



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501-1 22H
Erfaringsbasert master for
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Thomas Ellingvåg Pedersen

Veileder: Arne Olav Nygard

Tittel på
masteroppgaven:

Skjønnlitterære tekstvalg på ungdomstrinnet etter LK20
En kvalitativ studie av norsklæreres beskrivelser og begrunnelser

2.juni 2023

.....
dato/år

Sammendrag

Det eksisterer lite kunnskap om hva slags skjønnlitterære tekster som blir lest i norskfaget og hvorfor de blir valgt etter innføringen av den nye læreplanen høsten 2020. Formålet med denne studien har vært å skape en forståelse og bidra med kunnskap på det feltet. Forskningen har støttet seg på et litteraturredidaktisk teoriperspektiv. Kanon, danning, forestillingsevne og tematisk tilnærming til tekst er hovedområdene som har blitt utforsket i dette prosjektet.

Forskningsdesignet er et multiple embedded case-studium (Yin, 2003) med en hermeneutisk tilnærming. Det er anvendt metodetriangulering i form av spørreskjema, intervju og innholdsanalyse av skolenes årsplaner. De tre informantene representerte hver sin, men også samtlige ungdomsskoler i samme kommune. Ved å analysere og syntetisere funn ved de enkelte skolene i datamaterialet, har forskningen gitt informasjon om hva som kjennetegner den samlede tekstvalgpraksisen i kommunen.

Resultatet viste at det eksisterte et mangfoldig tekstutvalg ved skolene. Det utvidede tekstbegrepet var forankret i lærernes beskrivelser, og det var både pragmatiske og didaktiske hensyn som lå bak tekstvalgene. Tekstutvalget skolene hadde til felles avdekket en kommunal kanon med et uniformt uttrykk, til tross for at lærerne rapporterte at de ikke samarbeidet på tvers av skolene. De eldre tekstene ble alle skrevet på 1880-tallet, mens mye av samtidslitteraturen var populærkulturelle tekster hentet fra Skrivesenterets ressurser. Informantene legitimerte tekstvalg i leserorienterte perspektiv. De vektla tekster som kunne bevege elevene affektivt, representere kulturarven og føre til danning. Spesielt fremhevet de den narrative forestillingsevnen som sentral for å nå målene i læreplanen. Lærerne løftet frem litteraturens aktualitet og tematikk som betydningsfulle faktorer da de valgte tekster. Studien har belyst didaktiske utfordringer og implikasjoner ved dette. Eksempelvis at skjønnlitteratur blir valgt for å passe inn i en overordnet tematisk periodeplan, eller for å representere en tematisk sannhet. Prosjektet har vist at en lojalitet til tekstfellesskapet av lærere og årsplaner kan stå i kontrast til tanken om den autonome lærerens handlingsrom.

Forord

Jeg ønsker å innlede forordet med å takke informantene i prosjektet. Det hadde ikke blitt noen masteroppgave uten dere. Nå har vi etablert et grunnlag for økt erfaringsutveksling og samarbeid om norskfaglig praksis mellom skoleslagene. Det hadde nok heller ikke blitt noen oppgave uten veileder Arne Olav Nygard, som har tilbudt gode råd, innspill og tilbakemeldinger fra oppgavens start til slutt. Jeg har hatt glede og nytte av å diskutere med deg, og jeg vil takke for hjelpen din med å løse arbeidet i havn.

Å kombinere masterskriving med ny jobb i fullstilling har tidvis vært utfordrende. Det er flere å takke for at jeg kom i mål. En stor takk til arbeidsgiver for støtte og tilrettelegging, slik at dette ble mulig å realisere. Takk til alle dyktige og inspirerende mennesker jeg har møtt og lært av på lærerspesialistutdanningen gjennom tre år. Mine medstudenter har vært faglige sparringspartnere og muntrasjonsråd når det har buttet litt imot. Det har også gjengen på A12, samt tidligere og nye kollegaer vært. En spesiell takk til Åse og Ann-Kristin for å ta seg tid til å lese gjennom oppgaven.

Takk til venner og familie som har vist forståelse, nysgjerrighet og tålmodighet. Dere har vært til hjelp i en hektisk hverdag. Tusen takk til Tora, Telma og Tale for alle heiarop og for at dere er så gode. Nå er pappa endelig ferdig med leksene sine. Den siste og største takken går til Oleanna. Uten deg hadde ikke dette vært mulig.

Innhold

Sammendrag	ii
Forord	iii
Innhold	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Organisering av den videre teksten	4
2 Teori	4
2.1 Litteraturdidaktikk	4
2.1.1 Litteraturdidaktiske perspektiv	5
2.1.2 Rosenblatts transaksjonsteori	5
2.1.3 Det tolkende fellesskap	7
2.1.4 Klassikere, tema og kulturarv	8
2.2 Kanon	9
2.2.1 Definisjon av kanonbegrepet	9
2.2.2 Kanondebatten	9
2.2.3 Skolens kanon	11
2.2.4 Skjult kanon og lærebokas makt	12
2.2.5 Utdanningsinstitusjoner og kanonkonserverende tekstvalg	14
2.3 Danning	15
2.3.1 Danning i norskfaget og i LK20	15
2.3.2 Klafkis danningsteori	16
2.3.3 Tekster med dannelsingspotensial	17
2.3.4 Danning og aktualitet	18
2.3.5 Affektteori og danning	19
2.4 Skjønnlitteratur og narrativ forestillingsevne	20
2.4.1 Nussbaums narrative forestillingsevne	20
2.4.2 Forestillingsevne, demokrati og verdensborgerskap	21
2.5 Tematisk tilnærming til litteratur i norskfaget	22
2.5.1 Temainnganger og leserorientert tekstteori	22
2.5.2 Premiss for tematiske innganger i LK20	23
2.6 Tidligere forskning	24

3	Metode	27
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	27
3.1.1	Hermeneutikk.....	28
3.1.2	Multiple embedded case study	28
3.2	Utvalg	29
3.2.1	Utvalgsriterier	29
3.2.2	Rekruttering	30
3.3	Triangulering av metoder	31
3.3.1	Semistrukturert intervju	32
3.3.2	Spørreskjema.....	34
3.3.3	Innholdsanalyse av planer.....	35
3.4	Behandling og bearbeiding av datamaterialet	36
3.4.1	Transkripsjon	36
3.4.2	Analytisk tilnærming	36
3.5	Prosjektets kvalitet.....	38
3.5.1	Reliabilitet.....	38
3.5.2	Validitet.....	39
3.6	Etiske betraktninger	40
4	Analyse	41
4.1	Informantenes rammer for tekstvalg.....	42
4.2	Hva slags tekster leses?	45
4.2.1	Ninas skole.....	45
4.2.2	Sofies skole	47
4.2.3	Hermes skole.....	48
4.2.4	Oppsummering – hva slags tekster leses samlet sett?.....	50
4.3	Kanon.....	50
4.3.1	Litterære fellestrekk - En kommunal kanon?.....	51
4.3.2	Klassikere og kanoniserte tekster i utvalget.....	51
4.3.3	Et dukkehjem	52
4.3.4	Et lojalt og tolkende fellesskap	53
4.3.5	Kanontekster - tema og aktualitet som begrunnelser	54
4.3.6	Kanontekster – lærernes utdanning og lærebokas rolle	54
4.4	Danning	55
4.4.1	Beskrivelser og begrunnelser: Danning i lys av LK20	56
4.4.2	Danning og kulturarv	56

4.4.3	Kritiske blikk på mangfold, identitet og kulturmøter	57
4.4.4	Danning og aktualitet	58
4.4.5	Affektiv tilnærming	59
4.5	Narrativ forestillingsevne	60
4.5.1	Hermes narrative forestillingsevne i praksis	60
4.5.2	Ninas narrative forestillingsevne i praksis	61
4.5.3	Sofies narrative forestillingsevne i praksis	62
4.5.4	Oppsummering av narrativ forestillingsevne	63
4.6	Tematisk tilnærming til litteratur	63
4.6.1	Tematiske periodeplaner	64
4.6.2	Tema som fenger	64
4.6.3	Temainnganger – aktualitet og tverrfaglighet	65
4.6.4	Samspill mellom tema, tekst og leser	66
4.6.5	Oppsummering av tematiske tilnærminger til litteratur	66
5	Drøfting	67
5.1	Tekstvalg i et kanonperspektiv	67
5.1.1	En lokal kanon og et tolkende fellesskap	67
5.1.2	Fellestrekk – en kommunal kanon	69
5.1.3	Lærebokas innflytelse på tekstvalg	70
5.1.4	Kanonkonserverende tekstvalg – sosiokulturelle, diskursive og institusjonelle faktorer	71
5.2	Danning	73
5.2.1	Dannelse eller nytteverdi – en diskrepans?	73
5.2.2	Danning – kulturarv og historisk sammenheng	74
5.2.3	Mangfold, identitet og kulturmøter	75
5.2.4	Danning og aktualitet	75
5.2.5	Affektiv tilnærming og Klafkis dobbel åpning	76
5.3	Narrativ forestillingsevne	77
5.4	Tematisk tilnærming til litteratur	78
6	Avslutning	80
6.1	Oppsummering	81
6.2	Studiens aktualitet og didaktiske implikasjoner	83
	Litteratur	85
	Vedlegg	94
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	94

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	96
Vedlegg 3: Spørreskjema.....	100
Vedlegg 4: Intervjuguide	102
Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel og utdrag fra transkripsjon	104
Vedlegg 6: Informantenes planer	105

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Hvorfor valgte vi egentlig den teksten, igjen?» Som norsklærer, tidligere lærerspesialist og nå som masterstudent, har jeg ofte reflektert over egne skjønnlitterære valg. Da jeg som fersk lærer deltok som informant i en masteroppgave (Harstad, 2012), ble mine egne begrunnelser for skjønnlitterære valg plassert i et felt som tilsynelatende kunne tenke seg å brenne Ibsens verker på bålet – jeg tok etter sigende del i «fademordets diskurs». Kort tid etter oppsto en tidvis opphetet nasjonal debatt om skjønnlitteraturens plass i norskfaget, hvor begrep som kanon, kulturarv og danning skulle bli gjengangere (Se eksempelvis Hernes, 2016; Hobbestad, 2017; Hoem, 2016; Fodstad, 2015). I høringsrundene knyttet til den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20) blusset denne diskusjonen opp på ny (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 228). Innføringen av planen skapte både forventninger, engasjement og kritiske blikk på norskfaglige praksiser.

Ungdomsskolen jeg jobbet ved før hadde tidlig utstrakt bruk av digitale flater. Da den fysiske læreboken etter hvert forsvant, opplevde jeg i større grad å måtte forsvare og begrunne de tekstvalgene jeg gjorde i undervisningen. Jeg kunne ikke lengre lene meg på læreboka, hvis posisjon har blitt kritisert for å inneha for stor definisjonsmakt (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Det var ikke alltid like enkelt, men samtidig opplevdes det meningsfylt å diskutere hvilke læreplanmål som kunne oppnås og hvilke didaktiske muligheter som lå i å jobbe med en bestemt tekst, og samtidig velge bort en annen.

LK20 viderefører på mange vis LK06 ved å være en kompetansemåldrevet plan. Men LK20 har om mulig enda færre eksplisitte føringer enn tidligere læreplaner for hva som skal leses i skolen og norskfaget (Claudi, 2022, s. 211). Dette gir dagens norsklærere enorm frihet i valg av tekster og metode (Bakken, 2019). Med denne friheten kommer naturligvis et stort ansvar, og det kan som kjent være langt mellom planverk og praksis (Fodstad, 2019, s. 61). I dag jobber jeg på en videregående skole i en mellomstor kommune. Jeg er derfor interessert i å vite mer om hva slags tekster som leses på de tre ungdomsskolene i denne kommunen – etter LK20 – og hvorfor disse tekstene blir valgt. Et slikt foretakende reiser spørsmålet om kommunens ungdomsskoler opererer med *kanonisert* litteratur i et komparativt perspektiv.

Videre kan prosjektet sørge for å identifisere muligheter og utfordringer i norskfaget på tvers av skoleslagene, og legge til rette for en bedre overgang og forståelse mellom ungdomsskolene og videregående skole i kommunen. En undersøkelse (Husabø, 2019) avdekker at det hersker svært ulik og til dels liten bevissthet rundt progresjon og overlapping mellom skoleslag i litteraturundervisningen i norske skoler. En mulig løsning på det fordrer i så fall kunnskap og mer utbredt samarbeid skolene imellom.

Et sentralt oppdrag i LK20 og norskfaget er *danning*. Dette kommer til uttrykk allerede i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere peker på at skjønnlitteratur kan føre til danning gjennom å åpne for kulturmøter, utvide erfaringshorisonten og å utvikle forestillingsevnen hos leseren (se henholdsvis Nicolaysen, 2005; Rosenblatt, 1995; Nussbaum, 1997). Mens andre ser ut til å vektlegge skjønnlitteraturen som kulturarvens fremste forsvarslinje (se eksempelvis Genette, 1997; Hirsch, 1987). Videre virker synet på norsk som *danningsfag* å stå noe i motsetning til *redskapsfaget*, hvor den mer konkrete nytteverdien av tekst står i fokus (Kjelen, 2013; Hamre, 2014). Det finnes imidlertid lite forskning på feltet etter innføringen av LK20. I så måte er det aktuelt å undersøke hvordan informantene i dette prosjektet anser, og eventuelt velger tekster som innehar et danningspotensial, etter at LK20 har vært i virke i snart tre år.

Innføringen av LK20 medfører både muligheter og utfordringer. De hittil første større evalueringsrapportene av LK20 avdekker at det hersker tvil om hvordan fagfornyelsens planverk skal tolkes, og det er variasjon i hvordan dette tolkningsarbeidet fører til endringer i norske klasserom (Brevik et al., 2023). De tverrfaglige temaene er viet mye fokus i den nye planen. Dette har ført til at flere skoler og lærere planlegger undervisning ut ifra et overordnet tema og gjerne i såkalte periodeplaner (Universitet i Oslo UiO, 2021, 36:12). Dette påvirker også skjønnlitteraturen som elevene møter, ettersom bruken av tematiske innganger til tekst brer om seg (Sæther & Melvold, 2020).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for dette prosjektet er:

Hvordan beskriver og begrunner norsklærere i ungdomsskolen sine skjønnlitterære valg i lys av LK20?

Denne problemstillingen springer ut av et ønske om å forstå hva slags tekster som leses på ungdomsskolene etter innføringen av LK20. Hvordan og hvorfor velges de? Jeg jobber i dag på en videregående skole i en kommune med tre ungdomsskoler. Elever som har gått ved disse ungdomsskolene utgjør majoriteten av elevmassen ved min skole. Derfor er dette relevant forskning og nyttig kunnskap for min videre praksis. Det kan også bidra til å si noe om hvordan LK20 har påvirket norskfaglig praksis i denne kommunen. Videre har jeg som nevnt en sterk interesse for kanonbegrepet og synet på norsk som et danningsfag. I møtet med empirien vokste det derfor frem et behov for å legge til forskningsspørsmål som kunne belyse disse litteraturdidaktiske feltene:

- Hva slags skjønnlitterære tekster leses på ungdomsskolene etter LK20, og finnes det noen fellestrekk blant de tre skolene i én og samme kommune?
- Hvilket syn har informantene på danning i norskfaget etter LK20, og hvordan kommer dette til uttrykk i deres skjønnlitterære praksis?

Prosjektets hovedanliggende er å identifisere og belyse den skjønnlitterære utvalgspraksisen etter LK20 ved tre forskjellige ungdomsskoler i én og samme kommune. Hver enkelt skole kan dermed anses som et isolert og innkapslet case, som inngår i det Yin (2003) definerer som *multiple embedded case study*. De tre skolene blir representert av tre utvalgte informanter som alle har bakgrunn som tidligere lærerspesialist i norskfaget ved sin skole. Ved å analysere, sammenligne og drøfte resultater på tvers av skolene som er representert, har prosjektet som formål å uttale seg om kommunens praksis i de nevnte forskningsspørsmålene. På den måten fungerer kommunen som en overordnet case.

Problemstillingen og de to forskningsspørsmålene plasserer denne studien i et litteraturdidaktisk felt. Ved å undersøke hva slags tekster som benyttes, og spore eventuelle litterære fellestrekk mellom skolene, vil prosjektet berøre ulike sider av kanonbegrepet. I arbeidet med å finne svar på det andre forskningsspørsmålet, informantenes syn på danning, oppsto det i et hermeneutisk møte med datamaterialet et behov for å inkludere og se nærmere på bruken av tematiske tilnærminger til skjønnlitteratur og begrepet narrativ forestillingsevne. Disse teoretiske begrepene vies derfor plass i teoridelen, og vil anvendes som optikk for å analysere og drøfte funnene.

1.3 Organisering av den videre teksten

Studiens fremstilling er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet ble innledet med å gjøre rede for prosjektets bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål. I neste kapittel presenteres litteraturdidaktisk teori og relevant forskning. Kapittel 3 gjør rede for studiens metode og forskningsdesign. Herunder presenteres utvalg, triangulering av metoder, datainnsamling og behandling, samt delkapitler som tar for seg studiens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 blir funnene analysert, og der det er hensiktsmessig blir disse oppsummert. Kapittel 5 vil drøfte resultatene i lys av presentert teori og forskning. I siste kapittel oppsummerer jeg sentrale funn i prosjektet, før jeg til slutt reflekterer over studiens aktualitet og didaktiske implikasjoner.

2 Teori

2.1 Litteraturdidaktikk

Min studie befinner seg i det litteraturdidaktiske feltet. Litteraturdidaktikk omhandler det Hennig (2017) beskriver som «faglig begrunnede resonnementer i litteraturundervisning», samt refleksjoner om forskning på litteraturfeltet og litteraturens funksjon i samfunnet (s. 62). I litteraturdidaktikken er man opptatt av hvilken rolle og plass litteraturen skal ha i norskundervisningen. Skaftun & Michelsen (2017) understreker at spørreordene: *Hva? Hvorfor? Hvordan?* er sentrale litteraturdidaktiske grunnspørsmål.

I mitt forskningsprosjekt reises spørsmålet om *hvordan* lærerne beskriver og begrunner sine skjønnlitterære valg i lys av LK20. Verbet å *begrunne* understreker nødvendigvis at lærerne må formulere *hvorfor* de velger slik de gjør. I forskningsspørsmål én formuleres spørsmålet *hva* som faktisk leses, med ambisjon om å undersøke eventuelle litterære fellestrekk ved skolene. Det andre forskningsspørsmålet søker å forstå *hva* som kjennetegner lærerens syn på danning, og *hvordan* dette igjen påvirker den skjønnlitterære tekstpraksisen. De grunnidaktiske spørsmålene gjennomsyrrer dermed denne studien. Jeg vil gå videre til overordnede teoretiske perspektiv innen litteraturdidaktikken. Disse danner fundamentet for min forskning.

2.1.1 Litteraturredidaktiske perspektiv

Det finnes ulike syn og begrunnelser innen litteraturredidaktisk teori på hva, hvorfor og hvordan en skal jobbe med skjønnlitteratur i morsmålsfaget. Sentrale begrep er blant annet resepsjonsteori (se eksempelvis Iser, 1981), og reader-response theory (se eksempelvis Fish, 1980). Slike teorier preger forståelsen av hvordan lesing av litteratur kan romme ulike dimensjoner, og hvordan vi kan forstå lesing og litteratur på en mer nyansert måte i norskfaget (Kittang, 1991). På den ene siden har læreren ansvar for å utvikle kompetente, fagspesifikke lesere. Det vil si lesere som kan lese med bestemte norskfaglige briller. På den andre siden, må læreren ta utgangspunkt i hva slags opplevelser den enkelte eleven kan ha i møte med tekstene, om en ønsker å skape motivasjon og leselyst (Kjelen, 2015). Her finner vi røtter i arbeidet til Louise Rosenblatt. Hun er sentral for utviklingen av transaksjonsteori, som utgjør et overordnet litteraturredidaktisk perspektiv i min forskning.

2.1.2 Rosenblatts transaksjonsteori

I Rosenblatts transaksjonsteori skildres leseprosessen som en transaksjon mellom leseren og teksten, noe som læreren må være bevisst i valg av og arbeid med litteratur (1995). Begrepet transaksjon innebærer en forståelse av at lesing og tolkning skjer på et spesifikt tidspunkt og innenfor en bestemt sosial og kulturell kontekst. Både leseren og teksten spiller en viktig og aktiv rolle i tolkningen og utviklingen av leserens erfaringshorisont. Ifølge Rosenblatt (1995, s. 25) begynner lesing med en personlig tilknytning til teksten. Her vil leseren lese og forstå teksten basert på sin egen horisont og livsverden, og forklare sin forståelse ved hjelp av et personlig språk. Men Rosenblatt sier det er viktig å ikke bli værende i det personlige. Hun ønsker en bevegelse fra det personlige tilbake til teksten for å unngå vilkårlige og irrelevante tolkninger. Hun sier: «we can always move from our personal responses and interpretations back to the text» (Rosenblatt, 1995, s. 268). Dette kan oppnås hvis det er transaksjoner mellom teksten og leseren, og mellom leseren og teksten, som skaper en hermeneutisk sirkel¹ under lesingen.

Rosenblatt tilbyr to typer lesing som tilnærming til litteraturen: efferent og estetisk lesing (1995). Begrepet "efferent" stammer fra det latinske ordet "efferre", som betyr å ta med eller bære med seg (Rosenblatt, 1994, s. 24). En efferent lese måte legger hovedvekt på å finne svar eller informasjon som skal læres etter lesingen. Lesetilnærmingen vektlegger den konkrete

¹ Hermeneutikk behandles nærmere i delkapittel 3.1.1. med utgangspunkt i Gadamer (2003).

informasjonen som teksten gir, og innebærer dermed en mer instrumentell og redskapsorientert tilnærming til lesing, der hovedfokus ligger på å tilegne seg spesifikk informasjon og kunnskap fra teksten (Rosenblatt, 1994, s. 23). Den estetiske lesingen omhandler selve leseopplevelsen og leserens reaksjon på teksten: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s.24). Rosenblatts transaksjonsteori og efferent og estetisk tilnærming kan derfor ikke bare knyttes til norsk som et opplevelsesfag, det kan også knyttes til synet på norskfaget som et dannelses- og redskapsfag (Bakken, 2020).

Som dannelsesfag kan norskfaget bidra til å utvikle lesernes evne til å tolke, forstå og reflektere over tekster. Rosenblatts transaksjonsteori understreker betydningen av å ta hensyn til leserens erfaringer og perspektiv når man tolker en tekst. Dette kan bidra til å utvikle lesernes kritiske tenkning og dømmekraft, og dermed bidra til deres dannelsesreise som informerte og reflekterte samfunnsborgere (Rosenblatt, 1995). Samtidig betraktes norskfaget også som et redskapsfag, som blant annet skal gi elevene ferdigheter i å kommunisere skriftlig og muntlig på en klar og presis måte. Rosenblatts transaksjonsteori kan også knyttes til dette synet på norskfaget, fordi hun vektlegger behovet for å kunne tolke, analysere og forstå ulike typer tekster på en grundig og kritisk måte.

Det er viktig å understreke at Rosenblatt ikke ser disse tilnærmingene som motsetninger, men vektlegger at skjønnlitterære tekstvalg og arbeid med disse bør preges av en pendling mellom den efferente og estetiske lese måte (Kjelen, 2015). Overført til LK20 kan vi her sidestille dette til redskaps- og dannelsessynet i norskfaget (Bakken, 2020). I norsk litteraturredaktisk forskning ser en imidlertid spor av at begrepene bærer med seg en dikotomi, og ofte oppfattes som motsetninger eller ytterpunkt (Kjelen, 2013; Hamre, 2014). Dessuten viser blant annet Hennig (2017, s. 123) og Røskeland (2014, s. 204) til at den efferente tilnærmingen dominerer litteraturundervisningen, noe som kan svekke den estetiske opplevelsen og dannelsesaspektet i arbeidet med skjønnlitteratur. Slike perspektiv vil være interessant å drøfte mine funn opp mot.

2.1.3 Det tolkende fellesskap

I forlengelsen av Rosenblatts transaksjonsteori, finner vi arbeidet til resepsjonsteoretikeren Stanley Fish. I 1980 ga han ut boka *Is There a Text in This Class?* hvor han problematiserer tekstvalg og tekstarbeid. Fish hevder at svaret på spørsmålet vil være negativt, dersom en tekst forstås som en fastlåst enhet som ikke kan endres (Fish, 1980, s.7). Med utgangspunkt i det Fish kaller *et tolkende fellesskap* («interpretive communities»), lanserer han at svaret på spørsmålet vil være positivt dersom: «[T]here is a text in this and every class if one means by text the structure of meanings that is obvious and inescapable from the perspective of whatever interpretative assumption happen to be in force» (Fish, 1980, s.7). Ifølge Fish skapes altså meningen av en tekst ikke bare av dens innhold og språkbruk, men også av de tolkninger som lesere i en bestemt kulturell kontekst og tid har laget av den. Et norskfaglig klasserom vil derfor være et eksempel på et slik tolkende fellesskap. Fellesskapet kan påvirkes av en rekke faktorer, skriver Fish (1980, s. 8). For eksempel etnisk eller kulturell bakgrunn, religion, kjønn, alder, yrke eller interesse.

Fish påstår at teksten er uløselig knyttet til de eksisterende og dominerende meningsstrukturene som er tilstedeværende i tilknytning klasserommet teksten skal benyttes i – et tolkningsfellesskap som styrer tekstvalgene og arbeidet med lesningen. Et slikt tolkende fellesskap finner vi eksempel på i den sosiale konteksten som en norskklasse utgjør, men også i norskkollegiet ved den enkelte skole. I et slik kollegium utgjorde lærerspesialisten tidligere en sentral rolle². Margolis (2012) karakteriserer lærerspesialisten som *hybrid teacher leader*, en lærer som innehar en kombinasjon av undervisnings- og ledelsesansvar, og som har evnen til å bidra til profesjonell og didaktisk utvikling. Gjennom å intervju og undersøke tidligere lærerspesialister i norsk sitt syn på skjønnlitterære valg, legger jeg til grunn at de inngår i et tolkende fellesskap og ikke handler alene. Lærernes og fagets diskurs utgjør derfor én relevant og interessant side av interpretive communities, og tilbyr et nyttig perspektiv jeg vil lene meg på i analysen og drøftingen.

I tillegg til å være et dannelses- og redskapsfag, er norskfaget et kulturfag (Hamre, 2017, s.7; Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om både Rosenblatt og Fish vektlegger at litteratur har

² Lærerspesialistrollen ble avviklet våren 2022. Lærerspesialistordningen behandles inngående i delkapittel 3.2

en subjektiv og situasjonsbestemt betydning som skapes i lesernes samhandling med hverandre og med teksten, anerkjenner de likevel at noen tekster har en mer varig verdi og en tendens å bli valgt. Blant annet på grunn av historiske og kulturelle faktorer knyttet til teksten (Rosenblatt, 1995; Fish, 1980). Penne deler deres syn, og hevder at læreren er ansvarlig for å formidle og gi elevene tilgang på tekster som elevene kanskje ikke ville ha lest utenom skolen (2010, s. 244). Penne skriver: «Elevene skal ikke lese litteratur på skolen for å bli underholdt. De skal lære noe nytt.» (Penne, 2013, s. 46). Implisitt kan det forstås som at elevene skal eksponeres for det som kjennetegnes som *klassikere* som har sin berettigede plass i *kanonlitteraturen*.

2.1.4 Klassikere, tema og kulturarv

Den italienske forfatteren og litteraturviteren Calvino (2009) tilbyr en interessant definisjon på hva en *klassiker* kan være: «En klassiker er en bok som aldri har fullført å si det den har å si.» Videre fremholder Calvino, i en viss likhet med overnevnte Penne, det at elevene møter klassikere som så betydningsfullt, at skolen ikke kan ta hensyn til at det påvirker elevenes leselyst (2009, s.6). Imerslund (2003) tilbyr en mer nøktern, men nyttig definisjon: «En litterær klassiker kan helt generelt defineres som et litterært verk som har beholdt en leserkrets ut over den tida det ble til i» (s. 14). Disse definisjonene er vesentlige for å si noe om tekstvalgene informantene foretar.

Henning (2017) presenterer to styrker ved klassikere. For det første at de har et tidløst preg ved at de formidler noen grunnleggende og allmenmenneskelige tanker. Klassikerne tematiserer gjerne tema som kjærlighet, ensomhet, frihet, ansvar eller sjalusi – tema som forblir aktuelle, og som vi skal komme nærmere inn på i delkapittel 2.5. Den andre styrken Henning legger frem er kulturarven som kan ligge i arbeid med klassikerne, noe han fremhever som en sentral del av danningsaspektet i norskfaget (Henning, 2017). Det må imidlertid påpekes at han tar klare forbehold i å bruke klassikere i undervisningen. Blant annet hevder Hennig at læreren må ha klare bevisste tanker og begrunnelser om hvorfor en klassiker velges på bekostning av nyere litteratur (2017).

Rosenblatts transaksjonsteori og Fish sitt tolkende felleskap utgjør et overordnet litteraturdidaktisk perspektiv i denne studien. Teoriene gir et grunnlag for å se nærmere på hvordan tekster velges i norskfaget, ved at de kan si noe om hvilke lesere lærerne ønsker å utvikle og hvilke faktorer som ligger til grunn for tekstvalgene.

2.2 Kanon

2.2.1 Definisjon av kanonbegrepet

Kanonbegrepet har en religiøs opprinnelse, og sitt utspring i arbeidet til de skriftlærde på 300-tallet med å velge ut religiøse tekster og bibelskrifter. Begrepet kanon betyr "målestokk" og kan med sin latinske oversettelse "regula" og "norma" vise til en form for standard (Steinfeld et al., 2022, s. 14). Over tid har kanonbegrepet gått fra å gjelde konkret, religiøs tekstutvelgelse til abstrakte størrelser som normer og regler. I dag oppfattes kanon gjerne som en rettesnor som regulerer en kulturell virksomhet (Aamotsbakken, 2018, s. 50).

I dette prosjektet skal vi forholde oss til kanonbegrepet innen litteratur i skolen. Filologen David Ruhnken, som virket på 1700-tallet, hevdes å være den første som brukte kanonbegrepet om tekster (Steinfeld et al., 2022, s.15). Han skal ha referert til at lærere i antikken skal ha utfordret studentene sine til å lage lister over viktige forfattere og tekster, for så å begrunne og argumentere for valgene de hadde gjort (Gorak, 1991, s.51). Den observante leser vil kunne tenke tilbake på problemstillingen dette prosjektet tar for seg, og umiddelbart slå fast at disse tankene har blitt tenkt før. Det er interessant at vi fremdeles stiller de samme spørsmålene som ble gjort for over 2000 år siden. En av grunnene til at det fremdeles er aktuelt, er at kanon ikke bare omfatter lister. Kanon har ikke nødvendigvis en statisk intensjonalitet. Den kan oppstå, forandres eller forsvinne, og kanon kan påvirkes og endres av blant annet sosiokulturelle, diskursive og institusjonelle faktorer (Steinfeld et al., 2022, s. 17). Dette skal jeg returnere til, men det er først relevant å presentere et nyere historisk bakteppe for debatten om kanon.

