tekster med motstand for å vekke elevenes nysgjerrighet og engasjement. Det er interessant at *Kontekst* legger opp til at de to aktuelle tekstene skal presenteres på 10.trinn. Det kan gi signaler om at slike tekster ikke er passende for yngre elever, noe som også kan påvirke hvilke andre tekster læreren velger å ta inn i undervisningen i løpet av de tre årene på ungdomstrinnet. Lærebøker vil kunne påvirke hva slags blikk læreren har på innhold og arbeidsmåter, og dermed også i hvilken grad eldre tekster med motstand presenteres og inkluderes i undervisningen. Med kunnskap om at elever på mellomtrinnet er i stand til å forholde seg til utfordrende tekster med motstand (Johansen, 2019), ser vi ingen grunn til å ikke inkludere slike tekster i undervisningen på sjuende trinn. Vi ser på det som svært relevant og viktig å introdusere litteratur som elevene ikke kjenner seg igjen i, også fordi det litt uforståelige kan vekke et engasjement (Biesta, 2006; Gourvenec, 2017; Sønneland & Skaftun, 2017) ved at det ukjente fremmer nysgjerrighet og utforskning, slik vi forstår Gourvenec (2017) og Sjklovskij (1991).

Et annet viktig argument for å legge til rette for slike tekster i klasserommet er at det vil kunne åpne for at elevene utvikler både utholdenhet, forståelse og toleranse, og det skjer en utvikling i eleven selv. Sett i lys av Smidt (1989) og Biesta (2006) vil tekster som utfordrer og skaper en reaksjon, i tillegg til at de oppleves relevante, kunne bidra til å utvikle elevens identitet og føre til læring. Fagspesifikk literacy, slik vi forstår Blikstad-Balas (2016), handler om å la elever øve på å lese ulike teksttyper innen fag. Elever trenger altså å blant annet øve på å lese skjønnlitteratur, fordi man leser skjønnlitteratur på en annen måte enn man leser sakprosa.

En undervurdering av hva elever kan mestre å møte, hva komplekse tekster angår, kan resultere i at elever går glipp av det utviklingspotensialet som ligger i slike møter og at de vil mangle litterære leseerfaringer når de begynner i videregående skole, slik Krogh et al. (2012) og Penne (2013) peker på. Et begrenset utvalg skjønnlitterære tekster med motstand kan medføre at elevene i liten grad får mulighet til å utforske og dra nytte av de potensielt berikende litterære erfaringene som lesing av slike tekster kan tilby. Hvis lærebokforfatterne undervurderer elevenes evne til å håndtere komplekse tekster, og at dette gjenspeiles i tekstutvalget, vil dette altså kunne begrense elevenes læringspotensial knyttet til slike tekster.

Læreplanen gjelder for grunnskolen og videregående, noe som betyr at læreplanen viser hva elever skal lære i løpet av tretten års grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen ses derfor i en større sammenheng og med en implisitt progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2018). At læreplanmålene for videregående opplæring, spesielt på vg2 og vg3, eksplisitt vektlegger arbeid med eldre skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan også være en årsak til at representasjonen av slike tekster nedprioriteres i lærebøker for mellom- og ungdomstrinn. Vi ser at det kan være en utfordring i norskfaget i videregående opplæring, og for elevenes motivasjon, dersom læreverkene i for stor grad presenterer skjønnlitterære tekster som elevene allerede har lest tidligere. Tekster elevene har lest i barneskolen eller i ungdomsskolen vil de muligens kunne oppleve som både barnslig og kjedelig å lese i videregående. Samtidig kan elevene også oppleve å ha utviklet seg, både når det gjelder tenkemåter, følelser og erfaringer, og kan derfor oppleve å se teksten med et nytt blikk.

Gjennom skjønnlitterære tekster med motstand kan elever få innblikk i historiske sammenhenger og den litterære kulturarven. Når utvalget av slike tekster ikke er større enn det vi finner i *Salto* og i *Kontekst*, kan dette begrense elevenes muligheter til å utvikle en dypere kulturell og historisk bevissthet i arbeidet med slike tekster. Møter med eldre skjønnlitterære tekster kan gi elever en forståelse for fortiden, for hvordan det har vært å leve i andre samfunn og til andre tider, og gjennom dette få kunnskap om hva det vil si å være menneske, slik vi forstår Nussbaum (2016) og Oatley (2016). Gjennom eldre skjønnlitterære tekster med motstand kan elevene utfordres til å utforske komplekse temaer, språkbruk og kulturelle referanser som er langt fra deres egen virkelighet, noe vi ser i lys av Johansens (2019) definisjon av begrepet "selvoverskridelse". Elevenes møte med utfordrende tekster kan utvikle deres evne til å gå ut over deres egne forutsetninger og perspektiver. Slike tekster kan bidra til å utforske samfunnets mangfold og historiske kontekst, og skape forståelse for andre mennesker, andre tider og andre samfunn. Dette kan knyttes til elevenes danning, som skjer når de får mulighet til å engasjere seg i komplekse narrativer og perspektiver, når de får kunnskap og forståelse, når de møter og involverer seg i fiktive karakterer og når de erfarer at det ikke finnes et fasitsvar (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6.2 Tekster med motstand som "eksempeltekster"

I *Salto* er to av tre eldre skjønnlitterære tekster med motstand brukt som eksempletekster i *Elevenes bok*. Med det mener vi at tekstene blir brukt med et formål om å lære om sjangertrekk og litterære virkemidler. Tekstene brukes som utgangspunkt for å lese replikker og lære om replikk- og sceneanvisninger, og oppgavene i tilknytning til tekstene i læreboka handler om å lære om drama som sjanger. Oppgavene er dermed preget av at formålet med teksten ikke i utgangspunktet er skjønnlitterær lesing av tekstene som et estetisk verk, men et middel for å lære om sjangertrekk eller litterære virkemidler. Flere undersøkelser finner en slik tilnærming til elevenes arbeid med skjønnlitterære tekster (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen, 2019; Halvorsen, 2023; Moland, 2023; Ottesen & Tysvær, 2017). Et valg om å bruke eldre tekster med motstand som eksempletekster for å illustrere sjangertrekk og litterære virkemidler kan vurderes som positivt, men det kan også by på litteraturredidaktiske utfordringer.

Elevene kan ha nytte av konkrete eksempler og modelltekster for å identifisere og forstå viktige og sentrale elementer når elevene skal undersøke skjønnlitteratur. Å møte, erfare og diskutere ulike tekstelementer kan bidra til elevenes utvikling av evne til å gjenkjenne ulike sjangre og stilistiske trekk i tekster. Dette kan bidra til å gi elevene muligheten til å utvikle et fagspråk om tekster. Imidlertid kan denne bruken også begrense elevenes mulighet til å oppleve tekstene som helhetlige estetiske verk. En ensidig vektlegging av sjangertrekk og tekniske elementer, kan altså hindre et estetisk og emosjonelt engasjement i arbeidet med teksten. Litteratur som kun analyseres for sine tekniske komponenter mister noe av sin kraft til å påvirke og bevege leseren. Ved å la elevene bidra med sine tanker, synspunkter og tolkninger av teksten, i kombinasjon med et fagspråk, vil elevene kunne utvikle sin litterære kompetanse, slik for eksempel Torells (2002) modell indikerer.

