

**Det skjønnlitterære tekstutvalget i norsklærerutdanningen**

–

**litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser og  
danningsperspektiv**

Text Selection in L1 Teacher Education –  
Legitimation Discourses and Bildung Perspectives

**MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk  
November 2020**

Maria Johannesson

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

© Maria Johannesson

2020

Tekstutvalg i norsklærerutdanningen – Litteraturredaktiske legitimeringsdiskurser og  
danningsperspektiv

Text Selection in L1 Teacher Education – Legitimation Discourses and Bildung Perspectives

## Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i antagelsen at litteraturlæreren blir til i møte med litteratur.

Den har derfor til hensikt å undersøke det skjønnlitterære tekstutvalget i norskfaget i

lærerutdanningen gjennom problemstillingen *Hvilken skjønnlitteratur møter norske*

*litteraturlærerstudenter i løpet av utdanningen, og hvilke litteraturdidaktiske*

*legitimeringsdiskurser og dannelsesperspektiv kommer til uttrykk i dette tekstutvalget?*

Bakteppet for denne problemstillingen er tendensen der litteraturlærerstudenten begynner på

studiene med færre litterære erfaringer enn før, og i mindre grad kan spille på en personlig

interesse for litteratur. Dette er bekymringsfullt siden lærerens engasjement spiller en stor

rolle for elevens læring i litteraturundervisningen.

For å svare på problemstillingen bygger undersøkelsen først og fremst på en kvantitativ

innholdsanalyse av de skjønnlitterære titlene på pensumlister for GLU 5-10 (Norsk). I tillegg

har jeg intervjuet to lærerutdannere, for å få bedre innsikt i prosessen bak tekstutvalget.

Funnene fra undersøkelsen viser blant annet en stor variasjon i titler, noe som tyder på at det

er stor variasjon mellom de ulike institusjonene når det kommer til det skjønnlitterære

tekstutvalget. I tillegg kommer det fram av undersøkelsene at det er en sterk nasjonal

orientering i tekstutvalget – en betydelig overvekt av titlene er norske. Internasjonal litteratur,

særlig utenfor Norden, er i liten grad representert til tross for at dette perspektivet er nevnt i

de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. Videre viser resultatene at

samtlig målgrupper, sjangere er representert dog i noe varierende grad. På bakgrunn av dette

kan det skjønnlitterære tekstutvalget tolkes som et uttrykk for en polyparadigmatisk

litteraturdidaktisk legitimeringsdiskurs, det vil si at det på en og samme tid hersker ulike

begrunnelser for skjønnlitteraturens formål i skolesammenheng. En slik polyparadigmatisk

legitimering av skjønnlitteraturen kommer også til uttrykk i styringsdokumentene til

lærerutdanningen, og det skjønnlitterære tekstutvalget er derfor i stor grad i tråd med disse.

Opgaven har med dette hatt som formål og bidra til diskusjonen rundt to av

grunnlagsspørsmålene i litteraturundervisningen i lærerutdanningen, nemlig *hva* og *hvorfor*,

men ønsker også å bidra til en diskusjon rundt hvilket tekstinnhold som er egnet på

litteraturlærerutdanningen, ved å utfordre det som kan virke som er en såkalt etablert

selvfølgelighet; nemlig at tekstutvalget i norskundervisningen skal være norsk.

Nøkkelord: Skjønnlitteratur, tekstutvalg, legitimeringsdiskurs, danning, lærerutdanning

## Abstract

This thesis is based on the premises that the teacher of literature is conceived in the encounter with literature. The main concern of this thesis is therefore to examine the fictional text selection in the L1 subject in teacher education, through the main research question *What fictional literature does L1 literature teacher students encounter during their education, and which legitimization discourses and Bildung perspectives are expressed in this text selection?* The background for this question is the tendency where the literature teacher students begins their education with fewer literary experiences than before, and to a lesser extent has a personal interest in literature. This is worrying because the teacher involvement plays a major role in the student's learning in literature education.

In order to answer the main research question, this thesis is primarily based on a quantitative content analysis of the fictional literary syllabus for the teacher students in the L1 subject that started their education in 2017 and 2018. In addition, I have executed qualitative interviews of two teacher educators, to gain further insight into the text selection process. The results show a big variation in fictional titles, which indicates that the text selection varies greatly between the different institutions. In addition, the study shows that the text selection expresses a strong national orientation – a significant predominance of the titles Norwegian. International literature, especially outside the Nordic region, is to a very small extent represented, despite the fact that this perspective is mentioned in the national guidelines for the teacher education. Furthermore, the results show that literature that represents both children, youth and adults are represented, however to a somewhat varying degree, and that there is a predominance of fiction written by male authors. Over all, the fictional text selection can be interpreted as an expression of a polyparadigmatic legitimization discourse of literature education in the L1 teacher education. This means that at the same time there are different reasons for the purpose of fiction literature in a school context. Such a polyparadigmatic legitimization of fiction is also expressed in the governing documents for teacher education, and the selection of fictional text is therefore largely in line with this. The thesis has aimed to contribute to the discussion around the two basic questions in literature education, namely *what* and *why*, but it also wants to contribute to a discussion about what textual content is suitable in literature teacher education, by challenging what may seem like is an established matter of course; that the text selection in the L1 subject must be Norwegian.

Keywords: Literature, Text Selection, Legitimation Discourses, Bildung, Teacher Education

## Forord

Først og fremst vil jeg en rette en stor takk til mine informanter og respondenter ved landets lærerutdanningsinstitusjoner, som ikke bare har brukt av sin tid for å hjelpe meg, men som også har oppmuntret meg og vært positive til prosjektet. Uten dem hadde ikke dette prosjektet vært mulig. En stor takk til min eminente veileder Lisbeth Elvebakk, som har fulgt meg gjennom hele utdanningsløpet, for gode råd, tilgjengelighet og tålmodighet langt utover det man kan forvente, er også på sin plass. Martin, min kjære "partner in crime" i studieløpet: Takk for faglige tilbakemeldinger og sparring, for hyggelig kollokviefelleskap og hundrevis av morgenkaffer på campus. Det hadde ikke vært det samme uten deg! Og takk til min gode nabo og venninne Live, som med både en nyfødt baby og en førsteklasing i karantene likevel tilbød seg å lese korrektur helt på tampen. Til sist, men ikke minst takk til min lille familie: Johannes, for alle heiarop og støtte, og for å ha brukt juleferien på å hjelpe meg med SPSS. Og takk til min aller kjæreste Jacob, som på selveste julaften fyller 5 år, for motivasjon, inspirasjon, avkobling og energiklemmer.