2.2.2 Kanondebatten

Det er nødvendig å gjøre kort rede for kanondebatten og ulike teoretiske perspektiver på kanonbegrepet. Kanonbegrepet opplevde en renessanse og ble utbredt i både nordiske og internasjonale litteraturfaglige miljø på 1980-tallet (Steinfeld et al., 2022, s. 13). Omtrent parallelt med innføringen av de nye norskplanene i 1994 og 1997, som inneholdt en lengre liste over kjente norske forfattere som elevene for eksempel kunne lese noe av, kom det moderne gjennombruddet for begrepet kanon (Steinfeld et al., 2022, s. 22). Dette gjennombruddet tilskrives gjerne Harold Blooms omdiskuterte *The Western Canon* (1994). Boken inneholder en oppstilling av litterære verk fra den vestlige kulturen som betraktes som

essensielle og verdifulle, og som Bloom hevder alle utdannede mennesker burde kjenne til (Bloom, 1994). I Norge regnes Eriksens *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon* (1995) som et sentralt og samtidig bidrag i kanondebatten (Steinfeld et al., 2022).

Forut for dette hadde Eric Hirsch gitt ut *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987). Denne utgivelsen skulle få stor betydning, og farget også utformingen av norske læreplaner på 90-tallet (Steinfeld et al., 2022, s. 23). Hirsch påsto, kort forklart, at det innen et samfunn, er behov for en rekke felles kulturelle referanserammer. Slike referanserammer er nødvendige for å unngå kommunikasjonsproblemer mellom samfunnsmedlemmene. En slik referanseramme hos Hirsch (1987) finner vi i Ibsens *Et dukkehjem*, og kan tolkes slik: «Om du aldri har hørt om *Et Dukkehjem*, har du ein kulturell hemske, og dette kan få følger både i privatlivet ditt og på arbeidsplassen (Steinfeld et al., 2022, s. 23).

Skaftun (2006, s. 15) går i dialog med Hirsch. Han presiserer at ulike kulturer har ulike koder som må knekkes og forstås, om en skal hevde sin plass i den og ta aktivt del i samfunnet. Dette har tydelig gjenklang i Unescos literacy-definisjon, hvor det står at lesing er avkoding, men også tolkning i kontekster som kan «enable the individual (...) to participate fully in the wider society» (Unesco, 2004). Derfor får utdanningsinstitusjoner et særskilt formidlingsansvar, ved å gi borgerne tilgang på en slik felles kunnskap. I dette ligger det et sosialdemokratisk dannelsesperspektiv, hevder Steinfeld (2009, s. 183-184), noe som illustrer at kanon også er et politisk anliggende. Kulturelle verdier skal kunne deles, og ikke være forbeholdt de få.

Hirschs og Blooms utgivelser og standpunkt skapte også motreaksjoner. Det ble blant annet påpekt at *cultural literacy* ville favorisere enkelte kulturer fremfor andre (Mottart & Bonamie, 2004, s. 4). Eller at effektiv kommunikasjon ikke nødvendigvis avhenger av kulturell tilhørighet (Smith, 1992, s.79). Også i Norden tiltrakk utgivelsene kritikk, mellom annet hos den svenske litteraturforskeren Thavenius (1995), som hevdet at mangfold og minoritetenes litteratur ville bli skadelidende ved et slikt syn. Thavenius har i ettertid blitt støttet av Jean Twenge. Hun har kritisert både Hirsch, og spesielt nevnte Blooms syn på en potensiell

kanonlitteratur. Kritikken omhandler at litteraturen disse to hevder bør inngå i kanon, først og fremst representeres av det Twenge omtaler som «Dead White Males» (2006, s. 29-30). Å lese litteratur som bare er skrevet av hvite, mannlige og avdøde forfattere, tar ikke hensyn til det multikulturelle samfunnet vi er en del av. Det er derfor relevant å nevne at forskningsfunn (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013) ser ut til å indikere at «Dead White Males» fortsatt er overrepresentert i norskundervisningen.

Kanons rolle i litteraturfaget norsk, er fremdeles flittig debattert. Med innføringen av LK06, og prosessen mot å utarbeide LK20, så vi på ny steile fronter (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 228). Kjelen (2018, s. 16) sier at frontene er polariserte: På den ene siden er *literacy-posisjonen*. På motsatt side finner en det som Kjelen definerer som *kanon-posisjonen* (2018, s. 16). I dette prosjektet er vi opptatt av skolens kanon. Et av delmålene er å finne hva slags litteratur som leses ved de enkelte skolene, for å kunne sammenligne resultatene på tvers av skolene og innad i kommunen. Informantene vil kunne gi betydningsfull informasjon om hva de regner som kanoniserte tekster i sin praksis, og dette drøftes i et teoriperspektiv som tar for seg kanonbegrepet.

2.2.3 Skolens kanon

Fowler klassifiserer kanon i ulike undergrupper, deriblant den *utvalgte kanon* (1979). Steinfeld et al. (2022, s. 16) sidestiller den *utvalgte* med *skolens kanon*. Denne *utvalgte*, eller *skolens kanon*, er valgt ut til å bli representert i antologier, pensumlister og læreverk (Fowler, 1979, s. 99). Skolens kanon er derfor både viktig og omstridt, da den legger grunnlaget for elevenes møte med skjønnlitteratur. En slik kanon utvikles naturligvis i tråd med lærebøker og nye læreplaner, slik som LK20, og ikke minst lærerens undervisningspraksis (Michelsen & Røskeland, 2002, s. 8).

Som tidligere nevnt var idéhistoriker Trond Eriksens «Nordmenns nistepakke» (1995) sentral i debatten om kanon og dens plass i skolen. Han definerer kanoniske tekster som verker som har sikret sin plass gjennom omtale og henvisninger, og som representerer en miniatyrversjon eller et sammendrag av kulturen de tilhører (Eriksen, 1995, s. 13). Litteraturprofessor Hans Skei (2006) tar skolens posisjon i betraktning i sin definisjon av kanon, der han beskriver

kanon som «en samling av litterære verk innenfor en bestemt kulturkrets som gjennom tidene har blitt ansett som mønstergyldige og som leses på skoler». Dette konseptet introduserer begrepet *skolekanon*.

Aamotsbakken definerer *skolekanon* som en mer sammensatt versjon av kanon, enn hva Fowler gjør med sin *utvalgte* (2003, s. 6). Hun understreker nemlig at skolekanon også tar hensyn til didaktiske og pragmatiske hensyn i utvalget av tekster, og ikke bare eksisterer i antologier og pensumlister. På den måten løfter hun frem klasserommet og lærerens rolle som sentral. Videre beskriver hun skolekanonen som den mest betydningsfulle kanonen i dagens samfunn, fordi den er allment tilgjengelig og store deler av befolkningen blir introdusert for den (Aamotsbakken, 2003, s. 9). Slik jeg tolker Aamotsbakkens beskrivelse, er det nærliggende å trekke paralleller til det kulturelle og demokratiske perspektivet på felles kunnskap som vi så hos Hirsch (1987), Skaftun (2006) og Steinfeld (2009). Hun åpner likevel for at det er andre vesentlige forhold som påvirker hvordan en skolekanon dannes.

Vinje (2005, s. 82) påpeker at en norsk litterær kanon ikke er statisk, men heller konstant i utvikling og forandring. Den økte friheten i LK06 og LK20 gir muligheten til å unngå bruken av gamle, kanoniserte forfattere for å oppfylle de fastsatte kompetansemålene, og heller inkludere et større mangfold av forfattere og teksttyper (Bakken, 2019). Dette kan åpne for en oppdatert kanon med et bredere utvalg av titler, teksttyper og forfattere. Utformingen av en skolekanon vil avhenge av de didaktiske forholdene og pragmatiske hensynene som preger det tolkende fellesskapet hvor teksten inngår. Herunder spiller læreboka en sentral rolle. Dette skal vi nå se nærmere på, men først vil jeg redegjøre for begrepet *skjult kanon*.

2.2.4 Skjult kanon og lærebokas makt

Weinreich gir oss en definisjon av begrepet *skjult kanon*. Ifølge Weinreich refererer skjult kanon til en kanon som ikke er uttrykkelig listet opp som forslag i læreplan eller besluttet av myndigheter, men kan avdekkes ved å analysere hvilke forfattere og verk som faktisk er inkludert i skolelærebøker og leses av elevene (Weinreich, 2004, s. 13-14). Når han skriver «[a]t opstille en kanon er i virkeligheten at åpne en ellers skjult proces», og at valg av litteratur bør gjøres etter eksplisitte overveielser (2004, s.26), berører Weinreich et viktig

premiss i denne studien. Med innføringen av LK06 og LK20 blir spørsmålet om en skjult kanon enda mer aktuelt, da føringene for hvilke litterære verk som burde leses forsvant med L97 (Vinje, 2005). Vi skal se hvordan dette kommer til uttrykk i læreboka.

Et aspekt som har påvirket litteraturutvalget i norske skoler, var bortfallet av den 111 år gamle godkjenningsordningen for læreverkene. Denne ordningen ble fjernet i år 2000, og har ført med seg et tilbakevendende spørsmål om forlagenes og lærebokas definisjonsmakt i utvalg av litteratur. I en studie som undersøkte hvordan forlagsredaktører så på tekstutvalg, kort tid etter at ordningen falt bort, er det interessant å lese hvordan forlagsredaktørens svar blir fremstilt: «Det framgår imidlertid at alle redaktørene har den kanoniserte litteraturen i ryggmargen, og at det derfor eksisterer et “godkjent” tekstutvalg uavhengig av både læreplaner og godkjenningsordning» (Aamotsbakken 2003, s. 59). Hva det vil innebære å ha den kanoniserte litteraturen i ryggmargen, eller hva et «godkjent» tekstutvalg innebærer, når godkjenningsordningen var fjernet, fremkommer imidlertid ikke. Det kan sannsynlig tolkes i retning av en *skjult kanon* – tekster som videreføres i norskfaget uavhengig av læreplan.

Selv om Aamotsbakkens studie (2003) begynner å bli noe tilårskommen, finnes det også nyere forskning som gir oss et bilde av lærebokas definisjonsmakt i norskfaget. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) analyserte data fra 47 norske ungdomsklasserom knyttet til LISA-studien, med mål om å finne ut hvilken litteratur som ble lest. De fant at «læreboka har enorm definisjonsmakt, da så å si alle skjønnlitterære tekster kommer fra en lærebok», og konkluderer med at lærebokas rolle og makt synes å være for stor og utbredt når det kommer til norsklæreres valg av litteratur. Den virker i så måte kanoniserende. Andre relevante funn i studien for dette prosjektet, var at elevene i norskfaget i hovedsak møtte skjønnlitteratur som var lite variert, enkel og ofte presentert i korte tekster og utdrag. Arbeidsmåtene i tilknytning til tekstene, bar preg av å være efferente, og tok utgangspunkt i å finne informasjon eller kommentere virkemidler i tekstene. En rekke noveller befestet sin kanoniserte posisjon, mens felles lesing av romaner var nærmest fraværende (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Disse funnene skal tas med videre i analyse og drøfting.

I tilknytning LISA-studien (Skaug & Blikstad, 2019) ble det også tydeliggjort at tekster fra 1800-tallet med klassiske forfattere som eksempelvis Ibsen og Bjørnson er i utstrakt bruk. Studien fastslår at disse tekstene er så hyppig brukt, «at denne litteraturen i praksis er med på å opprettholde en form for skjult litterær kanon» (Skaug & Blikstad, 2019). I motsatt ende av tidslinjen, indikeres en utvikling hvor moderne tekster og populærkulturelle verk, spesielt raplyrikk, blir integrert i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 92). Samlet sett stiller studiene spørsmål ved lærernes faktiske autonomi og valgfrihet når det gjelder tekstvalg. Jeg vil si at studiene peker i retning av en problemstilling innenfor kanondebatten, hvor det er bekymring for et fragmentert norskfag der elevene ikke får tilstrekkelig eksponering for de samme tekstene, ettersom det er opp til lærerne å definere hvilke tekster som tas med. Dette impliserer betydningen av balanse mellom klassiske verk og moderne tekster. Men også utfordringen med å gi elevene en bred forståelse av norsk litteratur og kulturarv, samtidig som de får muligheten til å utforske og engasjere seg i samtidskulturen gjennom moderne tekster som oppleves relevante.

Det eksisterer forskning som peker i motsatt retning av funnene fra LISA-studien. Aashamar et al. (2021) hevder at lærebokas definisjonsmakt i de senere år har blitt svekket. Dette skyldes blant annet den økte tilgangen til digitale og alternative informasjonskilder (Gilje et al., 2016; Gilje, 2021). Videre finnes forskning som argumenterer for at begrepet og metaforen *skjult* kanon er lite hensiktsmessig i et nåtidig perspektiv, men at vi heller bør søke forståelse av hvor sammensatt og dynamisk tekstvalgpraksisen er (Grüters & Myren-Svelstad, 2022). Det er også relevant å ta med seg videre i dette prosjektet at den nye læreplanen, LK20, blir ansett «som ein korreks til den typen overdreven formalisme [den efferente tilnærmingen] som LISA-studien påviser» (Claudi, 2022, s. 219).

2.2.5 Utdanningsinstitusjoner og kanonkonserverende tekstvalg

Steinfeld et al. har en plausibel forklaring på at kanontradisjonen og litteraturhistorien har vist seg «uventet standhaftige i norskverka, også etter 2006» (2022, s. 184). De hevder at årsaken kan ligge i at norsklærerne og forlagsredaktørene har hatt nokså lik utdanningsbakgrunn. Ved å selv bli eksponert for kanonbasert og standardisert litteratur som studenter, er det naturlig at denne videreføres i både læreverkene og i undervisning av elever. Dette påpekes også hos Grüters & Myren-Svelstad (2022).

At tekstvalg reproduseres i undervisningen, kan være problematisk. Om læreren først og fremst underviser i litteratur hen ble kjent med i sine studier, vil elevene allerede kjenne til disse tekstene dersom de selv skulle bli lærerstudenter. Slik vil utdanningen være nokså lukket og konserverende i tekstutvalg, og variasjon og tilfang vil i liten grad øke. Applebee omtaler dette fenomenet, og sier at kanonlitteraturen derfor risikerer å bevege seg med «glacial slowness» (1992, s. 15). Det er neppe hensiktsmessig om vi for alltid skal lese de samme tekstene? Det er spesielt litteratur fra 1800-tallet, samt en rekke noveller, som hevdes å utgjøre et slikt «kjernepensum» av nokså fastlåste tekster (Aamotsbakken, 2003; Steinfeld et al., 2022, s. 192). Jeg vil nå gå nærmere inn på danning.

2.3 Danning

2.3.1 Danning i norskfaget og i LK20

I innledningen så vi at danning er en sentral del av norskfagets formål. I overordnet del av LK20 står det: «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Synet på norskfaget som et kultur- og danningsfag har historisk sett vært koblet til nasjonsbygging – og særlig til skjønnlitteraturen (Hamre, 2017, s.7). I så måte berører *danning* også kanondebatten og ønsket om felles kulturelle referanserammer, som vi så hos Hirsch (1987). Et annet interessant likhetstrekk mellom begrepene danning og kanon, er at det finnes dikotomiske motsatser i de to feltene. Danningsfaget norsk ses ofte i kontrast til redskapsfaget norsk. I sin historiske framstilling av skjønnlitteraturens legitimering i norskfaget viser Hamre (2014) at norskfagets identitet gjennom tidene og ulike styringsdokumenter har vekslet mellom fokus på *dannelse* og *nytteverdi*.

Ifølge Hamre (2014, s. 485) har reformene på starten av 2000-tallet svekket skjønnlitteraturen og dempet de danningsorienterte aspektene ved norskfaget. Imidlertid anser Sivertsen (2022) de tverrfaglige dimensjonene i LK20 som et argument for at dannelsesperspektivet på ny har blitt styrket og konkretisert. Selv om LK20 fastslår at danning er sentralt, er det likevel rettet kritikk mot at danningsoppdraget i den ferske læreplanen synes vanskelig å løse. Fauskevåg (2022) er enig i at LK20 vektlegger dannelse mer, men han peker blant annet på at

danningsoppdraget i LK20 er utydelig definert, og at det finnes få teoretiske forankringer i beskrivelsen av hva danning er.

Aases definisjon på danning kan tilby en beskrivelse som Fauskevåg etterspør. Hun skriver at «[danning] er en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker, og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Det innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005a, s. 37). I en slik definisjon, vil «vanlige, oppvurderte kulturformer» kunne ses på som litteratur, og noe som kan assosieres i retning av klassiker- eller kanonbegrepet. Hamre (2017, s. 35) tolker Aases definisjon, og tilføyer at danning dreier seg både om prosess og produkt, og det kollektive og det individuelle. Danning skjer gjennom en prosess som verken begynner eller ender ved skolestart eller skoleslutt – som menneske er en stadig under danning, men aldri ferdig dannet.

2.3.2 Klafkis danningsteori

Aase og Hamres teoremer har røtter i arbeidet til Klafki, en sentral skikkelse innen danningsteori. Klafki argumenterer for at dannelse ikke er en statisk tilstand, men en pågående prosess som skjer i den som dannes. Ifølge Klafki (1959; 1996) innebærer dannelse å utvikle evnen til å forstå og tolke verden rundt oss, og å være i stand til å handle og påvirke samfunnet på en bevisst og ansvarlig måte. Han vektlegger betydningen av å skape mening og forståelse gjennom å knytte sammen ulike kunnskapsområder og perspektiver. Derfor kan vi her spore en sammenheng til Rosenblatts erfaringshorisont (1995). En slik forståelse kan være nyttig for å definere danning i skjønnlitteraturen.

Klafki deler dannelse inn i tre typer: materiell, formal og kategorial (Klafki, 2009). Materiell danning handler kort forklart om å tilegne seg et bestemt kulturinnhold, for eksempel å arbeide med ulike tekster. Formal danning handler om opplevelsen og virkningen innholdet har på den som skal dannes. For eksempel utvikling av kritisk tenkning eller moralsk vurdering i møte med en gitt tekst. På den måten kan formal danning knyttes opp til Rosenblatts transaksjon mellom leser og tekst. Vi kan også se til Fish, som mener at tekstens mening og innhold først og fremst oppstår i møte med leseren og det tolkende fellesskapet. Klafki mener at den kategoriale danningen oppstår som en sammensmeltning av formal og

materiell danning. Den kategoriale danningen er derfor den egentlige danningen, der man oppdager nye sammenhenger i tilværelsen og ved seg selv. Ifølge Klafki vil kategorial danning oppleves som en slags åpenbaring, en åpning av den fysiske og åndelige verden (2009). I dette nærmer vi oss essensen i hans kategoriale danning og didaktikk. Klafki hevder at danningen forutsetter at man har lært *om* noe, men også at man har lært *av* noe. Dette er det Klafki kaller *dobbel åpning*, hvor verden åpner seg for mennesket, og mennesket åpner seg mot verden (2009). I denne studien skal vi forholde oss til tekstvalg som kan innebære Klafkis ulike typer av danning, og eventuelt inneha dobbel åpning.

2.3.3 Tekster med dannelsingspotensial

Utfordringen blir dermed å finne og bruke tekster som har et slikt dannelsingspotensial i seg. Hennig argumenterer for å vende seg til den klassiske litteraturen. For det første er den tidløs og formidler evigaktuelle tema. For det andre formidler den grunnleggende og allmenmenneskelige tanker. Til slutt trekker Hennig frem at den litterære kanon er en sentral del av vår kulturarv, og dermed også vår danning (2017, s. 124). Dette synet står delvis i kontrast til det vi finner hos Nicolaysen. Det er i skjæringspunktet mellom literacy-tenkningen og dannelsingsprosjektet at Nicolaysen (2005), som en slags brobygger mellom de to dikotomiene, stiller det betimelige spørsmålet om ikke tekstene i norskfaget burde tjene elevenes forståelse, og ikke bare tjene utbredelse av litteraturen som kulturarv? (2005, s. 29). Vi skal se nærmere på hvordan danning kan komme til uttrykk i norskfagets tekster.

Ifølge Aase er det avgjørende at norsklæreren velger relevant lærestoff og arbeidsmåter dersom faget skal ha en dannende funksjon (2005b, s. 69). Det er først og fremst møtet mellom eleven og fagstoffet; i dette tilfellet teksten, som påvirker, utfordrer og kan sette varige spor i eleven. Dette kan vi tolke i tråd med nevnte Klafkis (1996) syn og definisjon av danning. For å kunne oppnå danning og hovedmålsettingene i norskfaget, å forstå og beherske språket i ulike sjangre og kulturformer, skriver Aase, må elevene få muligheten til å reflektere og drøfte fagstoffet og andres ytringer, samt å utforske ulike tekster (2005b, s. 69). Her løfter hun frem hvordan variasjon og et tekstlig sjangermangfold er sentralt for å kunne føre til danning. Videre hevder hun at lesing kan fungere som et speil for egen identitet og kultur, men også som vindu mot andre erfaringer og kulturer (2005b, s. 69). I dette ligger det også en parallell mellom danning og begrepet *forestillingsevne*, som jeg vil komme tilbake.

Når norsklæreren velger tekster til bruk i klasserommet, dreier det seg om å gi elevene tilgang til tekster på flere nivå. Nicolaysen (2005) setter spørsmålstegn ved at verken forlagene, skoleeiere eller lærere har vært bevisste nok på hva slags tekster og kompetanse elevene behøver. Ved å definere meningsutvekslingen som oppstår i møte med tekst som *kultur møter*, forutsetter han imidlertid at disse møtene ikke nødvendigvis bør være avhengige av kulturarv og tradisjon. Han hevder at det verken er opplevelseslesing eller vern av kulturarven som er det sentrale, for at dannelse skal kunne etableres. Nicolaysen argumenterer, i likhet med Aase (2005b), for behovet av et variert tekstutvalg. Men han går på sett og vis lengre. Nicolaysen hevder at kvantitet, mangfold og variasjon er minst like sentralt som kvalitet (2005). I dette synes det å ligge en implisitt kritikk av bruken av hermetiserte og kanoniserte lesning av klassikere, som vi så Calvino (2009) argumentere for. Rogne deler Nicolaysens syn på at norskfaget i større grad må legge til rette for ulike kultur møter, og at vi i større grad må vektlegge den nyere, ukanoniserte litteraturen. Rogne hevder at elevene må eksponeres for:

[t]ekstar i vid tyding frå dagens tekstkultur – det vil seie som er relevante for elevane som deltakarar i samfunnet. Dersom elevane ikkje ser seg sjølve som bidragsytarar til den tekstbaserte meiningsskapinga, blir læringsprosessen akkurat *meiningslaus*. Arbeidet med eldre tekstar må difor alltid legitimerast ut i frå at dei på eit eller anna vis er vevd inn i notidas kultur. (Rogne 2008, s. 242)

2.3.4 Dannelse og aktualitet

Rognes ovennevnte legitimering bringer oss til tekstens *aktualitet* og kognitiv litteraturdidaktikk. Der er aktualitetsprinsippet en grunnleggende faktor, og det legges stor vekt på å fornye eldre tekster ved å aktualisere innholdet i dem (Hansen, 2011). En av utfordringene med litteraturundervisning er å gjøre elevene klar over hvorfor og på hvilken måte eldre tekster fremdeles kan være aktuelle i dag, hevder Hansen (2011, s. 23). Som svar på denne legitimeringsproblematikken, mener han at en bør vektlegge en sterkere kognitiv kobling mellom tekst, elev, lærer og kontekst i undervisningen (2011, s. 6). En slik aktualisering vil kunne revitalisere arbeidet med eldre litteratur, og dersom tekstene innehar et utgangspunkt for aktualitet, vil de potensielt kunne være dannende. Det finnes imidlertid de som kritiserer at en slik jakt på aktualitet være en abstraksjon fra teksten. De hevder at tekstarbeid bør starte med en utforskning og forståelse av den konkrete teksten, fremfor

kontekstuelle koblinger og aktualitet (Nielsen et al., 2014, s. 186-187). Myren-Svelstad derimot, ser til LK20. Han mener *aktualisering* tilbys som et perspektiv i møte med kjerneelementet «tekst i kontekst» (2020). Der står det at «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Valg av tekster med dannelsingspotensial kan potensielt føre til autoritær tekstbruk. Nicolaysen viser til det Bordieu (1979) kaller symbolsk vold. Han hevder at tekster som vil berøre, stimulere eller kreve endring fra leserens side, vil inneha en hierarkisk dominans over leseren – og de kan nærmest oppleves som en invasjon eller et overgrep. Når teksten innehar slike trekk, mener Nicolaysen at det kan være en mulig vei til danning (2005, s. 146). Til tross for det, ser det ut til lærebokforfattere, forlag og lærere har en tendens til å velge moralske, konstruktive og oppbyggelige tekster som bidrar til identitetsdanning, hevder Nicolaysen (2005). En studie (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) bekrefter at skolen sjeldent lar elevene oppleve litteratur som utfordrer eller bryter med sentrale sjangerkonvensjoner eller det forventede. Dette reiser et viktig spørsmål. Handler ikke en viss grad av identitetsdanning og sosialisering i norskfaget om å endre seg – eller å dannes – gjennom å møte tekster og mennesker som påvirker oss, og som mener noe annet enn oss? Og som av og til bryter med det forventede, skolske uttrykket?

2.3.5 Affektteori og danning

I et slikt tilfelle vil affektteori tilby et interessant perspektiv. Affektteori trekker blant annet veksler på filosofer som Deleuze og Spinoza og beskrives som å bli sansemessig beveget i den fysiske verden (Jessen, 2023). Innen litteraturdidaktisk affektteori, er Rita Felski en sentral stemme. Hun hevder at det er av stor betydning å skape en følelsesmessig forbindelse med litteraturen. Tekster som kan sjokkere, forbause eller utfordre, innehar potensial til å videreutvikle elevens litterære kompetanse og være dannende (Felski, 2008). I et slikt perspektiv synes derfor hva Bordieu kaller *symbolsk vold* til en viss grad å være uunngåelig i møte med tekster som innehar et dannelsingspotensial. Norsklærere bør utfordre elevenes personlige verdensoppfatning ved å anspore dem til å arbeide med litteratur som kan føre til dobbel åpning (Klafki, 1996).

En forutsetning for at elevene kan bli dannet, er at de møter et variert tekstutvalg som ivaretar både mangfold, motstandsmuligheter og følelser. Dette har vi sett både Aase (2005b), Nicolaysen (2005) og Felski (2008) argumentere for. Hvis norskfaget kun presenterer en snever kanon, som Nicolaysen (2005) har hevdet at lærebøkene og skolen legger opp til, og som ikke rører ved følelser eller bare leses ukritisk, vil skolen kunne miste deler av sitt mål av syne. Sivertsen (2022) etterlyser derfor en større innarbeiding av affektteori i litteraturredidaktikken. Hun forankrer dette i at dannelsesoppdraget i LK20 synes styrket med innføringen av de tverrfaglige dimensjonene, og spesielt med vekt på folkehelse og livsmestring. Nicolaysen (2005) og Rogne (2008) er enige om at skolen må tilby noe mer enn det dagligdagse og tradisjonelle, og tekstutvalget må altså ikke begrense elevenes perspektiv. Tvert imot bør tekstutvalget og problemstillingene rundt tekstene sørge for å åpne opp for mangfoldet i tekstsamfunnet vårt, slik at dannelse kan ta sted.

2.4 Skjønnlitteratur og narrativ forestillingsevne

I følge Rosenblatt (1995) kan skjønnlitteraturen tilby oss en rekke nytteverdier. Den gir oss innsikt i alle aspekter av det menneskelige livet, inkludert de vi selv ikke har erfart. Den gir oss en flukt fra vårt monotone, begrensede og fokuserte daglige liv, og tar oss med til en verden fylt med dype følelser og menneskelige problemer. Litteraturen gir oss også innsikt i karakterers kjærlighet, temperament og opplevelse av urettferdighet, mobbing, mishandling og vold. Estetisk lesning gir oss et emosjonelt utløp, muligheten til å utforske oss selv og verden rundt oss, og kan bidra til å utvide vår erfaringshorisont (Rosenblatt, 1995, s. 36-37).

2.4.1 Nussbaums narrative forestillingsevne

Nussbaum (1997) lanserer begrepet «the narrative imagination» (s.85-112), eller *narrativ forestillingsevne*. Hun anser, i likhet med Rosenblatt, lesing av fiksjon som en betydningsfull ingrediens for barn og unges emosjonelle utvikling. I korte trekk dreier narrativ forestillingsevne seg om å sette seg inn i og identifisere seg med karakterer og situasjoner i litterære tekster. Nussbaum hevder at gjennom empatisk lesing av skjønnlitteratur kan barn og unge utvikle evnen til å forstå andres perspektiver og liv, samt øke bevisstheten rundt globale problemer. Dette kan bidra til å styrke barnets emosjonelle og etiske kompetanse, og dermed gi dem verdifulle ferdigheter som vil være til nytte senere i livet.

Det er spesielt dramaet og romanen Nussbaum fremhever som egnede sjangre for å trene elevenes narrative forestillingsevne (1997). Hun argumenterer for at det å føle med en romankarakter bare er et uttrykk for medmenneskelighet, og anser ikke det som tilstrekkelig. Litteraturen må kunne forstyrre oss på en måte som utfordrer konvensjonelle sannheter og verdier, sier hun. Dette gjør at forestillingsevnen også setter søkelys på et følelsesmessig engasjement i tekstene, noe som skaper en sammenheng mellom Nussbaum og den forutnevnte affekteorien (Sivertsen, 2021). Nussbaum legger vekt på at lærere må være bevisste hvilke verk de tar med i klasserommet. Hun understreker betydningen av å eksponere elevene for mangfoldet av menneskelige erfaringer, situasjoner og perspektiver gjennom litteraturen.