6.3 Teksten tilpasses eleven

Et annet interessant funn ved de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand i *Elevens bok*, er måten tekstene ser ut til å være tilpasset barneleseren. I *Salto* ser vi at det blant annet er gjort språklige tilpasninger og omskrivninger av de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand. *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1848/2009), som opprinnelig er på dansk, er omskrevet fra sin opprinnelige form til norsk. Lærebokforfatterne kan se ut til å ha tilpasset teksten til elevenes språklige forståelse. At teksten er omskrevet til nynorsk, og ikke til bokmål, kan handle om å imøtekomme læreplanens mål for 7.trinn om å lese skjønnlitterære tekster på nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). At en tekst omskrives fra dansk til nynorsk for å presenteres for elever er i seg selv interessant. For det første viser kompetansemålene etter 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019) at elevene også skal lese tekster på dansk, så *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1848/2009) kunne ha vært presentert på sitt opprinnelige språk dersom læreplanens mål er argumentet for den språklige fremstillingen.

I den valgte scenen fra *Vildanden* (1884/1995) er fortellingen presentert gjennom barneperspektivet. Akkurat denne scenen kan være valgt av lærebokforfatterne med en intensjon om å tilpasse utdraget for mellomtrinns eleven. Hensikten kan være at elevene skal kunne identifisere seg med barnekarakteren. Johansen (2019) peker på at tekster som presenteres for barn ofte er adaptert og didaktisert (se kapittel 1.4.1), slik at barneleseren lettere skal få tilgang til og forståelse for teksten. Ved at den valgte scenen har et barneperspektiv eller en barnlig relevans, kan valget av scene forstås å være tilpasset målgruppen for læreboken, og at valget dermed er gjort som en tilpasning til elevenes alder og forståelsesnivå. Elevene vil gå glipp av noe av motstanden som resten av verket byr på, og som vi argumenterer for at elevene bør møte. Samtidig ser vi at når verket først presenteres i et kort utdrag, og at elevene dermed ikke får tilgang til helheten, så kan det være hensiktsmessig å foreta denne tilpasningen. Ved å presentere en annen scene i *Vildanden* kunne det vært utfordrende for elevene å få en forståelse for karakterer og situasjon. Ottesen og Tysvær (2017) peker på at lærere mener det er viktig at elevene skal kunne kjenne seg igjen i skjønnlitterære tekster når de leser. Når lærebokforfatterne har valgt å omskrive eller tilpasse tekstene kan målet være at tekstene skal fenge og engasjere, by på gjenkjenning, og at den skal være lett å analysere, noe også Kjelen (2013, s.122) finner at lærere gjør i sitt litteraturutvalg i undervisning. Vi ser at flere av oppgavene styrer elevenes oppmerksomhet mot skuffelsen Hedvig opplever når hun ikke får det hun har blitt lovet, og man kan derfor forstå det slik at scenen er valgt for at elevene skal oppleve gjenkjennelse i møte med teksten.

For at en tekst skal leses og oppleves som kunst, er det ifølge Sjklovskij (1991) viktig at det som byr på usikkerhet og motstand ikke fjernes. Sjklovskij (1991) hevder også at språket kan gi innsikt på et dypere plan. Ved språklige tilpasninger, som i *Den vesle jenta med svovelstikkene* (1848/2009), vil en vesentlig del av det estetiske verket ikke være tilgjengelig. At flere tekster gjengis som korte utdrag kan i seg selv også ses på som en tilpasning til målgruppen. Det er i så fall fordommer voksne har, ifølge Johansen (2019), og et pessimistisk elevsyn i vurdering og utvelgelse av litteratur til barn og ungdom. En konsekvens av dette kan være at elever, i møte eldre tekster med motstand, mister muligheten for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2019), tilgang til tematisk kompleksitet og et helhetlig narrativ.

6.4 Utdrag og hele tekster

Forekomsten av utdrag er betydelig høyere enn tekster som er representert i sin helhet i *Salto* og *Kontekst*. Vi finner i alt 14 hele tekster og 68 utdrag av ulik lengde. Tekster som presenteres i sin helhet er kortere tekster, som noveller og fortellinger, mens de tre (av fem) tekstene vi har kategorisert som eldre skjønnlitterære tekster med motstand er større verk som er representert med korte utdrag.

Et sentralt didaktisk utgangspunkt som vi har skrevet fram i denne studien handler om at elevene må få anledning til å beskjefte seg med tekster over tid. Å være i en tekst over tid har stor betydning for å utvikle estetisk lesing og for utvikling av litterær kompetanse. Vi mener at tekstutdrag kan være problematisk, slik også Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), Penne (2013) og Skaug (2018) redegjør for (se kapittel 3.3.1). Elevene vil ikke få mulighet til å være i teksten lenge nok til å kunne inngå en fiktiv lesekontrakt (Penne, 2013), sette seg inn i den fiktive verden, i karakterenes liv eller gå i dybden på samme måte som ved lesing av hele tekster. Mye av informasjonen om karakterene, miljøet og handlingen vil dessuten være utilgjengelige for elevene. Selv med en didaktisk innramming som tilbyr ekstra informasjon om fortellingen i læreboka eller fra læreren, vil forutsetningene for å oppleve og forstå fortellingen i sin helhet likevel være svært begrenset. En overvekt av utdrag, som også tidligere undersøkelser i klasseromsundervisning peker på (Penne, 2012; Sønneland, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), og et begrenset antall eldre tekster med motstand, medfører at elevene i liten grad får mulighet til å bli oppslukt i slike tekster over tid dersom innholdet i læreverkene er førende for det som presenteres i undervisningen.

Dramaet *Et dukkehjem* (1879) presenteres på knappe fem sider og gir et lite innblikk i verket og i karakterenes liv. Tekstutdraget byr på motstand, både i karakterer, relasjoner og språk, og det finnes mulighet til å bli kjent med ekteskapets utfordringer og et samfunn med andre forventninger til kjønnsroller enn det elevene selv kjenner til. Verket tilbyr altså flere elementer som Bloom (1994) mener kjennetegner kvaliteten i kanonlitteratur. Men selv om elevene får en kort innføring om stykket, vil ikke dette gi samme informasjon og forståelse som ved lesing av hele verket. Dette vil kunne begrense deres mulighet til å tolke verket og fylle de tomme rommene i teksten, som Iser (1996) beskriver som essensielt for en helhetlig leseropplevelse. For at elevene skal få mulighet til å fylle ut det teksten ikke uttrykker eksplisitt, og kunne tolke tvetydighet og mangel på sammenheng (Iser, 1996), trenger de å søke helhetlig mening og agere som medskaper i teksten. En helhetlig opplevelse skapes gjennom involvering i de fiktive karakterenes opplevelser og liv, og gjennom dette kan elevene utvikle både forståelse og oppøve empati, slik vi forstår Andersen (2011), Nussbaum (1990) og Oatley (2016). Ved å sette seg inn i karakterenes opplevelser, utfordringer og perspektiv kan elevene føle medlidenhet med karakterene, som også kan overføres til å ha empati med andre. Bal og Veltkamp (2013) understreker betydningen av at elevene får tid og mulighet til å lese hele tekster, nettopp for å kunne leve seg inn i fiktive karakterers liv og i den fiktive verden.