Maria Johannesson

Oslo, November 2020

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for - og aktualisering av problemstillingen.....	1
1.2. Tidligere forskning.....	4
1.3. Oppgavens teoretiske rammeverk og avgrensing.....	7
1.4. Oppgavens struktur.....	8
<b>2. Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1. Litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser.....	10
2.1.2. Det akademiske paradigmet.....	11
2.1.3. Det utviklingsorienterte paradigmet.....	17
2.1.4. Det kommunikative paradigmet.....	19
2.1.5. Det utilitaristiske paradigmet.....	22
2.1.6. En polyparadigmatisk legitimering.....	24
2.2. Litteratur og danning.....	27
2.2.1. Paradigmeteorien i lys av material, formal og kategorial danning.....	28
<b>3. Metode</b> .....	<b>32</b>
3.1. Deskriptiv innholdsanalyse.....	33
3.1.1. Fremgangsmåte.....	34
3.1.2. Analyse.....	35
3.1.3. Datakvalitet.....	39
3.1.4. Etikk.....	42
3.2. Intervju.....	42
3.2.1. Fremgangsmåte.....	42
3.2.2. Utvalg og presentasjon av informanter.....	44
3.2.3. Analyse.....	45
3.2.4. Datakvalitet.....	45
3.2.5. Etikk.....	48
<b>4. Funn</b> .....	<b>49</b>
4.1. Forekomst.....	50
4.2. De mest leste titlene.....	51
4.3. De mest leste forfatterne.....	52
4.4. Kjønnfordeling forfattere.....	54

4.5. Fordeling tidsperiode .....	55
4.5.1. Kjønnfordeling tidsperioder .....	57
4.6. Sjanger.....	58
4.6.1. Sjangerformat .....	59
4.7. Målgruppe.....	61
4.8. Fordeling land.....	62
4.8.1. Fordeling region.....	65
4.9. Oppsummering av funn.....	66
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>67</b>
5.1. Et uttrykk for et akademisk paradigme? .....	68
5.2. Et uttrykk for et utviklingsorientert paradigme? .....	75
5.3. Et uttrykk for et kommunikativt paradigme? .....	78
5.4. Et uttrykk for et utilitaristisk paradigme? .....	81
<b>6. Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>84</b>
6.4. Oppsummering.....	85
6.5. Didaktiske implikasjoner og avsluttende refleksjoner .....	88
<b>Litteratur .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>99</b>
Vedlegg 1: Godkjenning NSD.....	99
Vedlegg 2: Godkjenning på utsettelse av prosjektet.....	101
Vedlegg 3: Forespørsel/infoskriv.....	102
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	102
Vedlegg 4: Frekvenstabell Figur 1 (Kjønnfordeling forfatter).....	103
Vedlegg 5: Frekvenstabell Figur 2 (Tidsperiode).....	103
Vedlegg 6: Frekvenstabell Figur 4 (Sjanger) .....	104
Vedlegg 7: Frekvenstabell Figur 5 (Sjangerformat) .....	105
Vedlegg 9: Frekvenstabell Figur 7 (Land) .....	107
Vedlegg 10: Frekvenstabell Figur 8 (Region).....	108
Vedlegg 11: Oversikt over alle registrerte titler på pensumlistene .....	109

**1** Peter og Johannes gikk en dag opp til tempelet, til ettermiddagsbønnen ved den niende time. **2** Da kom noen bærende på en mann som hadde vært lam helt fra mors liv. Hver dag satte de ham ned ved den tempelporten som kalles Fagerporten, så han kunne tigge om gaver fra dem som gikk inn på tempelplassen. **3** Da han så Peter og Johannes som var på vei inn, ba han om en gave. **4** De så fast på ham, og Peter sa: «Se på oss!» **5** Han gjorde det og håpet de ville gi ham noe. **6** Men Peter sa: «Sølv eller gull har jeg ikke, men det jeg har, vil jeg gi deg (...)» (Apg 3, 1:6)



# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for - og aktualisering av problemstillingen

Denne oppgavens formål er å svare på problemstillingen *Hvilken skjønnlitteratur møter norske litteraturlærerstudenter<sup>1</sup> i løpet av utdanningen, og hvilke litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser og dannelsesperspektiv kommer til uttrykk i dette tekstutvalget?*

Det vil si at oppgaven beskjeftiger seg med to av grunnlagsspørsmålene i litteraturdidaktikken, nemlig *hva og hvorfor*. Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er tendensen som tyder på at mange av dagens litteraturlærerstudenter i mindre grad enn før kan trekke på en personlig interesse for – og erfaringer med lesing av skjønnlitteratur (Appelgate & Appelgate, 2004; Skaar, Elvebakk & Nilssen, 2016; Wicklund, Larsen & Vikbrant, 2016). I tillegg tyder forskning på at legitimeringene studentene legger til grunn for lesing av skjønnlitteratur er diffuse, sprikende og lite personlige. I tillegg legger de for lite vekt på skjønnlitteraturens kunstaspekt og litteraritet (Petersson, 2009, s. 34; Thorson, 2009, s. 98). Dette kan tyde på at de i likhet med praktiserende litteraturlærere, begrunner litteraturlæsning og tekstutvalg med hverdagsteorier snarere enn kunnskapsbaserte og empirisk fundamenterte argumenter (Penne, 2012).

Disse tendensene kan sees i lys av doktorgradsavhandlingen til Jean Twenge (2017). Generasjonen med lærerstudenter som er gjenstand for analyse i de nevnte studiene tilhører nemlig det Twenge (2017) kaller for iGen, og ifølge henne leser disse betraktelig mindre enn tidligere generasjoner. Hun mener dette har med teknologiens tidsalder å gjøre: "(...) Maybe because books just aren't fast enough. For a generation raised to click on the next link or scroll to the next page within seconds, books don't hold their attention" (2017, s. 64). Twenge (2017) kommenterer videre en studie der skjermdump av bachelor-studenters laptop viste at de i gjennomsnitt skiftet skjermbilde hvert femte sekund. Hun peker på hvor forskjellig disse "opplevelsene" er fra å sitte å lese en bok i timevis, og mener det er grunn til bekymring for hvordan disse studentene, som knapt leser, skal klare å fordøye "an eight-hundred-page collage textbook?" (s. 64). Samtidig viser hun hvordan denne utviklingen får store konsekvenser for samfunnet som helhet, og ikke bare for den enkelte student:

---

<sup>1</sup> Verken litteraturlærerstudenter, litteraturlærerutdanner, eller litteraturlærerutdanning er formelle betegnelser, jeg har likevel funnet begrepene hensiktsmessige. Benevnelsene er tidligere brukt av Ola Harstad (2018).

iGen's future – and all ours – will be shaped by this revolution. It could turn out well, with web pages supplemented by long passages of text in the form of ebooks, with all of the information we'll ever need contained in our laptops and on the internet (...) Or it could turn out badly, with iGen and the next generations never learning the patience necessary to dvelve deeply into a topic and the US economy falling behind as a result (Twenge, 2017).

At dagens litteraturlærerstudenter er mindre engasjert i litteratur, kan også få konsekvenser for deres fremtidige elever. Mye tyder nemlig på en kausal sammenheng mellom lærernes - og elevenes lesemotivasjon (Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008). Inspirert av bibelverset sitert innledningsvis, har Anthony J. Applegate og Mary D. Applegate (2004) kalt denne sammenhengen for "The Peter Effect". For man kan jo ikke gi noe man ikke har selv, og er ikke litteraturlæreren en ivrig og engasjert leser selv, slik Applegate og Applegate (2004) hevder at mange lærerstudenter ikke er (s. 554), kan han eller hun heller ikke gi en positiv holdning til lesing videre til sine fremtidige elever. Å sørge for at elever får meningsfylte møter med skjønnlitteratur, fordrer med andre ord ikke bare kompetente lærere som er i stand til å ta gode og kunnskapsbaserte valg når det kommer til litteraturredidaktikkens hva, hvorfor og hvordan, men lærere som også selv anerkjenner og har opplevd meningsfylte møter med litteratur. Mye tyder derfor på at det i større grad enn før blir litteraturlærerutdanningens ansvar å sørge for dette. Denne oppgaven baserer seg dermed på og aktualiseres av Ola Harstads (2018, s. 15) antagelse om at "fremtidige litteraturlærere blir til i møte med litteratur".