2.4.2 Forestillingsevne, demokrati og verdensborgerskap

Derfor er den narrative forestillingsevnen også nært knyttet til danningens ulike faser og kategorier (Klafki, 1996), samt kulturarv og kanonbegrepet. Det finner vi belegg for i Nussbaums syn på at litteratundervisningen må bidra til å skape et verdensborgerskap, ved at vi «både føyer nye tekster til den velkjente vestlige litterære kanon og samtidig ser på standardtekstene med et veloverveid og kritisk blikk» (Nussbaum, 2016, s.29). Hun fremholder også at det skjønnlitterære pensumet må gi stemme til undertrykte samfunnsgrupper (2016, s. 43). I Nussbaums resonnement knyttet til den narrative forestillingsevnen, ligger det derfor et implisitt kvalitetskriterium som en kan forbinde med både danning og kanonbegrepet, hevder Myren-Svelstad (2020): «Kvalitativt gode tekster er dei som dannar lesaren til å bli ein etisk medviten samfunnsborgar».

Å betrakte arbeid med skjønnlitteratur som en prosess som vil kunne styrke verdensborgerskapet og demokratiet, er ingen liten tanke. Like fullt er det noe Andersen (2011) gjør ved å lene seg på både Rosenblatt og Nussbaum. Han argumenterer for at skjønnlitteraturen kan være et verktøy i kampen mot samfunnets stadig økende selvopptatthet og trusler mot demokratiet. Litteraturen kan fortelle oss hva det betyr å være menneske – både i fortiden, i nåtiden og sågar i fremtiden. I LK20 er ett av de tre tverrfaglige temaene nettopp «Demokrati og medborgerskap». Der fremkommer det at skolen skal legge til rette for at elevene blir aktive medborgere, blant annet gjennom å gi kompetanse i og øve dem i

demokratiske prinsipper for å videreutvikle demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Andersen (2011) betoner at dette er blant skjønnlitteraturens viktigste oppgaver.

2.5 Tematisk tilnærming til litteratur i norskfaget

2.5.1 Temainnganger og leserorientert tekstteori

Bruken av temainnganger i norskfaget tar utgangspunkt i allmenngyldige tema. Eksempler på slike tema kan være kjærlighet, natur, fattig og rik, osv. Arbeid med disse temaene kan blant annet fungere som ei førlesing i møte med tekster, og skal synliggjøre kontaktflaten mellom norskfaget, elevene og verden utenfor klasserommet, hevder Sæther og Melvold (2020, s. 5). Temaarbeid knyttes gjerne til leserorientert tekstteori (Sæther & Melvold, 2020, s 18). Der vektlegges, som vi har sett, leserens forforståelse, erfaringer og tolkning av teksten, samt samspillet mellom tekst og leser (Iser, 1981; Rosenblatt, 1995).

Dette er nært beslektet til Smidts begrep *subjektiv relevans*. Sentralt i Smidts forskning (1989) er nemlig at elevens forståelse og meningskonstruksjon i et tekstmøte, ikke kan løsrives fra elevenes identitet og livssituasjon. Tønnessen ser til Smidt og hevder at en av litteraturlærerens viktigste oppgave er å sørge for at lesingen kan oppleves som personlig (2013, s. 37). I dagens norskfag står den leserorienterte teksttilnærmingen fremdeles sterkt (Sæther & Melvold, 2020, s. 18), noe bruken av tematiske innganger kan bekrefte. Men det finnes også kritikk mot den. Blant annet hevdes det at en slik tilnærming kan svekke elevens evne til å utforske tekst på tekstens egne premiss (Kjelen, 2015). Penne går så langt at hun sier at en for sterk vektlegging av elevenes private opplevelser av litteratur, kan føre til at litteraturundervisningen mister det faglige aspektet, og blir redusert til omsorg, hygge og kos (2012, s. 248).

Det gjelder altså å finne en balanse mellom det som elevene kan relatere til og mestre, samtidig som en sørger for å ivareta en faglig forankring, også når en velger tematiske innfallsvinkler. Målet med en tematisk tilnærming blir derfor at elevene i tekstmøter kan bli engasjerte, få motivasjon og se relevansen. I en leserorientert tilnærming, vil spørsmålet om hva tekstene egentlig handler om kunne oppleves noe ulikt fra elev til elev, ettersom de søker etter noe i teksten som oppleves som relevant og kjent for dem selv. Dette inngår også i premissene for tematiske arbeid (Sæther & Melvold, s. 15) som vi skal se nærmere på.

2.5.2 Premiss for tematiske innganger i LK20

Tematisk arbeid sies, ifølge Sæther & Melvold (2020, s. 15), å springe ut av tre sentrale premisser: 1. Å skape et norskfag som utgår fra tolkning og utforskning av tekst og språk, og ikke kulturhistoriske perioder. 2. En tematisk struktur som kan legge til rette for dybdeløring og tverrfaglighet 3. Å skape relevans og engasjement, slik at elevene får større eierskap og motivasjon til faget og tekstene det jobbes med. Sistnevnte premiss kan settes i forbindelse med forskning utført av Guthrie.

I en undersøkelse av leseengasjement på ungdomstrinnet, fant Guthrie en direkte korrelasjon mellom arbeid med tekster som opplevdes som lite relevante for elevene og kjedsomhet (Guthrie, 2008). Men dersom elevene opplevde å kunne knytte tekstene til egne erfaringer og eget liv, som vi har sett er sentralt hos Rosenblatt (1995) og Smidt (1989), opplevde de derimot arbeidet som relevant (Guthrie et al., 2012, s. 34). Dessuten finnes det indikasjoner på at tematiske tilnærminger kan skape en slik relevans (Sæther & Melvold, 2020, s. 29). En annen didaktisk gevinst av dette, hevdes å være en styrkning av motivasjonen i arbeidet med tekst (Solheim, 2014). De tre premissene i forutnevnte avsnitt peker åpenbart i retning av LK20, og er dermed aktuelle i dette prosjektet hvor vi søker å undersøke hvorvidt læreplanen har medført endringer i lærernes praksis.

Penne stiller seg imidlertid kritisk til en slik tematisk tilnærming i skjønnlitterært arbeid. Hun hevder at den innbyr til å lese litteratur som sannhet og ikke fiksjon (2013). Hun lener seg på at også Rosenblatt advarte mot en slik bruk av estetisk tilnærming til tekst (2013, s. 49).

Dermed er det ikke undervisning i fiktive lese måter, skriver Penne, men arbeid med å utdype og illustrere temaer som elevene arbeider med i andre sammenhenger. En konsekvens er at litteraturen blir sett på som en utdypende sannhet, og ikke som den fiksjonen den er. For eksempel brukes utdrag fra *Et dukkehjem* når det læres om kvinners rettigheter, eller *Schindlers liste* brukes for å dokumentere hvordan livet var under krigen. Penne advarer: ved å gjøre slik, ledes elevene hele tiden *ut* av fiksjonen når de leser litteratur – lærerens rolle er å lede dem *inn* i den (Penne, 2013, s. 49). Claudi inntar noe av det samme standpunktet. Han spør om det ikke er gode grunner til å detronisere den tematiske syntesen fra statusen som litteraturlesningens og -undervisningens mål, dersom en skal kunne utvikle en historisk orientert litteraturredaktikk (2019, s.8). Dette begrunner han med henvisning til LK20, hvor

det står at tekstene skal knyttes til en kulturhistorisk kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et imperativ Claudi (2019) mener understreker at kontekstuell og historisk orientert litteraturlesning er en del av kjernen i faget.

De tre premissene som ligger til grunn for tematisk litteraturundervisning har sterke koblinger til den nye læreplanen. Et eksempel er kjerneelementet *tekst i kontekst* i LK20, hvor det står at elevene «skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019) Ikke minst innbyr naturlig nok de tverrfaglige temaene i læreplanen til tematisk arbeid, og vi har sett hvordan bruken av tematiske periodeplaner allerede brer om seg (UiO, 2021, 36:12). Claudi fremsetter en hypotese om at det vil kunne vokse frem en tematisk delkanon, hvor enkelte tekster vil vise seg godt egnet til diskusjon innen visse temaer (2022, s.211). Ved å legge kompetansemålet som sier at elevene skal kunne «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» til grunn, er det også sannsynlig at vi vil kunne se fremveksten av en komparasjonskanon: «Ein serie med tekstpar, ein gamal og ein ny, som eignar seg til samanlikning» (Claudi, 2022, s. 213).

2.6 Tidligere forskning

Det avdekkes i en større undersøkelse av de skandinaviske morsmålsfagene at: «begrunnelsen for skjønnlitteraturen i fagene er vage og uklare hos de fleste av lærerne» (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42). Det underbygger behovet for og utfordringen ved dette prosjektet: Å finne ut hvordan lærerne beskriver og begrunner sine skjønnlitterære valg, etter at LK20 har vært mandatgiver og premissleverandør en stund. I dette delkapitlet vil forskning som er relevant for studiens problemstilling og forskningsspørsmål gjennomgås.

Valg av tekster er en sentral oppgave i litteraturundervisning, men det finnes relativt lite forskning på dette området. Som Martin Blok Johansen påpeker, har forskningen ofte fokusert på "hvordan" litteraturundervisning gjennomføres, heller enn "hva" som blir undervist i (2015, s. 4). Eksisterende forskning på feltet har ifølge Myren-Svelstad (2020) hovedsakelig vært basert på tre tilnærminger:

- Studier av lærebøker (f.eks. Aamotsbakken, 2003, 2015)
- Studier av styringsdokumenter (f.eks. Hamre, 2014; Persson, 2007; Steinfeld, 2009)
- Observasjoner og intervjuer av lærere og elever (f.eks. Kjelen, 2013; Penne, 2006, Gabrielsen et al., 2019).

Deler av forskningsfeltet betoner, i likhet med min studie, hvordan lærere reflekterer over sin undervisning knyttet til skjønnlitteratur. Blant annet undersøkte Penne (2012) og Kjelen (2013) hvordan et utvalg lærere underviste i skjønnlitteratur, og hvordan de begrunnet valgene sine didaktisk. Forskningen deres tyder på at lærerne opplever en ambivalens mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til skjønnlitteratur. Penne hevder at lærere i liten grad reflekterer didaktisk over tekstvalg, og at de bruker hverdagsteorier – vage begrunnelser med verbforankringer som *synes* og *tror* (2012, s. 54). Kjelens funn peker også i retning av at lærere begrunner sine skjønnlitterære valg i en mer elevorientert og opplevelsesfokusert tilnærming: «Teksten skal fengje og engasjere, teksten skal tilby ei gjenkjenning, og teksten skal vere lett å analysere (Kjelen, 2013, s.122). Her ber jeg leseren merke seg verbet «å fenge», da dette er noe jeg skal komme tilbake til. Penne (2012, s. 248) og Aase og Kaspersen (2012) er kritiske til at teksten i seg selv ikke problematiseres, men at det elevorienterte «omsorgshensynet» ser ut til å gå foran i lærernes begrunnelser.

Vi har sett hvordan Penne (2013, s. 42) mener at en dagens leserorienterte tilnærminger er en fordel for de elevene som allerede har en velutviklet forforståelse for litteratur. Disse elevene er allerede innkodet i bøkens verden og har hjemmefra tilegnet seg den forforståelsen som er nødvendig for å forstå litteratur. Forforståelsen har vist seg å være positiv for de elevene som har den, men mange elever mangler det fundamentet som er nødvendig for å kunne dra nytte av leserteoriene som brukes i dagens skole. Det kan bekreftes av internasjonal forskning som finner en direkte korrelasjon mellom leseferdigheter og skolefaglige prestasjoner, samt tilgangen på litteratur og leseerfaring hjemmefra (van Bergen et al., 2017). Ikke minst ble lignende funn løftet frem i PIRLS-undersøkelsen som nylig ble publisert (Wagner et al., 2023). Dette viser at tekstvalg og undervisning som er tilpasset elevene, krever en didaktisk bevissthet og begrunnelse fra lærerens side.

Andre forskningsbidrag har kastet lys over skjønnlitteraturens potensial til å utvikle elevenes evne til innlevelse og empatiske dømmekraft. Bal og Veltkamp (2013) har dykket ned i spørsmålet om hvordan lesing av skjønnlitteratur påvirker lesernes empatieevne. Deres funn antyder at gjennom lesing av skjønnlitteratur kan leserne styrke sin evne til å forstå og leve seg inn i andres følelser. Ved å bli engasjert i karakterenes opplevelser og utfordringer i bøkene, kan leserne utvikle en dypere forståelse og empati for ulike perspektiver og livserfaringer. Dette kan ses i lys av nevnte Nussbaum (1997). Videre fant Schrijvers et al. (2019), som gjennomførte 13 internasjonale intervensjonsstudier, at undervisning i fiksjonstekster kan gi 15- til 18-åringer en økt grad av selvinnsett og kunnskap om menneskets natur. Gjennom utforskning av fiksjonstekster kan ungdommene reflektere over komplekse karakterer og situasjoner som speiler virkeligheten. I samsvar med Rosenblatt (1995), konkluderte de med at dette kan bidra til å utvide elevenes forståelse av menneskelig atferd, motivasjon og relasjoner.

De tidligere forskningsfunnene som konkluderer med en for sterk elevorientert og opplevelsesbasert tilnærming (Kjelen, 2013; Penne, 2012), står til dels i kontrast til forskning knyttet til LISA-studien. Som jeg har vært inne på identifiseres det der en mer formalistisk og analytisk tilnærming i valg og bruk av skjønnlitteratur i norskfaget. Skaug og Blikstad-Balas fant at litteraturundervisningen hadde en slagside på efferent tilnærming (2019). De konkluderte med tre faktorer som dominerte i valg og bruk av tekster. (1) Lærebokas innflytelse og makt i tekstvalg fører til en kanonkonserverende praksis; (2) Lite lesing av lengre, helhetlige verk, og hyppig bruk av noveller og utdrag i norske klasserom; (3) Sjangertrekk og virkemidler vektlegges i stor grad i skjønnlitteratur, noe som tyder på en tiltakende analytisk tilnærming i undervisningen. Sistnevnte faktor støttes også av Røskeland (2014). I likhet med Hamre (2014, s. 485), poengterer hun at fokuset på danning og estetikk i litteraturundervisningen nedtones, og at en instrumentell lese måte ser ut til å bli prioritert. Røskelands forskning peker i retning av at skjønnlitterære tekster velges med utgangspunkt i å være et redskap for å utvikle mer funksjonelle ferdigheter hos elevene (2014). Det er imidlertid behov for å presisere at det meste av forskningen som hittil er gjennomgått, baserer seg på LK06 som empirisk grunnlag.

Funnene fra LISA-studiene har skapt grobunn for debatt, et økt kunnskapsbehov og inviterer til mer inngående forskning. Som nevnt beskriver Claudi de norskfaglige endringene i LK20 både som en reaksjon og korreks til den formalismen og instrumentelle tilnærmingen som LISA-studien peker på (2022, s. 219). Innføringen av de tre tverrfaglige temaene i LK20 kan tolkes som et mål om et sterkere fokus på *danningsoppdraget* i den nye læreplanen, skriver Fauskevåg (2022), og representerer i så måte en slik endring. Videre kan studier av Aashamar et al. (2021), hvor lærebokas definisjonsmakt tones kraftig ned, og Grütters og Myren-Svelstads (2022) nyansering av kanonbegrepet, hvor de peker på en bevegelse fra en statisk til en mer dynamisk kanon, leses som direkte tilsvarende til funnene i LISA-studien. Krystalliserer det seg her et bilde av at LK20 har medført endringer i norsklærerens praksis? Foruten begrensede studier og få rapporter, som Brevik et al. (2023), nevnt innledningsvis, har vi lite kunnskap om hvilke endringer LK20 faktisk har medført. Denne studien tar mål om å finne ut hvor lærerne i en mellomstor kommune plasserer seg i dette feltet, ved å ta pulsen på deres endringer i lys av LK20 og hva de vektlegger når de bringer tekster til klasserommet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive metodene som ble brukt for å svare på problemstillingen: *Hvordan beskriver og begrunner norsklærere i ungdomsskolen sine skjønnlitterære valg i lys av LK20?* og de underordnede forskningsspørsmålene. I et slikt prosjekt er det viktig å sørge for at alle trinnene i forskningsprosessen er så åpne og transparente som mulig, slik at andre kan vurdere kvaliteten på arbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192). Det er også sentralt å sørge for at det er samsvar mellom problemstillingen og metodene som har blitt valgt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har valgt å bygge forskningen min på en kvalitativ forskningsmetode med en hermeneutisk tilnærming. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at den baserer seg på dynamiske undersøkelser med et begrenset antall informanter, og ifølge Tjora (2012) er kvalitativ metode nyttig, dersom man ønsker å få innsikt i menneskers meninger, erfaringer og holdninger knyttet til et bestemt tema eller problemstilling. Dessuten gir kvalitativ metode muligheter for en utforskende og fleksibel datainnsamling (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30), noe

som etter hvert viste seg både naturlig og nødvendig etter hvert som forskningen min tok til. Dette gjenspeiler også hvordan en hermeneutisk tilnærming har gjennomsyret prosjektet.

3.1.1 Hermeneutikk

I arbeidet med å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, har forskningen pendlet mellom på forhånd fastsatt teori og empiridrevne funn. Dette skapte behov for å tilegne seg ny teoretisk kunnskap underveis. Dette er kjennetegn ved humanvitenskapens hermeneutikk (Gadamer, 2003). Hermeneutikken baserer seg på at forskeren skaper forståelse ved å erkjenne prosessen og sammenhengen i forskningen. Ved å speile fragmentene i det en finner ut av i et helhetlig bilde, vil en kunne se fragmentene i et annet lys. På den måten vil også det helhetlige bildet kunne forandres. Dette beskriver Gadamer (2003, s.33) som en hermeneutisk sirkel, en metafor som symboliserer forståelsens utvikling, også i dette prosjektet. Et eksempel på dette er hvordan det innledende spørreskjemaet, intervjuene og analysen har gitt informasjon som har trukket forskningen i andre retninger enn først planlagt. Ved å analysere tekstpraksisen ved den enkelte skole, vil en kunne få vite noe om den helhetlige praksisen innad i kommunen.

3.1.2 Multiple embedded case study

Studien søker forståelse av tekstvalgpraksis hos tre forskjellige lærere. Disse tre lærerne representerer forskjellige, men også samtlige ungdomsskoler i én og samme kommune. Ved å ta utgangspunkt i lærernes bakgrunn som lærerspesialister, noe som vil utdypes senere, vil funnene kunne representere den enkelte skoles praksis. Samtidig som en komparativ analyse vil kunne belyse gjennomgående likhetstrekk eller forskjeller mellom skolene innad i kommunen. Derfor kan den kvalitative metodologiske tilnærmingen i dette prosjektet karakteriseres som en *multiple embedded case study*. Yin (2003) definerer dette, og skriver at tilnærmingen er gunstig i forskningsprosjekter hvor en ønsker å a) definere forskningsområder bredt og ikke smalt; b) dekke kontekstuelle eller komplekse faktorer og variabler; c) benytte flere kilder til datainnsamling. Ved å betrakte den enkelte lærers praksis som representativ for skolen hen jobber ved – som én case - vil analysen av denne skolens praksis utgjøre en innkapslet underenhet i studien. Forskningsprosjektet vil dermed inneha tre slike underenheter. Men interessen min og forskningsspørsmålene søker også kunnskap om den helhetlige praksisen i kommunen. Samlet utgjør disse tre innkapslede casene en større helhet; kommunen som et overordnet case.

Metoden baserer seg på kombinasjon av flere kilder til bevis for å skape bredde og dybde i datainnsamlingen. I denne kildekombinasjonen ligger tilnærmingens styrke, hevder Yin (2003). Datainnsamlingen i dette prosjektet gjøres gjennom spørreskjema, individuelle semi-strukturerte intervju og innholdsanalyse. En slik triangulering kan skape rike beskrivelser av det som undersøkes (Patton, 2015, s. 257). Kombinasjonen av rikholdig empiri og analyse, kan gi en helhetlig forståelse (Yin, 2003) av både de innkapslede casene: skolene, og det overordnede caset: kommunen

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalgskriterier

Helt sentralt i denne forskningen er utvalget av informanter og utvalgskriteriene. Når en har en plan for hvilke informanter en velger, kalles det *strategisk utvalg* (Mears, 2012, s. 171). I planleggingsfasen ønsket jeg at informantene skulle representere norsklærere ved samtlige ungdomsskoler innen én og samme kommune. I en tidlig fase av forskningen hadde jeg i tillegg en intensjon om å finne ut mer om hvordan lærerspesialistrollen³ hadde blitt praktisert ved den enkelte skole. Dette medførte kriteriet om at informantene skulle alle ha fungert som tidligere lærerspesialister i norskfaget ved sin skole. Dermed var det jeg som forsker som definerte utvalget basert på disse kriteriene.

Cresswell (2007) sier at det er viktig å velge passende informanter til intervjuet, og at utvalget informanter skal gi mest mulig troverdig informasjon til studien. Ved å forske på skjønnlitterære tekstvalg ved forskjellige skoler innen én og samme kommune, var det naturlig at alle tre ungdomsskoler var representert. Med sin rolle og bakgrunn som tidligere lærerspesialister, kan en dessuten anta at informantene både innehar erfaring og inngående kjennskap til norskfagets tekstpraksiser ved sin skole. Lærerspesialisten fikk sin autoritet i kraft av å være en faglig ressursperson som var oppdatert på forskning og fagdidaktikk innen sitt fagfelt (Mangin & Stoelinga, 2011). En sluttrapport viser at de ofte ble brukt for å implementere fagfornyelsen lokalt, eller til å gjennomføre utviklingsprosjekt ved skolen eller i

³ Lærerspesialistordningen var en ekspertlærer-modell som ble innført som del av regjeringens strategi «Lærerløftet» i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2014). Ordningen hadde blant annet som mål å utvikle lærerprofesjonen, bedre undervisningen og utvide karriereveien for grunnskolelærere som ønsket å fortsette å undervise. Lærerspesialistordningen ble utfaset våren 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022)

kommunen (Lødding et al., 2021). Dette gjør informantenes rolle spesielt interessant i et slikt prosjekt, og de kan på bakgrunn av det anses som egnede representanter for sin skole og i denne studien. Men en kan derfor si at utvalget også er homogent. Dette kan potensielt føre til ensrettede funn og være en svakhet i metoden (Svenkerud, 2021, s. 98). På den andre siden kan praksis knyttet til lærerspesialistrollen ved den enkelte skole ha vært forskjellig. Denne studien vil i så måte kunne si noe om eventuelle likheter og forskjeller på tvers av skolene innad i samme kommune.

3.2.2 Rekruttering

Rekrutteringsprosessen tok til høsten 2022. Da jeg selv tidligere hadde jobbet som norsklærer ved én av ungdomsskolene, var det naturlig å starte rekrutteringen der. Jeg kontaktet min tidligere kollega, som hadde fungert som lærerspesialist i norsk. Informanten hadde allerede en viss kjennskap til temaet jeg ønsket å undersøke, og takket innledningsvis uformelt ja til å delta i forskningen. Den tidligere relasjonen som kollegaer mellom informanten og meg som forsker er ikke uproblematisk, og er noe vi skal komme tilbake til.

Jeg hadde ikke kjennskap til hvem som hadde hatt rollene som lærerspesialister ved de to andre skolene. Jeg benyttet derfor et eksisterende sosialt nettverk av kollegaer, for å få vite hvem som hadde innehatt funksjonene ved disse skolene. Med tilgang på denne informasjonen, kontaktet jeg de to via e-post. De var positive til å bidra som forskningsdeltakere, og takket uformelt ja. For at prosjektet skulle godkjennes hos NSD (Norsk senter for forskningsdata), utarbeidet jeg et meldeskjema, informasjonsskriv og samtykkeskjema basert på malen fra NSD. NSDs vurdering er vedlagt som vedlegg 1. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet beskrev blant annet prosjektets formål, ga opplysninger om hvordan datamaterialet skulle innhentes, og hvordan informantenes personvern skulle ivaretas. Alle de tre forespurte lærerne mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2). Samtlige lærere samtykket så formelt til deltakelse i prosjektet.

Som forsker var det mine utvalgsriterier som definerte hvem som kunne bli rekruttert som informanter. Jeg kunne imidlertid ikke påvirke faktorer som informantenes kjønn, alder, eller

erfaring. De tre informantene er anonymisert, men ble gitt mulighet til å velge seg et pseudonym. Passende nok valgte de alle pseudonymer med en litterær gjenklang.

Tabell 1

Presentasjon av informanter.

Pseudonym/informant	Skole	Rolle/utdanning
Hermine	Skole 1	I 30-årene, adjunkt m/tilleggsutdanning.
Nina	Skole 2	I 40-årene, lektor i norsk.
Sofie	Skole 3	I 30-årene, adjunkt m/tilleggsutdanning.

Som det fremkommer av tabell 1, er alle informanter kvinner. De er også i tilnærmet lik aldersgruppe. Dette gir et nokså homogent utvalg informanter, noe det kan rettes kritikk imot. Man kan hevde at et strategisk og homogent utvalg gjør det vanskelig å generalisere funn, noe også det lave antallet informanter fører til. Dette er standardfraser i de fleste forskningsprosjekter likt mitt, men Flyvbjerg (2006) utfordrer og korrigerer det han kaller misforståelser knyttet til slike case-studier. Han hevder blant annet at case-studier kan bidra til generell kunnskapsutvikling, og at en generalisering kan forsvares på grunnlag av teoretisk relevans og overførbarhet av funn.

3.3 Triangulering av metoder

Fordi jeg ønsket å forstå hvordan lærerne begrunner og beskriver skjønnlitterære tekstvalg etter LK20, bestemte jeg meg tidlig for å intervjuer lærerne om dette temaet. Disse individuelle intervjuene utgjør primærmaterialet i forskningen. Under forberedelsen og utarbeidingen av intervju, så jeg i samråd med veileder imidlertid et behov for å vite noe mer om lærernes tekstvalgpraksis på forhånd. Dette førte til at jeg utarbeidet et spørreskjema som ble gitt informantene før intervjuet, og som understreker behovet for fleksibiliteten som en hermeneutisk tilnærming og kvalitative metoder gir. I spørreskjemaet spurte jeg blant annet om hvordan lærerne planla tekstvalg, hvordan de ville beskrive sin skoles skjønnlitterære praksis i lys av LK20, samt at jeg ba informantene kvantifisere en rekke forhold knyttet til tekstvalg. Spørreskjemaet er vedlagt (Vedlegg 3). I tillegg innhentet og analyserte jeg periode- og årsplaner fra trinnene som informantene jobbet ved (Vedlegg 6). Dette var et

nyttig supplement til informasjon om tekstene lærerne brukte i sin undervisning (Thagaard, 2021; Yin 2003). Den kvalitative forskningsmetoden som er anvendt, består dermed av en triangulering:

Tabell 2

Oversikt over studiens datamateriale og datainnsamling.

Metode	Innsamlede data	Status i analysen
Semi-strukturerte, individuelle intervju med lærerne	Transkribert lydopptak. Notater fra intervjusituasjon/intervjuguide	Primærdata
Spørreskjema	Lærernes svar på spørreskjemaet i Nettskjema	Sekundærdata
Innholdsanalyse	Periode- og årsplaner i norskfaget hos de ulike lærerne/skolene	Sekundærdata

Denne metodetrianguleringen ble valgt for å skape en rik og detaljert beskrivelse av temaet og for å svare på problemstillingen. Patton (2015, s. 257) og Yin (2003) understreker betydningen av å velge en slik triangulering og kvalitativ metode, når en ønsker å inkludere kontekstuell informasjon og belyse detaljer med rike beskrivelser. Flyvbjerg (2006) argumenterer for at en triangulering styrker forskningens pålitelighet og validitet. I det følgende vil jeg gå nærmere på inn på trianguleringens bestanddeler, og forklare hvorfor og hvordan de ble brukt.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet er det vanligste innen kvalitativ forskning (Svenkerud, 2021, s. 96). Primærmaterialet i denne forskningen kommer fra de individuelle, semistrukturerte intervjuene jeg gjennomførte med informantene. Kvalitative metoder er som nevnt ikke direkte rettet mot å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til en bedre forståelse av fenomenet man ønsker å undersøke. Et semistrukturert intervju kan derfor gi oss innsikt i

spørsmålene «hva?», «hvordan?» og «hvorfor?» i temaet vi ønsker å undersøke (Svenkerud, 2021, s.91). Likheten til litteraturdidaktikkens grunnspørsmål, omtalt i teoridelen, er både påfallende og interessant.

I motsetning til et strukturert, lukket spørreskjema-intervju, ligner det semistrukturerte intervjuet mer en slags profesjonell samtale (Svenkerud, 2021, s. 97). Dette kan bidra til å skape økt trygghet for informantene, og gi opplevelsen av at deres svar ikke hele tiden skal bli vurdert. Det semistrukturerte intervjuet hevdes å dempe det tilstedeværende maktforholdet mellom informant og forsker (Thagaard, 2021, s. 91). Ved å velge individuelle intervju gjennomført på informantens arbeidsplass, ble heller ikke informantene påvirket av hverandre (Wibeck, 2010, s. 50-51). Med de siste læreplanene er det hovedsakelig lærerne selv som i stor grad velger hvilke tekster som tas inn i undervisningen (Bakken, 2019). Et semistrukturert intervju er dermed egnet til å få tilgang til deltakernes perspektiv på disse tekstvalgene, og kan dermed gi innblikk i informantenes personlige oppfatninger, følelser og erfaringer knyttet til temaet (Svenkerud, 2021, s. 92). Informantene fikk selv muligheter til å trekke frem og vektlegge det de synes var både relevant og interessant, men det ble gjort innen rammene jeg som forsker har satt. Et eksempel på dette var at informanten i det første intervjuet uoppfordret begynte å begrunne sine skjønnlitterære valg med henvisning til den litterære forestillingsevnen. Dette var et tema jeg ikke hadde planlagt å gå inn på, men som jeg fra da inkluderte i forskningen.

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 4). Den inneholdt både åpne og lukkede spørsmål, og temaer som skulle utforskes for å kunne svare på problemstillingen. Det forekom imidlertid ikke en forhåndsbestemt formulering eller rekkefølge av tema og spørsmål. Intervjuene åpnet som nevnt for informasjon jeg på forhånd ikke hadde tatt stilling til i guiden. Derfor ble jeg nødt til å justere guiden noe mellom de individuelle intervjuene. En slik justering inngår i den hermeneutiske tilnærmingen, og understreker behovet av et fleksibelt forskningsdesign. For å teste ut intervjuguiden, og for å gjøre meg kjent og komfortabel med opptaksutstyret, valgte jeg å gjennomføre et kort pilotintervju med en kollega.

Intervjuene med Hermine, Nina og Sofie ble gjennomført fysisk på informantenes arbeidssted. På forhånd var lærerne informert om at det ville bli gjort lydopptak, jfr. etiske krav til forskningsprosjekter. De hadde derfor sørget for å legge til rette for at intervjuet foregikk på rom hvor forstyrrelsene var minimale. Underveis i intervjuet benyttet jeg intervjuguiden til å notere og markere betraktninger, utsagn eller tema jeg ville følge opp. Det ble etter hvert naturlig å innlemme stikkord fra et intervju til det neste, for å skape sammenhenger mellom informantenes uttalelser. De tre intervjuene varte alle tett opp mot 60 minutter, og utgjorde nesten tre timer med lydopptak som har blitt transkribert.