Kravene i læreplanen for norsk om å "legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10), blir i liten grad oppfylt i møte med de få eldre skjønnlitterære tekstene med motstand som vi finner. Læreverkene inneholder få hele eldre tekster med motstand, og vektlegger heller korte tekstutdrag av slike tekster. For å utvikle utholdenhet kreves det øving og gjentatte

møter med lengre tekster, noe som vil være vanskelig om *Elevens bok* er førende for litteraturutvalget i undervisningen. Selv om læreverket legger til rette for møter med andre tekster enn dem vi har inkludert i denne studien, kan vårt utvalg si noe om verdien forlaget og lærebokforfatterne legger i lesing og arbeid med eldre skjønnlitterære tekster med motstand. De åpne oppgavene i tilknytning til utdragene, som vist i tabell 4, inviterer til å undersøke og lese teksten flere ganger, noe som kan forstås som en mulighet til å stå i teksten over tid, men forståelsen vil kun være knyttet til utdraget og ikke til selve verket.

En mulig årsak til at et verk presenteres i utdrag kan handle om en tilpasning og forenkling av teksten, og med mål om å gjøre den mer tilgjengelig for elevene. Vi mener at når elevene presenteres for eldre skjønnlitterære tekster med motstand i form av utdrag, bidrar dette kanskje paradoksalnok til å gjøre tekstene enda mer utilgjengelig. Elevene får ikke tilgang til verket som et helhetlig estetisk objekt. Tekstutvalg og lengde kan også reflektere lærebokforfatterens intensjon om å tilby et bredt utvalg skjønnlitterære tekster, imøtekomme forventninger lærere kan ha til tekstutvalget i læreboka, eller tilpasninger til elevenes interesser. Når lærebokforfatterne velger å gjengi kun noen linjer eller noen sider, kan dette handle om at de mener elevene i denne aldersgruppen enten ikke har nytte av å lese teksten i sin helhet, eller ikke er i stand til å lese og forstå hele teksten. Dette fremstår som bemerkelsesverdig, siden forskning viser at elever på mellomtrinnet mestrer å forholde seg til tekster som ikke oppleves tilgjengelig og som byr på motstand (Johansen, 2019). Vi lurte på om et av argumentene i utvelgelsen av læreverkets tekster har vært elevenes lærings- og utviklingspotensial i møtet med hele skjønnlitterære tekster med motstand. Imidlertid savner vi tydelige oppfordringer om å lese hele verket.

Tekstutdrag kan også ha en verdi, da det kan gi elevene et innblikk i ulike tekstdeler og tillate dem å utforske ulike temaer og stiler innenfor et større litterært verk. Det kan være hensiktsmessig å eksemplifisere og studere bestemte litterære teknikker eller temaer i tekster. Teksten kan være utgangspunkt for undersøkelse og sammenligning, der tekstene kan ses på som modelltekster, for eksempel elevenes egen skriving. Å arbeide med tekstutdrag kan også gi læreren fleksibilitet til å tilpasse undervisningen etter elevforutsetninger, interesser eller tidsbegrensninger. Dersom lesingen av teksten har som mål å lære om noe annet enn teksten og estetisk lesing, kan slike utdrag være fordelaktige, for eksempel som et middel for å lære om spesifikke litterære elementer som sjangertrekk eller symbolikk.

Vi må poengtere at trykte læremidler som *Salto* og *Kontekst* ikke er dynamiske og de har sine begrensninger når det gjelder antall sider innenfor lærebokas permer.

Lærebokforfatterne må forholde seg til ulike faktorer i utarbeidelsen av et nytt læreverk. Læreplanmål og eksamenskrav vil kunne ha betydning for valg av innhold, og når alt en elev skal lære og arbeide med fra 8. til 10. trinn samles mellom to permer må det gjøres noen prioriteringer av hva som skal inngå i læreboka. Som vi redegjorde for i kapittel 2.2 er læreplanmålene kompetansebaserte, og ikke en oppskrift på hvordan man skal nå de ambisjonene skolen har for grunnskoleopplæringen. Det hviler et stort ansvar på læreren om å tilby elevene det vi ser på som mangler i lærebøkene. Uansett årsak til underrepresentasjon av hele eldre skjønnlitterære tekster med motstand i læreverket, så mener vi dette er problematisk, og at det vil kunne begrense elevenes eksponering for tekster som har et spesielt potensial for personlig utvikling og faglig læring.

6.5 Inn eller ut av teksten?

En betydelig andel av oppgavene som elevene skal være beskjeftiget med i de to læreverkene er rettet direkte mot det skjønnlitterære verket. I begge læreverkene kombinert finner vi at 69 av totalt 91 oppgaver er rettet mot selve teksten. Ullström (2009) fremhever betydningen av at det skjønnlitterære verket bør være sentrum i litteraturundervisningen, en tilnærming som vi finner i både *Salto* og *Kontekst*. Elevene blir gitt mulighet til å utforske og tolke teksten, og det legges til rette for en tilnærming som vektlegger elevengasjement. Dette er et godt utgangspunkt for hvordan elevene skal beskjeftige seg med de eldre skjønnlitterære tekstene med motstand. Imidlertid forteller denne oversikten alene ingenting om hva elevene faktisk kan eller skal lære i forbindelse med teksten. Analysen i kapittel 5 gir et mer nyansert bilde av hvordan oppgavene støtter opp under elevenes litterære kompetanse og estetisk lesing. Likevel indikerer den oppmerksomheten som blir rettet mot selve teksten i læreverket, at det er litteraturen som er viktig i arbeid med eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Ved at et flertall av oppgavene er knyttet direkte til den skjønnlitterære teksten, signaliseres det en intensjon om at elevene skal utforske og erfare litteraturen, både dens form og innhold. I tilnærmingen til skjønnlitterært arbeid, understreker Skaftun og Michelsen (2017) betydningen av å skape en interesse og forståelse for teksten. Dette gir elevene muligheten til å utvikle en interesse og forståelse for teksten, samtidig som de oppfordres til å reflektere over og engasjere seg med tekstens innhold. Elevene kan på den måte få utvidede litterære erfaringer, som igjen kan berike deres forståelse av de tekstene vi har undersøkt.

6.6 Estetisk og efferent lesing

I oversikten over estetiske og efferente oppgaver spriker funnene i *Salto* og *Kontekst*. Læreverket for mellomtrinn og læreverket for ungdomstrinn har dermed ulike tilnærminger til eldre skjønnlitterære tekster med motstand i bøkene som er ment til elevene. Et hovedfunn er at ikke-analytiske tilnærminger til litteratur dominerer i *Salto*, med en klar overvekt av efferente og dermed lukkede oppgaver. Slike oppgaver kan betraktes som en lesekontroll og en flukt fra teksten (Ullström, 2009). Kun tre av oppgavene i *Salto* er åpne og inviterer til det vi med Rosenblatt (1995) har karakterisert som estetisk lesing. Ved at oppgavene i stor grad er lukket kan det også tolkes som at elevenes tanker om teksten ikke er like relevant som det faktabaserte. Når elevene blir bedt om å hente ut informasjon for å bruke det til å svare på spørsmål, så prøves de i en efferent lese måte (Rosenblatt, 1995), der oppmerksomheten rettes mot en jakt etter fasitsvar, og det Løvland (2011) kaller "svarjakt". Slike oppgaver krever ikke nødvendigvis at eleven leser teksten grundig eller må reflektere over tekstens innhold fordi svaret er å finne på bestemte steder i teksten.