Det skjønnlitterære tekstutvalget i lærerutdanningen er i stor grad opp til de enkelte institusjonene og lærerutdannerne å velge ut. De få sentrale føringene som foreligger finner man hovedsakelig i de nasjonale retningslinjene for grunnskoleopplæringen 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2018) som inneholder detaljerte læringsutbyttebeskrivelser. Det er disse retningslinjene som utgjør rammen for tekstutvalg med unntak av eventuelle lokale retningslinjer og programplaner som utarbeides av institusjonene selv. De eneste konkrete føringene dette styringsdokumentet gir for det skjønnlitterære pensumet på GLU 5-10, finner man i formuleringer som at norskfaget i lærerutdanningen skal være en "(...) praksisarena for

kvalifisert arbeid med språk og tekstar – i ulike sjangrar og modalitetar, frå fortid og samtid" (s. 58), og at "Norskfaget har ein historisk og nasjonal basis samtidig som allmenne og internasjonale perspektiv er sentrale for forståinga av det samfunnet vi er ein del av (...)"(s. 58). I læringsutbyttebeskrivelse blir vidare samisk litteratur, litteratur fra ulike tider, og litteratur for barn, unge og voksne, nevnt eksplisitt (s. 59). Rammene er, som vi kan se, ganske vide.

Det går ikke noe klart skille i litteraturredaktisk teori mellom skolefaget norsk og norskfaget i lærerutdanningen når det kommer til tekstutvalg og legitimeringsdiskurser. Teorien knyttet til tekstutvalg er likevel stort sett knyttet til grunn- og videregående skole, men vi kan anta at det er de samme perspektivene som ligger til grunn også når det kommer til tekstutvalget på lærerutdanningen. Det som imidlertid kjennetegner lærerutdanningen er at den står i en mellomposisjon mellom skolen på den ene siden og litteraturvitenskapen på den andre. Ifølge Magnus Persson (2009) er dette grunnen til at lærerutdanningen blir en møteplass for ulike, og ikke nødvendigvis harmonerende, legitimeringsdiskurser. Forskjellige legitimeringsdiskurser kommer også til syne i de nasjonale retningslinjene. I den overordnede beskrivelsen av faget heter det nemlig at:

Litterære tekstar går i aktiv dialog med kulturens utvikling og spenningar, livsvilkår og tenkemåtar. Både fiksjons- og saktekstar gir innsyn i kulturelle og historiske referanserammer og innbyr til refleksjon og kritisk tenking. Skjønnlitteratur har på samme tid eit særlig potensial for styrking av førestillingsevne og empati. Arbeid med tekstar i ulike medium og sjangrar og frå estetiske, kommunikative, kulturelle og historiske perspektiv skal legge grunnlaget for gode tekstval og fagleg litteraturarbeid som innbyr elevar på 5-10 både oppleving og tolking, nyskaping og kritisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 57).

Hvilke fagkonsepsjoner som praktiseres av lærerutdannere og hvordan disse spiller sammen, eller motvirker hverandre, beskrives imidlertid av Persson (2009) som et "sørgelig underbelyst spørsmål" (s. 245). Og også Finn R. Hjørdemaal og Karl Øyvind Jordell (2011) etterlyser lærerutdannerperspektivet i norsk forskning. Særlig trenger vi mer informasjon om i

hvilken grad og på hvilken måte lærerutdannere mener at de ivaretar danningen i den undervisningen de gir studentene, hevder de og sier videre at "slik kunnskap ville kunne gitt oss en mer helhetlig og analytisk forståelse av danningens plass i profesjonsutdanningene" (2011, s. 17). Det virker med andre ord som at lærerutdanneres forhold til litteraturredidaktikkens grunnlagsspørsmål er underbelyst også i norsk sammenheng.

## 1.2. Tidligere forskning

En annen motivasjon for valget av tema og problemstilling er at særlig det skjønnlitterære tekstutvalget på den norske litteraturlærerutdanningen, så vidt meg bekjent, ennå ikke har vært gjenstand for undersøkelse. Dette kan tyde på at Kjell Lars Berge har rett når han peker på at "(...) debatten om humaniora og skolen er i større grad knyttet til innholdet i den norske grunnskolen enn i de norske lærerutdanningene" (Berge sitert i Caspersen, Bugge & Nordli Oppegaard, 2017, s. 4). Senter for profesjonsstudier har riktignok, på oppdrag for Kunnskapsdepartementet, skrevet rapporten *Humanister i lærerutdanningene* (Caspersen et al., 2017), der et av forskningsspørsmålene er: "Hvordan velges pensum og hvilken profil er det på pensum i de humanistiske emnene i lærerutdanningene?" Her er imidlertid *ikke* det skjønnlitterære pensumutvalget ved norskfaget inkludert. Heller ikke i rapporten til følgegruppen for lærerutdanningsreformen, *Norskfaget i GLU 5-10: Ei undersøkelse basert på tilsende styringsdokument frå fem lærerutdanningsinstitusjonar* (Osdal & Madssen, 2014), som blant annet ser på pensumutvalget i norskfaget, har det skjønnlitterære pensumet blitt undersøkt særskilt, annet enn at forfatterne noterer seg følgende:

Når det gjeld primær- eller skjønnlitteraturen, er det få døme på ikkje-norske tekstar. Vi finn eit par utanlandske eventyr i omsetting og nokre noveller og korttekstar på svensk og dansk. Åsa Lindeborgs roman (2007): *Meg eier ingen* er på ei pensumliste, men i norsk omsetting. Det einaste dømet på ei lengre ikkje-norskspråkleg tekst er ungdomsromanen av Katarina Von Bredow (2004): *Hur kär får man bli? (...)* På tre av institusjonane finn vi eit utval samisk skjønnlitteratur (...). Dette har bakgrunn i den geografiske plasseringa til desse institusjonane (...). Vi har elles ikkje sett opp eit

oversyn eller freista lage ein kanon av det skjønnlitterære pensumet, til det er variasjonen for stor (...) (Osdal & Madssen, 2014, s. 16).

At det er stor variasjon i pensumutvalget kommer også frem i artikkelen *Norsklæreren – En egen profesjon?* (Brumo, Dahl & Fodstad, 2017). Brumo et al. regner med at årsaken til variasjonen trolig ligger i at valget av faglitteratur blir gjort av institusjonene selv. Dette poengterer også Bernt Ø. Thorvaldsen, førsteamanuensis ved lærerutdanningen på Høgskolen i Sørøst-Norge, som under en debatt om norskfaget i 2017, sier at: "Det er ikke noen garanti for at lærerstudentene møter verken Hamsun eller eddadikt i sin egen utdanning (...)" (Thorvaldsen sitert av Hoem, 2017). Brumo et al (2017) understreker dog at selv om variasjonen i pensum også gjelder det skjønnlitterære tekstutvalget er det "neppe noen med fordypning i norsk som ikke har med ett eller flere verk av Ibsen, selv om valget av verk kan variere" (s. 77). Det er med andre ord ikke bare hvilke verk som avgjør i hvor stor grad tekstutvalget på pensum varierer, også hvilke forfattere som blir lest spiller inn.