Lydopptakene ble gjort via mobilapplikasjonen «Nettskjema-Diktafon». Diktafon-appen krypterte opptaket, og det var derfor ikke mulig å spille av lydopptakene på mobiltelefonen. Dette kunne bare gjøres på Nettskjemas servere etter at opptaket var lastet opp, noe som sikrer informantenes personvern. Det er søkt og gitt tillatelse hos NSD for å gjennomføre intervju i tråd med gjeldende personvernregler. Informantene er anonymisert, og de har hatt anledning til å trekke sitt samtykke til deltakelse underveis og uten videre. Ved prosjektets slutt blir lydopptakene på NSDs servere slettet.

3.3.2 Spørreskjema

Jeg valgte å utforme en enkel spørreundersøkelse på Nettskjema som informantene skulle svare på i forkant av intervjuet. Hovedformålet med å bruke spørreundersøkelse var å få bakgrunnsdata som jeg kunne undersøke nærmere. Spørreskjema hevdes nemlig å være godt egnet til «å samle inn data for å utforske fenomener og sammenhenger som kan egne seg å gå videre med i mer dyptloddende undersøkelser» (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171). I utarbeidelsen av spørreundersøkelsen benyttet jeg Frønes og Pettersens modell (2021, s. 170) for bruk av spørreskjema som instrument for datainnsamling. Her utformes spørreskjemaet som både avkryssings- og utfyllingsskjema.. Et eksempel på avkryssning, var spørsmålet som ba informanten ta stilling til hvordan praksis knyttet til skjønnlitterære valg var endret etter LK20. Her ble det gitt fire svaralternativ som spente seg fra «uendret» til «endret». En rekke spørsmål fordret at informantene måtte skrive lengre svar. Eksempelvis «Kan du kort forklare hvordan planleggingen av bruk av skjønnlitterære tekster foregår ved din skole?»

Det var flere grunner til at jeg valgte å ta i bruk spørreskjemaet. For det første ville spørreskjemaet gi informantene en pekepinn på hvilke temaer som skulle tas opp i intervjuet, og på den måten kunne spørsmålene skape økt refleksjon på forhånd. For det andre var det av interesse å få kvantifisert en rekke forhold, som antall tekster, hele verk, sjangre, osv. Dessuten ville det være enklere for informantene å finne frem til disse opplysningene, samt navngi forfattere og bestemte verk i svar på et spørreskjema. Ikke alle spørsmålene jeg stilte i spørreskjemaet viste seg å være relevante for dette prosjektet. Ved oppstart hadde jeg eksempelvis tanker om å gripe mer tak i lærerspesialistrollen og elevmedvirkning, men disse områdene valgte jeg til slutt å utelate. Dette gjenspeiler hvordan analysekategoriene tok utgangspunkt både i teori og empiri. Til sist var respondentenes svar på spørreskjemaet av betydning for meg som forsker. Svarene ga informasjon og data som jeg kunne anvende både direkte i intervjuet, men også utenom og senere i analysen. Ved å sortere og analysere funn fra spørreskjemaet i forkant av intervjuet, kunne jeg spørre informantene direkte om interessante svar og sider jeg hadde merket meg på forhånd. Spørreskjemaet ga dermed en pragmatisk effektivisering av intervjuet som viste seg gunstig.

3.3.3 Innholdsanalyse av planer

Ved siden av intervjuet og spørreskjemaet, anvender studien en kortfattet innholdsanalyse. Jeg ville ha muligheten til å se nærmere på tekstvalgene lærerne oppga, og tekster de kanskje ikke nevnte i intervjuet eller spørreskjemaet. Derfor valgte jeg å innhente og analysere periode- og årsplaner ved skolene som informanten representerte. Slike data av foreliggende tekster, kan være godt egnet som supplement til intervju (Thagaard, 2021). De er også sentrale for å kunne gi en rik beskrivelse innen det vi har sett Yin karakterisere som multiple embedded case study (2003).

Fremgangsmåten i denne innholdsanalysen fulgte modellen som er fremstilt hos Bakken og Andersson-Bakken (2021). Det avgrensede tekstmaterialet besto av periode- og årsplaner jeg fikk tilgang på. Hos Hermine og Nina var disse tilgjengelig på skolens hjemmeside, mens Sofie sendte disse til meg på e-post. For å definere analyseenheter, kvantifiserte jeg først alle skjønnlitterære tekster som var oppgitt i planene ved den enkelte skole. Deretter kategoriserte jeg tekstene etter forfatter, tidsperioder og sjangre. Ved å gjenta prosessen kontrollerte jeg reliabiliteten i analysen. For å kunne få et gyldig sammenligningsgrunnlag mellom skolene,

og siden jeg kun fikk tilgang til en plan for et bestemt trinn hos en av dem, ble det naturlig å avgrense analysen til planene for 10.trinn ved alle skolene.

3.4 Behandling og bearbeiding av datamaterialet

3.4.1 Transkripsjon

Lydopptaket fra intervjuene ble kort tid etter gjennomføring transkribert. Det resulterte i 48 sider skriftlig datamateriale. I dette arbeidet benyttet jeg programmet OneNote, som viste seg å være godt egnet til å organisere og sidestille det transkriberte materialet for videre analyse. Jeg har valgt å bruke elementer fra tematisk analyse, hvor man ikke trenger å transkribere alle detaljer i interaksjonen. Det er innholdet i det deltakerne sier, og ikke interaksjonen i seg selv, som danner grunnlaget for analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

Derfor har jeg transkribert de verbale ytringene ved hjelp av en enkel transkripsjonsnøkkel (Vedlegg 5). Det å transkribere muntlig kommunikasjon til skrift kan være utfordrende, og transkripsjonen vil innebære en reduksjon av datamaterialet (Halkier, 2016, s. 72). Noen elementer, som for eksempel stemmebruk og gestikulering, vil gå tapt i transkripsjonen. For å ivareta informantens personvern og gjøre nedslag leservennlig, valgte jeg å transkribere tett opp til standard bokmål. Nølinger, lyttemarkører og småord som «eh» er fjernet, mens lengre pauser eller omformuleringer i egne ytringer, er markert med «...».

3.4.2 Analytisk tilnærming

Jeg har valgt å bruke deler av tematisk kategorianalyse i datamaterialet fra intervjuene. Dette er fordi det er en fleksibel tilnærming som gir rom for å lete etter mønstre som man opplever er fremtredende i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Fremgangsmåten jeg har benyttet sammenfaller med den beskrevet av Braun & Clarke (2006), hvor tematisk analyse deles inn i seks trinn: 1) gjøre seg kjent med datamaterialet; 2) generere de første kodene; 3) bruke kodene til å lete etter ulike tema; 4) revidere temaene; 5) definere og navngi temaene, og 6) skrive fremstillingen av analysen.

Det er viktig å påpeke at temaene ikke ligger latent i teksten, men at det er et resultat av forskerens aktive meningsskapende prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Her er det også

betimelig å minne om hvordan Postholm (2010) poengterer at forskerens fordommer og forståelse også vil prege en slik hermeneutisk analyseprosess. Dette betyr at temaene som er resultatet av analysen, er noe jeg har kommet frem til basert på mitt teoretiske blikk og min forståelse av datamaterialet. Jeg vil nå redegjøre for hvordan Braun & Clarkes fremgangsmåte ble benyttet i analysen av intervjuene. Dette gjøres med henvisning til de ulike stegene.

(1) Innledningsvis gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å lytte til det gjentatte ganger. Først noterte jeg ned sider av særlig interesse, før jeg etter hvert transkriberte intervjuene i sin helhet. (2) Ved å ta utgangspunkt i de kategoriene som var fastsatt på forhånd, eksempelvis informantenes beskrivelser av kanonlitteratur og LK20, fargekodet jeg nedslag som berørte disse temaene i det transkriberte materialet i OneNote. Underveis i denne kodingen, oppdaget jeg også andre tematiske mønster på tvers av de tre ulike intervjuene som jeg ikke hadde sett for meg på forhånd. Eksempler på dette er hvordan informantene brukte begrepet *kulturarv* i synet på danning, eller hadde påfallende like begrunnelser for å velge *Et dukkehjem*. På den måten pendlet kodingen fra en deduktiv og teoridrevet tilnærming, til en mer abduktiv og empiridrevet tilnærming. En av fordelene med dette, er at en fanger opp flere nyanser i materialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s.313).

(3) En slik tilnærming førte til at kodingen ble stadig utvidet og nye tema kom til, samtidig som andre tema ble revidert og til og med forkastet (4) I starten hadde jeg blant annet kategoriene *elevmedvirkning* og *lærerspesialistens rolle* som jeg kodet ut ifra. Selv om eksempelvis lærerspesialistrollen ville vært interessant å løfte frem, anså jeg dette som såpass løsrevet fra det litteraturdidaktiske teoriperspektivet, at jeg forlot dette. (5) I definisjon og navnsetting på temaene valgte jeg, på bakgrunn av den abduktive tilnærmingen til materialet, å plassere danning, forestillingsevne og temainnganger som overordnede tema og kategorier. Å sortere utsagnene til forskningsdeltakerne i slike kategorier, kan gjøre datamaterialet mer oversiktlig og tilgjengelig for videre sammenligning.

De overnevnte temaene var altså tema som oppsto i selve intervjusituasjonen og underveis i kategori- og kodeutviklingen. Samlet utgjorde disse temaene dermed grunnlaget for det andre forskningsspørsmålet, og ble derfor naturlige kategorier å kode samtalen med lærerne ut ifra.

(6) I Braun & Clarkes siste trinn, skrives fremstillingen av analysen. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i temaene som ligger i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

Siden informantenes tekstvalgspraksis gjenspeiler skolens praksis som et embedded case, men også skal kunne sammenlignes og diskuteres i lys av kommunen som et helhetlig, overordnet case, ble et naturlig kriterium at analysefunnet hadde en viss forekomst i materialet. For å illustrere dette, ble hovedfunnene identifisert i minst to av informantenes utsagn. I analysen er disse skrevet frem som sitater eller funn som har relevans for problemstillingen.

3.5 Prosjektets kvalitet

For å sikre at studien blir ansett som et betydelig forskningsbidrag, er det avgjørende å evaluere arbeidets kvalitet. Som en forsker som arbeider med et kvalitativt forskningsprosjekt, er det mulig å styrke kvaliteten på flere måter, blant annet gjennom refleksivitet og transparens (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette innebærer å gi leseren innsikt i hvordan studien ble utført, samt å reflektere over min egen innvirkning, metodens svakheter, etiske problemstillinger og andre utfordringer som oppsto underveis. Det er flere aspekter ved dette forskningsprosjektet som krever nøye og kritisk vurdering.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg enkelt sagt om at forskningen som er utført er pålitelig og tillitvekkende. Et kriterium er dermed, hevder Cohen et al., (2011, s.202), at man skal kunne ha funnet samme resultat dersom en annen forsker hadde undersøkt samme fenomen. Thagaard (2021, s. 187) og Flyvbjerg (2006) hevder på sin side at en slik repliserbarhet, ikke nødvendigvis er det mest betydningsfulle kriteriet for reliabilitet innen kvalitativ forskning lengre. De argumenterer for at en slik objektiv reliabilitet vanskelig lar seg gjennomføre og måle, i og med at forskerens forståelse alltid vil være basert på kontakten mellom forskeren og deltakerne. Dette kaller Thagaard for interaksjonistisk perspektiv. Hun sier at en snarere må akseptere at forholdet til informantene og forskerens forforståelse er en utfordrende variabel innen forskningens reliabilitet (2021, s 187). Jeg har i dette prosjektet problematisert at en av informantene er en tidligere kollega, og det er ikke utenkelig at verken min relasjon

eller forståelse av denne informantens ytringer, er preget av denne interaksjonen. I så måte må reliabiliteten styrkes på andre måter, poengterer Thagaard (2021, s. 188).

En slik styrkning av reliabiliteten kan vi finne i metodetrianguleringen. Ved å triangulere dataene, kan jeg som forsker få flere perspektiv på den konstruerte virkeligheten jeg prøver å fortolke. Ved å trekke veksler på utfyllende datainnsamlingsstrategier – som supplerer hverandre – kan «en intersubjektiv kunnskap og forståelse konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Dette vil også kunne bidra til å redusere eventuelle skjevheter og forutinntatthet. Cohen et al., (2011, s. 33) understreker at en triangulering kan være med på styrke reliabiliteten, ved å gi brillen til å se styrker og svakheter ved forskningsmetoden.

I metodekapitlet har jeg forsøkt å beskrive alle ledd i forskningen på en transparent og hensiktsmessig måte, slik at leseren kan vurdere kvaliteten og påliteligheten i forskningen. Jeg har også kommentert hvordan utvalgsriteriet *lærerspesialist*, kan styrke påliteligheten ved at lærerne representerer noe mer enn seg selv. Det er imidlertid behov for å minne om at det er jeg som forsker som utformet intervjuguiden og spørreskjemaet. Dermed er mitt teoretiske utgangspunkt styrende for de tema som dukker opp i dette datamaterialet. Ved å velge individuelle intervju eliminerte jeg muligheten for at deltakerne ble påvirket av hverandre, noe som kan styrke reliabiliteten. Men det hadde likevel vært interessant å kunne supplere med et fokusgruppeintervju, slik at lærerne hadde fått samtale med hverandre om tekstvalgspraksisen og synet på ulike litteraturdidaktiske grunnvingninger for valgene de gjør. I intervjusituasjonene var det jeg som ledet forskningsdeltakerne over på andre temaer og sider. Jeg innser i ettertid at jeg burde vært flinkere til å følge opp enkelte utsagn som i liten grad ble utdypet, men som har vist seg å være svært relevant for forskningsspørsmålene. Dette har kunnet påvirket forskningens funn og pålitelighet.

3.5.2 Validitet

Validiteten i forskning knyttes gjerne til gyldighet. Ofte vil en kunne finne svar på om forskningen er valid, eller gyldig, ved å spørre om en har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke (Thagaard, 2021, s. 189). For å styrke validiteten i denne studien, har jeg valgt å

triangulere innhenting av datamaterialet gjennom spørreskjema, individuelle intervjuer, supplert med analyse av planene den enkelte informant har benyttet. En slik triangulering kan skape rike beskrivelser (Patton, 2015, s.257), og en multiple embedded case study kan bidra til å gi en helhetlig forståelse av forskningsdeltakernes mening, refleksjon og praksis (Yin, 2003). Undersøkelsen har både gitt svar og forståelse av det jeg ønsket å undersøke. På bakgrunn av det kan en si at metoden i prosjektet har vært både gyldig og hensiktsmessig.

Det er likevel noen trusler mot prosjektets validitet. Prosjektet strekker seg ikke over tid, og jeg har ikke undersøkt hvordan lærernes praksis var før LK20. Jeg har ikke undersøkt hvordan elevene ser på tekstvalgene, eller observert hvordan tekstvalgene settes om til undervisning. Jeg har fremhevet hvordan en av informantene er en tidligere kollega, og vært bevisst at mine fordommer og forforståelse i møte med datamaterialet kan være en trussel mot validiteten. Undersøkelsen kan hevdes å bare gi et bilde av den enkelte informants praksis i et stillbilde akkurat der og da, og det kan rettes kritikk mot at jeg i prosjektet generaliserer lærernes praksis til å representere skolene og kommunen som helhet. Her har jeg imidlertid pekt på at utvalget består av tidligere lærerspesialister, som har hatt en ledende norskfaglig rolle ved sin skole (Lødding et al., 2021). De har vært og er fremdeles alle sterkt medvirkende i utformingen av planene ved sin skole, og må derfor anses som troverdige informanter for skolene de representerer. I og med at alle ungdomsskolene i kommunen er representert i studien, vil undersøkelsen dermed kunne si noe om hvilke skjønnlitterære tekstvalg som foretas innad i denne kommunen. Trianguleringen gir oss innsikt i hva slags tekster som blir brukt, som er til felles, og hvilke litteraturdidaktiske begrunnelser lærerne oppgir i lys av den nye læreplanen. Selv om forskningsutvalg og omfang kan hevdes å være for lite til å generaliseres i vid forstand, kan en støtte seg på Flyvbjerg (2006) og forutsette at forskningen vil kunne gi et pålitelig og valid stillbilde av den skjønnlitterære tekstvalgspraksisen i denne kommunen.

3.6 Etiske betraktninger

I rollen som forsker har jeg måttet gjøre en rekke vurderinger knyttet til personvern og etiske betraktninger. Siden prosjektet innebar å samle inn og behandle personvernopplysninger i form av lydopptak, spørreskjema og samtykkeskjema med navn, meldte jeg tidlig i prosessen inn prosjektet til NSD. Prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 1), noe som bekreftet at

planen ble ansett som etisk forsvarlig. Herunder er det naturlig å nevne de forskningsetiske dimensjonene om frivillig deltakelse og informert samtykke, anonymisering og konfidensialitet. Lydopptakene har kun vært tilgjengelig på krypterte servere, og jeg har vært påpasselig med å bruke pseudonym og hensynte personvern i all behandling av datamaterialet. Kontaktopplysninger og navn har vært lagret adskilt og passordbeskyttet fra øvrige data.

På grunn av de komplekse forholdene som er involvert i å undersøke menneskers privatliv og dele beskrivelser offentlig, oppstår etiske utfordringer i intervjuforskning. Forskeren må derfor på forhånd vurdere verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97-98). I intervjusituasjoner, er etiske problemer spesielt knyttet til forskerens beslutninger om hvor personlige spørsmål som kan stilles. Fra min rolle som informant i masteroppgaven jeg nevnte innledningsvis (Harstad, 2012), vet jeg selv hvordan det kan oppleves å bli spurt ut om sin norskfaglige praksis. Å bli plassert i «fadermordets diskurs» var ikke en merkelapp jeg likte eller kjente meg igjen i. Men har vært en god erfaring å ta med seg i dette prosjektet. Derfor har jeg vært bevisst på å vise respekt for informantens grenser, og unngå å presse informanten til å gi informasjon hun senere kan angre på. Videre bør datainnsamlingen struktureres på en måte som ivaretar informantens integritet, og tar hensyn til informantens vurderinger, motivasjoner og selvrespekt (Thagaard, 2021, s. 108-109). I arbeidet med det transkriberte materialet har jeg støtt på noen utfordringer knyttet til dette. Norsklærerens arbeidshverdag er mangefasettert, og det er ulike faktorer som påvirker valg av litteratur og forankring i læreplan. Blant annet kollegaer og ledelse. I løpet av intervjuene hadde noen av informantene kritiske syn, og til dels skarpe kommentarer, rettet mot enkelte kollegaers eller skoleledelses praksis eller innvirkning. Der hvor dette ikke har vært direkte relevant for problemstillingen, har jeg derfor valgt å utelate dette av hensyn til informantene.

4 Analyse

I dette kapitlet presenteres funn som har kommet fram gjennom analyse av prosjektets empiri. Som nevnt i metodekapitlet, hentes primærdata fra intervjuene med lærerne, mens spørreskjemaet og dokumentanalysen av lærernes planer utgjør sekundærdata. Hensikten med analysen er å vise studiens hovedfunn, som deretter blir diskutert i drøftingskapitlet.

For å kunne svare på den overordnede problemstillingen: *Hvordan beskriver og begrunner norsklærere i ungdomsskolen sine skjønnlitterære valg i lys av LK20?* vil det være naturlig å starte delkapittel 4.1 med en kort analyse av informantenes rammer for tekstvalg. I kapittel 4.2 behandles det første forskningsspørsmålet. Der presenteres funn av hva slags tekster som leses på de tre skolene. Dette gjøres ved bruk av innholdsanalyse av lærernes planer, supplert med analyse av funn fra spørreskjemaet og intervjuene. Disse funnene vil kunne syntetiseres og avdekke i hvilken grad det eksisterer en form for *kanon* i norskfaget i denne kommunen. Dette gjøres i kapittel 4.3.

Deretter vil analysen gå nærmere inn på det andre forskningsspørsmålet, ved å presentere informantenes syn på danning slik det fremgår av empirien i kapittel 4.4. Den narrative forestillingsevnen og bruken av tematiske innganger analyseres og behandles i henholdsvis kapittel 4.5 og 4.6. På den måten beredes grunn for å diskutere problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt drøfte resultatene i lys av teori og forskning. Dette gjøres i kapittel 5.

4.1 Informantenes rammer for tekstvalg

Hermine jobber ved en skole hvor tekstvalg hovedsakelig planlegges og fremkommer i form av tverrfaglige periodeplaner. Disse er trinnvise og varer gjennomsnittlig 6-7 uker. Elevene har tilgang på eldre utgaver av kontekst-serien i fysisk format, og utstrakt bruk av digitale lisenser. Hermine forklarer at norsklærerne ved hennes skole hadde identifisert et behov for å gjennomgå hvilken litteratur de arbeidet med i et mer langsiktig perspektiv. Hermine peker på at hun som nåværende ressurslærer nylig ledet to storseksjonsmøter for alle norsklærerne ved skolen. Et av disse møtene dreidde seg om valg av litteratur og utarbeidelsen av en slags lokal litterær kanonliste i et lengre perspektiv.

Vi hadde et møte tidligere i høst, hvor vi diskuterte litteratur ... hva vi tenker er klassisk litteratur som elevene bør lese hos oss. Dette fikk vi veldig fine diskusjoner om, selv om vi jo var litt uenige om hva som bør bevares og hva som er utdatert ... Vi er nødt til å sortere litt, og ble enige om at alle fører tekster inn i ei felles liste da. Tekster vi mener er *verneverdige*, og tekster vi kanskje bør *forkaste*. (Hermine, intervju)

Det er flere interessante ordvalg i nedslaget over. Blant annet kan bruken av «verneverdige» gi konnotasjoner til noe arkaisk og tradisjonsbundet. Et slik perspektiv kan indikere et musealt blikk på tekster, mens «forkaste» kan implisere en manglende funksjon eller kvalitet ved teksten. Intensjonen med å utarbeide en slik felles liste, forklarer Hermine videre, er ikke nødvendigvis å skape en hard og styrende normtekst for norsklærernes praksis ved hennes skole. «Ei lokal kanonliste gjør det jo enklere å finne frem til tekster – som alle lærerne har et forhold til, og som er viktige å kunne velge blant.» Imidlertid ønsker de å skape en felles tekstkultur ved sin skole, noe som kan ses på som et ønske om et tekstfellesskap (Fish, 1980). Hermine understreker dette ved at den ferdige listen skal kunne gi et mer helhetlig bilde av tekstene som leses i løpet av ungdomsskolen: «Elevene ved vår skole *skal* ha lest *disse* tekstene i et treårsperspektiv.» Sidestilt utgjør disse to nedslagene en slags dikotomi, hvor formålet med den lokale kanonlisten kan synes noe uklar. Det er derfor grunn til å påpeke at norsklærerne ved Hermines skole her befant seg i starten av prosessen, og at de skulle ha flere diskusjoner og arbeide videre med dette.

Ved Ninas skole har elevene tilgang på eldre utgaver av kontekst-serien fra Gyldendal, og det benyttes trinnvise årsplaner som vanligvis blir oppdatert i starten av hvert skoleår. Disse planene angir noen av tekstene det jobbes med. De har foreløpig ikke jobbet konkret med å utarbeide en oversikt over tekster det skal jobbes med i et treårsløp, men hun sier at det er et mål. Nina etterlyser både i spørreskjemaet og i intervjuet mer tid gitt fra ledelsen til å samle norsklærere for å «sy sammen en mer gjennomgående plan». Hun argumenterer for at de vil kunne bruke mindre tid trinnvis på å hente inn tekster, og at det vil forenkle planleggingen av skoleåret. Selv om hun fremholder at en slik oversikt over tekster ikke må være for statisk, vil den kunne tilrettelegge for mer tverrfaglig tematisk arbeid og være gunstig for måten de jobber med tekster på. Som vi så i teoridelen, fant Grütters & Myren-Svelstad (2022) indikasjoner på at dagens kanonlitteratur er langt mer dynamisk enn statisk, noe Ninas utsagn kan gjenspeile.

Sofies skole bruker trinnvise årsplaner, og har etter LK20 i tillegg begynt med tematiske periodeplaner. Innledningsvis så vi hvordan denne måten å planlegge på karakteriseres som den nye standarden i norsk skole (Universitet i Oslo UiO, 2021, 36:12) I spørreskjemaet svarer Sofie at norskseksjonen ved hennes skole har «gjennomgått en stor utvikling i måten å

planlegge i faget den siste tiden». Hun begrunner dette ved å vise til at de nylig har fått et nytt læreverk, *Norsk 8-10*, og at alle planer måtte endres. I tillegg beskriver hun norskseksjonen som «mer samkjørt nå», og fremhever at mange av norsklærerne har et ønske om at de skal gjøre mer likt. Dette indikerer at det profesjonsfaglige fellesskapet (Fish, 1980) og pragmatiske hensyn (Aamotsbakken, 2003) har betydning for tekstvalg, i tillegg til læreboka. Sofie påpeker at de allerede har en roman som skal leses fast, så lenge den føles aktuell og relevant (Rosenblatt, 1995). Norskkollegiet ved skolen til Sofie, ser ut til å befinne seg i en nokså lik prosess som Hermines norskseksjon, men har tilsynelatende kommet litt lengre i veien mot en langsiktig plan som inneholder definerte tekstvalg:

Vi har hatt flere frivillige kveldsøkter. Vi er fremdeles i prosessen med å finne vår vei, vi ønsker å finne en balanse mellom å bruke det nye læreverket og samtidig ta vare på gode opplegg fra tidligere. Vi jobber mer temabasert enn før og tar ofte utgangspunkt i Norsk 8-10. Vi lager periodeplaner for hvert tema vi jobber med og som videre blir plassert i årsplana. Samarbeidet mellom trinnene er godt og vi jobber mot en felles progresjon og plan i norskfaget på skolen, og vi er på god vei. (Sofie, spørreskjema)

Sofie bruker i intervjuet, tilsynelatende ubevisst, begrepet *gjengangere* om tekstvalgene. Dette gir en interessant konnotasjon til Ibsens verk, og analysen avdekker at informantene bruker flere identiske ord og begrep i de individuelle samtalene om valg av litteratur. Kanskje kan det ses som en markør for det diskursive fellesskapet en norsklærer inngår i, jfr. *interpretive communities* (Fish, 1980)? Eller er det bare et begrep som norsklærere har innarbeidet i sitt dagligdagse vokabular? Vi skal senere i analysen se hvordan samtlige lærere bruker verbet «å fenge» som begrunnelse for litteratur.

Sofie nevner nemlig en rekke eldre tekster som har blitt lest og jobbet med på skolen tidligere, og som sannsynlig vil være med i fortsettelsen når den nye gjennomgående planen på sikt vil være ferdigstilt. «Kanskje er vår kanon klar om to år?» er et nedslag fra intervjuet som kan vise at Sofie, i likhet med de andre informantene, ikke bruker kanonbegrepet i negativ betydning. Det ser snarere ut som begrepet inngår som en del av skolens lokale kultur og tradisjon, og i så måte ses på som noe positivt for lærerne. Dette indikerer at kanon i norskfaget fremdeles er et omdreiningspunkt i faglig refleksjon for disse fellesskapene.

Informantenes beskrivelser av rammer for tekstvalg, kan ses i lys av de overordnede teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2. Lærerne er opptatte av å definere hvorfor og hvilke klassiske tekster som skal leses. De ønsker at tekstene skal appellere til elevene, at de skal inneha en relevans og tar utgangspunkt i et leserorientert perspektiv. Slike begrunnelser er i tråd med Rosenblatts transaksjonsteori ved at de vektlegger samspillet mellom leser og tekst. Videre viser funnene at den privatpraktiserende læreren som handler alene, er mer eller mindre fraværende ved Hermine og Sofies skoler. Tekstvalg og planlegging preges av og skapes i et profesjonsfaglig fellesskap, som er påvirket av den kulturen og konteksten lærerne og skolene bidrar med. Dette perspektivet finner vi hos Fish interpretive communities (1980). Ved Ninas skole ser ikke dette tolkende fellesskapet ut til å være like etablert, men hun etterlyser blant annet sterkere føringer fra ledelsen for å iverksette tiltak som kan føre norskkollegiet dit. På spørsmålet i spørreskjemaet: «I lys av LK20: Hvordan vil du beskrive din skoles praksis knyttet til skjønnlitterære tekstvalg i norskfaget?» svarte samtlige at LK20 hadde medført en del endringer, men også med videreføringer fra tidligere praksis.

4.2 Hva slags tekster leses?

Ved å gjennomføre en innholdsanalyse av planene ved den enkelte skole, vil en kunne danne et bilde av hva slags tekster som leses i norskfaget ved skolene og i kommunen. I det følgende analyseres årsplanene ved Ninas og Sofies skoler, og periodeplanene ved Hermines skole. Da jeg kun fikk tilgang på årsplanen for 10.trinn ved en av skolene, ble det naturlig å avgrense analysen til 10.trinn for alle skolene. Representasjon av tekster er kategorisert og sortert etter sjangre. På områder hvor planene gir lite informasjon eller har tekster bare anslått som forslag, har jeg valgt å supplere med funn og nedslag fra spørreskjemaet og intervjuet.

4.2.1 Ninas skole

Ved Ninas skole opereres det med årsplaner. Årsplanen på 10.trinn (vedlegg 6) anslår hvilke uker de skal jobbe med ulike tema, og er knyttet opp til kompetansemål i LK20. Planen innehar spesifikke tekstforslag. Ved å konkretisere både forfatter og verk, gir planen informasjon om sjangermangfoldet og tekster som leses ved Ninas skole.

Tabell 3

Spesifikke tekstforslag i årsplan 10.trinn 2021/2022 ved Ninas skole. Analysert og kategorisert etter sjanger.

Sjanger	Antall
Lyrikk	8
Novelle	9
Roman (utdrag)	4
Film	5
Drama	4

Funnene i tabell 3 tegner et bilde av at et visst sjangermangfold som er relativt balansert. Ibsen er representert i tre av fire foreslåtte dramaer, og mesteparten av romanutdragene hentes fra 1800-tallslitteraturen med henvisninger til ulike litterære perioder. Det er knapt høyest sjangerforekomst av noveller. Her er blant annet «Karen» og «Karens jul» foreslått. Flesteparten av novelleforslagene er oppgitt under temaet «nyere litteratur», og her foreslås blant annet «Black and Decker», «Liket» og «Eg står her og skal slå opp med ei jente». Disse novellene omtales, som nevnt, som eksempler på «skolske noveller» og finnes i mange lærebøker (Steinfeld et al., 2022). Planen innehar få multimodale tekstforslag utover filmforslagene, og nevner eksempelvis ingen grafiske tekster. Nina opplyser at de leser *Et dukkehjem* i sin helhet, noe vi skal komme tilbake til.