Efferente og lukkede oppgaver kan imidlertid også ha en nytteverdi. Tymms og Merrell (2007) fremhever at fakta- og kunnskapsorientert undervisning kan føre til overflatelæring, men slike oppgaver kan likevel fungere som en kontroll på forståelse og faktakunnskap, slik vi forstår Birkedal og Alfsvåg (2023). En fordel med dette er at lærere kan få en rask og tydelig indikasjon på om elevene husker innholdet i teksten. Dette kan være spesielt nyttig i en læringsprosess hvor detaljer fra fortellingen er

nødvendig før en dypere forståelse kan utvikles. Det er viktig å understreke at slike kontrolloppgaver som elevene svarer riktig på, ikke er det samme som at eleven har forstått informasjonen de selv gir som respons på oppgavene. Som Doyle (1983) også understreker, er det stor forskjell på memorering og forståelse. En lese måte med oppmerksomheten på å lete etter riktig svar kan være med på å skape en avstand til den skjønnlitterære teksten og den fiktive verden som teksten tilbyr. Det vil være vanskelig for elevene å utvikle litterær kompetanse når oppgaver krever et fasitsvar som finnes i teksten og som ikke krever dypere refleksjon eller forståelse for tekstens innhold.

En overvekt av oppgaver som innebærer en jakt etter fasitsvar, kan oppfattes som et signal om at dette er viktig læring (Doyle, 1983; Skjelbred, 2019) og faglig relevant (Ullström, 2009). I *Salto Elevens bok* blir elevene eksponert for oppgaver som krever at de leter etter konkrete svar i teksten. Dette kan forme deres oppfatning av at lese måten og svarene de finner er faglig relevant og viktige. Denne måten å lese skjønnlitteratur på kaller Nordberg (2017) en "dokumentarisk holdning" (se kapittel 2.2). At undersøkelser finner at elever nærmer seg fiksjon på denne måten, kan være en konsekvens av formålet med oppgavene som presenteres i undervisningen og i lærebøker. Når store deler av oppgavene elevene på mellomtrinnet møter i læreboka handler om å lete etter svar i teksten, kan denne tilnærmingen følge elevene opp i ungdomsskolen som en innlært måte å møte skjønnlitteratur på. Det kan tenkes at en del elever vil kunne oppleve denne måten å arbeide på som ensformig, "kjedelig" og lite motiverende. Denne erfaringen kan bidra til en negativ holdning til den eldre teksten og til lignende tekster som de møter. Tidligere forskning (Aashamar et al., 2021; Wade & Moje, 2000; Rødnes & de Lange, 2012) viser at læreboka ofte er det primære pedagogiske materialet elevene forholder seg til når de skal arbeide med oppgaver. Derfor er det viktig at læreren har en bevisst og kritisk inngang til arbeidet med oppgaver i lærebøker, i og med at disse implisitt uttrykker hva som anses som viktig å lære.

Kontekst inneholder et flertall åpne oppgaver som ber elevene undersøke teksten, gi uttrykk for egen oppfatning og opplevelse, og se teksten i ulike kontekster. Oppgavene i *Kontekst Elevens bok* legger føringer for elevenes tilnærming til tekstens helhetlige inntrykk, og elevene kan skape mening gjennom språklige og narrative strukturer, slik Rosenblatt (1995) beskriver estetisk lesing. Dette kan invitere elevene til å utvikle dypere faglig forståelse i arbeidet med den skjønnlitterære teksten, slik vi forstår Birkedal og Alfsvåg, 2023. Flere studier viser til at skjønnlitteratur i felles undervisning ofte blir brukt til å lære om sjanger og litterære virkemidler (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen, 2019; Halvorsen, 2023; Moland, 2023; Ottesen & Tysvær, 2017), noe som altså ikke er tilfellet i *Kontekst*. Det er grunn til å undre seg over en dreining mot en oppmerksomhet på elevens egne opplevelser og erfaringer. At LK20 vektlegger elevaktive begreper som "reflektere", "tolke" og "beskrive" i sammenheng med lesing av skjønnlitteratur, kan ha påvirket omfanget av oppgaver som vektlegger elevens perspektiv i møte med teksten. I tillegg har flere undersøkelser pekt på elevens perspektiv i møte med skjønnlitterære tekster som en mangel, noe som oppgavene i *Kontekst* kan være et svar på.

Mens de efferente og lukkede oppgavene i *Salto* kan være nyttig for å teste og øve på konkrete ferdigheter og kunnskaper inviterer de åpne oppgavene i *Kontekst* til en estetisk tilnærming til teksten. De estetiske og åpne oppgavene kan invitere elevene til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter, tenke kritisk under arbeidet og på den måten utvikle dyp faglig forståelse i en meningsfull kontekst (Birkedal & Alfsvåg, 2023). På den måten

kan elevene være i samspill med teksten og aktivt skapende i meningsdanningen, slik vi forstår det i lys av Isers (1996) resepsjonsteori. Elevene vil kunne ha mulighet til å fylle de tomme rommene og ubestemthetene som teksten ikke eksplisitt uttrykker. Ved å ha en aktiv deltakende rolle i tolkningen av teksten kan elevene oppleve at deres perspektiver og rolle i leseprosessen er viktig, og den skjønnlitterære lesingen vil dermed kunne oppleves relevant. Skjønnlitterær lesing med vekt på tolkning, refleksjon og estetisk lesing, slik oppgaver i *Kontekst* inviterer til, kan bidra til å gi elevene en mer variert og meningsfull litteraturundervisning, samtidig som det kan styrke deres evne til å engasjere seg i og forstå litterære tekster på et dypere nivå.

6.7 Arbeid med fagbegreper

Et interessant funn i *Salto* er at den største andelen av oppgaver i *Elevenes bok* er koblet mot innlæring av sjangertrekk og litterære virkemidler. Kun én av oppgavene krever at elevene knytter innholdet i teksten til sine egne liv og tanker. At den skjønnlitterære teksten blir brukt til å lære om sjangertrekk og litterære virkemidler, finner også Halvorsen (2023), Moland (2023) og Ottesen og Tysvær (2017) i sine undersøkelser. Den skjevfordelingen vår undersøkelse av *Salto Elevenes bok* viser kan begrense elevenes evne til å utvikle en dypere forståelse for teksten og for tekstens relevans i eget liv. De får heller ikke mulighet til å uttrykke seg på en personlig og engasjerende måte i diskusjoner om litteratur gjennom oppgavene, uten at læreren legger opp til det.

Det er stort fokus på det målbare i skolen, ved at elever skal vurderes om de har oppnådd forventet fagkompetanse. I barneskolen skal kompetansen beskrives, mens i ungdomsskolen settes det i tillegg en tallkarakter. Med PISA-testene og nasjonale prøver er det stor oppmerksomhet på å teste elevenes kompetanse, men kun det som kan måles (Penne, 2013). Estetisk lesing er som kunsten, opplevelsen og erfaringen kan ikke måles. Det finnes heller ikke ett svar, og den som betrakter verket vet ikke hva eller hvor undersøkelsen fører til. Dette er kunnskap lærere trenger for å kunne legge til rette for at elevene utvikler litterær kompetanse. For at elever skal utvikle litterær kompetanse er det, ifølge Torell (2020), viktig at arbeidet med skjønnlitterære tekster tar utgangspunkt i en balanse mellom utføringskompetansen (fagspråket) og den litterære overføringskompetansen (egne tanker og erfaringer). Med en skjevfordeling mellom disse vil den ene kunne blokkere for den andre, og på den måten skape en skjevhet mellom leserens "jeg" og tekstens "du". Dette har betydning for at teksten leses og snakkes om på en fagspesifikk måte (Blikstad-Balas, 2016). I *Salto* legges det altså til rette for at elevene skal bli kjent med et lite utvalg fagspesifikke begrep, som de kan ha nytte av når de skal snakke om og diskutere skjønnlitteratur. En forutsetning for å kunne diskutere skjønnlitteratur på en faglig måte er at det også skapes en nærhet til teksten gjennom egne opplevelser og synspunkter.