Retter vi blikket mot Sverige, er morsmålsfaget i lærerutdanningen i større grad gjenstand for forskning. Blant annet har Lars Brink (2006) undersøkt hva litteraturlærerutdannere mener er det mest sentrale tekstinnholdet for deres fag. Hans resultater viser at det er kategorien *den vestlige kanon* som blir rangert høyest. Dette er i tråd med funnene i det eneste eksempelet på en eksplisitt undersøkelse av det skjønnlitterære pensumet for litteraturlærerstudenter. Gjennom en kvantitativ innholdsanalyse av pensumlistene for svensk lærerutdanningen, finner Rebecka Lundvall (2018)<sup>2</sup> at det til en viss grad eksisterer en "taus kanon". Denne kanon representeres imidlertid av "europeiske män som figurerade under och innan 1900-talet", (s. 36). Kvinnelige forfattere kommer med andre ord dårlig ut i denne undersøkelsen.

Når det kommer til litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser viser studien til Brink (2006) at det selv blant litteraturlærerutdannere hersker ulike meninger. Resultatene hans viser at av de spurte lærerutdannerne, identifiserte flest seg mest med påstanden om at det å fremme "vitenskapelig- og kritisk tenkning" hos studentene, er det mest sentrale formålet med litteraturfaget i lærerutdanningen. "Litteraturfaget som dannelsesfag" ble videre rangert som

---

<sup>2</sup> Undersøkelsen *Kurser, kanon och Kvinnor – En undersökning av skönlitteraturen inom*

*Ämneslärarprogrammet med inriktning svenska* Av Rebecka Lundvall (2018), er en studentoppgave som gir 15 høgskolepoeng, noe som tilsvarer en norsk bacheloroppgave på 15 studiepoeng.

nummer to, mens kategorien "Et demokrati- og verdifag" kom som nummer tre. Av totalt 26 lærerutdannere er det fem stykker som avviser "leselyst" som beskrivelse av faget, mens to stykker avviser henholdsvis danningperspektivet, og det erfaringspedagogiske perspektivet, og én avviser demokrati og verdiperspektivet. Disse legitimeringsdiskursene henvises til andre utdanningsnivåer, og avvises altså ikke som legitimering av litteraturfaget generelt (s. 162). Også Lena Kåreland (2009) påpeker de sprikende legitimeringsdiskurene både blant praktiserende svensklærere og hos lærerutdannere:

Det finns många uppfattningar om hur svensklärarens uppdrag ska tolkas. Även svensklärarna själva och forskare inom svenskämnets didaktik har delade meningar om litteraturens ställning, funktion och relevans i dagens skola, liksom ämnets utformning och karaktär. Ska det vara ett identitetsskapande ämne, ett färdighetsämne, ett demokratiutvecklande ämne eller ett ämne som ger ökad förtäelse för själva det literära berättandet? (Kåreland, 2009, s. 111).

At også norske litteraturlærere har ulike oppfatninger om litteraturens *Raison d'être* i skolesammenheng er dokumentert blant annet i doktoravhandlingen til Hallvard Kjelen (2013) og av Elf & Kaspersen (2012). Når det kommer til litteraturlærerutdanneres legitimeringsdiskurser, fins det imidlertid ingen tilsvarende norske undersøkelser. Lite tilsier dog at situasjonen skulle være annerledes her til lands.

For å oppsummere kan vi si at det til tross for beviselig stor variasjon, tilsynelatende per i dag ikke finnes noen oversikt over hvilke skjønnlitterære tekster som blir brukt som pensum ved norskfaget på lærerutdanningen. Det lille som finnes av relevante opplysninger har jeg likevel oppsummert og omformulert til følgende forskningsspørsmål: 1) I hvilken grad varierer tekstutvalget i litteraturlærerutdanningen, og 2) Hvor utstrakt er bruken av internasjonal litteratur? Det er disse spørsmålene som vil ligge til grunn for å kunne svare på problemstillingens første spørsmål, nemlig hvilken skjønnlitteratur norske litteraturlærerstudenter møter i løpet av utdanningen. Problemstillingens andre spørsmål, som søker å finne svar på hvilke legitimeringsdiskurser og danningssyn som kommer til uttrykk i tekstutvalget, vil bli besvart både ved hjelp av det innsamlede kvantitative materialet, men også gjennom intervjuer av to litteraturlærerutdannere, Kristin og Erlend.

### 1.3. Oppgavens teoretiske rammeverk og avgrensing

Det finnes mange ulike teoretiske tilnæringer både når det kommer til litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser og dannelsesbegrepet. Denne oppgaven har imidlertid lagt Sawyer og Van de Vens (2006) paradigmatteori til grunn som det teoretiske reisverk. De definerer paradigmer som: "a system of values, prescriptions, theories, competing coalition" (s.5) og sier at det gjennom de vesteuropeiske morsmålsfagenes historie lar seg skjelne fire dominerende paradigmer: 1) Det akademiske paradigme, 2) Det utviklingsorienterte paradigmet 3), Det kommunikative paradigmet, og 4) Det utilitaristiske paradigmet. Disse fire paradigmene vil fungere som overordnet struktur i teorikapittelet, og jeg vil i de ulike delkapitlene se hvert enkelt paradigme i lys av litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser som jeg igjen vil eksemplifisere med representanter fra litteratur-, og litteraturdidaktisk teori. Flere av disse representantene som jeg vil redegjøre for, som for eksempel Louise M. Rosenblatt (1995) og Judith Langer (1995), er begge minst like kjent for sine lesetilnæringer som for sine legitimeringer. Når de likevel blir trukket frem i oppgaven, er det derfor med et forbehold om at de tidvis blir reduksjonistisk brukt, i den forstand at det er vanskelig å trekke klare skillelinjer mellom tekstutvalg, legitimering, og tilnæringer til tekst, noe som også er et sentralt poeng hos begge.

De fire paradigmene vil bli sett i lys av Klafkis (1959) operasjonalisering av dannelsesbegrepet, der han kategoriserer ulike danningsteorier som enten materiale eller formale. Hans kategorisering er relevant siden det han mener skiller de ulike formene for danningsteorier, går ut på i hvilken grad de er innholdsorienterte eller elevorienterte. Og de ulike dannelsesperspektivene er også tett knyttet til ulike litteraturdidaktiske tradisjoner. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, vil jeg derimot ikke gå nærmere inn på, på grunn av oppgavens omfang og formål. Av samme grunn vil jeg heller ikke gå etymologisk eller idéhistorisk til verks i redegjørelsen av dannelsesbegrepet (for en slik innføring se blant annet Ariansen (2011) og Straume (2013) og Steinsholdt & Dobson (2016)). Denne avgrensingen er imidlertid også et bevisst grep for å holde meg innenfor en mer didaktisk og skoleorientert diskurs rundt dannelsesbegrepet.

Når det kommer til definisjonen av diskursbegrepet som blir brukt i både i problemstillingen og gjennomgående i oppgaven, legger jeg til grunn Jørgensen og Phillips (1999) definisjon, som sier at (...) en diskurs *er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et utsnitt af verden på)* (s. 9). Denne definisjonen er også i tråd med Atle Skaftuns (2009) forklaring som

lyder slik: "Diskurser rommer felles ideologi, verdier, kunnskap, tale- og forståelsesmåter som sjelden blir uttalt eksplisitt(...)" (s. 21). I denne sammenhengen, når det snakkes om litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser, er det derfor de ulike meningene og forståelsesrammene om litteraturens rolle og verdi i skolen og samfunnet for øvrig, det siktes til. Andre sentrale begrep vil bli forklart løpende i teksten, eller i fotnoter.