I årsplanen ved Ninas skole er *tekstforslag* eksplisitt uthevet. Planen kan derfor i liten grad fortelle oss hvilke tekster som faktisk brukes, og bruk av et tekstforslag vil derfor kunne utelukke et annet. Det er eksempelvis lite sannsynlig at de ser fem filmer i løpet av 10.trinn. Ved å triangulere informasjon fra spørreskjemaet og intervju med dokumentanalysen, finner vi også at Ninas skole ikke følger årsplanen slavisk. Nina sier selv at planens fordel er at de sparer tid på å hente frem enkelte tekster, «men det betyr ikke at planen er statisk». Det understrekes da hun sier at de jobber med ulike remedieringer og adaptasjoner av verkene som er foreslått i planen. Eksempelvis musikkvideoen til sangteksten «Styggen på ryggen» og Fjersynsteaterets filmatisering av *Et dukkehjem*, uten at årsplanen nevner disse.

4.2.2 Sofies skole

Sofies skole benytter blant annet årsplaner for hvert enkelt trinn (vedlegg 6). For å kunne sammenligne med de øvrige skolenes planer, tas det utgangspunkt i årsplanen for 10.trinn. Det er få spesifikke tekster nevnt i planen, men kortfilmene «Skylappjenta», «Tuba Atlantic», tv-serien «Rådebank», diktet «Jeg ser» og Hamsuns «Victoria» er blant annet oppført. Planen har generelle beskrivelser som «lesing av noveller med påfølgende samtaler», eller «TXT – arbeid med tekster fra heftet».

Tabell 4

Spesifikke tekster i årsplan 10.trinn 2022/2023 ved Sofies skole. Analysert og kategorisert etter sjanger.

Sjanger	Antall
Lyrikk	2
Novelle	1
Roman (utdrag)	1
Film	2
Drama	1

Innholdsanalysen av årsplanen for 10.trinn ved Sofies skole gir derfor lite informasjon om hvilke øvrige tekster som er i bruk. Ved å gjennomgå spørreskjemaet og det transkriberte intervjuet, finner vi imidlertid flere konkrete eksempler. I spørreskjemaet ble dette spørsmålet stilt: *Har din skole noen skjønnlitterære tekster som er innarbeidet i norskfaget, og som det er tradisjon for at alle leser?* Sofie svarte:

Vi har tradisjon å jobbe grundig med "Karen" og "Karens jul". Alle elevene leser ungdomsromanen "Fuck off, I love you". Vi leser flest noveller. Noen som går igjen er "Att døda et barn", "Caps", "Eg står her og skal slå opp med ei jente", "Raude kyssemerker i brev" og "Skolegutt". Vi jobber også med dikt og "Sykkelstyret" er en gjenganger. Det samme gjelder sangteksten "Styggen på ryggen". (Sofie, spørreskjema)

I intervjuet nyanseres tekstutvalget ytterligere. Hun peker blant annet på at de leser utdrag av *Et dukkehjem* og romanutdrag hentet fra TXT-aksjonen. Hun supplerer også med eksempler

på lyrikk, billedbøker og tv-serier som benyttes. Ingen av disse er nevnt i årsplanen. Da vi i samtalen kommer inn på novellene hun har nevnt i spørreskjemaet, og Sofie i tillegg nevner flere eksempler på noveller, gir hun etter hvert uttrykk for at hun er overrasket over den høye forekomsten av denne sjangeren: «Det slår meg jo nå, at vi leser veldig mange noveller. Det går igjen mye (...) Altså, hvorfor gjør vi det? Kanskje fordi det er en kort tekst og det er mye å ta tak i?». Noe selvransakende sier hun at dette er noe hun vil diskutere med sine kollegaer i neste seksjonsmøte. Dette kan i så fall gjenspeile et ønske om en sterkere kollegial og faglig legitimering av den utstrakte novellebruken, jfr. Fish tolkende fellesskap. Det kan også indikere et potensielt endringsbehov. Funnet av en utstrakt novellebruk er for øvrig gjenkjennbart i forskning som tidligere har blitt presentert (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

4.2.3 Hermines skole

Norskseksjonen ved Hermines skole benytter tematiske periodeplaner i planlegging av undervisning. I disse planene er konkrete tekstvalg angitt. Disse periodeplanene legges ut på skolens hjemmeside, og er dermed tilgjengelig offentlig, noe som var en fordel i analysen. I og med at planene er såpass detaljerte, oppsto det et behov for å føye til nye sjangerkategorier.

Tabell 5

Spesifikke tekster i periodeplaner 10.trinn 2021/2022 ved Hermines skole. Analysert og kategorisert etter sjanger.

Sjanger	Antall
Lyrikk	5
Novelle	5
Roman (utdrag)	4 (Hvorav 1 grafisk roman og 1 Instagram-roman)
Film	3
Drama	2
Dataspill	1
Billedbok	1
Eventyr	2
Fortelling/myte	2

Syntetiseringen og analysen av de samlede periodeplanene for 10.trinn ved Hermines skole tegner et bredt sjangermangfold. En årsak er at periodeplaner, som kun planlegges for det mellomlange tidsspennet, innehar mer detaljerte og spesifikke didaktiske opplegg enn hva som er tilfellet i årsplaner. Dette gjelder også tekstvalgene som fremstilles, noe som gjorde analysen mer utfordrende. Mer interessant er det likevel å kommentere noen sammenhenger som ikke kommer direkte frem av det kvantifiserte sjangermangfoldet ved Hermines skole.

I intervjuet påpeker hun nemlig hvordan valget av eksempelvis *Peer Gynt* ble gjort blant annet med grunnlag i de ulike modalitetene elevene kunne bli eksponert for. Ved å ta utgangspunkt i utdrag fra det originale verket, valgte de deretter å lese deler av en grafisk roman med samme tittel, før de tok i bruk dataspillet *Peer Gynt* i undervisningen. Hermine forteller at denne tilnærmingen ga rike didaktiske muligheter, men dette er likevel ikke det mest oppsiktsvekkende.

Ved å velge tekster som finnes i remedierte utgaver og ulike modaliteter, blir dermed dybdelæring og sjangermangfoldet i seg selv et betydningsfullt argument for tekstvalg hos Hermine. I så måte er dette i tråd med Nicolaysen (2005), som vi så hevde at variasjon og mangfold er like sentralt som kvalitet. En kan også trekke frem Claudis hypotese om at LK20 fremsetter en komparasjonskanon av tekstpar (2022, s. 213), men at det i informantenes praksis vel så ofte dreier seg om *intern* komparasjon av remedieringer knyttet til den samme teksten.

Videre er det interessant at Hermine sier at periodeplanene, som ofte er knyttet opp til et overordnet tverrfaglig tema, ikke bare gir henne gode muligheter for, men noen ganger også tvinger henne til «å tenke utenfor boksen» når det kommer til tekstvalg. «Vi velger jo tekster som har en sammenheng til det tverrfaglige temaet. Av og til bare dukker det opp, men ofte må jeg jo lete litt etter en tematisk rød tråd i det vi holder på med», sier hun. Dette innebærer en efferent lesetilnærming for å avdekke tematiske sammenhenger. Hermine hevder at en utstrakt delingskultur ved hennes skole er en fordel i måten norsklærerne samarbeider rundt de tematiske tekstvalgene som foretas. Det understreker at det faglige, tolkende fellesskapet

(Fish, 1980) er en pragmatisk faktor som påvirker valg av tekster og utviklingen av en potensiell lokal kanon.

4.2.4 Oppsummering – hva slags tekster leses samlet sett?

Funnene viser at det opereres med et relativt bredt sjangermangfold og et utvidet tekstbegrep samlet sett. Det er utstrakt bruk av remedieringer og adaptasjoner, og informantene begrunner dette blant annet i dybdelæringsaspektet og tekstvariasjon, som er sentralt i LK20. Den høye forekomsten av noveller gjenspeiler funn i annen forskning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Dessuten er sjangeren spesifikt nevnt i LK20, til forskjell fra forrige læreplan (Bakken, 2019). Der hvor tidligere forskning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) har avdekket et underskudd på lesing av lengre og helhetlige verk i norskfaget, har vi sett hvordan LK20 har blitt lansert som medisin mot dette (Bakken, 2019). Alle informantene oppgir at de etter innføringen av LK20 leser romaner eller drama i sin helhet i klasserommet. Dette funnet indikerer en praksisendring som følge av læreplanen, og at lærerne vektlegger en helhetlig, estetisk leseopplevelse (Rosenblatt, 1995) som inngår et tolkende tekstfellesskap (Fish, 1980).

4.3 Kanon

Ved å studere og sammenfatte tekstene som er brukt ved den enkelte skole, kan en danne seg et bilde av denne skoles tekstvalgpraksis som et underliggende case. Dette prosjektet søker imidlertid også å belyse praksisen innen kommunen som helhet - som et overordnet case. Derfor var det av interesse å undersøke om det var noen tekster som gikk igjen ved de ulike skolene. Jeg benyttet tilgangen på de norskfaglige planene for å finne ut hvilke tekster de oppga å ha valgt. Dette skapte et utgangspunkt. I svarene i spørreskjemaet og under intervjuet, kom det imidlertid til flere tekster som ikke var nevnt i planene. Denne trianguleringen benyttet jeg deretter for å utarbeide en oversikt over hvilke tekster som informantene og skolene har til felles at de arbeider med.

4.3.1 Litterære fellestrekk - En kommunal kanon?

Tabell 6

Tekster til felles. Titler i normal font benyttes ved to skoler. Uthevede titler benyttes ved alle tre skoler.

Periode	Antall	Tittel på verk
Før 1800		Balders Daude, Håvamål, Soga om Gunnlaug Ormstunge
1800-tallet		Et dukkehjem , Faderen, Karens jul , Karen , Peer Gynt
1900-tallet		Jeg ser, Til ungdommen, Liket, Black and Decker, At døda ett barn, Caps, Eg står her og skal slå opp med ei jente
2000-tallet		Skylappjenta, Styggen på ryggen , Lovleg, Nattens sønner, Skam, Rådebank, 22.juli-tekster, Sameblod

I tabellen er det flere ting som er av interesse. For det første er det et relativt høyt antall felles tekster som er valgt ved skolene informantene representerer. En skulle kanskje tro at det ikke var så unaturlig - at mange av de samme tekstene ble valgt av skoler innen én og samme kommune? Her er det imidlertid grunn til å peke på at informantene, både i spørreskjemaet og intervjuet, har uttrykt at de har *for lite* kjennskap til hva som gjøres ved de andre skolene. De sier at de kjenner ikke til tekstvalgene ved hverandres skoler, men at de ønsker å vite mer. For det andre benytter skolene til dels ulike læreverk og har dermed tilgang på ulike tekster, noe vi skal komme tilbake til. I analysen fremkommer det ikke en direkte overrepresentasjon av like tekster mellom enkelte skoler, og det er ikke grunnlag for å gå nærmere inn på dette. Men det er påfallende at fire tekster blir lest ved samtlige tre skoler, mens hele 19 tekster leses hos minst to av dem.

4.3.2 Klassikere og kanoniserte tekster i utvalget

Overskriften viser at flere av tekstene som blir lest av ungdomsskoleelever i kommunen tilhører et kanonisert tekstutvalg. Tre av de fire tekstene som er valgt ved alle skolene i utvalget ble utgitt rundt år 1880. Disse tekstene, *Et dukkehjem* av Ibsen, *Karen* av Kielland og *Karens jul* av Skram, ser ut til å ha en urokkelig posisjon i norskundervisningen (Steinfeld og Aamotsbakken, 2021, s. 192). Det ser også ut til å gjelde i denne kommunen. Videre er det interessant at flere av novellene som velges, eksempelvis «Black and Decker» og «Liket»,

også er å finne i forskningsfunn som langt på vei kanoniserer disse tekstene i norskfaget (Steinfeld et al., 2022, s. 186; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). I teoridelen så vi hvordan raplyrikk ofte representerer samtidslitteraturen i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020), noe som speiler funn i analysen.

4.3.3 Et dukkehjem

Et dukkehjem trekkes spesielt frem hos Nina. Hun forteller at hun skrev masteroppgave knyttet til Ibsens verk, og at dette er noe hun har tatt med seg i undervisningen. «Det er det Ibsen-stykket vi leser i sin helhet. Da trykker vi opp alle aktene, slik at de [elevene] får det på papir, og så leser vi. Jeg forklarer underveis, for vi rekker ikke å finlese alt». Nedslaget stadfester at Nina vil at elevene skal få lese på papir, og at de skal få oppleve helheten i dramaet. Dette kan indikere en estetisk tilnærming. Men ved at læreren *forklarer* og at elevene ikke rekker *finlese*, kan en også argumentere for at det er efferente trekk i lesingen. Når Nina bes om å utdype og begrunne valget av *Et Dukkehjem*, kan det virke som tematikken i stykket står sentralt i hennes begrunnelse:

Det er jo et forsvar av kvinnens rettigheter... og med det som skjer i USA nå, med å innskrenke kvinners rett til sin egen kropp og abort, det var det faktisk en elev som påpekte (...) Når Torvald bestemmer kostymet Nora skal ha på seg, når hun skal danse, hvordan hun danser, så er det jo en parallell da – selv om abortloven er mer inngripende enn at du må ha på deg en bestemt kjole. (Nina, intervju)

At Ibsens drama har tematikk som stadig er åpen for debatt, ser ut til å legitimere valget for Nina i like stor grad som at verket har status som klassisk litteratur, representerer en litterær periode, eller gir en smakebit av et bestemt forfatterskap (Calvino, 2009). Dette gjelder også for de to andre informantene.

Hermine og Sofie har valgt å bruke utdrag av *Et dukkehjem* i undervisningen. Men også de gir uttrykk for at stykkets tematikk gjør det godt egnet, gjennom å aktualisere det og gi det ny relevans. Begge to har blant annet jobbet parallelt med den klassiske litteraturen, representert av Ibsens verk, og moderne litteratur, for eksempel tv-serien *Skam*. Dette funnet kan se ut til å bekrefte Claudis hypotese (2022) om komparative tekstpar; en velger en eldre og nyere tekst

med samme tema, egnet for sammenligning. Hermine har i tillegg også brukt en kortfilm utgitt i 2013: *Nora – a short film reponding to Henrik Ibsen's A Doll's House*. Om dette utbroderer hun:

I arbeidet med *Et dukkehjem*, *Skam*, og kortfilmen var det jo veldig fint å se på de ulike karaktervinklingene av Nora. I alle tekstene er jo Nora en bærer av det tredje skiftet. En representant for kvinners rettigheter og kvinnesynet, ikke sant? Det handler jo mye om kvinnehelse og sånn. Det er jo tema som er konstant aktuelle. Det er en vedvarende tematikk. (Hermine, intervju)

I analysearbeidet av det transkriberte materialet, ble jeg nødt til å kontrollere at Ninas og Hermines utsagn var korrekte – begrunnelsene for dette tekstvalget er slående lik. De er også i tråd med Rogne (2008), som vi så hevde at eldre tekster må veves inn i nåtidens kultur. Samtidig er det påfallende at en slik tilnærming til *Et dukkehjem* er eksakt samme eksempel på en slik tematisk tilnærming som Penne (2013) advarer mot. Hun argumenterer riktignok i likhet med Calvino (2009), Rosenblatt (1995) og Fish (1980) for at slike klassiske tekster bør leses på skolen, da elevene neppe leser dem på fritiden. Men Penne advarer at ved å lese *Et dukkehjem* som et forsvar for kvinners rettigheter, vil teksten leses som en sannhet og ikke som fiksjonstekst. Vi har også sett Kjelen (2015) hevde at en slik tilnærming kan svekke elevens evne til å utforske tekst på tekstens egne premiss.

4.3.4 Et lojalt og tolkende fellesskap

Sofie utviser et noe mer delt syn på bruken av den klassiske, kanoniserte litteraturen i klasserommet. Hun uttrykker en viss skepsis for noen av sine kollegaers hengivenhet til disse tekstene: «Noen er jo veldig glade i klassikerne da. Slik som Karen og Karens jul – «de må vi ha med!». Jeg synes det er vanskelige tekster for en ungdomsskoleelev.» Denne bekymringen for elevens møte med tekstene kan vise at Sofie inntar et leserorientert perspektiv på litteraturen. Ifølge Rosenblatt (1995, s. 25) begynner lesing med en personlig tilknytning til teksten, der leseren vil lese og forstå teksten basert på sin egen horisont og livsverden, og det er her Sofies bekymring ser ut til å ligge.

Sofie forteller imidlertid at hun like fullt har brukt disse tekstene selv, da lærerne har blitt enige om det - og at de bør forholde seg til planene. Dette kan tyde på at en kollegial lojalitet til planene inngår i hennes begrunnelse, og at hun ser seg forpliktet av de valgene som er truffet av fellesskapet. En slik forhandling om tekstvalg er interessant. Den innebærer at selv om lærerne ikke alltid tolker eller anser en bestemt tekst som like godt egnet i undervisning, kan tekstvalg være preget av hierarkiske eller demokratiske strukturer.

4.3.5 Kanontekster - tema og aktualitet som begrunnelser

Sofie understreker imidlertid at det er avgjørende at en bruker aktuelle hendelser og har gode innfallsvinkler, slik at elevene forstår at disse eldre tekstene fremdeles har en relevans i dagens samfunn. «Det handler jo også om kulturen og kulturarven vår. Det er viktig å ta vare på det vi har fra før. Selv om vi blir mer moderne og utvikles, kan vi ikke glemme hvor vi kommer fra. Så må vi finne en balanse mellom det gamle og det nye.» Her kan det synes som Sofie etter hvert, og likevel, posisjonerer seg på samme side som Nina og Hermine. Hun begrunner disse tekstvalgene fra et kanonkonservativt, tradisjonelt ståsted med fokus på felles referanserammer (Hirsch, 1987; Hernes, 2016).

Men hun kombinerer den begrunnelsen med de tematiske mulighetene disse tekstene gir, og at tekstene bør tilby en aktuell relevans. Dette kommer især godt frem når Sofie skisserer muligheter for tematisk arbeid med de kanoniserte tekstene *Et Dukkehjem* og *Karens jul*. Disse trekker hun frem som egnet til å gå dypere inn på tema som likestilling, diskriminering og fattigdom, og aktualiserer dem i kjølvannet av den siste tids økning i fattigdommen i Norge. Slike tematiske og aktualiserende innfallsvinkler, er en viktig del av Sofies og de øvrige informantenes begrunnelser for arbeid med den eldre, klassiske litteraturen som studien finner at leses ved samtlige skoler. Spørsmålet som da reiser seg er hvorvidt aktualiseringsprinsippet (Hansen, 2011) hos informantene, går i veien for det som Nielsen et al. (2014, s. 186-187) hevder er det mest sentrale: å utforske teksten på tekstens premisser?

4.3.6 Kanontekster – lærernes utdanning og lærebokas rolle

Sofie, Hermine og Nina vektlegger alle tidsbruk, kjennskap og tilgang til tekster som betydningsfulle faktorer for valg av litteratur. Dette gir naturligvis føringer for tekstvalgene de foretar, og påvirker en potensiell kanon ved skolene og i kommunen. I teoridelen så vi

hvordan reproduserende tekstvalg, eksempelvis gjennom lærernes egne litterære møter fra tiden som skoleelev eller student, kan være kanonkonserverende (Aamotsbakken, 2003; Steinfeld et al., 2022, s. 192). I så henseende er det relevant å dvele ved at Nina forteller at hun skrev masteroppgave knyttet til *Et dukkehjem*. Dermed er dette et verk hun naturlig nok har god kjennskap til. Og hun investerer mye tid på å la elevene få jobbe med teksten i sin helhet. Hermine omtaler sin tid som skoleelev som «prøvekanin i L97, så vi leste jo alle de fire store» - et mønster hun langt på vei ser ut til å videreføre til sine elever, med unntak av Lie. Vi har sett hvordan Sofie karakteriserer gitte tekster som *gjengangere* ved sin skole, og at tradisjonen ser ut til å holdes i hevd ved at disse tekstene også skal bakes inn i det hun kaller «vår kanon».

Skolene har forskjellige læreverk, men en felles digital lisens gjennom kommunen i form av Gyldendals *Skolestudio*, gjør at noen av de felles tekstene hentes herfra. At enkelte andre fellestekster, slik som eksempelvis *Styggen på ryggen*, *Skylappjenta* og *Rådebank*, hentes fra undervisningsopplegg på *Skrivesenteres* nettressurser, er et annet interessant funn. Det kan indikere en form av legitimering og kvalitetssikring ved å velge tekster som er delt av det nasjonale senteret for skrive- og språkopplæring. I et slikt henseende, er det naturlig å diskutere disse funnene i lys av en *pragmatisk* kanon (Aamotsbakken, 2003) og lærebokas innflytelse (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

4.4 Danning

For å svare ut forskningsspørsmålet om lærernes syn på danning og hvordan dette påvirker deres skjønnlitterære praksis, var det naturlig å kode og kategorisere empirien, i hovedsak de transkriberte intervjuene, ut ifra dette. Funnene tyder innledningsvis kort på at:

- Lærerne forankrer beskrivelser og begrunnelsene i både teori og LK20
- Informantene synes å være bevisste diskrepansen mellom norskfaget som dannelses- og redskapsfag, og posisjonerer seg til dels i denne dikotomien.
- Danning synes å være sterkt koblet til *kulturarv* i informantenes beskrivelser
- Lærerne synes opptatt av å velge litteratur som kan gi en estetisk og affektiv tilnærming

4.4.1 Beskrivelser og begrunnelser: Danning i lys av LK20

Hermine opplever at det kan være enklere å tilnærme seg en eldre tekst ved hjelp av en mer moderne tekst, og forklarer at dette er en metode hun hyppig benytter. Hun er opptatt av å la elevene få utforske tekstene hun tar med til klasserommet, ved å la de diskutere og forske på tekstene. Hun forankrer dette i LK20, og på denne måten pendler intervjuet over på temaet danning. Dette skjer ved at Hermine viser til at elevene ikke alltid skal jakte på virkemidler og lære om skrivemåten til forfattere, noe hun omtaler som redskapssiden av faget. En slik tilnærming finner vi i Rosenblatts (1995) beskrivelser av den efferente lesningen. «Danning kan jo skje gjennom lesing og samtale om hva vi har lest», sier Hermine, før hun tydelig plasserer seg i feltet danning, og gir uttrykk for at danning og nytteverdi er diametrale sider i faget. «Jeg har nok alltid vært mer fokusert på danningssiden, enn redskapssiden av faget. I LK06 føler jeg at danningsspektivet forsvant litt, mens dette er forsterket med LK20, uten at plana nevner tekster da, som i 97.» Dette er en interessant påstand, som nok burde blitt fulgt opp på en bedre måte i intervjuet. Det er likevel sammenfallende med Hamre (2014, s. 485), som peker på at LK06 dempet de dannelsorienterte aspektene ved norskfaget. Det er også i tråd med Sivertsen (2022) og Fauskevåg (2022) som skriver at dannelsidealet synes styrket med LK20.

4.4.2 Danning og kulturarv

Når lærerne kommer inn på temaet danning, knyttes det ofte til begrepet *kulturarv*. De synes å spore en direkte kobling mellom det å ha jobbet med verk som anses som bærere av kulturarven, og det å være *dannet*. Sofie sier: «Kulturarven er vi jo på en måte forvaltere av, og det er jo viktig å ta vare på det vi har». Nina bruker nesten identiske beskrivelser. Hun anser også norskfaget som en kulturforvalter, og hun argumenterer for at eldre tekster derfor må være med for å gi elevene en forståelse av hvem *vi* har vært før.

«Et minste felles multiplum med tekster som... feil å bruke ordet møblerte hjem, men at de vet hvem disse folkene var, som fremdeles spilles og leses over hele planeten vår. Ikke bare fordi jeg sier at de er kule, men for at vi kan finne mening i dette. Jeg bruker å si til elevene: Det er ikke sikkert dere synes dette er festlig akkurat nå, men forsøk igjen om 10 år, når det har skjedd litt ommøblering i toppetasjen – da har du kanskje modnet og får en aha-opplevelse som du ikke ville vært foruten.» (Nina, intervju)

Dette nedslaget er verdifullt, fordi det berører flere interessante faktorer i dette prosjektet. Det er åpenbart nærliggende å tolke det som et ønske om å gi elevene *danning* i form av at de skal ha felles kulturelle referanserammer (Hirsch, 1987) knyttet til kulturarven og den kanoniserte litteraturen. Videre er det i nedslaget en tydelig referanse til at tekstvalgene begrunnes ut ifra *leserorientert relevans* (Rosenblatt, 1995) og en *aktualisering* (Hansen, 2011; Rogne, 2008). I dette kapitlet er det imidlertid mest sentralt å peke på hvordan Nina understreker at *danningen* skjer ved en lengre, kontinuerlig prosess (Hamre, 2017). At danningen som oppstår i elevens møte med tekstene hun bringer til klasserommet, er en del av sosialiseringprosessen som kanskje ikke manifesterer seg på flere år, men som senere vil kunne skape «aha-opplevelser» for eleven, er i samsvar med Aase (2005). Ved å anvende Klafkis teori på nedslaget, vil den materielle danningen (teksten) og formale danning (opplevelsen og virkningen av teksten) kunne føre til kategorial danning – en åpenbaring. Derfor kan det hevdes at det ligger elementer av *dobbel åpning* (Klafki, 2009) i Ninas beskrivelser og begrunnelser av tekstvalgene.

4.4.3 Kritiske blikk på mangfold, identitet og kulturmøter

Mangfold, identitet og kulturmøter er begreper som brukes av alle informantene. Dette er begreper vi i teoridelen så er sentrale for dannelsingsaspektet i norskfaget. Alle de tre lærerne karakteriserer tekstutvalget sitt som mangfoldig, noe delkapittel 4.2 til dels bekreftet. Ved de fleste skolene ser det ut til å bli jobbet innen et utvidet tekstbegrep, hvor ulike perioder, forfattere, sjangre og tekstmedium blir benyttet. Men informantene retter også et selvkritisk blikk på sider ved mangfoldet i sitt tekstutvalg, og påpeker at det er rom for forbedring.

Hermine har nylig fullført videreutdanning i norsk. Hun sier at dette har bevisstgjort henne at alt en jobber med i norskfaget representerer tekst. Hermine eksemplifiserer mangfold gjennom å ramse opp teksttyper hun mener inngår i det utvidede tekstbegrepet i LK20 og som hun har jobbet med i faget: «Om det er musikk, film, tv-serie, dataspill – alt det er jo også tekster». Hun er opptatt av at litteraturen skal speile hele befolkningen, noe som kan tas til inntekt for å forstå egen og andres identitet i møte med marginalisert eller minoritetslitteratur. Ved hennes skole har de blitt mer bevisste på etnisitet og kjønnsrepresentasjon i tekstene de leser, hevder hun, men hun sier også: «Vi har nettopp hatt en gjennomgang på at vi har vært for slappe med samisk litteratur, så det er noe vi må fokusere mer på.» Slike kritiske

perspektiv på representasjon så vi var sentrale hos blant annet Twenge (2006) og Mottart & Bonamie (2004, s. 4). Hermine fremholder også at lyrikk i form av tradisjonelle dikt og tekster på nynorsk har vært et noe forsømt område tidligere, men at dette er noe som nå vies større plass.

Sofie blir i løpet av intervjuet bevisst på at de ved hennes skole leser mange noveller. Antagelig har spørreskjemaet på forhånd satt i gang noen refleksjoner, for der svarer hun at det er mange og at hun ikke har telling. Hun antar at den utstrakte bruken skyldes at noveller er såpass korte og lette å komme i mål med, men at dette er et spørsmål hun vil drøfte mer inngående i kollegiet. Selv om de bruker mange noveller, sørger de likevel for å gi elevene tilgang på andre sjangre og tekstmedium. Årsplanene og beskrivelsene i intervju og spørreskjema viser til et nokså bredt spekter av tekster. De har blant annet, i likhet med Hermine's skole, jobbet med tv-serier som *Lovleg* og *Rådebank* og billedboka/kortfilmen *Skylappjenta*. Sofie begrunner valgene av disse multimodale tekstene med at de tematiserer ulik ungdom og ungdomskultur. Som kulturmøter vil tekstene derfor kunne fungere som et speil for egen identitet og kultur, men også som vindu mot andres erfaringer og kulturer, slik vi så Aase (2005b, s. 69) argumentere for. Tekstene kan dessuten sies å representere et sjangermangfold, noe som ifølge Nicolaysen (2005) er vel så relevant for dannelsingsaspektet i norskfaget.

Ved Ninas skole er det tilsynelatende noe mindre variasjon i mangfoldet i tekstutvalget. Selv om hun også har benyttet raplyrikk og musikkvideoer, virker hun fremmed for å selv ta i bruk eksempelvis dataspill som et tekstmedium. «Dataspill har jeg ikke noe forhold til, men jeg har jo veldig sansen for det utvidede tekstbegrepet». Dette nedslaget understreker lærerens autonomi i å velge metoder (Bakken, 2019). Selv om Nina implisitt anerkjenner dataspill som en form for litteratur, velger hun å ikke bruke det som tekstmedium. Men hun er, i likhet med de andre, opptatt av tekst som kulturmøter og peker på hvordan hun griper tak i aktualitet som en viktig faktor i tekstmøter som kan være dannende.

4.4.4 Danning og aktualitet

Nina reflekterer i intervjuet over hvordan den bunnløse fattigdommen i «Karens jul», eller i sluttscenen på *Sjur Gabriel* av Amalie Skram, kan ses på som dannende kulturmøter.

Tekstene gir elevene en forståelse av hvordan Norge har vært i tidligere tider. Spesielt interessant blir det når hun så gir eksempler på hvordan hun i dette arbeidet fortalte elevene om ferske nyhetssendinger som omtalte lange matkøer i de største byene i Norge. På den måten rettes oppmerksomheten mot at de kulturelle aspektene ved tekstene fremdeles har en aktualitet, og de vil kunne gi et bilde av det mangfoldet som preget og fremdeles preger samfunnet – på godt og på vondt. Ninas begrunnelse for å bruke disse tekstene med hensikt på å skape danning, gjøres altså ved å flette inn en nåtidig kontekst. Dette er i tråd med Rogne, som vi har sett hevde: «Arbeidet med eldre tekstar må difor alltid legitimerast ut i frå at dei på eit eller anna vis er vevd inn i notidas kultur» (2008, s. 242). Det kan også ses i lys av Rosenblatts transaksjonsteori, hvor forståelsen pendler mellom lesar, tekst og kontekst, og det meningsfellesskapet (Fish, 1980) som oppstår ved å trekke inn en aktualitet (Hansen, 2011) i arbeidet med litteraturen.