Et annet interessant funn i læreverket *Salto* er overvekten av oppgaver som er i kategorien "overføringskompetanse" i *Lærerenes bok*. Oppgaver som presenteres for læreren vektlegger et arbeid der elevene skal knytte teksten til egne liv, i tillegg til noen oppgaver knyttet til fagterminologi og sjangerlære (utføringskompetanse). Denne fordelingen viser at *Salto* presenterer en tilnærming til tekstene med vekt på elevenes personlige opplevelser og refleksjoner i møte med litteraturen. Slik kan elevene knytte teksten til egne liv og de får anledning til å oppleve lesingen mer relevant og meningsfull. Som tidligere vist gjennom Torells (2002) modell for litterær kompetanse, vil en balanse

mellom "overføringskompetansen" og "utføringskompetansen" danne et godt grunnlag for å delta i litterære samtaler på en faglig og presis måte. En slik balanse fremmer kritisk tenkning ved at elevene både tolker tekst ut fra egne erfaringer, og kan anvende analytiske ferdigheter for å forstå tekstens struktur og virkemidler. Dette kan gi en dypere forståelse av litteraturen.

Vi finner at estetisk lesing blir vektlagt i *Kontekst* og *Salto Lærerens bok*. Dette kan være en konsekvens av at materialet er tilpasset den nye læreplanens (LK20) vektlegging av elevenes erfaringer og at elevene skal lese tekster i ulike kontekster. En annen plausibel årsak kan være at lærebokforfatterne i utarbeidelsen av læreverket har hatt en målsetting om å imøtekomme forskning som viser til en mangel i undervisningen. Vi kan håpe på at den endringen vi finner viser en generell dreining mot at læreverkene anerkjenner verdien av elevenes personlige engasjement og refleksjon i møte med skjønnlitteratur.

I *Kontekst* finner vi elleve oppgaver der elevene skal knytte det skjønnlitterære verket til eget liv, erfaringer og tanker, og åtte oppgaver som har oppmerksomheten rettet mot fagbegreper eller sjangertrekk. Det vil si at elevens egen opplevelse vektlegges i møte mellom tekst og leser, men at det også er en balanse mellom de to oppgavetyper. Dette står i motsetning til det Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) fant i sin undersøkelse, basert på materiale innsamlet under forrige læreplan (LK06), der resultatene viste at skjønnlitterære tekster ble brukt til å lære om virkemidler. Fordelingen mellom oppgavene skaper en balanse i Torells (2001) modell mellom utføringskompetansen og den litterære overføringskompetansen og dermed også en balanse mellom leserens "jeg" og tekstens "du". På den måten får elevene både de nødvendige verktøyene for å analysere og forstå teksten på et faglig nivå, samtidig som de oppmuntres til å reflektere over og relatere teksten til sin egen erfaring og forståelseshorisont. Dette vil ikke bare bidra til å skape en dypere forståelse for teksten, men det vil også engasjere elevene mer aktivt i samtaler om eldre skjønnlitterære tekster med motstand.

Et interessant poeng å trekke frem i læreverket *Kontekst*, er at *Lærerens bok* eksplisitt uttrykker at læreverket ikke vektlegger faguttrykk og begrepsinnlæring i den delen av boka der tekstene er presentert (Blichfeldt et al., 2020, s. 27). Dersom dette skal være en gjennomgående måte å arbeide med hele skjønnlitterære tekster eller utdrag på, så kan det forstås som et premiss at elevene har fagbegrepene i sitt vokabular og sin forståelse. Torell (2002) understreker at det er utføringskompetansen, altså fagspråket, vi kan og må påvirke i skolen. Dersom elevene ikke møter slike tekster før i tiende trinn, eller at de kun møter to i løpet av hele ungdomsskoleløpet, vil de ikke få mulighet til å øve på fagspråket som de trenger for å samtale om tekstene på en faglig relevant måte (Blikstad-Balas, 2016). Dette kan føre til at den litterære samtalen dreies i retning av forenklet synsing, slik vi forstår Torell (2002), og med hovedvekt på det subjektive og erfaringsbaserte. At *Lærerens bok* informerer læreren om at oppgavene knyttet til arbeidet med teksten ikke vektlegger faguttrykk og begrepsinnlæring, er et signal som kan bidra til å skape en ubalanse. Læreren kan oppfatte dette som en instruks og dermed nedtone fagbegreper og det fagspesifikke språket. Lærerens litteraturredaktiske kompetanse vil ha betydning for måten arbeidet med tekstene legges opp, og om læreren legger vekt på dette eller ikke.

Et mål med litteraturundervisningen er å forstå tekster helhetlig. For å få en fullstendig forståelse må elevene få mulighet til å forholde seg til tekst og kontekst, og bli utstyrt med analysemetoder og relevante fagbegreper (Skaftun & Michelsen, 2017). Det vil derfor være viktig å legge til rette for at elevene får lære og anvende fagterminologi i kombinasjon med erfaringsdeling og felles tolkning i klasserommet. Elevene trenger et språk for å kunne snakke om skjønnlitteratur og for å kunne vise kunnskap i skolen. Den kompetansen de kan opparbeide og utvikle i arbeidet med eldre skjønnlitteratur med motstand har også betydning for elevenes deltakelse i yrkeslivet og i samfunnet. Dette inkluderer blant annet utvikling av analytiske ferdigheter, forståelse for historisk og kulturell kontekst, språk- og kommunikasjonsferdigheter og kritisk tenkning.

Det er av stor betydning at læreren har kunnskap om og forståelse for relevante faglige begreper. I tillegg må læreren ha kunnskap om betydningen av å vektlegge elevenes egen forståelse og opplevelse i møte med skjønnlitterære tekster, og at fagspråket er en viktig del av læringsprosessen. Det er lærerne som i sin undervisningspraksis som må iscenesette den balansen Torell (2002) beskriver, og de som lykkes med dette vil også kunne være de lærerne som på en god måte legger til rette for at elevene utvikler sin litterære kompetanse. Wade og Moje (2000) peker på at lærere med lite erfaring har en tekstnær undervisningspraksis knyttet til lærebøkers innhold, og vi har grunn til å tro at lærere som ikke har den nødvendige kunnskapen og kompetansen, ukritisk følger læreverkets føringer i større grad enn lærere som planlegger og gjennomfører undervisning basert på en balansert tilnærming.

Å finne balansen i Torells (2002) modell i klasseromsundervisning kan være en utfordring. I de fleste offentlige skolene er fag gjerne adskilt i egne skoletimer og faglærere har sine undervisningstimer spredt utover uka. Det betyr at en norsktime, som kan vare i 45 minutter, erfaringsvis kan innebære knapphet på tid. En elevgruppe er ikke en homogen gruppe, og den faglige undervisningen starter ikke nødvendigvis før alt som trenger oppmerksomhet før oppstart er avklart. Tiden læreren har til rådighet til å la elevene fordype seg i et litterært verk kan derfor oppleves begrenset. Når det i tillegg kan gå en dag eller flere før dette arbeidet følges opp, så er tid en knapphetsressurs som kan bidra til at arbeidet med fagbegreper som kan knyttes til tekstutdrag, prioriteres foran elevens egne erfaringer og opplevelser. Det kan også være slik at lærere prioriterer å legge opp til et arbeid med oppmerksomhet på elevens opplevelse i møte med teksten når det er mer tid til rådighet. En slik situasjon vil kunne føre til at ulike skjønnlitterære tekster brukes til ulike formål, og at balansen i Torells (2002) modell i møte med teksten er vanskelig å oppnå.