#### 1.4. Oppgavens struktur

Kapittel to er en presentasjon av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for diskusjonen i kapittel fire. Først redegjør jeg for Wayne Sawyer & Piet-Hein Van de Vens (2006) paradigmatheori, og setter denne i sammenheng med ulike litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser som kan sies å representere de ulike paradigmene. Videre redegjør jeg kort for dannelsesbegrepet og ser litteraturens rolle i sammenheng med dette, for deretter å se paradigmatheorien i lys av ulike dannelsesperspektiv med utgangspunkt i Klafkis (1959) inndeling i materiale, formale, og kategoriale danningsteorier.

Tredje kapittel er en redegjørelse av metodene som undersøkelsen bygger på. Her begrunner jeg først valget av en flermetodisk tilnærming, før jeg videre begrunner valget av, og beskriver fremgangsmåten i det som er hovedmetoden i denne undersøkelsen, nemlig den kvantitative innholdsanalysen. Deretter drøfter jeg utfordringer knyttet til datakvalitet, reliabilitet og validitet, og reflekter over etiske aspekter ved undersøkelsen. Den samme strukturen ligger også til grunn når jeg så redegjør for de kompletterende intervjuene av de to lærerutdannerne.

I kapittel fire presenterer jeg resultatene fra den kvantitative innholdsanalysen av 15 pensumlister for norskfaget i GLU 5-10, fra undervisningsårene 2017/2018 og 2018/2019. Funnene vil bli presentert deskriptivt ved hjelp av tabeller og grafer, og det vil bli gjort rede for forekomst, de mest leste titlene og de mest leste forfatterne. I tillegg har jeg undersøkt kjønnsfordelingen mellom mannlige og kvinnelige forfattere, i hvilken grad ulike tidsperioder er representert i tekstutvalget og kjønnsfordelingen innad i disse. Funn knyttet til i hvilken grad de ulike sjangerne og sjangerformatene gjør seg gjeldene vil også bli presentert, og sist men ikke minst vil tekstenes geografiske opphav bli gjort rede for.



I kapittel 5 vil disse funnene bli diskutert i lys av teorien presentert i kapittel to. Funnene vil også bli sett i sammenheng med den tidligere forskningen som har blitt nevnt innledningsvis, og som er bakteppe for denne oppgaven. I tillegg presenteres og diskuteres funnene i lys av svarene fra intervjuene av de to lærerutdannerne Kristin og Erlend, løpende i dette kapittelet. I kapittel seks vil jeg til slutt oppsummere de mest sentrale funnene, og samle trådene for å svare på problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven, før jeg avslutter med noen refleksjoner knyttet til didaktiske implikasjoner.

## 2. Teori

### 2.1. Litteraturredidaktiske legitimeringsdiskurser

Hvorfor skal man egentlig lese litteratur? Dette er et av litteraturredidaktikkens grunnlagsspørsmål (Moen, 1993). Ifølge Magnus Persson (2007) har spørsmålet imidlertid formodentlig like mange svar som det finnes lesere, men han understreker at det ikke er noe problem: "Det är inget att beklaga. Det vittnar om litteraturens förunderliga förmöga att tillfredsställa de mest olikartade behov"(s. 6). Selv om svarene kan være både mange og gode, er likevel litteraturlæringen i skolen rammet av en legitimeringskrise, både som følge av de siste tiårenes medie- og teknologirevolusjon og på grunn av vendingen mot en mer instrumentalistisk og nytteorientert skolediskurs (Harstad, 2018, s. 42; Persson, 2012, s. 7). Det kan dermed se ut som om litteraturen taper terreng, både fordi den krever tid og uavbrutt konsentrasjon, i en tid der vi er vant til umiddelbar fornøyelse, og fordi lesing av litteratur ikke fører til rask og målbar læring med direkte overføringsverdi til liv og arbeid. Det kan dermed synes som om det som egentlig er litteraturens styrke – at den er seg selv nok – nå har blitt litteraturens utfordring. Fra å ha en selvskreven og relativ uproblematisert rolle som danningsinnhold, kan man nå karakterisere legitimeringene av litteraturens plass i skolen som *polyparadigmatiske*. Det vil si at det på en og samme tid hersker flere forskjellige teorier, verdier og forskrifter, som med sine ulike syn på litteraturens *hva* og *hvorfor*, fungerer som konkurrerende koalisjoner (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 5).

Sawyer og Van de Ven (2006) skiller mellom fire forskjellige og konkurrerende paradigmer innen morsmålsopplæringen (s. 5). De fire forskjellige paradigmene er 1) det akademiske paradigmet, 2) det utviklingsorienterte paradigmet, 3) det kommunikative paradigmet, og 4) det utilitaristiske paradigmet. Ifølge Sawyer og Van de Ven (2006) favner disse fire kategoriene om alle de forskjellige legitimeringsdiskursene som opp gjennom tidene har fått forskjellige merkelapper av ulike forskere og andre aktører i feltet (s. 9). Sawyer og Van de Ven (2006) knytter de ulike paradigmene til forskjellige historiske epoker, men understreker at de forskjellige pedagogiske ideologiene de avspeiler ikke avløser hverandre lineært, men derimot har hatt skiftende innflytelse på undervisningen de siste 200 årene. I det følgende skal vi se nærmere på hva som kjennetegner de ulike paradigmene når det kommer til litteraturredidaktikkens *hva* og *hvorfor*, og se dem i lys av noen sentrale litteraturteoretikere og litteraturredidaktikere som kan sies å representere de ulike tradisjonene.

### 2.1.2. Det akademiske paradigmet

Det akademiske paradigmet spores til 1800-tallet, og forankres, når det kommer til litteraturdidaktikken, i overføringen av den nasjonale kulturarven og i en moralsk oppdragelse av elevene gjennom møte med det "sanne, gode og det vakre" (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 11). Denne konservative forankringen, der stabilitet og tradisjon som verdi utgjør et viktig perspektiv, gjør at man om ikke helt tidsmessig, men i hvert fall idémessig, kan se det akademiske paradigmet overlappet med perioden fra 1889 til 1970, som Hamre (2014) definerer som "morsmållitteraturens klassiske periode". Ifølge ham kjennetegnes denne perioden i Norge av at legitimeringen av skjønnlitteratur er knyttet opp mot et ideal om folkedanning og nasjonsbygging – og til overføringen av disse verdiene til den oppvoksende generasjon (s. 31). Også Lars Brink (2006) peker på at Norge har hatt en mye sterkere tradisjon for å fremheve sin egen nasjonale litteratur enn Sverige, og forklarer dette med at Norge som en relativt ung nasjon fortsatt har behov for å markere seg. Brink (2006) ser dette i lys av at Norge nasjonaliserte tekstinholdet og dermed vendte seg bort fra de klassiske språkene tidligere enn de gjorde i Sverige. Med det resultat at selv om morsmålsfagene i begge land regnes som skolens fremste dannelsesfag, har landene ulik tradisjon når det kommer til selve dannelsesinnholdet i faget, der de i svenskfaget i langt større grad inkluderer den vestlige kanon, og da særlig de klassiske, antikke verkene, enn i norskfaget (s. 151- 152).