4.4.5 Affektiv tilnærming

I teoridelen så vi hvordan affektteori (Felski, 2008) og symbolsk vold (Bourdieu, 1979) kan være relevante begrep for å identifisere dannelsingspotensialet i tekster. Nina er opptatt av å velge tekster som gir elevene «tilgang til den usminka litteraturen». Gjennom et større arbeid med krigslitteratur, brukte hun utdrag fra *En av oss* av Åsne Seierstad som eksempel. Boken er knyttet til 22.juli, og selv om boken kategoriseres som dokumentar, innehar den skjønnlitterære kvaliteter ved at forfatteren dikter seg inn i terroristens hode (Berge, 2013). Nina utdyper: «Vi snakket om at det er noen scener i boka som er grufulle, men det var 22.juli, og det var grufullt. Det synes jeg er viktig at elevene forstår og får kjenne litt på kroppen. Og så må de forstå at han var en av oss». At elevene må få kjenne litteraturen på kroppen, viser hvordan Nina vektlegger leseopplevelsen og elevens affektive reaksjon på teksten.

Et slikt nedslag kan ses i lys av Rosenblatts estetiske lesning: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994, s.24). Når Nina vil at leseren skal få tilgang til usminket litteratur, og «kjenne litteraturen på kroppen», legitimerer hun valget ved at teksten vil kunne påvirke leseren affektivt. Nedslaget indikerer at den litterære opplevelsen skal gi elevene innsikt i den kollektive erfaringen og opplevelsen som 22.juli var og vil være i tiden

fremover. Derfor kan det også knyttes til Hamre (2017), som skriver frem danning som en prosess mellom det individuelle og det kollektive (s. 35). Å la tekster åpne opp for følelser, som empati eller avsky, er også sentralt innen Nussbaums (1997) begrep narrativ forestillingsevne.

4.5 Narrativ forestillingsevne

Hovedfunnene i dette delkapitlet, viser at lærerne velger litteratur som:

- gir elevene tilgang på ulike perspektiv og meninger
- øver evne til sympati og empati
- knyttes opp til tverrfaglige temaer og forankres i LK20

4.5.1 Hermine's narrative forestillingsevne i praksis

I intervjuet med Hermine kommer hun uoppfordret inn på å velge skjønnlitteratur som kan åpne verdener for leseren.

Kanskje elevene får åpnet øynene sine for en annen verden. Som lesere tar vi jo del i så mange verdener som en bare vil. Da øver du jo på evnen til empati og sympati da, det å ta andres perspektiv. Du må se at det er noe som er større enn deg selv. Det tror jeg blir bare viktigere og viktigere i dag. (Hermine, intervju)

Hermine gir eksempler på hvordan dette kom til uttrykk i romanen *Barsakh* av Simon Stranger, som hun har lest sammen med elevene. Her fikk elevene se hvordan verden oppleves av en afrikansk flyktning som desperat forsøker å komme til Europa i jakten på et bedre liv. De fikk også se hvordan en tilsynelatende bortskjemt, norsk jente har utfordringer knyttet til spiseforstyrrelser og et anstrengt forhold til sine foreldre. Ved en estetisk, opplevelsesbasert tilnærming, som beskrevet av Rosenblatt (1995), kan det argumenteres for at romanen gir elevene mulighet til å utvikle sin litterære forestillingsevne (Nussbaum, 1997).

Hermine poengterer at romanen egner seg for å jobbe tverrfaglig og gir rike metodemuligheter. Ved at elevene får tilgang til andres perspektiv på livet, får de trening i å forstå at verden ikke nødvendigvis oppleves lik for alle, og at forskjellige liv må håndteres på ulike måter (Nussbaum, 1997). Dette vil potensielt kunne utvide elevens erfaringshorisont

(Rosenblatt, 1995). Slik jeg forstår Hermines utsagn, kan valget av romanen dermed ses i lys av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap i LK20. Her er det sentralt at opplæringa skal gi forutsetninger for at elevene skal forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, samt få innblikk i andre menneskers livssituasjon. På den måten vil en kunne styrke elevens emosjonelle og etiske kompetanse.

4.5.2 Ninas narrative forestillingsevne i praksis

Nina er også opptatt av at tekstene hun velger åpner for slike muligheter. I forrige delkapittel ble hennes begrunnelse for å velge *En av oss* belyst, og vi så hvordan det kunne knyttes til affektteori (Felski, 2008), symbolsk vold (Nicolaysen, 2005) og danning (Hamre, 2017). Nina påpeker imidlertid behovet for at litteraturen må kunne tilby elever meningsforskjeller, og at en perspektivtaking fra et annet ståsted enn sitt eget, vil være god øving i en viktig demokratisk ferdighet. Å se 22.juli fra ulike perspektiv gjennom litteratur, vil i så måte kunne ses på om en øvelse som utfordrer og utvikler den litterære forestillingsevnen. I dette ligger også en klar forankring til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i LK20. Dette så vi Andersen (2011) argumentere for å være en av skjønnlitteraturens viktigste oppgaver i skolen. Videre setter Nina det å velge tekster som åpner for ulike perspektiver og meningsforskjeller i sammenheng med dybdelæring og utforskende lesing:

Hvis de får angripe et tema, hva nå det enn er, fra forskjellige vinkler, da tenker jeg det representerer en form for dybdelæring og utforskende lesing. Og i det ligger det jo også en gryende akademisk bevissthet. Det at noen mener noe annet enn det jeg gjør, eller du gjør, at vi kan være uenige – og det kan være greit. Det er mange måter å se verden på. Vi mener forskjellige ting om akkurat det samme, for vi har forskjellige erfaringer og kunnskaper. Når vi kommer dit, tenker jeg, er vi på vei til dybdelæring.

I nedslaget ovenfor begrunnes litteraturundervisningen i å velge tekster og tematikk som blant annet inviterer til å utvide erfaringshorisonten (Rosenblatt, 1995) og utvikle forestillingsevnen (Nussbaum, 1997). Nina erkjenner at eleven og leseren vil ha med seg en individuell forforståelse (Iser, 1981; Smidt, 1989) i møter med tekst, og i nedslaget kobler hun dette parallelt med sentrale begrep i fagfornyelsen. I dette ligger det en tilsynelatende sterk faglig

legitimering i å velge og jobbe med tekster som innbyr til prosesser som utvikler forestillingsevnen og det å innta ulike perspektiv.

4.5.3 Sofies narrative forestillingsevne i praksis

Analysen avdekker at Sofie berører mange av de samme refleksjonene og begrunnelsene som Hermine og Nina. Hun sier: «Litteraturen kan jo vise oss hvordan noe skal være, hvordan det kan være eller oppleves hos andre. Og det er jo ganske greit å få tilgang på erfaringer og prøve det ut da, i tankene først, før det kanskje skjer». Nedslaget kan åpenbart knyttes til Nussbaums forestillingsevne, men Sofie foretar også en kobling til Hansens aktualitetsprinsipp (2011).

Hun trekker nemlig frem novella «Stryk meg». Teksten hadde hun akkurat benyttet, og Sofie forteller at måten hovedpersonen i novella «ditcher» en gutt på et skoleball, skapte gode diskusjoner i klasserommet. Ikke minst på grunn av at elevene ved hennes skole snart skulle ha juleball for første gang etter pandemien, og virket usikre på hva det innebar. Her gir Sofie teksten en fornyet aktualitet og styrket relevans for elevene. At teksten skapte gode diskusjoner kan derfor ses i sammenheng med forskning. Vi har blant annet påpekt en korrelasjon mellom tekster med lite relevans til elevenes liv og deres kjedsomhet (Guthrie, 2008). Samt hvordan økt relevans vil kunne styrke motivasjon, og derfor også engasjement og diskusjon, i tekstarbeid (Solheim, 2014). I Sofies beskrivelser av tekstvalget innbyr derfor litteraturen til en subjektiv relevans (Smidt, 1989) og et personlig øverom (Tønnesen, 2013) for elevene. Som nevnt ligger det også elementer av aktualisering (Hansen, 2011) i dette, ved at teksten tematiserer situasjoner elevene selv snart skulle oppleve og gjennomgå. Derfor har nedslaget også en parallell til det tverrfaglige temaet livsmestring i LK20.

Sofie dveler i intervjuet ved novellevalget «Stryk meg». Hun problematiserer at den visuelle fremstillingen i film og tv-serier ofte er for eksplisitt når det kommer til å leve seg inn i noe, og at synsvinkelen i ei novelle utgjør et bedre og åpnere utgangspunkt for å si noe om en persons erfaringer eller opplevelse av hvordan de har det. Sofie gir så et eksempel som viser hvordan den litterære forestillingsevnen (Nussbaum, 1997) hos elevene kan utfordres og utvikles i arbeid med novella: «Så kan vi heller forestille oss hvordan dette må ha vært for

gutten som ble dumpa i novella, og det er jo veldig interessant – at de lever seg inn i handlinga på den måten.» Ved å innta en empatisk lesetilnærming i en litterær handling som nok de fleste ungdommer på et eller annet tidspunkt vil kunne oppleve, vil dermed elevens emosjonelle og etiske kompetanse kunne styrkes (Nussbaum, 1997). Tekstarbeidet vil kunne legge til rette for personlig utvikling og danning (Klafki, 1996). Med et slik utgangspunkt er det mulig å koble Sofies begrunnelse for å velge «Stryk meg» med Nussbaums resonnement knyttet til den narrative forestillingsevnen: «Kvalitativt gode tekster er dei som dannar lesaren til å bli ein etisk medviten samfunnsborgar» (2016, s. 43). Myren-Svelstad (2020) hevder at den narrative forestillingsevnen innehar et kvalitetskriterium som derfor berører både dannelses- og kanonbegrepet i norskfaget.

4.5.4 Oppsummering av narrativ forestillingsevne

Analysen av narrativ forestillingsevne avdekker påfallende mange likheter i måten informantene bruker begrep som «perspektiv», «empati», «sympati» og «erfaringer» på i intervjuene. Samtlige informanter virker å være kjent med begrep som forestillingsevne og perspektivtaking. I nedslagene fra Hermine er det flere funn i analysen som kan tyde på at hun er kjent med både Nussbaum og Andersens forsvar for skjønnlitteraturen som empatiøvelse. Og hun anvender dette som vektige argument for valg av litteratur. At informantene skaper en sammenheng mellom det å innta andres perspektiver og akseptere meningsforskjeller gjennom litteraturen, til dybdelæring og tverrfaglige temaer i LK20, styrker inntrykket av at informantene er oppdatert på litterær teori og den nye læreplanen. Dette kan komme av at de har innehatt roller som lærerspesialister ved sine skoler, og er noe vi skal komme tilbake til i drøftingen.

4.6 Tematisk tilnærming til litteratur

I delkapittel 4.3.3, så vi hvordan *Et dukkehjem* representerer en kanonisert tekst i kommunen, ved at den benyttes ved alle tre ungdomsskoler. Vi så også hvordan samtlige informanter begrunnet valget av Ibsens drama ut ifra de tematiske innfallsvinklene verket tilbyr. I dette delkapitlet skal vi se nærmere på funn knyttet til tematiske tilnærminger i lærernes praksis.

4.6.1 Tematiske periodeplaner

Analysen viser at temainnganger er noe lærerne både aktivt benytter og anvender i sine begrunnelser av skjønnlitterære valg. Vi har allerede sett hvordan både Hermine og Sofie etter innføringen av LK20 bruker tematiske periodeplaner i norskfaget, hvor de skjønnlitterære tekstene ofte knyttes til et overordnet og gjerne tverrfaglig tema. Det kan settes i sammenheng med de tverrfaglige temaene i LK20, og indikere at periodeplaner er i ferd med å utvikle seg til den nye normalen i undervisningsplanlegging i norsk skole (UiO, 2021).

4.6.2 Tema som fenger

I min analyse av de transkriberte intervjuene avdekket det at samtlige tre lærere i denne studien brukte verbet *fenge* i samtale om valg av litteratur og tematiske innganger i arbeid med tekst. Dette er interessant, da det eksakt samme ordet blir presentert som funn i doktorgradsavhandlingen til Kjelen (2013, s. 122). Informantene bruker ordet når de omtaler utfordringen med å finne litteratur som *fenger* elevene, at visse tekster *fenger* mer enn andre, og at tematiske innfallsvinkler til tekstarbeid har større sjanse til å *fenge* og skape engasjement klassen. Sistnevnte funn kan tolkes i samsvar med Sæther & Melvolds (2020) tre nevnte premiss for tematisk arbeid, hvor det hevdes at en tematisk tilnærming er gunstig for å skape relevans og engasjement (Guthrie, 2008).

Hermine gir et konkret eksempel på hvordan tematiske innganger kan *fenge* elevene. I et ferskt undervisningsopplegg valgte de å benytte den kanoniserte novellen «Karens jul» av Skram og samtidstidsteksten «Nattens sønner», en raplåt av gruppa Klovner i Kamp. Hun forklarer at undervisningsopplegget sprang ut av kompetansemålet «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hermine utdyper:

[v]ed å sammenligne to tekster, som ikke naturlig, eller som man iallfall ikke tenker naturlig hører sammen da, men som tematisk likevel passer godt sammen. Elevene syntes dette var veldig fengende, og jeg føler at jeg lærte mye av å jobbe sånn selv også. Så jeg vil helt klart prøve å tenke mer i de baner nå fremover. (Hermine, intervju)

Ved å gripe tak i et overordnet tema som binder de to tekstene sammen, opplever Hermine at elevenes interesse og engasjement for sammenligning av tekstparet økes. Dette er i tråd med Sæther & Melvold (2020, s.29) som mener en tematisk tilnærming skaper relevans. Men også Solheim (2014) som peker på at elevene vil kunne oppleve større eierskap og motivasjon til faget og tekstene det jobbes med. Dessuten vil et slikt arbeid berøre flere sider av kjerneelementet *tekst i kontekst*, hvor det blant annet står at elevene skal møte et utvidet tekstbegrep og oppleve tekster som kombinerer uttrykksformer. Det er også verdt å bemerke Hermines eksplisitte referanse til kompetansemålet. Når hun så antyder at tematiske innganger i slike tekstpar er noe hun vil gjøre mer av, kan vi umiddelbart se tilbake til teorikapitlet. Der så vi Claudi fremsette en hypotese om at LK20 vil kunne føre til fremveksten av en tematisk, komparativ kanon av tekstpar (2022, s.211), noe funnene her kan indikere er i ferd med å skje.

4.6.3 Temainnganger – aktualitet og tverrfaglighet

Nina gir et interessant eksempel og perspektiv hvor hun knytter elevenes forforståelse til tematiske innganger i litterært arbeid. I arbeid med diktet «Sprinterne» av Nordahl Grieg, oppdaget hun en fornyet aktualitet knyttet til temaet rasisme. Dette fordi det litterære arbeidet sammenfalt med komiker Atle Antonsens infamøse uttalelser og påfølgende mediedekning høsten 2022. Dette hadde flere av elevene hennes fått med seg, især elever med minoritetsbakgrunn, og Nina forklarer at det umiddelbart skapte en annen relevans og engasjement i arbeidet med teksten. Ved å videre tematisere aktuelle hendelser knyttet til Colin Kaepernick, en farget amerikansk idrettsutøver og politisk aktivist, opp mot diktet av Grieg, skapte dette rike muligheter, sier Nina. Hun utdyper: «Hvis temaet er aktuelt og har relevans til andre fag, kan vi kanskje jobbe mer tverrfaglig og nærmere dybdelæringsprinsippet som LK20 har». Jeg spurte ikke Nina om hun hadde lest Sæther og Melvold, men oppdaget i analysen at dette nedslaget er omtrent identisk med et av deres premiss for tematisk arbeid: En tematisk struktur som kan legge til rette for dybdelæring og tverrfaglighet (2020, s. 15). Nina medgir imidlertid at de ved hennes skole har lite erfaring med å jobbe tematisk tverrfaglig hittil, noe fraværet av tematiske periodeplaner ved hennes skole – som den eneste – kan understreke. Nina etterlyser en konkret bestilling og tilrettelegging fra ledelsen i dette arbeidet, og hennes ytring sammenfaller med forskning på forutsetninger for at lærerspesialistrollen skal kunne fungere (Lønnum & Kringstad, 2021).

«Det blir litt det samme som lærerspesialistrollen da. Du blir overlatt til deg selv – hva skal vi gjøre? Finn det ut selv!»

4.6.4 Samspill mellom tema, tekst og leser

Sofie peker på at det nye læreverket de nå benytter, *Norsk 8-10*, har en temabasert oppbygning. Her presenteres forskjellige type tekster innen det samme temaet. Hun sier at det er hensiktsmessig, men understreker raskt at de ikke lar dette styre tekstvalgene alene. Blant annet fordi de plukker tekster fra ulike kilder, og har et knippe tekster de som nevnt har *tradisjon* for å lese. En av tekstene Sofie der trekker frem er novellen «Caps» av Jon Fosse. «Jeg har alltid hatt gode opplevelser med å lese disse tekstene. Jeg har jo alltid den eleven i klasserommet, med caps eller hette, som kjenner seg igjen i dette motivet og temaet.» Her kommer et leserorientert perspektiv tydelig til syne.

Gjennom å løfte frem hvordan novellen «Caps» tilbyr elevene noe gjenkjennbart, ser Sofie ut til å vektlegge samspillet mellom tekstens tema og leser i sin begrunnelse. Dette er, som presentert i teoridelen, på mange måter essensen i leserorientert tekstteori. I likhet med Nina, som hadde elever som knyttet dagsaktuelle hendelser til tematikken i «Sprinterne», er Sofie opptatt av at leserne har erfaringer de kan kjenne igjen i tekstmøter (Iser, 1981; Rosenblatt, 1995). På den måten skapes en *subjektiv relevans* (Smidt, 1989) mellom tekst og elev. Vi har også vært inne på hvordan Tønnesen hevder at litteraturlærerens viktigste oppgave er å sørge for at lesingen kan oppleves som personlig (2013, s. 37). Dette argumentet ser ut til å være sentralt hos Sofie, som skaper en sammenheng mellom det tematiske innholdet i teksten til elevens personlige erfaringer.

4.6.5 Oppsummering av tematiske tilnærminger til litteratur

I dette delkapitlet har vi sett hvordan informantene ser på tematiske tilnærminger, og hvordan dette påvirker deres skjønnlitterære valg og undervisning. Selv om flere av tekstene som er nevnt tilhører den kanoniserte litteraturen, er det mye som tyder på at aktualitetsprinsippet og en tematisk tilnærming er en praksis som vil kunne revitalisere disse tekstenes betydning og posisjon (Hansen, 2011; Rogne, 2008). Lærerne gir klart uttrykk for at det skaper engasjement og *fenger* elevene. Det er også merkbart hvordan informantene forankrer denne tilnærmingen i lys av LK20, og uttaler at dette er en tekstvalgpraksis de ønsker å benytte mer av fremover.

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes problemstillingen: *Hvordan beskriver og begrunner norsklærere i ungdomsskolen sine skjønnlitterære valg i lys av LK20?* og forskningsspørsmålene i lys av presentert teori, forskning og funn fra analysekapitlet.

5.1 Tekstvalg i et kanonperspektiv

Fra analysedelen så vi at samtlige skoler befinner seg på forskjellige steder i et løp med å utvikle nye gjennomgående planer i norskfaget. Dette gjøres i det profesjonelle kollegiet av norsklærere, noe som karakteriseres som et tolkende fellesskap, jfr. Fish (1980). Informantene argumenterer for at dette arbeidet vil kunne legge bedre til rette for tverrfaglig samarbeid, utforskning og dybdelæring i deres litteraturundervisning. Dette er begrep vi kjenner fra LK20, og som forsterker informantenes svar i spørreskjemaet. Der svarte samtlige at LK20 hadde medført en del endringer i deres praksis.

Skolenes gjennomgående planer skal inneholde definert litteratur. Derfor kan de anses som en utvalgt kanon i tråd med nevnte Fowler (1979), og som skolens kanon i tråd med Aamotsbakken (2003). Alle informantene bruker begrepet kanon aktivt og positivt. Hermine og Sofie uttrykker eksplisitt et ønske om at alle elever ved deres skole skal ha vært innom noen av de samme tekstene i løpet av ungdomsskolen, noe analysen avdekker at de gjør. Dermed vil elevene ved disse skolene kunne inneha noen felles kulturelle referanserammer (Hirsch, 1987). Ved begge disse skolene befant de seg på intervju tidspunktet i et arbeide med å selektere hvilke tekster som skulle bevares og videreføres for den nære fremtiden, mens Ninas skole ikke var kommet i gang med gjennomgående planlegging enda.

5.1.1 En lokal kanon og et tolkende fellesskap

Informantenes beskrivelser av dette arbeidet har en interessant parallell til hvordan antikkens lærere utfordret sine studenter til å utforme kanonlister og begrunne valgene som ble gjort (Gorak, 1991, s.51). Det illustrerer tydelig hvordan en slik kanondiskusjon stadig vil kunne prege norskfaget. Informantene poengterer imidlertid behovet for å stadig oppdatere og fornye disse begrunnelsene og valgene, som understreker at deres syn på kanon ikke innehar en

statisk intensjonalitet, men påvirkes av blant annet sosiokulturelle, diskursive og institusjonelle faktorer (Steinfeld et al., 2022, s. 17). Grütters & Myren-Svelstads (2022) indikasjoner på at dagens kanonlitteratur er langt mer dynamisk enn statisk, gjenspeiles også i denne studien. Samtidig viser funnene at et slikt arbeid ikke nødvendigvis oppstår av seg selv. Det vil være avhengig av tilrettelegging fra ledelse, eller engasjerte norsklærere som har interesse av å initiere samarbeid og holde seg faglig oppdatert. Dette var noen av kjerneaktivitetene i lærerspesialistfunksjonen som ble avviklet våren 2022.⁴

Nedslagene fra intervjuene kan leses som at informantene har ambisjoner og mål om å gi elevene felles kulturelle referanserammer og kunnskap, og kan derfor spores tilbake til kanondebatten og Hirschs begrep *cultural literacy* (1987). Det er imidlertid en vesentlig forskjell. Selv om informantene virker åpne og selv trekker frem idéen om lister og eksempeltekster på nasjonalt nivå, slik som var tilfellet med LK97 (Skjelbred et al., 2017, s. 303), er det her først og fremst snakk om en *lokal kanon* – ved den enkelte skole. Ved at elevene ved informantenes skoler på sikt skal introduseres for det Skei (2006) beskriver som en samling av litterære verk innenfor en bestemt kulturkrets, virker det som at lærerne mener at den lokale kanon tjener både en funksjon og en viktig plass i utøvelsen av norskfaget ved sine skoler.

Vi ser at den lokale kanon oppstår i et *tolkende fellesskap*. Det er plausibelt at den tidligere lærerspesialisten, i sin rolle som *hybrid teacher leader* (Margolis, 2012), har hatt og har en fremtredende rolle i dette arbeidet. Det er likevel funn som peker i retning av uenigheter og ulike diskurser blant lærerne innad ved skolene. Det kjøpslås og forhandles om hvilke tekster som skal velges. Noe anses som «verneverdig», mens andre tekster «forkastes». Til tross for at informantene sier at det ris kjepphester, gis det likevel uttrykk for at de vil gjøre mer likt både i kollegiet og i faget. I spørreskjemaet forsterkes det inntrykket, ved at lærerne også ønsker å vite mer om praksisen ved de andre skolene. I dette synes det å ligge en legitimering i at tekstene er valgt i fellesskap, og ikke av den enkelte lærer. I lys av LK20, er det svært interessant.

⁴ Se Lødding et al. (2021). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen* for utfyllende informasjon om lærerspesialistordningen.

Selv om LK20 tilrettelegger for en sterk autonomi hos den enkelte lærer (Bakken, 2019), viser funnene at lærerne er opptatt av å konkretisere bestemte tekster som alle lærere skal undervise i og alle elever skal lese. Slike fellestrekk finner vi både innen sjangermangfold og teksttyper, og skjønnlitterære gjengangere ved hver skole. Men også mer direkte i at lærerne velger flere identiske tekster, til tross for ikke rapportert samarbeid skolene imellom. Derfor kan en basert på funnene hevde at det eksisterer kanonitet i skjønnlitteraturen ved den enkelte skole i utvalget, men også på tvers av dem. Vi skal se nærmere fellestrekkene som ble avdekket i analysen, og som utgjør en slags kommunal kanon.

5.1.2 Fellestrekk – en kommunal kanon

Det finnes en rekke litterære fellestrekk ved de tre skolene samlet. Spesielt innen den eldre litteraturen finner vi kanoniserte klassikere, som alle ungdomsskoleelevene i denne kommunen synlig eksponeres for. Selv om det hevdes at den økte friheten i LK20 gir mulighet til å unngå bruken av gamle, kanoniserte forfattere for å oppnå kompetansemål (Bakken, 2019), ser det ikke ut til at lærerne fullt ut benytter seg av den. Men begrunnelsen ligger heller ikke direkte som hos Calvino (2009), som sier at en skal lese klassikere *fordi* det er klassikere. Informantene begrunner valget av den eldre litteraturen med utgangspunkt i begrep som relevans (Rosenblatt, 1995; Smidt, 1989), mangfold og kulturmøter (Nicolaysen, 2005), tematikk og kulturarv (Hennig, 2017). Ved å diskutere, forsvare og fornye tekstvalgene, slik de gjør ved to av skolene, sørger de for at det kanoniserte uttrykket ikke stivner og bare beveger seg med det Applebee karakteriserer som «glacial slowness» (1992, s. 15).

Av fellestrekk innen nyere litteratur, finner vi blant annet raplyrikk og populærkulturelle tv-serier. I flere tilfeller er disse hentet fra Skrivesenterets ressurser (*Styggen på ryggen, Rådebank, Skylappjenta, Skam*). Ved å hente tekster herfra, ser lærerne ut til å foreta pragmatiske valg ved at de lener seg på et annet tolkende fellesskaps legitimering av tekstvalg. Er det ikke dessuten mulig å hevde at både Skrivesenteret og Lesesenteret gjennom sine didaktiske ressurser kan anses som en slags lærebok, eller som en premissleverandør med

sterk innflytelse på den norskfaglige praksisen?⁵ Dette illustrer i så fall hvordan Aamotsbakkens definisjon av *skolekanon*, hvor hun hevder valgene påvirkes av både pragmatiske og didaktiske muligheter, er avgjørende hensyn i læreres utvalg av tekst (2003, s.9). Vi skal se nærmere på slike årsaker.

5.1.3 Lærebokas innflytelse på tekstvalg

Som vi så i analysedelen, oppgir lærerne at det er mange ulike pragmatiske forhold som preger tekstvalgene. Tilgang på fysiske tekster etterlyses, og de stiller spørsmål ved at skoleeier beslutter hvilke digitale tilganger de rår over. I så måte er jo lærerautonomien prisgitt kommunens økonomi og nåde. Informantene har et bevisst forhold til det å balansere tekster i fysisk og digitalt format, og de er opptatt av at elevene må jobbe med tekst i ulike format. Spesielt Hermine, som jobber ved en skole som har utstrakt digital bruk, synes særskilt opptatt av å la elevene lese trykte tekster. Den siste tids foreldreopprop mot skjermbruk i skolen vil kunne prege en slik diskurs⁶. Informantenes ønske om et balansert tekstuttrykk finner vi igjen i LK20, og i teorien som har blitt presentert, hvor blant annet variasjon og mangfold (Nicolaysen, 2005) løftes frem som betydningsfulle aspekter ved det skjønnlitterære utvalget elevene bør møte. Dette gir naturligvis en del føringer for både hva slags og hvilke tekster som blir valgt ved skolene.

Læreboka er sannsynlig en medvirkende årsak til den relativt høye forekomsten av likheter i litteraturen i kommunen. Mye av den eldre litteraturen finnes i læreverkene som elevene fremdeles har tilgang til. Som vi så i analysekapittel 4.3, har alle informantene jobbet med *Et dukkehjem*, «Karens jul» og «Karen». Dette er tekster som karakteriseres som kanonlitteratur og klassikere (Steinfeld, 2009, s. 174) og har høy forekomst i læreverk (Aamotsbakken, 2003; Skaug & Blikstad, 2019). Slik sett inngår de i det som Weinreich beskriver som en skjult kanon (2004, s. 13-14). Mye av den nye litteraturen som er felles, hentes fra Skrivesenteret. Hvis en så anser Skrivesenteret som en slags lærebok hvor nyere tekster hentes ifra, vil en kunne si at lærebokas rolle innehar betydning for tekstvalgene som er gjort ved skolene. Det er likevel ikke grunn til å hevde at lærebokas makt synes å være for stor, slik det eksempelvis gjøres hos Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020). Lærerne gir uttrykk for at de har stor tilgang

⁵ Se Straume (2017) for en mer utfyllende diskusjon om de ulike sentraenes rolle, innflytelse og legitimering.

⁶ Opprop for mindre skjermbruk i skolen har hatt stor mediedekning og skapt debatt den siste tiden. Se eksempelvis Rosenlund-Hauglid (2023).

på tekster. Til tross for at de som har eldre læreverk etterspør bøker og nyere fysiske læreverk, er de enige om at den samlede digitale tilgangen stort sett er god. Da vil en heller kunne argumentere for at den digitale dreiningen gjør at tekstoffanget vokser, slik som hos Gilje (2021). Å hevde at en er «fri fra lærebokas tøyler» (Aashamar et al., 2021) blir i denne studien en overdrivelse, da de digitale tilgangene strengt tatt bare representerer læreboka i en annen form.

Det er på tross av dette iøynefallende at fire tekster leses ved samtlige skoler. I spørreskjemaet ble informantene stilt spørsmål om hva de trodde var likt og ulikt knyttet til skjønnlitterære valg mellom de tre skolene. Selv om informantene i spørreskjemaet oppgir at de har liten oversikt over hva som leses på hverandres skoler, hadde altså Nina helt rett da hun svarte: «Usikker, men vil anta at noe er likt, og noe er ulikt. En viss grad av konsensus om hva som bør leses i skolen eksisterer nok - samtidig som lærere også bruker tekster som de selv liker, og/eller kan mye om.» Hva denne «konsensusen» skyldes blir dermed interessant, og svaret kan neppe ligge hos læreboka alene. Vi skal se på andre årsaker.