Elever trenger å øve på en estetisk leseposisjon (Penne, 2013; Olin-Scheller, 2006; Krogh et al., 2012) for å kunne realisere litteratur som kunst og som estetiske verk. Men det er også viktig å understreke at begge begrepene, estetisk og efferent lesing, kan brukes i skjønnlitterær lesing. Lesing av skjønnlitteratur er, ifølge Rosenblatt (1995), en dynamisk prosess som veksler mellom disse to lese måtene. Vi har erfart at eldre skjønnlitterære tekster engasjerer elever, både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet, når samtalen og det litterære fellesskapet legger rammer for lesingen. Det er av stor betydning at læreren inkluderer fagterminologi på en naturlig måte i samtaler om tekster, slik at fagbegreper også blir en del av elevenes faglige vokabular. Det er læreren som både må ha kunnskap og bevissthet rundt hvordan det snakkes om tekster, og som iscenesetter dette i klasserommet.

6.8 Lærerstyrt eller elevorientert?

Slik vi har vist gjennom analysen, er det en stor del av oppgavene som presenteres for læreren i *Lærerens bok*. De estetiske og åpne oppgavene i læreverket *Salto* er derfor i stor grad knyttet til en lærerstyrt veiledning. At det er flere oppgaver i *Lærerens bok* enn i *Elevens bok*, kan indikere at læreren har en betydningsfull rolle i tilnærming til eldre tekster med motstand på mellomtrinnet. Læreren er, slik Bakken (2020) poengterer, en viktig ressurs i undervisningen. For at læreren skal ta gode valg og legge til rette for god litteraturundervisning i dette arbeidet, kreves det at læreren evner å vurdere og reflektere over egen praksis, både faglig og didaktisk (Skaftun & Michelsen, 2017). Vi kan si at lærerens betydning og ansvar understrekes ved at læreren skal veilede elevene i en prosess mot forståelse gjennom å blant annet gi bakgrunnsinformasjon, forklaringer og tilleggsoppgaver. Lærerens rolle er å tilrettelegge for elevenes behov og framgang, og bidrar med kunnskap og veiledning i læringsprosessen ved blant annet å forklare teksten og støtte tolkningsforslag. Med læreren som en deltakende veileder, får elevene mulighet til å bruke egne evner til å forstå teksten. Læreren kan altså hjelpe elevene med å bli bevisst forholdet mellom seg selv og teksten.

I *Kontekst* finner vi, som en kontrast til *Salto*, en mer elevorientert tilnærming. Med dette mener vi at fordelingen av oppgavene mellom *Elevens bok* og *Lærerens bok* kan si noe om betydningen av en elevaktiv rolle i læringsprosessen. En stor andel av oppgavene i *Kontekst* finnes i *Elevens bok* og er derfor tilgjengelige for elevene. Læreverket *Kontekst* legger dermed ikke føringer for en lærerstyrt veiledning. Få oppgaver i *Lærerens bok*, kan gi et signal om at læreren i mindre grad skal styre den litterære samtalen i møte med eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Denne tilnærmingen kan legge til rette for engasjerende læring gjennom elevaktivitet (Dewey, 2008). Når vi også ser at en stor del av oppgavene innebærer å delta i et litterært fellesskap med medelever eller i hel klasse, ser vi at oppgavene i *Kontekst* kan bidra til å skape et læringsmiljø hvor ulike perspektiver kommer frem, og elevene gis muligheten til å se teksten fra ulike perspektiver.

Kontekst legger vekt på å fremme det litterære fellesskapet og samarbeidet i utforsking, tolking og diskusjoner i tilknytning til eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Denne vektleggingen av læring som en sosial prosess i det Skaftun og Michelsen (2017) kaller et laboratorium, er en tilnærming som åpner for å konstruere kunnskap gjennom interaksjon med andre, noe som støttes av sosiokulturell læringsteori (Vygotskij, 2001). At vi finner et lite antall oppgaver i *Lærerens bok* kan forstås på flere måter. Det ene er at det er en elevstyrt tilnærming, der elevene har et selvstendig ansvar i arbeidet med oppgavene, at læreren forholder seg nærmest passiv, kun som en ordstyrer, og at elevenes innspill er det som driver den litterære samtalen videre. En annen forståelse kan være at elevene presenteres for oppgavene og at lærerens rolle er å være en av samtalepartnerne på lik linje med elevene. En tredje forståelse kan være at lærerens faglighet vurderes som så selvstendig og god at det ikke er behov for at læreren veiledes gjennom forklaringer i *Lærerens bok*. Vi vet at læreren uansett er av stor betydning for elevenes læringsprosess (Bakken, 2020), uavhengig av hva slags tekster, informasjon eller hvilke oppgaver som presenteres i *Elevens* og *Lærerens bok*.

7. Oppsummering og veien videre

Vi har i denne studien forsøkt å finne i hvilken grad og hvordan to læreverk legger opp til at elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet skal beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster med motstand. Et overordnet funn i studien er at elever møter et begrenset utvalg eldre skjønnlitterære tekster med motstand i *Salto Elevens bok* og *Kontekst Elevens bok*, og at en stor andel av disse presenteres som utdrag. Videre ser vi at elevenes subjektive opplevelse får stor oppmerksomhet i lesing og arbeid med slike tekster i *Kontekst* og *Salto Lærerens bok*. Vi finner også at arbeidet med tekstene preges av at oppmerksomheten rettes mot teksten, men at det er stor forskjell både på fokus og arbeidsmåter i *Elevens bok* og i *Lærerens bok*, og også når vi ser på læreverkene hver for seg.

Forskning vi har presentert viser at det personlige møtet med teksten vekker engasjement, og at analytiske arbeidsmåter er viktig for elevenes utvikling av tekstkompetanse. En variert tilnærming til litteraturundervisning, som inkluderer både kanonisert og klassisk litteratur, kan bidra til å øke elevenes interesse og forståelse for ulike litterære uttrykk og sjangre. For at elevene skal kunne utvikle sin litterære kompetanse er det viktig at eldre skjønnlitterære tekster ikke utelukkende blir brukt som et middel til noe annet enn estetisk lesing. Arbeidet med slike tekster bør altså være basert på dialog og på et erfaringsbasert og analytisk blikk på teksten. Elevene må få erfaring med at ikke alle tekster gir enkle og konkrete svar, og de må rustes til å møte utfordrende tekster og til å akseptere at det ikke finnes kun én riktig tolkning i møte med skjønnlitterære tekster.

På mellomtrinn legger ulike oppgavetyper i *Elevens bok* stor vekt på individuell svarjakt og efferent lesing, og oppmerksomheten rettes mot litterære virkemidler og sjangerkunnskap. *Salto Elevens bok* bidrar i liten grad til å skape nærhet til teksten gjennom egne opplevelser. I *Lærerens bok*, derimot, inviteres det først og fremst til en estetisk tilnærming til teksten, men da med vekt på individuelt arbeid. En undervisning der oppgaver i *Elevens bok* og *Lærerens bok* ses som en helhet og kombineres, vil kunne bidra til at elevene utvikler litterær kompetanse, slik Torells (2002) modell kan indikere. Der *Elevens bok* kan føre til en blokkering av den "litterære overføringskompetansen", kan *Lærerens bok* være en motvekt og dermed utjevne denne ubalansen.