En slik fellesskapsorientert legitimering av litteraturlæsning, der litteraturen skal virke som et sosialt lim, og der felles referanserammer blir et middel for å oppnå kulturelle fellesskap (Kjelen, 2013, s. 67), hadde ikke bare gjennomslag på 1800-tallet og utover første halvdel av 1900-tallet. På slutten av 1970-tallet og frem til og med 1990-tallet, fikk nemlig det Hamre (2014, s. 369) kaller for den restaurative bevegelsen, med blant annet Gudmund Hernes i spissen, et oppsving. Gjennom sitt virke som utdanningsminister på 1990-tallet, gjennomførte Hernes en omfattende læreplanrevisjon, der han styrket fokuset på litteraturens sentrale rolle som forvalter av den nasjonale kulturarven og ga den derfor tilbake en privilegert rolle som dannelsesinnhold (Hamre, 2014, s. 388). Dette synet materialiserte seg i en ny læreplan for grunnskolen (L97), som anbefalte en litteraturundervisning med vekt på kronologi, litterære epoker og med detaljerte lister over forfatterskap som burde være representert i litteraturundervisningen (Kjelen, 2013, s. 124). Også rammeplanene for allmennlærerutdanningen fra 1992 uttrykte en fellesskapsorientert legitimering, gjennom en sterk nasjonal forankring, samtidig som den gjeninnførte et teksthierarki der "skitt blei skild frå kamel" (Hamre, 2014, s. 474). Det nasjonale aspektet blir om ikke enda tydeligere i

rammeplanen for lærerutdanningen fra 1999, der det blant annet står at "Kjernen i faget, og det som holder det sammen, er studiet av norsk språk og norsk litteratur i fortid og nåtid" og videre at: "Norskfaget skal formidle en språklig og litterær kulturarv, og skal være en felles dannelsesarena for ulike grupper innenfor et flerkulturelt samfunn" (Sitert i Hamre, 2014, s. 448).

Det fellesskapsorienterte synet til Gudmund Hernes og hans meningsfeller er nært beslektet med, og inspirert av, E. D. Hirschs (1987) teori om Cultural Literacy (Hamre, 2014, s. 393; Kjelen, 2013, s. 56). Han definerer det å være "cultural literate" som det å inneha den grunnleggende informasjonen som trengs for å kunne blomstre i den moderne verden (s.xiii). Ifølge Hirsch (1987) er denne kunnskapsbasen kulturelt situert og nasjonalt basert, og teorien om Cultural Literacy har blitt omfavnet av konservative politikere, som har brukt den til et forsvar for en fastsatt kanon<sup>3</sup> i pensumlistene. Selv mener Hirsch (1987) at denne kulturelle konservatismen derimot er i tråd med en progressiv politikk, som et ledd i å utlikne sosiale forskjeller (s. 12). I artikkelen "*Cultural Literacy*" *Doesn't Mean "Core Curriculum"* (1985) argumenterer han endatil, slik det også kommer frem i tittelen, *mot* en fastsatt kanon. Han mener at det må skilles mellom den dybdelæringen som det fastlagte pensum skal sørge for, og en "breddelæring" han mener skal komme i tillegg:

There is a fundamental difference in function between intensive information, which is the staple of the curriculum, and extensive information, which is the staple of cultural literacy. Intensive teaching is where real learning occurs. For that very reason, flexibility in the intensive curriculum is desirable. But don't we deprive our students of

---

<sup>3</sup> Møller, Poulsen og Steffensen definerer kanonbegrepet som: "(...) en samling af de beste tekster eller af forfattere der er repræsentative for deres kultur eller nation" Møller, H. H., Poulsen, H. & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning: mellem analyse og oplevelse*. Fredriksberg: Samfundslitteratur. (s. 185). Kanonbegrepet er igjen nært knyttet til begrepet *klassiker*, som på sin side defineres av Knut Imerslund slik: "En litterær klassiker kan helt generelt defineres som et litterært verk som har beholdt en lesekrete ut over den tida det ble til" Imerslund, K. (2003). *Norske klassikere: Litterære essays* (16). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134062/rapp16\\_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134062/rapp16_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y)(s. 14)

crucially important information if our curriculum fails to provide also the *extensive* information that literate people in our culture share? (s. 49).

Hirsch (1987) mener likevel at hvis lærere anerkjenner Cultural Literacy som konsept, ville dette kunne påvirke tekstutvalget deres i favør de mer kjente tekstene (s. 49), han advokerer med andre ord ikke for en fastsatt litterær kanon på pensum, men heller for et fleksibelt, men konservativt tekstutvalg.

Det lar seg vanskelig gjøre å komme utenom litteraturviteren Harold Bloom (1994) når kanonbegrepet først nevnes. Ifølge ham er det som kjennetegner kanonisk litteratur en "selsomhet" som han definerer som "(...) en slags originalitet som enten ikke kan assimileres, eller som assimilerer oss slik at vi ikke lenger oppfatter den som fremmed" (s. 13). Bloom (1994) forankrer imidlertid ikke sitt forsvar for lesing av kanonlitteratur i en nasjonal-pedagogisk legitimering slik som Hernes og Hirsch, men i en estetikkens autonomi (s. 19) – der man skal lese god litteratur for litteraturen skyld, og der målet med lesing, hvis det skal være snakk om noe slik, er en slags selvanning. Autonomiestetikken har sin forankring i nykritisk litteraturteori, der premisset som ligger til grunn for litteraturlæsning er at et skjønnlitterært verk er en selvstendig enhet, som må tolkes "løsrevet fra historiske, biografiske, sosiale, institusjonelle eller andre typer sammenhenger som det springer ut fra eller inngår i" (Claudi, 2013, s. 62). På bakgrunn av dette stiller Bloom (1994) seg svært kritisk til kulturaliseringen av litteraturfaget og det stadig utvidete tekstbegrepet det beskjeftiger seg med, og sier blant annet at; "Institutter for engelsk har vært ute av stand til å definere seg og tåpelige nok til å gape over alt som kan svelges" (s. 451). Han avviser også en av legitimeringsdiskursene som står sterkt i dag, og som vi skal gå nærmere inn på etter hvert, der litteraturen bli brukt i tjeneste for blant annet både toleranse, empati og demokrati. Bloom (1994) skriver følgende om dette:

Hvis vi leser den vestlige kanon for å forme våre sosiale, politiske, eller personlige moralske verdier, tror jeg fullt og fast at vi vil bli monstre av selvgodhet og utnyttning. Det å lese for å tjene en eller annen ideologi er, etter min vurdering, det samme som å ikke lese i det hele tatt (...). Studiet av litteratur, hvordan det enn blir utøvd, vil ikke kunne frelse noe individ, og enda mindre forbedre noe samfunn. Shakespeare vil ikke

kunne gjøre oss noe bedre, og heller ikke verre, men han kan lære oss å lytte til oss selv når vi taler til oss selv (Bloom, 1994, s. 35-36).