5.1.4 Kanonkonserverende tekstvalg – sosiokulturelle, diskursive og institusjonelle faktorer
Informantene synes å være opptatt av tradisjoner og viderefører tekstvalg de selv har blitt eksponert for. Hermine, som omtalte seg som prøvekanin under L97, vedgår å benytte tre av «de fire store» i sin undervisning. Nina skrev masteroppgave om *Et dukkehjem*, et verk hun lar sine elever møte i sin helhet. Sofie omtaler enkelte tekster som *gjengangere* ved sin skole, og forskutterer at disse tekstene også vil ha en sentral plass i fremtiden. De skal implementeres i det hun omtaler som «vår kanon». Dette innebærer naturligvis at elevene i denne kommunen vil kunne få noen felles referanserammer, og de vil eksempelvis unngå «den kulturelle hemsken» det vil være om en aldri har hørt om *Et dukkehjem* (Hirsch, 1987; Steinfeld et al., 2022, s.23).

På den andre siden virker det åpenbart at disse forfatterne, foruten Skram, inngår i det Twenge kaller «Dead White Males» (2006, s. 29-30). Forfatterne og tekstene som utgjør fellestrekk, vil i mindre grad gjenspeile det multikulturelle samfunnet, mangfoldets og minoritetenes litteratur, som Thavenius (1995) er bekymret for. Funn i analysekapittel 4.4.3 underbygger at eksempelvis samisk litteratur og lyrikk har blitt marginalisert. Dette er informanten imidlertid

bevisst og viser til at norsklærerne ønsker å korrigere en slik skjev representasjon. Slike kritisk blikk på egen praksis er et gjennomgående trekk i datamaterialet. Det kan ses i lys av at lærerne har hatt en kombinasjon av undervisnings- og ledelsesansvar (Mangin & Stoelinga, 2011). Det står dessuten i kontrast til Pennes forskning, hvor hun uttrykte bekymring for at lærere benytter hverdagsteorier og vage begrunnelser for didaktiske valg (2012, s. 54). Som lærerspesialister har informantene bidratt til profesjonell og didaktisk utvikling i litteraturundervisningen. Informantene ser ut til å videreføre dette, med kritiske blikk på egen praksis, til tross for at lærerspesialistrollen er avviklet.

Analysen avdekker at lærerne tar med seg erfaringer fra sine utdanninger med disse eldre tekstene inn i klasserommene. Ved at disse tekstene stadig brukes i skoler og lærerutdanninger, ser det ut til at de reproduseres, og utdanningsinstitusjonene ser ut til å fungere som en kanonkonserverende premissgiver for hva som leses. Dette sier Skaftun (2006, s. 15) springer ut av et ønske om å gi borgere felles kunnskap som de kan bruke for å ta aktivt del i samfunnet. Utdanningsinstitusjonenes særskilte formidlingsansvar er således et politisk anliggende, hevder Steinfeld, og peker på at kanontekster kan knyttes til et sosialdemokratisk dannelsesperspektiv hvor kunnskapen skal deles (2009, s. 183-184). Dette understreker også hvordan *kanon* på mange måter berører *danning*, som vi kommer tilbake i kapittel 5.2.

Selv om tekstutvalget ved den enkelte skole er variert og innehar mangfold i form av teksttyper, perioder og forfattere, er tekstene skolene har til felles langt mer uniformt. At samtlige grunnskoleelever i kommunen leser både Ibsen, Kielland og Skram, i tillegg til at de fleste leser Bjørnson, innebærer en kommunal kanon med klar overvekt og et tyngdepunkt i 1800-tallslitteratur. Disse funnene samsvarer med både eldre (Aamotsbakken, 2003) og nyere forskning (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Eriksens definisjon av kanoniske tekster står seg godt i møtet med dette funnet; verk som har sikret sin plass gjennom omtale og henvisninger, og som representerer en miniatyrversjon eller sammendrag av kulturen de tilhører (1995). En kan i så fall stille spørsmål ved hvor mange tekster en grunnskoleelev i denne kommunen bør lese fra 1880-tallet for å få et tilstrekkelig sammendrag av kulturen i det tiåret? Funnene i delkapittel 4.2 viser at det kvantitative svaret er tre tekster, og det er betimelig å hevde at det

er i overkant mange. Analysen viser imidlertid – og heldigvis – at det også er andre faktorer som ligger til grunn for at informantene velger disse tekstene.

Den økte friheten i LK06 og LK20 sies å ha gitt muligheten til å unngå bruken av gamle, kanoniserte forfattere (Bakken, 2019). Vinje (2005, s. 82) hevder at en norsk litterær kanon ikke er statisk, men i konstant utvikling. Hvis en fra analysen i denne studien kun skulle forholdt seg til den eldre litteraturen som blir lest på tvers av skolene, er dette påstander som har lite gjenklang i funnene. Samtidig viser analysen at det er både pragmatiske og didaktiske årsaker som utgjør kompleksiteten i informantenes begrunnelser. Et tekstvalg er utvilsomt sammensatt! I dette delkapitlet har vi først og fremst belyst tekstvalgene i et kanonperspektiv. Nå skal vi se nærmere på danning.

5.2 Danning

5.2.1 Dannelse eller nytteverdi – en diskrepans?

I teorikapitlet så vi hvordan norskfagets identitet gjennom tidene og ulike styringsdokumenter har vekslet mellom fokus på *dannelse* og *nytteverdi* (Hamre, 2014). Funn i analysekapittel 4.4 viser at informantene ser en diskrepans i norskfaget som dannelses- og redskapsfag, og enkelte av informantene posisjonerer seg sågar på danningssiden i en slags dikotomi. Dette er i samsvar med Penne (2012) og Kjelen (2013) som i sin forskning konkluderer med at norsklærere opplever en ambivalens mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger. Rosenblatts skille mellom estetisk og efferent lesning, synes imidlertid å utgjøre et sterkere skille for informantene i studien, enn hva Rosenblatt selv påpekte at det burde være (Rosenblatt, 1995; Kjelen, 2015). Dette kan være problematisk, da norskfaget selvsagt bør romme begge tilnærminger. Der hvor litteraturredaktikere (Hennig, 2017; Røskeland, 2014) og forskning (Gabrielsen et al., 2019) har trukket frem at den efferente og analytiske tilnærmingen har dominert litteraturundervisningen i kjølvannet av LK06, er det grunnlag for å hevde at dannelsesidealet er styrket med LK20 (Fauskevåg, 2022; Sivertsen, 2022). I så måte innebærer LK20 en bevisstgjøring og en dreining med økt fokus på danning i arbeidet med skjønnlitteratur. Dette er noe informantene gir uttrykk for.

5.2.2 Danning – kulturarv og historisk sammenheng

Informantene legitimerer sine valg i en historisk sammenheng, hvor de blant annet peker på kulturarv og litteraturhistorie som sentrale faktorer for danning. Selv om samtlige forskningsdeltakerne er opptatt av at tekstene bør ha en aktualitet som går utover tekstens selv, synliggjør de også hvordan det historiske aspektet ved tekst er betydningsfullt. Eldre tekster gir informasjon om hvordan samfunnet vårt var på den tiden teksten inngår i, og lærerne begrunner valgene sine i en slik tilnærming. Slik som Sofie: "Vi må vise elevene [gjennom tekster] hvordan ting har vært før." Eller Nina som anser norskfaget som en kulturforvalter. Dette gjenspeiler Hennig som peker på at den litterære kanon er en del av vår kulturarv, og derfor også vår dannelse (2017, s. 124). Dette synet står dermed noe i motsetning til Nicolaysen (2005), som stiller seg kritisk til at litteraturen bare bør tjene som formidler av kulturarven.

Gjengangerne av eldre litteratur i utvalget hos skolene i denne kommunen, har blant annet samfunnskritikk som en fellesfaktor. Denne fellesfaktoren griper informantene tak i. Eksempelvis ved at de anvender den som en tverrfaglig, aktualiserende inngangsport, eller som et element for dybdelæring både ut ifra tekstens samtid og nåtidige kontekst. Claudi peker på at et slikt aspekt ved tekstarbeid kan bli oppfattet som efferent lesing (2019, s. 5). Teksten skal kunne leses som et historisk dokument, hvor målet er få tilgang til det litterære verkets samtidshistorie. Dette er i samsvar med det Rosenblatt (1995) definerte som efferent lesing; hvilke spor og trekk ved teksten kan elevene få ut av tekstarbeidet? Dermed nyanseres likevel polariseringen som ble presentert i forrige kapittel, ved at informantene tross alt anvender efferente tilnærminger innen et dannelsesperspektiv på tekst. Ved å definere slike vekslende rammer for tekstarbeidet, sørger informantene for at tekstens mening og innhold oppstår i møtet med det tolkende fellesskapet, samtidig som de ivaretar «tekstens premisser», som Penne (2012) og Kjelen (2015) er opptatt av.

Ved å velge kanoniserte tekster, som har beholdt en leserkrets utenfor sin samtid (Imerslund, 2003), og «aldri har fullført det den har å si» (Calvino, 2009), sørger lærerne for å velge tekster som Aase anser som «oppvurderte kulturformer» (2005a, s. 37) i sin definisjon på danning. Informantene velger imidlertid ikke å lese eldre litteratur bare fordi det er klassikere,

men de synes å ta det forbeholdet som Hennig (2017) fremsetter; ved å ha klare begrunnelser om hvorfor en eldre tekst skal velges på bekostning av nyere litteratur.

5.2.3 Mangfold, identitet og kulturmøter

I analysen så vi hvordan skolene opererer med et relativt bredt sjangermangfold. Informantene benytter uoppfordret *utvidet tekstbegrep*, og vi ser at det blant annet leses instagram-romaner, anvendes lyrikk og manus fra populærkultur og spilles dataspill i norskundervisningen.

Videre så vi hvordan tekster som berører identitet og kulturmøter ble løftet frem av informantene. Dette er i tråd med blant andre Aase (2005b, s. 69) og Nicolaysen (2005) som hevder at læreren må velge varierte og relevante tekster og arbeidsmåter, om faget skal kunne ha en dannende funksjon. I et leserorientert perspektiv er det møtet mellom eleven og teksten som er sentralt, og ved å velge tekster som åpner for kulturmøter og tilnærminger som er aktuelle for elevene, hevder Rogne (2008) at læringsprosessen blir meningsfull. Når informantene tar med slike aktuelle og mangfoldige teksttyper, kan en anta at eleven vil ha større sannsynlighet for å oppnå en subjektiv relevans (Smidt, 1989) i møtet med tekst. Likevel er lærerne bevisste dualiteten i tilnærminger, og forankrer sine begrunnelser i Aases syn på danning og identitet i tekstarbeid: Det er ikke bare et spørsmål om hva vi skal gjøre, men hvem vi skal være (2005a, s. 44).

5.2.4 Danning og aktualitet

Claudi hevder at LK20 har etablert en rad med nye kontekster for litteraturens tekster og dannelsesoppdraget. Han skriver at læreplanen tilrettelegger for en vitalisert litteraturundervisning som aktualiserer den litterære kanon (2022, s. 222). Her går Claudie i dialog med Hansen (2011), som vi har sett bruke nesten identiske beskrivelser om behovet for å *aktualisere* tekster. Analysen viser at informantene er meget opptatte av å beskrive hvordan tekstene de velger kan aktualisere ulike sider av samfunnet vi lever i. For å nevne noen eksempler, kan vi trekke frem hvordan samtlige informanter så på *Et dukkehjem* i et slags feministisk perspektiv som aktualiserer spørsmål som likestilling i dagens samfunn. Eller hvordan ferske nyheter om rasisme eller fattigdom ble brukt som anslag for å diskutere diskriminering i lyrikk og den historiske konteksten i *Sjur Gabriel*. Et annet eksempel er Sofie som beskriver hvordan elevenes forestående juleball ga novellen *Stryk meg* en aktualitet som skapte et gunstig engasjement i tekstarbeidet.

En slik jakt på aktualitet vil kunne være en abstraksjon, og Nielsen et al. (2014, s.186-187) mener at tekstarbeid bør starte med en utforskning av den spesifikke teksten, og ikke tekstens aktualitet. Videre har vi sett Penne (2013, s. 52) og Aase og Kaspersen (2012) hevde at en slik tilnærming vil kunne være i disfavør de svakere leserne. Elever som mangler for- og metaforståelse av tekst, risikerer å stå igjen som tapere. Internasjonal forskning peker på en korrelasjon mellom leseferdigheter, skolefaglige prestasjoner og tilgangen på litteratur og leseerfaring hjemmefra (Bergersen, 2015; van Bergen et al., 2017). Mens den ferske PIRLS-undersøkelsen viser en klar sammenheng mellom familiens sosioøkonomiske status og elevens leseforutsetninger (Wagner et al., 2023).

Derfor er det interessant å trekke frem at en informant bruker metaforen «bokylla hjemme» og «møblerte hjem» (kap. 4.2.2) om de ulike leseforutsetningene elevene har, og utfordringene hun står overfor i valg av tekst og tilnærming i klasserommet. Hennig (2017, s. 87) sier at litteraturlæreren må ta hensyn til den faktiske kompetansen i klasserommet, og at litterær kompetanse ikke kan være forbeholdt det fåtallet elever som har leseerfaringer hjemmefra. Samtidig vil en aktualiserende tilnærming ta utgangspunkt i å skape en subjektiv relevans for alle elevene. Ved å belyse *det aktuelle* i klasserommet kan læreren sørge for å etablere det Fish (1980) kaller et tolkende fellesskap. Dette vil kunne utjevne noe av ulikheten i forforståelsen elevene bringer til klasserommet. *Aktualisering* tilbys dessuten som et perspektiv på det bærende kjerneelementet «tekst i kontekst», hevder Myren-Svelstad (2020), og viser til at tekstene skal kunne knyttes til elevenes egen samtid. Derfor kan en hevde at LK20 legitimerer informantenes praksis i å velge aktualitet som en tilnærming for å oppnå danning i møte med litteratur, selv om det kan innebære en rekke utfordringer.

5.2.5 Affektiv tilnærming og Klafkis dobbel åpning

I analysen ble det påpekt funn som belyser hvordan lærerne velger tekster som kan reflektere Klafkis kategoriale danning og begrepet dobbel åpning. Ved å velge tekster som *En av oss*, bryter læreren med en mulig skolsk tradisjon og forventning, og slike litteraturmøter kan utfordre elevenes oppfatning og følelser. En slik form for symbolsk vold (Bordieu, 1979) anser Nicolaysen (2005) som sentralt i å utvikle elevene i et danningperspektiv. Vi så eksempelvis hvordan Hermine trakk frem de affektive og omdiskuterte temaene som finnes i

Barsakh, en roman hennes elever har lest i sin helhet. Ved å velge litteratur som beveger leseren i den fysiske verden, kan slike tekster sies å ha et dannelsespotensial og føre til at den litterære kompetansen økes (Felski, 2008). Derfor kan det også argumenteres for at slike tekster som informantene trekker frem kan inneha det Klafki (1996) karakteriserer som *dobbelt åpning*. Dette ved at den litterære og den fysiske verden åpner seg for hverandre, og ikke begrenser elevenes perspektiv. Hamre (2017, s. 35) understreker imidlertid at en slik form for danning er en prosess, og i nedslaget fra Ninas intervju (se 4.4.2) erkjenner hun nettopp dette.

5.3 Narrativ forestillingsevne

Det er flere funn i analysen som viser at lærerne bevisst velger skjønnlitteratur som kan utvide det Rosenblatt kaller leserens erfaringshorisont (1995). Gjennom den estetiske lesningen vil teksten kunne gi leseren opplevelser som utvikler den emosjonelle og etiske kompetansen, ved å gripe tak i det Nussbaum kaller narrativ forestillingsevne (1997). Nussbaum hevder videre at romanen og dramaet er spesielt egnet for slik utvikling, og i analysen så vi hvordan samtlige informanter leser romaner eller drama i sin helhet etter innføringen av LK20. Deres begrunnelser for lesningen av disse tekstene overrasket meg, da jeg fant dem sterkt forankret i teoriperspektiver hos nevnte Rosenblatt og Nussbaum. I tillegg belyste informantene hvordan tekster som byr på meningsforskjeller, berører det å mestre sitt eget, og det å forstå andres liv, som sentrale aspekt ved tekstvalg. Dette har åpenbart gjenklang i Andersen (2011) som peker på at litteraturen vil kunne styrke demokratiet og verdensborgerskapet. Det fremkommer også av internasjonal forskning som viser at skjønnlitteraturen har et potensial til å utvikle blant annet empatievne, selvinnsikt og forståelse av menneskelig atferd (Bal & Veltkamp, 2013; Schrijvers et al., 2019).

At informantene benytter slike teoretiske legitimeringer, står i kontrast til funn hos Penne. Hun fant at lærerne i liten grad reflekterte didaktisk over tekstvalg, men at de opererte med hverdagsspråk og svake begrunnelser (2012, s. 54). Når lærernes uttalelser i denne studien avviker fra Pennes funn, kan det skyldes to faktorer:

For det første er de nevnte aspektene ved skjønnlitterært arbeid vitalisert med LK20 og de tverrfaglige temaene. Hvis dannelsesoppdraget er styrket med den nye læreplanen (Sivertsen, 2022; Fauskevåg, 2022), kan det indikere en dreining fra de efferente og formalistiske tilnærmingene som har preget norskfaget tidligere (Hamre, 2014; Røskeland, 2014), til mer estetiske og opplevelsesbaserte tilnærminger. I slike tilnærminger står utviklingen av den narrative forestillingsevnen sentralt. Her kan vi se til Claudi (2022) som karakteriserer LK20 som både reaksjon og korreks til formalismen og den instrumentelle tilnærmingen som tidligere forskning har avdekket (Skaug & Blikstad-Balas, 2019).

For det andre er det betimelig å se på informantenes roller som tidligere lærerspesialister. En kan naturligvis forvente at de har inngående kjennskap til forhold ved sin skole. Derfor er de egnede informanter for å belyse den skjønnlitterære praksisen og for å gi troverdig informasjon (Cresswell, 2007). Desto viktigere er det at lærerspesialistrollen forutsetter en faglig ressursperson, som er oppdatert på både forskning og didaktikk innen sitt fagfelt (Mangin & Stoelinga, 2011). Dessuten så vi eksempelvis hvordan Hermine eksplisitt løftet frem videreutdanning som betydningsfullt for sin praksis. Videre er samtlige forskningsdeltakere opptatt av å utvise kritiske blikk på egen skoles litterære praksis, og det gjøres med mål om å styrke kvaliteten på litteraturundervisningen. Samlet sett utgjør disse faktorene grunnlag for å hevde at informantene bruker faglige begrunnelser for tekstvalgene når det kommer til utvikling av den litterære forestillingsevnen. De forankrer og legitimerer sine valg både i litteraturredaktisk teori og i den nye læreplanen. Jeg ble som nevnt positivt overrasket over de faglige resonnementene som lå bak informantenes begrunnelser, og vil hevde at nettopp lærerspesialistrollen og en faglig oppdatering spiller en sentral rolle i dette.

5.4 Tematisk tilnærming til litteratur

Resultatet viser at lærerne både planlegger, velger og begrunner sine tekstvalg ut ifra en tematisk tilnærming. I kapittel 4.1 så vi hvordan tematiske periodeplaner benyttes ved to av de tre skolene, og det er pekt på at dette har utviklet seg til å bli den nye standardmetoden i å planlegge undervisning – herunder tekstvalg – på (UiO, 2021, 36:12). Dessuten har vi funn som indikerer at det overordnede temaet av og til definerer hvilke tekster som skal leses. Selv om vi har sett hvordan både aktualitet (Hansen, 2011) og en nåtidig kontekst (Rogne, 2008) kan være gunstige måter å gripe tak i litteratur på, blant annet ved økt sannsynlighet for å

skape engasjement (Guthrie, 2008) og motivasjon (Solheim, 2014), er det flere grunner til å rette et utforskende blikk på en slik praksis.

Det vil kunne være problematisk om periodeplaner og overordnede tema skal definere hva slags tekster vi leser. Studien avslører at lærerne er opptatt av å trekke frem tema som fenger, og at de velger tekster med sammenfallende tematikk. Et betimelig spørsmål vil da være: Hva skjer med tekster som har tema som i mindre grad fenger eller passer tematisk? Velges de bort? Dette vil potensielt begrense den variasjonen og mangfoldet som Nicolaysen (2005) etterspør. Å velge tekster som er kompatible med et overordnet tema, kan tilrettelegge for økt tverrfaglig og dybdelæring (Sæther & Melvold, 2020). Men det er også plausibelt at det kan føre til et mer ensrettet litteraturutvalg. Dette er noe Claudi berører når han forutser at LK20 vil kunne føre til fremveksten av en tematisk delkanon, «ein serie med tekstpar, ein gamal og ein ny» (2022, s. 213). Om en fremover stadig sammenligner faste tekstpar som har en tematisk kontaktflate, er det jo ikke lengre en dynamisk kanon, noe vi har sett Grütters & Myren-Svelstads (2022) hevde vi har. Da risikerer vi at den blir statisk, eller i beste fall beveger seg med «glacial slowness» (Applebee, 1992, s. 15). Dette understreker hvordan LK20 og bruken av tematiske tilnærminger til tekst vil gjøre kanonbegrepet relevant også i fremtiden.

I kapittel 2.5 så vi hvordan tematiske tilnærminger knyttes til leserorientert teori (Sæther & Melvold, 2020). I analysekapitlet peker lærerne på at tematikk er et godt utgangspunkt for å skape en forforståelse og en ramme for teksten som skal utforskes. De vektlegger samspillet mellom tekst og leser, og ikke minst leserens erfaringer, i tekstmøtene. Slik begrunnelser har gjenklang hos Iser (1981) og Rosenblatts transaksjonsteori (1995). Gjennom bruken av novella «Caps» og diktet «Sprinterne, så vi hvordan Sofie og Nina grep tak i tekstens subjektive relevans (Smidt, 1989) for elevene. De vektla, i likhet med Tønnesen (2013, s. 37), at lesningen skulle kunne være personlig. Kjelen (2015) retter imidlertid kritikk mot en slik tilnærming, da den i mindre grad utvikler elevens evne til å utforske tekst på tekstens premisser. Hvis vi vender oss til Fish (1980) i møte med en personlig tilnærming til tekst, vil en utfordring kunne være at det tolkende fellesskapet opphører. Satt på spissen, risikerer en å sitte igjen med et klasserom fullt av private opplevelser av teksten, og at en mister det faglige aspektet (Penne, 2012, s.248). Det harmonerer i så fall lite med Sæther & Melvolds første

premiss for bruken av tematisk tilnærming: Å skape et norskfag som utgår fra tolkning og utforskning av tekst (2020, s. 15). Dette understreker behovet for at læreren også må være bevisst de negative implikasjonene en tematisk tilnærming kan føre med seg.

En annen utfordring ved tematisk tilnærming, er at skjønnlitteraturen kan bli lest som en sannhet. Ved å vektlegge tekstens tema som det sentrale, er det ikke lengre undervisning i fiktive lesemåter, hevder Penne (2013, s. 49). Etter å ha analysert informantenes begrunnelser for å lese *Et dukkehjem*, som er tydelig forankret i tekstens tematikk, ble jeg derfor overrasket da jeg senere kom over Pennes advarsel. Hun advarer nemlig mot å lese skjønnlitteratur med overdrevent fokus på tema, og hun bruker temaet kvinners rettigheter i *Et dukkehjem* som eksempel (2013, s. 49). Lærernes begrunnelser er med andre ord identiske med det Penne advarer mot, noe hun hevder vil lede eleven ut av fiksjonen. Dette kan settes i sammenheng med efferent lesing hos Rosenblatt (1995). Ved at elevene utforsker teksten først og fremst med mål om å identifisere en tematisk konstruksjon eller sammenheng, vil de kunne miste den estetiske, helhetlige leseopplevelsen av syne.

LK20 legger ikke bare til rette, men ser også ut til å stimulere for bruken av tematiske tilnærminger i norskfaget. Selv om en slik litteraturdidaktisk metode vil kunne revitalisere tekstens betydning og posisjon (Hansen, 2011; Rogne, 2008), er det imidlertid viktig at norsklærere er oppmerksomme på å beholde det faglige aspektet i elevenes møter med skjønnlitteratur. Det fordrer en gjennomtenkt didaktisk tilnærming som ivaretar den efferente og estetiske lesningen, og en utforskning av teksten – både på tekstens premisser, i tillegg til kontekstuelle koblinger.

6 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å skape en forståelse av hvordan norsklærerne i denne kommunens ungdomsskoler beskriver og begrunner sine skjønnlitterære valg i lys av LK20. I dette kapitlet vil funn oppsummeres og sammenfattes i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

6.1 Oppsummering

Det første forskningsspørsmålet undersøker hva slags skjønnlitterære tekster som leses på de tre ungdomsskolene etter LK20, og tar mål om å avdekke litterære fellestrekk mellom skolene. Funn i kapittel 4.2 kan oppsummeres med at tekstene som leses på de enkelte skolene representerer et utvidet tekstbegrep i tråd med LK20, og en finner bredde og variasjon i sjangermangfold og teksttyper. Et sentralt funn er at alle skolene prioriterer å lese romaner eller lengre verk i sin helhet. Som tidligere lærerspesialister er informantene også kritiske til egen praksis, og de legitimerer sine valg i retning av et større, tolkende tekstfellesskap (Fish, 1980). Hos to av informantene ser dette ut til å innebære en lojal forpliktelse overfor resten av norskkollegiet. Dette fører til at en kan stille spørsmål ved den autonomien LK20 hevdes å gi den enkelte lærer (Bakken, 2019).

Gjennom et teoretisk kanonperspektiv har studien vist hva slags skjønnlitterære tekster som leses på disse ungdomsskolene. To av de tre skolene er inne i et løp med å definere sin skoles kanon for fremtiden, og dette er funn som impliserer at hver enkelt skole har en lokal kanon. Begrunnelsene for tekstene som inngår i denne er mangfoldige og til dels komplekse, men studien viser hvordan lærernes oversettelsesarbeid av LK20 er sentralt for å forankre og legitimere valgene som er gjort. Videre indikeres det at det profesjonsfaglige og tolkende fellesskapets rolle kan overskygge enkeltlærerens autonomi. Skolens tekstkultur og tradisjon, lærernes erfaring med spesifikke tekster fra egen utdanning, og lærebokas betydning – med tilgang på digitale og fysiske tekster, er sentrale elementer som påvirker prosessen når lærerne velger tekster. Dette gir grunnlag for si at det er både pragmatiske og didaktiske hensyn i lærernes beskrivelser og begrunnelser av tekstvalg.

Studien viser at det eksisterer en form for kommunal kanon på tvers av skolene i utvalget. Den kommunale kanon består av allerede kanoniserte tekster, og er forenlig med funn i annen forskning på hva som blir lest i norskfaget (Aamotsbakken, 2003; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Tekstene gjenspeiler et slags konservativt konsensus, da det er tekster med en tilsynelatende urokkelig posisjon (Steinfeld et al., 2022, s. 192). I likhet med overnevnte forskning, viser funnene at hovedvekten av de felles tekstene er hentet fra 1800-tallslitteraturen. Men prosjektet peker også på at Skrivesenteret ser ut til å være en premissleverandør for tekster som inngår i den kommunale kanon, og innbyr til videre forskning rundt dette.

I forskningsspørsmålet som undersøker informantenes syn på danning, og hvordan dette kommer til syne i deres praksis, viser prosjektet flere svar. For det første er informantene bevisste norskfaget som et dannelses- og redskapsfag, og herunder skiller de også mellom den efferente og estetiske lesningen. Det er funn som indikerer at informantene til dels ser skillet som en dikotomi, og at de posisjonerer seg på den ene siden, noe som kan være problematisk (Rosenblatt, 1995; Kjelen, 2015). Det er likevel i tråd med annen didaktisk forskning (Hamre, 2014), og belyser dermed en generell utfordring i norskfaget. For det andre viser prosjektet at informantene anser kulturarv som uløselig tilknyttet danning. Dette kan forklare den utstrakte bruken av eldre litteratur, og hvordan lærerne vektlegger både tradisjon og kulturelle referanserammer (Hirsch, 1987) i tekstene de velger. Men vi ser også at lærerne bringer et mangfoldig tekstuttrykk til klasserommet. Her vektlegger de mellom annet variasjon, minoritetslitteratur og kulturmøter (Nicolaysen, 2005). Et tredje funn er at lærerne anerkjenner at danning innebærer både en modnings- og sosialiseringssprosess, hvor den kategoriale danningen (Klafki, 2009) kanskje ikke vil komme til syne umiddelbart. Vi har dessuten sett hvordan Klafkis begrep *dobbel åpning* er kompatibelt med tekstvalg som er beskrevet i studien.

Informantene legitimerer sine begrunnelser og beskrivelser av tekstvalg i litteraturredidaktisk teori og LK20. Studien peker på hvordan deres bakgrunn som faglige oppdaterte lærerspesialister kan være en medvirkende forklaring, og er i så måte interessant med tanke på at lærerspesialistordningen på sikt skal erstattes.⁷ Det er spesielt innen beskrivelser i sammenheng med narrativ forestillingsevne og tematiske tilnærminger til litteratur at de faglige begrunnelsene er tydelige. Lærerne viser til sammenhenger mellom det å innta andres perspektiv og aksept av meningsforskjeller i litteraturen, til dybdelæring og tverrfaglige tema i LK20. Prosjektet viser at informantene er opptatt av å gripe tak i aktualitet og tematikk i tekster for å skape en relevans og kontekstuelle koblinger. Studien har vist både fordeler og ulemper ved slike tilnærminger, og kan derfor bidra til å nyansere og justere fremtidig praksis.

⁷ Ved avviklingen av lærerspesialistordningen ble det kjent at regjeringen vil erstatte den med «en ny partsforankret ordning» som tar sikte på å skape nye karriereveier i skolen. Dette arbeidet skal bygge på rapportene som evaluerer lærerspesialistrollen (Lødding et al., 2021). Utover at disse er publisert, finnes det lite informasjon om den nye ordningen. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

6.2 Studiens aktualitet og didaktiske implikasjoner

Studien har gitt økt forståelse og kunnskap om hvordan norsklærere i ungdomsskolene i denne kommunen beskriver og begrunner sine skjønnlitterære tekstvalg i lys av LK20. Prosjektet gir informasjon om hva slags tekster som leses ved skolene, og har avdekket at det eksisterer en kommunal kanon i ungdomsskolen. Weinreich (2004, s. 26) sier at å fremstille en slik kanonisk oversikt, som gjort i analysen, er å åpne opp en skjult prosess. Kanskje kan denne studien bidra til at fremtidige tekstvalg gjøres etter enda mer eksplisitte overveielser. Slik kunnskap vil være av interesse for de som befatter seg med norskfaget i ulike skoleslag i denne kommunen. Ifølge Flyvbjerg (2006) kan funnene bidra i en større diskurs, siden det er begrenset med forskning på dette feltet (Blok Johansen, 2014, s. 4). Videre har studien undersøkt og fått frem informantenes syn på danning, og herunder narrativ forestillingsevne og tematiske tilnærminger til tekst, etter innføringen av LK20. Denne undersøkelsen kan bidra i diskusjonen om dannelsesoppgaven faktisk er styrket med den nye læreplanen, og impliserer hvordan den norskfaglige praksisen påvirkes av dette.