På ungdomstrinnet ser vi at oppgavene legger opp til lesing gjennom både individuell og felles utforskning av teksten, og at erfaringsdeling står sentralt. Her finner vi altså en mer balansert tilnærming mellom egne opplevelser og fagbegreper. Elevene får mulighet til å beskrive og begrunne sine inntrykk og erfaringer i lesingen, og i tillegg undersøke og beskrive kjennetegn ved ulike deler av tekstene. Gjennom en leserorientert inngang til tekstene verdsettes elevenes opplevelser og argumentasjon i samtaler i klasserommet. Dette kan gi elevene positive opplevelser og erfaringer i møte med tekster som de i utgangspunktet opplever som utilgjengelig og vanskelig å lese. Positive leseerfaringer kan gi mestingsfølelse og motivasjon i lesingen, ikke bare knyttet til tekstene i vår studie, men vi mener at det kan også være overførbart til andre situasjoner i elevenes liv. Elevenes oppmerksomhet rettes også mot detaljer i teksten og det legges dermed opp til nærlesingen Skarðhamar (2011) argumenterer for. Dette åpner for at elevene kan oppleve nærhet til teksten (Torell, 2002) gjennom å studere den flere ganger, og kanskje

oppleve å måtte justere egen oppfatning i samhandling med andre (Bruner, 1996; Skarðhamar, 2011).

Det er viktig at lærere har kunnskap om fagspesifikk literacy og verdien og potensialet som ligger i det å introdusere elever for eldre skjønnlitterære tekster med motstand i norskundervisningen. Slik kan lærere ha en kritisk tilnærming til bruk av lærebøker. Å være kritisk innebærer å se etter eventuelle mangler eller begrensninger i lærebøkene for å kunne supplere med tekster, innfallsvinkler og arbeidsmåter. Dette handler ikke om å forkaste det lærebøker tilbyr, men heller om å bruke dem som et utgangspunkt for refleksjon og videre utforskning av innholdet. Ingen lærebok er fullkommen nok til å være den eneste kilden i undervisningsarbeidet, og læreren er en viktig ressurs. Trykte læremidler har sine begrensninger i omfang, men vi mener de bør inneholde klare oppfordringer til læreren om å lese eldre skjønnlitterære tekster med motstand i sin helhet. Det er læreren som kan legge til rette for god litteraturundervisning i tråd med læreplanen (Bakken, 2020), og i tilknytning til bruk av læreverker, vil elevenes læring være avhengig av hvordan læreren forstår og bruker lærebøkene i undervisningen.

Denne studien har sine begrensninger fordi den kun undersøker to læreverker, og vi vet derfor lite om hvordan disse læreverkene kan bli iscenesatt som litteraturundervisning av ulike lærere. En undersøkelse i klasserommet der læreverkene er i bruk, ville vært et naturlig steg videre. Dette ville gitt et mer nyansert og helhetlig bilde av hvordan tekstene blir lest og arbeidet med. Vår undersøkelse viser heller ikke læreverkenes presentasjon av eldre tekster med motstand i andre deler av læreverket enn *Elevens bok* og *Lærereens bok* i *Salto* og *Kontekst*. En videre undersøkelse som inkluderer for eksempel tekstbøker og nettressurser, kan gi et enda mer detaljert bilde av presentasjonen og innrammingen av eldre skjønnlitterære tekster med motstand i læreverkene.

Elevens bok vil ha sine begrensninger i hva den kan presentere av lange tekster. *Lærereens bok* er myntet på læreren som den som iscenesetter undervisningen, og den kan med fordel romme konkrete anbefalinger om å lese hele teksten. Basert på Torells modell (2002) er en oppfordring fra oss er at *Lærereens bok*, i begge læreverker, med fordel kan være tydeligere rettet mot et balansert arbeid med tekstene. Dette er spesielt viktig for å kompensere for ulikheter i læreres egne leseerfaringer, og kunnskap og bevissthet om potensialet i å beskjeftige seg med eldre skjønnlitterære tekster som byr på motstand. En anbefaling eller veiledning til læreren kan bestå av anbefalte eldre tekster og hele verk med motstand, samt konkrete forslag og beskrivelser av et arbeid med vekt på den litterære samtalen, fagspesifikk lesing og det fagspesifikke språket. Slike anbefalinger og eksempler på undervisningsopplegg kan bidra til at lærere får økt sin faglige kompetanse, og sikre at alle elever får mulighet til å utvikle sin litterære kompetanse i arbeidet med eldre tekster med motstand.

8. Litteraturliste

Aase, L., Lorentzen, S., Streitlien, Å, & Høstmark Tarrou, A.-L.(1998). *Fagdidaktikk – Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). *Fri fra lærebokas tøyler*. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-0>

Alsup, J. (2013). Teaching Literature in an Age of Text Complexity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (3), 181–184. <https://doi.org/10.1002/JAAL.239>

Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken (2013). *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika Forlag

Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?*. *Norsklæraren* 2011(2).

Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Bedre skole* (4). Hentet 02.03.2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/laerebokoppgavene-er-ikke-fagfornyhet/308584>

Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten* (S. Ledsaak, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens: Formidling av læreplanen til skolepraksis* Dr.polit.-avhandling, NTNU, Trondheim.

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?* (s. 250–274). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2019). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa* 8(3) <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>

Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination. Four essays by M. M Bakhtin*. Holquist, C. (ed.). Austin TX: University of Texas.

Bal, P. M. & Veltkamp, M. (2013). *How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation*. *PLoS ONE* 8(1): e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>

Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - Ideologi og strategier. I: A.J. Aasen & S, Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161 - 188). Bergen: Fagbokforlaget

- Biestad, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 109–125). Oslo: Pedagogisk Forum
- Birkedal, I. K. & Alfsvåg, T. (2023). Rike oppgaver - rike muligheter. *Bedre skole 2/2023* hentet 10.05.2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2024/rike-oppgaver--rike-muligheter/>
- Bjerke, K. K., Eide, M. A. & Lundberg, P. (2022). *Salto 7A Elevens bok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerke, K. K., Eide, M. A. & Lundberg, P. (2022). *Salto 7A Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerke, K. K., & Pedersen, M. O.. (2022). *Salto 7B Elevens bok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerke, K. K., & Pedersen, M. O. (2022). *Salto 7B Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnson, Bjørnstjerne (1858). *Faderen*. Gyldendal forlag
- Bjørnson, Bjørnstjerne (1857). *Synnøve Solbakken*. Oslo: Johan Dahls forlag.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*, Heinemann.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. og Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Basis*. (3.utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. og Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K.R. (2019). Sluttord – hva nå? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 227–230). Fagbokforlaget.
- Bratholm, E. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001: en historisk gjennomgang. Høgskolen i Vestfold.

- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Braaten, Oskar (1911). *Ungen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature. London. Routledge.
- Dewey, J. (2008 [1938]). *Erfaring og Opdragelse*. Oversat og med indledning af Hans Finke. København: Hans Ritzel Forlag.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. I *Norsklæreren* 2/2006. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 27-139
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 55–65). Høyskoleforlaget.
- Fodstad, L. A., & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Gabrielsen, I. L. (2019). "Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene": Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 2019(43), 28-36 https://www.researchgate.net/profile/Ida-Gabrielsen/publication/339726655_Virkemidler_er_det_vi_bruker_for_a_oppna_sjangertr_ekkene_Skjonnlitteraturens_rolle_i_178_norsktimer_pa_ungdomstrinnet/links/5e617be8299bf182deed5e6b/Virkemidler-er-det-vi-bruker-for-a-oppna-sjangertrekkene-Skjonnlitteraturens-rolle-i-178-norsktimer-pa-ungdomstrinnet.pdf
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02versitetsforlaget>
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning tech*, 1(1), 36 - 61. tidsskrift.dk/learningtech/article/view/107619/157123
- Gourvenec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis.