En annen innvending fra Bloom (1994) når det kommer til litteraturundervisningen i skolen er at han mener at man krever for lite av elevene (s. 451- 452). Utfra nye pedagogiske og litteraturdidaktiske argumenter, er det nå flere sentrale stemmer innenfor det litteraturdidaktiske feltet som løfter dette frem. For eksempel argumenterer Martin Blok Johansen (2019), inspirert av henholdsvis Gert Biesta (2009) og Andreas Gruschka (2002), for at motstand og vanskeligheter har et pedagogisk potensiale, og at innholdet i større grad er avgjørende for læringen, enn det metodikken og didaktikken er. Johansen (2019) skiller mellom tre ulike kategoriseringer av tekster: 1) Tekster som har barn som målgruppe, og som blir brukt i skolen 2) Tekster som ikke har barn som målgruppe, men som blir brukt i skolen 3) Tekster som ikke har barn som målgruppe, og som heller ikke blir brukt i skolen (Min oversettelse) (s. 112).

Johansen (2019) argumenterer på bakgrunn av dette for at man bør utvide tekstutvalget i morsmålsfaget til å inkludere tekster fra den tredje kategorien. Det vil si vanskelige tekster som inneholder estetisk storhet. Slike tekster kaller han for abstruse, og han nevner som eksempel på dette tekster av Kafka, Dostojevskij og Proust, Jelenik, Rushdie, Auster, Woolf, Melville, Dickinson, Cervantes og Shakespeare (s. 23). Ifølge Johansen (2019) er ikke et slikt tekstutvalg et uttrykk for elitisme og snobbisme, derimot skal slike tekster leses fordi de beskjeftiger seg med et universelt og allmenngyldig innhold gjennom et komplekst og flertydig språk. Det viktigste aspektet er imidlertid det han kaller *utehet*:

Men først og fremmest handler det for mig om, at det tilbyder den udehed, som er dannelsens betingelse. Dannelsesperspektivet dreier seg således ikke om at kunne fremvise et bestemt kulturelt, nationalt, eller æstetisk tilhørsforhold. Det er heller ikke dannelse som det at kunne imponere med sin viden om kanoniserte forfattere. De er dannelse som se-måde: En mulighed for at se tilværelsen på en måde, der er forskellig fra én selv, og dermed få indblik i et univers, der er gennemgribende annerledes end

det univers, man bevæger sig i til daglig, og hvor man kan blive presenteret for andre mennesker med andre liv i andre verdner (s. 54)

Johansen (2019) utfordrer med dette det eksisterende litteraturredidaktiske dogme som proklamerer at litteraturen som elever møter i skolen, først og fremst skal kunne relateres nærmest direkte til deres egne liv (for mer om dette se blant annet Penne (2001) og Aase (2012)). Han understreker at han ikke mener at litteratur der elevene "kjenner seg igjen" skal fjernes helt fra skolen, men at man må inkludere denne andre typen litteratur, som representerer det motsatte (s. 18, 54). Han understreker også at han ikke har som formål å angripe litteraturen som blir lest på skolen, men at han ønsker å forsvare den litteraturen som *ikke* blir lest (s. 236), og med det "avselvfølgeliggjøre selvfølgeligheter" knyttet til hvilke tekster som kan og bør brukes i litteraturundervisningen i skolen (s. 38-39).

Johansens (2019) pedagogiske argumenter for utfordrende tekster kan sees i lys av Thomas Ziehes (1983) begrepspar progresjons-, og regresjonsinteresse. Progresjonsinteressen drives av en lystfølelse som er knyttet til forandring og utvikling, men kan hemmes av angsten for å mislykkes (s. 97). Jan Kjærstad (2004) beskriver i essayet *Leserens angst ved bokhyllen* hvordan denne angsten kan materialisere seg:

Jeg er underholdt. Tid er gått. Men jeg er tom. Jeg har en mistanke om at jeg – som leser – har begynt å gjøre det for behagelig for meg selv. Jeg har mistet nysgjerrigheten. Jeg har mistet sulten. Eller om jeg skal koke det ned til ett ord: Jeg har mistet motet. Jeg merket det her en dag da jeg snek meg forbi bokhyllene og jeg nærmest dukket da jeg passerte Marguerite Duras. Det var som om jeg hørte meg selv si: "Ok, ok, Duras, jeg ser deg, ikke mas (Kjærstad, 2004, s. 132).

Regresjonsinteressen på sin side søker lystfølelse gjennom gjenkjennelse og gjentakelse. Regresjonsinteressen har imidlertid angsten for stillstand som følgesvinn, ifølge Ziehe (1983, s. 97). Han understreker videre nødvendigheten av å lære seg det han kaller for "at udholde distance" når man leser, og forklarer dette som evnen til "at man kan læse videre, selv om visse passager ikke kan gjennomskues med det samme, og følgeslutningene ikke serveres med

det samme"(s. 103). I hvilken grad man klarer "å utholde distanse", vil også ha en direkte konsekvens for hva man velger- og klarer å lese, og vil derfor ha store ringvirkninger med tanke på litteraturundervisningen både i skolen og på lærerutdanningen.

Leif Johan Larsen (1991) mener det er lærerens ansvar å ta stilling til den nærmest konstante interessekonflikten, mellom lysten knyttet til det kjente og lysten knyttet til å møte det ukjente, mellom angsten for stillstand og angsten for å mislykkes. Læreren må vite når elevene har en reell regresjonsinteresse, og når det bare er forsvarsmekanismer. Han påpeker dog at regresjonsinteresse innimellom kan være hensiktsmessig såfremt den brukes riktig. Den fungerer bare formålstjenlig, som rekreasjon, etter store anstrengelser der leseren får bearbeide det man har oppnådd i progresjonsfase (s. 10). Kanskje er det et slikt rekreasjonsbehov som Kjærstad (2004) skildrer videre:

Det er som om jeg har nådd en grense. Hit, men ikke lenger. Nå får det være nok. Jeg er mett. Ikke flere overskridende opplevelser, takk. (Også astronauter må gi seg en gang, ikke sant?) Fra og med nå vil jeg bare bli strøket med hårene. Få mine fordommer bekreftet, mine favorittmeninger gjentatt. Sagt med andre ord: Jeg vil bare lese bøker som likner på dem jeg har lest før (Kjærstad, 2004, s. 134-135).

Et norsk bidrag til denne "utfordringsdiskursen" kommer fra norskdidaktikerne Inger Vederhus og Dag Skarstein (2020). De legger nettopp Johansen (2019), og hans argumenter for abtruse tekster til grunn når de anbefaler bruk av Jon Fosses verk i skolen, fordi hans tekster utfordrer leseren ved at de er preget av uforutsigelighet og flertydighet (s. 7-8). Skarstein (2020) sier videre at interessen for utfordrende tekster har styrket seg innenfor litteraturdidaktisk forskning de siste årene. Denne trenden supplerer den som argumenterer for å bruke tekster som ligger tett opp mot elevens hverdag og forforståelse, for å bygge opp elevens leseengasjement, identifikasjon og empatisk innlevelse. Utfordrende tekster kan derimot skjerpe elevenes analytiske blikk, og på den måten holde fast på de estetiske kvalitetene i tekstene, sier han (s. 36). Skarstein legger blant annet Literacy-forskerne Shanahan og Shanahan (2014) til grunn for sin argumentasjon. Han sier at ved å arbeide med utfordrende voksenlitteratur, inviteres leseren med inn i et "ekspertfellesskap" der det blir forventet noe annet enn bare medrivende opplevelser. Utfordrende tekster lover større



kompetanse, sier Skarstein videre – ikke kompetanse i å være ung, men i å møte utfordrende oppgaver, kunnskap og innsikt. På den måten får man tilgang til et annet fellesskap enn det barne- og ungdomsbøker eller populærkulturelle tekster gir (Skarstein, 2020, s. 60-61).