Studien har vært fundamentert på en hermeneutisk, kvalitativ tilnærming gjennom å intervju forskningsdeltakerne og analysere svar gitt i spørreskjema og lærernes planer. Sett i lys av funnene og veien videre, ville det ha vært gunstig å samle informantene til et fokusgruppeintervju. Ikke minst siden flere av informantene etterspør mer samarbeid på tvers av skolene, men også for å skape en diskusjon rundt den kommunale kanon og fremtidige tekstvalg i lys av LK20. Dette kan bidra til en erfaringsutveksling mellom skoleslagene og styrke overgangen, ved at en eksempelvis unngår tekstlig overlapping (Husabø, 2019). Det hadde også vært av interesse å observere hvordan litteraturundervisningen foregår, og en kunne med fordel undersøkt hvordan de øvrige norsklærerne eller elevene i denne kommunen ser på skjønnlitterære tekstvalg.

Litteratur

- Andersen, P.T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2014 (4) 15-22.
- Applebee, A. N. (1992). The Background for Reform. I J. Langer (red.). *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. National Council of Teachers of English.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 11, s. 250–274. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–326). Universitetsforlaget.
- Bal, 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, L. K. (2013, 10.november) – *Et fremragende historiemaleri*. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/-et-fremragende-historiemaleri-1.11348342>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva du må tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and the Schools of the Ages*. Harcourt Brace.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Doetjes, G. & Barreng, R. L. S. (2023). Å observere fagfornyelsen i klasserommet. Observasjonsprotokoller for livsmestring, utforskning og digital kompetanse. *Rapport 1 fra forsknings- og evalueringsprosjektet Educate ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning*, Universitetet i Oslo.
- Calvino, I. (2009). *Why Read The Classics?* Penguin Modern Classics.
- Claudi, M. B. (2019). «I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)». I *Norsklæreren* nr. 2/2019.

- Claudi, M. B. (2022). Kanonlitteraturen og LK20 – tradisjon, brot og mye kontekstar. I T. Steinfeld, B. Aamotsbakken & M. B. Claudy (red.), *Litteraturkanon i norskfaget* (s. 209-217). Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.utg.). Sage Publications.
- Eriksen, T. B. (1995). *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. (1.utg.) Cappelen Akademisk Forlag.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane?. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Blackwell publishing. <https://doi.org/10.1215/9780822393047-009>
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class. The Authority of Interpretive Communities*. Harvard UP.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research, *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2, pp. 219-245. DOI:[10.1177/1077800405284363](https://doi.org/10.1177/1077800405284363).
- Fodstad, L.A. (2015). Norskfaget i fremtidens skole. Noe tyder på at man rett og slett ikke har forstått norskfaget helt. *Dagsavisen*, 31.august 2015, hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/2015/08/31/norskfaget-i-fremtidens-skole/> lest 23.09.2022.
- Fodstad, L.A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61-81). Fagbokforlaget.
- Fowler, A. (1979). Genre and the Literary Canon. *New Literary History*, vol.11 (1), 97-119.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). *The Role of Literature in the Classroom: How and for What Purposes Do Teachers in Lower Secondary School Use Literary Texts?* L1-Educational Studies in Language and Literature, 19, 1–32.
- Gabrielsen, I. & 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(2, 2020), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method*. Continuum.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests. Literature in the second degree*. University of Nebraska.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105 (2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02->

- Gilje, Ø., Ingulfsen L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Granum Skarpaas, K. (2016). *Med Ark & App*, Representralen. Universitetet i Oslo.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gorak, J. (1991). *The Making of the Modern Canon*. Continuum International Publishing Group Ltd.
- Grüters, R. & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 328–346. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>
- Guthrie, J. (2008). *Engaging Adolescents in reading*. Corwin Press Inc.
- Guthrie, J., Klauda, S. & Morrison, D. (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & S.L. Klauda (red.), *Adolescents' engagement in academic literacy*. s. 1-51.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. 3.utgave. Samfundslitteratur.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739– 2013*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. (s. 13-43). Det norske samlaget.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansklærerforeningen.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk* (1.utg.) Gyldendal Norsk Forlag.
- Hernes, G. (2016). Samfunnets store speil. *Morgenbladet*, 22.01.2016.
- Hirsch, D. E. (1987). *Cultural literacy: what every American needs to know*. Houghton Mifflin.
- Hobbelstad, I. M. (2017). Norskfaget: Hvem måler det elevene går glipp av? *Dagbladet*, 09.11.2017.
- Hoem, K. (2016). Norskpensum på villspor. *NRK Ytring*, 27.11.2016. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743> Lest 03.10.2022
- Husabø, G. B. (2019). "Eg gjer jo det eg opplever er viktig" - Ein studie av norsklærarars førestillingar om progresjon i litterær kompetanse på ungdomstrinnet. (Masteroppgave). NTNU.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger. Litteraturen og nasjonen*. Universitetsforlaget.
- Imerslund, K. (2003). *Norske klassikere - litterære essays*. Høgskolen i Hedmark.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I G. Kelstrup & M. Olsen (red.), *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Borgen.

- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Jessen, R. S.: *Affektteori - kjønnsforskning* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 7. januar 2023 fra https://snl.no/affektteori_-_kj%C3%B8nnsforskning
- Johansen, M. B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” – når 6.A læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kittang, A. (1991). *Moderne litteraturteori. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Danning, kanon og kompetanse* (Doktoravhandling). NTNU.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1). art. 12. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 16-38). Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2020). Kjensler og litterær kompetanse. *Norsklæreren*, 44(1), s. 39-49.
- Klafki, W. (1959/1996). Kategorial dannelse – bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling – klassiske tekster* (s. 167-205). Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2009). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal norsk forlag.
- Kringstad, T. & Lønnum, M. (2021). Hvilke forhold påvirker lærerspesialistens arbeid? En nærstudie av 25 logger skrevet av lærere på videreutdanning for lærerspesialister i norsk. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15[2], 19 - 35
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2549>
- KUD (Kyrkje- og undervisningsdepartementet). (1974). Mønsterplan for grunnskolen. (M74). Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift. Revidert versjon av Kunnskapsløftet 2006 [2013].
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 30. september). Lærerløftet: på lag for kunnskapsskolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O. S., Bergene, A. C., Vika, K. S. (2021) *Sluttrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. Rapport 2021: 15. NIFU.

- Madssen, K.-A. (1999). Oppbrudd eller kontinuitet? Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I A.O. Telhaug, & P. Aasen (red.), *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (158–176). Cappelen Akademisk Forlag.
- Mangin, M. & Stoelinga, S. R. (2011). Peer? Expert? Teacher Leaders Struggle to Gain Trust while Establishing Their Expertise. *Journal of Staff Development*, 32(3), 48-51.
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291–315.
- Mears, C.L. (2012). In-depth interviews. I J. Arthur, M. Warin, R. Coe & L.V. Hedges (red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 170-176). SAGE publications.
- Michelsen, P. A. & Røskeland, M. (2002). *Forklaringer: litterære tekster lest på nytt*. Fagbokforlaget.
- Mottart, A. & Bonamie, B. (2004). Literacy. An introduction. *Interactive Educational Multimedia*, nummer 8, 1-14. Hentet fra <https://www.raco.cat/index.php/IEM/article/view/204238/272772>
- Myren- Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, Vol. 14, Nr. 3. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7811>
- Nicolaysen, B. K. (2005): Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F., & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181- 198). Cappelen Damm.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Nussbaum, M. C. (2016). Den narrative forestillingsevne (A. Øye, oms.). I I. Engelstad (red.), *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 25–57). Pax Forlag.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utgave). Sage Publications.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og i et ulikhetsperspektiv*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2012). Når deler erstatter helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D.K. Sjøhelle & T. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.

- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy – perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaseustudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen – ei tverrvitenskapleg tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 92. (s. 234-247).
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*. ISSN 0332-7264. Volum 45. Hefte 2. s.58-77.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). The Modern Language Association of America.
- Rosenlund-Hauglid, S. (2023, 25.mai). Foreldre krever skjermbruksvar fra Brenna: - Vi ønsker handling. *Verdens Gang*. <https://shorturl.at/flmD9>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringsens tjeneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I I. H. Gujord, & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok 2014* (s. 195- 211). Samlaget.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2019). *Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies*. Review of Educational Research, 89(1), 3–45. <https://doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Sivertsen, K.B. (2022). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, no. 48 (Jan):1-11. <https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese – grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Skaftun, A., & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). “Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?” *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 5(1), 2019, pp. 85–117. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Gyldendal Akademisk.

- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739–2013*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Universitetsforlaget.
- Smith, H. B. (1992). Cult-Lit: Hirsch, Literacy, and the "National Culture". I D. J. Gless & B. H. Smith (red.), *The Politics of Liberal Education* (s. 75-95). Duke University Press.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P.H. Uppstad (red.), *Leseboka – Leseopplæring I alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93.) Cappelen Damm Akademisk.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse: Historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 30(1), (s. 167–191).
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B. & Claudi, M. B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget. Historiske liner, aktuelle utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Straume, I. (2017). Skrivesenter i forskningsbibliotek: om teorigrunnlag, identitet og legitimering. *Det åpne bibliotek: Forskningsbibliotek i endring*. 2017, 99-119, <http://dx.doi.org/10.23865/noasp.20>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thavenius, J. (1995). Kultur och kanon. *Norsklæreren* (3), 14-18.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Twenge, J. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable Than Ever Before*. Free Press.
- Tønnessen, E. S. (2013). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I Lillevangstu, M.; Tønnessen, E. S. & Dahl-Larssøn, E. (red.): *Inn i teksten – ut i livet* (s. 37-59). Fagbokforlaget.
- UNESCO Education Sector (2004). The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper. Hentet 12.april 2023 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Universitet i Oslo UiO. (2021.15.februar). *Periodeplanlegging – den nye standarden i norsk skole?* [Video] YouTube. <https://youtu.be/Pt7HoBiR2LY>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk (NOR1-01). (LK-06). Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>

- Utdanningsdirektoratet. (2022. 28.januar). *Lærerspesialistordningen avvikles gradvis*. Hentet fra <https://shorturl.at/mJMT9>
- Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. (2017). Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147– 160. doi:10.1002/rrq.160
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (1.utg., s. 72-87). Det Norske Samlaget.
- Wagner, Å. K., Strand, O., Støle, H., Knud, K., Hovig, J., Huru, C., og Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiåringers leseforståelse*. Lesesenteret. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/pirls-2021/>
- Weinreich, T. (2004). *Kanon – litteratur i folkeskolen*. Høst & Søn.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur AB.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods*, 3.utg. Sage Publications.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse. En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2015). *En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(3–4), 282– 293.
- Aamotsbakken, B. (2018). Kanon – hvorfor og hvordan? I K. Kverndokken (red.), *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005a). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s.35-48). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelse: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L., & Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. *Norsklæreren*, 36(4), s. 35-44.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget*. LNU Fagbokforlaget.
- 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. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105 (3), 296-311.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

18.11.2022, 10:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Erfaringsbasert masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

784451

Type

Standard

Prosjekttittel

Erfaringsbasert masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora /
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig

Arne Olav Nygård

Student

Thomas Ellingvåg Pedersen

Prosjektperiode

07.11.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Hvordan beskriver og begrunner norsklærere i ungdomsskolen skjønnlitterære tekstvalg etter LK20?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å si noe om de skjønnlitterære tekstvalgene som foretas i ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av en erfaringsbasert masteroppgave i lærerspesialistutdanningen ved UIS, ønskes det å intervju tidligere lærerspesialister/ressurslærere i norskfaget ved ungdomsskoler. Formålet med prosjektet er å kunne si noe om hva som kjennetegner skjønnlitterære tekstvalg etter innføringen av ny LK20. Opplysningene skal kun benyttes til dette formålet.

Det vil være naturlig at informantene beskriver og begrunner sin tidligere og nåværende praksis, slik at en får sett om den nye læreplanen eventuelt har medført noen endringer. Det vil være naturlig å diskutere tekstvalgene og herunder blant annet:

- Tilgang på tekster i digitale ressurser eller fysiske læreverk
- Bruken av utdrag vs. helhetlige verk
- Multimodale og sammensatte tekster
- Tekstmangfold
- Litterær kanon
- Praksis rundt samarbeid, planlegging og valg av tekster i profesjonsfellesskapet
- Lærerspesialistens rolle og posisjonering knyttet til tekstvalg

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Lærerspesialiststudiet er et samarbeid mellom Skrivesenteret ved NTNU og Lesesenteret ved UIS.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta da du har hatt funksjon som lærerspesialist i norsk/ressurslærer ved din skole. Som tidligere lærerspesialist/ressurslærer besitter du en erfaring og kompetanse innen norskfaget som vil være av interesse for dette prosjektet.

Det er sendt ut forespørsel til totalt tre lærere ved ulike skoler som har hatt/har lignende funksjon som deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt, semi-strukturert intervju.
- Intervjuet vil kunne vare inntil én time og tar utgangspunkt i informasjonen som tidligere nevnt (se «Formål»).
- Det vil gjøres lydopptak med diktafon-appen. Opptakene lagres på TSDs (tjenester for sensitive data) krypterte servere, og er kun tilgjengelig der og for formålet i dette prosjektet.
- I forkant av intervjuet kan det være aktuelt å be deg svare på et enkelt spørreskjema

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Personopplysninger og personvern behandles fortrolig i henhold til NSDs retningslinjer og vilkår for forskningsdata. Det er kun veileder og student som vil kunne ha tilgang til lydopptaket.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres adskilt og passordbeskyttet fra øvrige data. Ditt arbeidssted og navn vil anonymiseres og det vil anvendes pseudonym i den publiserte oppgaven. Datamaterialet vil publiseres i den ferdige oppgaven, og selv om lærerne er anonymisert, så kan det være en viss grad av gjenkjennelse knyttet til fag og utvalgets størrelse.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres/slettes. Det er ikke behov for å arkivere datamaterialet for videre forskning etter prosjektslutt. Alle personvernopplysninger behandles i samsvar med persondataregelverket.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved UIS har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UIS ved Arne Olav Nygård (veileder), e-post: arne.o.nygard@uis.no, og/eller Thomas Ellingvåg Pedersen (masterstudent), e-post: thomas.pedersen@mrfylke.no
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, e-post: personvernombud@uis.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Arne Olav Nygård
(Forsker/veileder)

Thomas Ellingvåg Pedersen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan beskriver og begrunner norsk lærere i ungdomsskolen skjønnlitterære tekstvalg etter LK20?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i et enkelt spørreskjema

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Spørreskjema

Forundersøkelse intervju

Ditt fornavn?

I lys av LK20: Hvordan vil du beskrive din skoles praksis knyttet til skjønnlitterære tekstvalg i norskfaget?

Ta utgangspunkt i praksis før og etter LK20.

Uendret praksis

Nokså lik som før, men med noen endringer

En del endringer, men også med videreføring fra tidligere praksis

Endret praksis

Utdyp gjerne svaret ditt knyttet til endring av praksis her:

Som tidligere lærerspesialist/ressurslærer i norskfaget: Hvordan vil du beskrive din rolle og påvirkningskraft i valg av skjønnlitterære tekster på ditt trinn og skole?

Kan du kort forklare hvordan planleggingen av bruk av skjønnlitterære tekster foregår ved din skole?

Eksempelvis: uke til uke, periodeplaner, tematisk inngang, halvårsplaner, årsplan? Samarbeid innad og på tvers av trinn, tverrfaglighet? Gjennomgående planer for 8.-10.trinn, med utgangspunkt i lisenser, lærebok, osv.

I hvilken grad vil du si at dine elever møter et bredt utvalg av skjønnlitterære tekster?

For eksempel med hensyn til perioder, forfattere, sjanger, språk, mangfold, tematikk, lengde og kompleksitet.

Har din skole noen skjønnlitterære tekster som er innarbeidet i norskfaget, og som det er tradisjon for at alle leser? Utdyp gjerne svaret ditt.

Kan du estimere hvor mange hele verk som ble lest på trinnet du hovedsakelig underviste på i skoleåret 21/22?

Kan du gjøre et anslag på hvor mange utdrag som ble lest på ditt trinn skoleåret

21 /22?

Ble det lest hele romaner eller jobbet med andre lengre teksttyper skoleåret 21/22? Utdyp gjerne svaret ditt.

Når dere velger skjønnlitterære tekster til bruk i undervisning, hvor hentes disse hovedsakelig fra?

- Fysisk lærebok
- Digital lærebok
- Andre kilder

Kommenter eller utdyp gjerne svaret over:

Når det arbeides med skjønnlitterære tekster i norskfaget, hvordan distribueres og leses som oftest disse tekstene?

- Fysisk bok
- Fysiske kopier
- Digital bok
- Digitale kopier

Utdyp gjerne svaret over:

Det er tre ungdomsskoler i kommunen du jobber i. I et norskfaglig, skjønnlitterært perspektiv: Hvilke likheter og forskjeller tror du eksisterer mellom skolene?

Hvilke likheter og forskjeller tror du har eksistert/eksisterer mellom skolene med tanke på lærerspesialistens/ressurslærerens rolle?

Hvordan legger skoleeier til rette for norskfaglig erfaringsutveksling og samarbeid mellom ungdomsskolene innad i kommunen?

Er det noe annet knyttet til spørreskjemaet du ønsker å informere om eller kommentere?

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning

Informer kort og generelt om prosjektet: Det dreier som om valg av litteratur, lærerspesialistens rolle og LK20.

Trekk frem strukturen i intervjuet. Vi har noen punkter jeg er interessert i å høre informanten fortelle om, men at vedkommende også står fritt til å trekke frem andre relevante faktorer.

Intervjuobjektet kan stille spørsmål om ønskelig.

Personalia/Profesjonalia

Det ønskes ikke uttømmende personopplysninger. Understrek at objektet vil anonymiseres og at det skal brukes pseudonym.

Redegjør kort for alder, erfaring, skole, trinn, utdanning og rolle som lærerspesialist/ressurslærer

Litterære preferanser?

Praksis – beskrive og begrunne

Beskriv din rolle som lærerspesialist med tanke på profesjonsfellesskapet i norsk og valg av tekster

Beskriv eksempler på litterære valg som er gjort etter LK20. Vil du si noe er endret fra forrige læreplan? Gripe tak i svar. Hvordan vil du begrunne disse valgene?

Eventuelle punkter til oppfølging:

- Utdrag/hele tekster
- Tekster på skjerm eller papir?
- Utvidet tekstbegrep og multimodale tekster
- Hvor hentes tekstene fra?
- Samtidslitteratur eller klassikere?
- Tekstorientert eller leserorientert?
- Utforskende lesning

Teksttradisjoner: Hvilke tekster vil informanten si er gjengangere ved sin skole – hvorfor? Diskuter kanonbegrepet.

Hva bestemmer hvilke tekster som leses på din skole?

- Elevmedvirkning? Læreplan? Tilgang på tekster? Planlegging? Samarbeid? Lærerens preferanser

Avslutning

Gi informanten mulighet til å snakke fritt rundt temaene. Oppsummere, bekrefte og evt. korrigere. Runde av. Takk for intervjuet.

Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel og utdrag fra transkripsjon

Transkripsjon	Betydning
...	Pause, men tematikk videreføres
(...)	Pause, brudd i tematikk
()	Uidentifiserbar uttale/ord
«x»	Sitat
latter	Humring, latter
<i>Kursivering</i>	Legger trykk på bestemt ord

Utdrag fra transkripsjon:

Forsker: La oss snakke litt om samtidslitteratur og klassikere.

Sofie: Ja, hva skal jeg si? *latter* Noen er jo veldig glad i klassikerne, og når vi begynte å se igjennom de to tekstene vi jobber ekstra mye med, har jo det vært Karen og Karens jul. Og det er noen som har vært litt sånn ... «*De må vi med!*»...

Forsker: Hva tenker du om det da?

Sofie: Jeg synes de er vanskelig for elevene å forstå. Men så ser jeg jo verdien av det. Jeg tenker at du i så fall må knytte dem opp til en kontekst, det er viktig. Så jeg har jo kjørt de tekstene selv *latter*. Det blir litt sånn ...

Forsker: Ja, for *du* er lojal til plana?

Sofie: *Jeg* er litt sånn da *latter*. Men så gjør jeg jo egne vrir da (...) Noen velger å bruke to timer (), hvor mye tid vi skal bruke? (...) Det er jo vanskelige tekster, men *skal ikke* elevene få møte klassikerne da? Jeg tenker at de sitter jo igjen med noe viktig.

Forsker: Ja, hva vil du si er verdien av å lese og møte klassikere?

Sofie: For det er jo en del av kulturen vår ... og av historien vår.

Forsker: Så det handler om kulturarv da?

Sofie: Ja, jeg snakket med en klasse senest i går. Vi hadde om eventyr. Hvorfor leser vi eventyr fremdeles? Hvordan klarer vi å bevare det? Jo, fordi foreldre leser for barna sine. Og dette mener jeg at vi må ta vare på i skolen. Selv om vi utvikles og blir mer moderne, må vi jo ikke glemme det som har vært ...

Forsker: Nei, ikke sant?

Sofie: Men kanskje knytte det opp mot ... gjør det gjerne litt aktuelt *i dag* da. For eksempel «Et Dukkehjem» har vi jobbet med... og hvorfor er *det* aktuelt i dag? Det *er* jo fremdeles aktuelt i dag! Det er jo ikke alle land som er likestilt. Er Norge likestilt? Det er viktig å ta med den siste delen der da. Å aktualisere teksten og la elevene få forstå hvorfor vi leser den. Ikke bare lese den helt ukritisk og så sette i gang med å analysere den.

Vedlegg 6: Informantenes planer

Merk:

Ved Hermines skole benyttes digitale periodeplaner publisert på skolens offentlige hjemmeside. Av hensyn til personvern og anonymisering kan ikke planene fremstilles her.

Årsplan ved Sofies skole

Årsplan

Fag: NORSK

Trinn: 10

År: 22/23

Tidsbruk	Tema	Kompetansemål	Innhold/metode	Vurdering
Uke 34 - 35	Novelleanalyse	<p>lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i <u>oversettelse fra samiske og andre språk</u>, og reflektere over tekstenes formål, <u>innhold</u>, <u>sjangertrekk</u> og <u>virkemidler</u></p> <p><u>gjenkjenne</u> og bruke <u>språklige virkemidler</u>, og retoriske appellformer</p> <p>Skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig <u>tegnsetting</u>, og <u>mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål</u> og <u>sidemål</u>.</p> <p><u>bruke fagspråk</u> og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster</p>	<p>Lesing av noveller med påfølgende samtaler. Modelltekst som viser disposisjon og analyse av ei novelle.</p> <p><u>Skriveøkt</u> (undervisning om etikk er lagt til KRLE)</p>	<p>Innlevering novelleanalyse</p> <p>Innlevering av reflekterende tekst Fagsamtaler om etiske tenkemåter og etiske dilemmaer</p>
	Tverrfaglig samarbeid med KRLE: Etikk			

36 - 40	Filmprosjektet	Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter	Samtaler og refleksjon rundt kortfilmer. Skylappjenta og Tuba Atlantic. Skrive <u>pitch</u> , synopsis og manus. Fokus på karakterbygging, konfliktopptrapping og vendepunkt	Muntlig vurdering klassesamtaler
	Sidemål	utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon	Rådebank - arbeid med å skrive korte tekster på nynorsk	Innlevering av <u>pitch</u> , synopsis og manus Innlevering av oppgaver etter hver episode
41	Høstferie			
42 - 46	Litteraturhistorie	<p>Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.</p> <p>Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon</p> <p>Skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig <u>tegnsetting</u>, og <u>mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål</u> og <u>sidemål</u>.</p>	<p>Rep. Realismen Nyromantikken</p> <p>“Jeg ser” av Obstfelder med diktanalyse Bildeanalyse av Munch – bilder Innlevering av fagsamtaler på lydfil.</p> <p>Victoria av Knut Hamsun. Lese utdrag og se film. Arbeid med oppgaver knyttet til filmen.</p> <p>Rep. av regler + god nynorsk (kontekst) genitiv, passiv, dobbelt <u>bestemming</u> Rådebank med oppgaver</p> <p>Stasjonsundervisning</p>	<p>Forelesning om perioden og forfatter Grupprepresentasjon av maleritolkning og diktanalyse</p> <p>Temaprøve</p> <p>Stasjonsundervisning</p> <p><u>Skriveøkt</u> sidemål. (Rådebank) Mappelevering, velg én tekst for vurdering</p>
Uke 46	Fagdag		Forberedelser Hvordan skrive saktekst (rep)	<u>Skriveøkt</u> (fagdag)

			Rettskriving og grammatikk begge målformer	
Uke 47 - 50	Samtids lyrikk Lese ungdomslitteratur Oppgaveforståelse	lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i <u>oversettelse fra samiske og andre språk</u> , og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler	Les og gjennomføre en litterær samtale rundt "Styggen på ryggen" (opplegg Skrivecenteret) Rap i norskfaget - Skrivecenteret <u>Text</u> - arbeid med tekster. Handlingsverb – vi jobber med å tolke skrivebestilling. Ser på oppgaver fra fagdagen.	Litterær gruppesamtale, samtalen tas opp og leveres Klassesamtaler og <u>evt</u> oppgaveinnleveringer
		Juleferie		
Uke 1 –4	Språkhistorie	Forklare den historiske bakgrunnen til bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene til Norge i dag	Ivar Aasen og Knud Knudsen Intro + oversikt over norsk språkhistorie uke 1 Oppstart kreativ språkdebatt uke 2 (innlevering uke 3) Elevene tar utgangspunkt i det som står i Fra Saga til cd 10B	Kreativ språkdebatt (muntlig) Temaprøve eller fagsamtale (uke 4)
	Rådebank sesong 2	Tverrfaglige tema i norsk: Folkehelse og livsmestring Retorikk i forbindelse med episode 2 – Siverts appell		
Uke 5	Samisk	Les skjønnlitteratur og sakprosa på oversettelse fra samiske språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter	Fornorsking "En skolegutt" av Laila ... Sameblod	Etterarbeid sameblod – litterær samtale i klassen
Uke 6	Retorikk Sammensatt tekst	Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer	Skolestudio – læringssti om sammensatt tekst og eksempel på utforming av retorisk analyse	<u>Skriveøkt</u> på skolen (nynorsk) – retorisk analyse
Uke 7	Generasjon korona	Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon	Generasjon korona – <u>Faktafyk 2022</u> Konspirasjonsteorier – Fabel 10	
Uke 8	VINTERFERIE			
Uke 9-13	Språklig mangfold	Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere	Dialekt, sosiolekt, etnolekt	Målprøver

		over holdninger til ulike talespråkvarianter	Norsk 9	
14-17	Nabospråk	Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk	Norsk, dansk og svensk lese danske og svenske tekster	
Uke 15	PÅSKE			
Uke 16-17	Nabospråk forts.	Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk		<u>Skriveøkt</u> – lese og analysere dansk novelle
18	Rådebank Argumenterende tekster. Kildeføring <u>txt</u>	Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon	APA. Stasjonsarbeid	<u>Skriveøkt</u> – velge fra tekster elevene har levert tidligere
Uke 18-19	Forberedelser + fagdag			
Uke 20-22	Litterær samtale	Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes		Litterær samtale om novella «Stryk meg»

Årsplan ved Ninas skole

NORSK 10. trinn

Uke:	Læringsmåte/materiell/organisering	Vurdering:	Kompetansemål:	Kompetansemålene i faget:
34	Oppstartsuke – oppløst timeplan			
35 – 36	Introduksjon til faget. Skolestudio. Sette seg mål, utvikle og vise kompetanse. Kommunikasjon, retorikk (LB. 42-45). Skolestudio: Kurs 3.1, 3.3. Skrive konfirmasjonstale Nyhetsendringer, debatter, og avisartikler angående Stortingsvalget.	Muntlig og skriftlig kommunika- sjon Holde talen for faglærer	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 13, 14	1. lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler 2. sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid 3. beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa 4. lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk 5. utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon 6. gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer 7. bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster 8. utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon 9. bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og
37- 40	Litteraturhistorie: Romantikken. Tekstforslag: Wergeland: Til min gyldenlakk, Juleaftenen, Camilla Collett: Amtmandens døtre (utdrag), Welhaven. Realismen: «De fire store». Tekstforslag: Kielland: «Karen», Bjørnson: «Faderen»/ «Ørnereidet», Lie: «Andværrskarven», Sjangerlære: Drama. Ibsen: «Terje Vigen», «Et dukkehjem», «En folkefiende».	Muntlig og skriftlig kommunika- sjon Skriveøkt		
41	HØSTFERIE			
42	Naturalisme: Amalie Skram. Tekstforslag: Karens jul, Sjur Gabriel (utdrag).	Skriveøkt.		
				skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer 10. informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium 11. skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål 12. bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster 13. uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter 14. lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer 15. forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag 16. utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter
43- 46	Saktekster: Repetisjon. Intervju, argumenterende skrijving i ulike sjangere. Heldags skriveøkt.			

47 - 51	Roman/biografi. Lesestund i norsktimene.			
51	TEMAUKE			
42	JULEFERIE			
1-5	Krigslitteratur. Tekstforslag: Du må ikke sove (Øverland), Tung tids tale (H.M. Vesaas), Til ungdommen (Grieg), Aust-Vågøy (Hagerup), Kruttrøyk (Nedreaas), Regn i Hiroshima (T. Vesaas), Vise om byen Hiroshima (Bjørneboe), Det angår også deg (utdrag) (Sachnowitz) «Han var enno varm» Gudrun Pausevang: https://antsemittisme-forogna.no/wp-content/uploads/2017/09/Oppgave5_novelle-1.pdf , Det er ingen hverdag mer (Hofmo) 17. mai 1940 (Grieg). Filmforslag: Den 12. mann, Kongens nei, Gutten i den stripete pyjamasen, Saras nøkkel, evt. en dokumentar	Teoriprøve Video-foredrag Gruppearbeid		
6	Tekstproduksjon			
7	NGP			
8	VINTERFERIE			
9 - 10	Nyere litteratur: Eg står her og skal slå opp med ei jente, Liket, Black and Decker, Styggen på ryggen, Fantomteikning, 22.juli-tekster, personlige beretninger fra overlevende.			
12	REALFAGSUKE			
13	PÅSKEFERIE			
14 23	Prøvemuntlig. Repetisjon og oppkjøring mot eksamen.			
24	AVSLUTTENDE UKE			