[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger], UiS Brage
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>

Grüters,, R., & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>

Grossman, P. & Thompson, C. 2008. «Learning from Curriculum Materials: Scaffolds for New Teacher Learning?» *Teaching and Teacher Education*, 24 (8): 2014–2026.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>

Gyldendal. (u.å.). *Om Gyldendal*. Hentet 23. april 2024 fra
<https://www.gyldendal.no/om-gyldendal/>

Halberg, H. & Fiskum, T.A, (2022). Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige - Når mellomtrinns elever leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskoledidaktisk sammenheng. <https://doi.org/10.5617/adno.8808>

Halvorsen, B. K. (2023). Skjønnlitteratur på mellomtrinnet: En kvalitativ undersøkelse om litteraturundervisning. [Masteroppgave, Nord Universitet], *Nord Open*.
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3113699/HalvorsenBarbroKjellbakk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk forlag.

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Huseby, Å., Heggem, T. og Blichfelt, K. (2020). *Kontekst 8-10, Lærerens bok*. (3.utgave) Oslo: Gyldendal.

Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2+16, s. 21-36. utdanningsforskning Hentet fra <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

Ibsen, Henrik (1867). *Peer Gynt*. København: Gyldendalske Boghandel.

Ibsen, Henrik (1879). *Et dukkehjem*. København: Gyldendalske Boghandel.

Iser, W. (1978): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response* (kap. 3, 5, 7). The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (Red.). (1996). *Tekstens appelstruktur*. Holstebro: Borgens Forlag.

Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.

Jauss, H. R. (1996). *Toward an Aesthetic of Reception*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1999 [1982] "Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvidenskapen" i Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.): *Værk og læser*. En antologi om receptionsforskning. København: Borgens forlag

Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. At lade sig berige af noget andet enn sig selv. København: Akademiske Forlag.

Johnsen, E.B. (1993). *Textbook in the Kaleidoscope*. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Oslo: Scandinavian University Press.

Sjøhelle, K. (2009). I Skarðhamar, AK. (2011, s. 105). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Kaufman et al., (2002). 'Lost at Sea'. New Teachers' Experiences with Curriculum and Assessment. *Teachers College Record*, 104 (2): 273–300.

Kjelen, H.A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen*. Kanon, danning og kompetanse [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244244>

Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1390>

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk*. Nye studier. København: Klim forlag.

Knudsen, S.V. (2011). Internasjonal forskning på læremidler - et kunnskapsgrunnlag. Rapport skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf

Krogh, E., Penne, S. & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering: Den nordiske skolen - dens den? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. (s. 244-259). Novus Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. oktober). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Hentet 25. mai 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Kunnskapsdepartementet. (2020). Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3030322>

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (Bd.3). John Benjamins

Lundqvist, E., Säljö, R., & Östman, L. (2013). *Scientific literacy: Teori och praktik*. Malmö: Gleerups.

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Miller, J.H. (1992). *Ariadne's thread: Story lines*. Yale University Press.

Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from early infancy to early adulthood. *Psychol. Bull.*, 137 (2011), pp. 267-296. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021890>

Moland, K. H. (2023). Undervisning med skjønnlitteratur og leselyst. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. *UiA Brage* <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/3077194/no.uia%3Ainspera%3A143797836%3A34451367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Munthe, E. (2006). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 431-445. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-0>

Nodelman, P. (1997). Barnelitteratur som sjanger. I H. Bache-Wiig (Red.), *Nye veier til barneboka* (s. 12-54). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på leserattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar* (Doktogradsavhandling, Uppsala universitet). Hentet fra: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088231/FULLTEXT01.pdf>

Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.

- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). *Lovdata*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo: et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Oslo: NIFU STEP.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). "Skjønnlitteratur for kosen". Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren*, 2017 (4), side 63-67.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster* (s. 41 - 54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pierce, K. M. & Gilles (2008). From exploratory talk to critical conversations. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. Sage publ.
- Ridderstrøm, H. & Vold, T. (2015). *Litteratur- og kulturformidling*. Pax Forlag.
- Ring, Barbra (1908). *Itte no knussel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (2005). Literature – S.O.S.! I L. Rosenblatt. *Making Meaning with Texts: Selected Essays* (s. 89-95). Portsmouth: Heinemann.
- Rødnes, K. & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med lærerplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>

Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Bjuland, T. (2012). Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelse. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). *What is disciplinary literacy and why does it matter?* *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

Sjklovskij, V. B. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1).
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2022/4311>

Skarøhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget. 3. Utgave. Oslo: universitetsforlaget.

Skaug, S. (2018). Skjønnlitteratur og dybdelæring: En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo UiO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64282?show=full>

Skjelbred, D. (2004). "Den dannelsen alle må være fortrolige med". Om morsmålsfagets kanon i læreplaner og lærebøker i den norske grunnskolen. I: *Børnelitteratur. Læsninger og undervisning 2004*. Red. av Dorthe Eriksen, Allan Mølgaard, Merete Søndergaard og Kurt Thybo. Dansk lærerforening 2004.

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skjelbred, S. & Veum, A. (Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbred, D. (2021). Læremidler i norskfaget. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 99- 123). Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.). (2010b), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus

Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. (1. utg) Cappelen Damm Akademisk.

- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (1989). Seks lesere på skolen - hva de søkte og hva de fant (Doktoravhandling). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Sosniak, L. A. & Perlman, C. L. (1990). Secondary Education by the Book. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 427-442 <https://doi.org/10.1080/0022027900220502>
- Stanovich, K. E., West, R. F. & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: the role of print exposure. *Dev. Psychol.*, 31 (1995), pp. 811-826 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.31.5.811>
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B., Claudi, M.B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget - historiske liner, aktuelle utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). *Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om 'Brønnen'* (The text as a problem in 8A: Affinity and attraction in conversations about "The well") *Acta didactica*, 11(2).
- Sønneland, Margrethe (2018). «Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem». *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80–97. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1129>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger, Norway]. UiS Brage navn. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sørhaug, J. O. (2018). Når ein engel går gjennom klasserommet: Vegar og omvegar mot ein meir performativ litteraturdidaktikk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 184. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1130>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektivaminnnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (red.): *Hur gör man en litteraturläsare?* Härnösand: Institutionen för humaniora, s. 74–100.
- Tymms, P. & Merrell, C. (2007). *Standards and quality in English primary schools over time: The national evidence*. Primary Review, University of Cambridge Faculty of Education.
- Ullström, S. O. (2009) Läroboken som lärare. Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. I A. Sigrell (Red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16–17 november 2006* (125–146). Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Ullström, S. O. (2009). Frågar om litteratur - om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man? - Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildningen*. Liber.

Unesco (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. *Unesco Education Center*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

Universitetet i Oslo. (2023, 12. april). *Linkin Instruction and Student Achievement (LISA)*. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/index.html>

Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), s. 357-371, <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04->

Wade, S. E. & Moje, E. B. (2000). *The role of text in classroom learning*. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (s. 609–627). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.