Innledningsvis ble det poengtert at det er få skiller i morsmålsdidaktikken mellom skolefaget og faget i lærerutdanningen. Artikkelen *Ått lesa Lolita i lärarutbildningen* av Magnus Persson er imidlertid et unntak (2010). Her retter han blikket nettopp mot det skjønnlitterære tekstutvalget på lærerutdanninger, og han argumenter for at det er viktig å inkludere sjokkerende og provoserende tekster på pensum. Han mener tekster som bryter med samfunnets og lærerplanenes normer og verdier har et potensiale:

Genom att konfronteras med annorlunda verklighetsbilder, värderingar och erfarenheter tränar litteraturen lesaren i att förhålla sig till och förstå det främmande. Det är en bra legitimering av lasing. Frågan är bara hur ofta det inträffar. Kanske kan det inträffa lite oftare om man i litteraturutvalet öppnar för ett ökad risktagande (Persson, 2010, s. 13).

Hovedargumentet til Persson (2010) er at sjokkerende og provoserende tekster kan utfordre og denaturalisere det han mener er en av litteraturredidaktikkens største utfordringer, som kan kaller *Myten om den gode litteraturen*. Denne myten som bygger på troen på at elever gjennom å lese det "riktige tekstutvalget" selv blir gode mennesker, har ligget som en grunn tanke bak litteraturlæsning historisk så vel som i dag, og den gjør seg også gjeldene hos lærerstudenter, sier han. Persson (2010) hevder videre at slike tekster representerer en sentral grunn giving for å i det hele tatt lese litteratur (s.13), og sier videre at det derfor er helt avgjørende for litteraturredidaktikken at lærerstudenter gjennom utdanningen både møter og settes i stand til å håndtere slike tekster, slik at de ikke velger slike tekster bort i sin fremtidige læregjærning.

### 2.1.3. Det utviklingsorienterte paradigmet

I motsetning til det samfunnsorienterte og tekstorienterte akademiske paradigme, har det utviklingsorienterte paradigme sitt opphav i reformpedagogikkens elevorientering, som fikk gjennomslag på begynnelsen av 1900-tallet (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 11). Her har

erkjennelsen av at subjektet selv har en aktiv rolle i læringen fått gjennomslag, og *metodene*, sammen med *elevene*, blir i større grad satt i sentrum (Foros, 2006, s. 37). Dermed blir personlig utvikling en ny legitimering av skjønnlitterær lesing, med den konsekvens at det litterære pensumet blir mer "åpnet" enn tidligere.

En sentral talskvinne for en mer leseorientert litteraturteori var Louise M. Rosenblatt (1995). Hun gir leseren en aktiv rolle som meningsskaper i møte med teksten, og skriver blant annet at: "A novel, or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols" (s. 24). Rosenblatt (1995) mener at en tankegang som legger til grunn et fastlagt litterært pensum, eller som hun kaller det: "a standard literary diet for all", forneker skolevirkeligheten. På bakgrunn av dette argumenter hun for et bredt utvalg tekster som representerer det heterogene samfunnet som vi lever i, med det er store variasjoner både mellom grupper og individer:

This means the student will not be restricted to one kind of literary diet. He will not read exclusively the works of the past or the present. He will not be nourished entirely on literature from England and America. Instead, he will be permitted an insight into ways of life and social and moral codes very different even from the one that the school is committed to perpetuate (s. 204).

Rosenblatt (1995) avviser med dette både det nasjonale og kulturelle som legitimering av skjønnlitterær lesing. Samtidig avviser hun på ingen måte at selve *innholdet* er viktig, tvert imot mener hun at bøker potensielt kan ha en stor påvirkning på unges fremtidige handlinger og væremåte, fordi litteraturen tilbyr en frigjøring fra den kulturen, det landet og den tiden man er født inn i (s. 183-184). Hun forankrer en slik legitimering med tanken om at litteraturen og litteraturlæsning kan utvikle sensitivitet, fantasi, og kritisk tenkning hos elever og studenter. Noe hun videre sier er forutsetninger for et demokrati: "(...) "Literary experiences will then be a potent force in the education process of developing critically minded, emotionally liberated individuals who possess the energy and the will to create a happier way of life for themselves and for others" (s.262). Rosenblatt (1995) legger med det grunnlaget for en litteraturdidaktisk legitimeringsdiskurs som også kommer til å gjøre seg

gjeldene i det kommunikative paradigmet som følger, og som også i dag i aller høyeste grad fortsatt er virksomt.

#### 2.1.4. Det kommunikative paradigmet

Det kommunikative paradigmet har sitt utspring i 1960- og 1970- årene og blir karakterisert av to perspektiver på morsmålsopplæringen. Det første perspektivet beskriver Sawyer og Van de Ven (2006, s. 13) som meritokratisk. Her står kommunikasjonsaspektet sentralt, elever skal lære å kommunisere effektivt for siden å kunne fungere godt i samfunnet. Det meritokratiske perspektivet innebærer med andre ord økt fokus på ferdigheter og kompetanser. Det andre perspektivet som kommer til uttrykk i det kommunikative paradigmet, er det emansipatoriske perspektivet. Her blir litteraturen legitimert gjennom å være et middel for samfunnsinnsikt, og dermed også utfra demokratiske, sosiale og humanistiske argumenter. I likhet med det utviklingsorienterte paradigmet, var det kommunikative elevsentrert, og når det kommer til lesing var pensumet både åpent, og inkluderte både en leserorientert-, og en kritisk tilnærming til tekst (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 12).

Det kommunikative paradigmet kom til uttrykk i Norge med reformpedagogikkens nye oppsving på 1970-tallet. Laila Aase (2015, s. 34-35), sier at denne dreiningen førte til en debatt rundt innholdet i norskfaget, og at dette ga seg utslag både når det kom til litteraturredidaktisk tilnærming og tekstutvalg. Blant annet ble det åpnet opp for å inkludere trivillitteraturen utfra demokratiske argumenter som gikk ut på å bryte ned skillet mellom finkultur og mer folkelige kulturformer. Samtidig ble det argumentert for at litteraturen som skulle bli lest på skolen skulle stå nærmere elevene i tematikk og form enn det som tidligere hadde vært vanlig. Dermed ble det også åpnet opp for særlig barne- og ungdomslitteratur, men også lokal litteratur, arbeiderlitteratur, og kvinnelitteratur ble nå inkludert i pensum. Opplevelseslesingen fikk med det sitt endelige gjennomslag.

Reformpedagogikken fikk også nedslag i lærerutdanningen. Allerede i 1965 hadde barne- og ungdomslitteraturen fått en selvstendig plass på pensum, og med de nye rammeplanene for allmennlærerutdanningen i 1974, ble også trivillitteraturen og sakprosaen sidestilt med skjønnlitteraturen. Når det kom til legitimering av skjønnlitteraturen, la planene fra 70-tallet vekt på leseinteresser, leseopplevelser og leselyst, helt i tråd med den elevorienterte reformpedagogikken. Danningsmandatet til norskfaget var likevel fortsatt koblet opp mot en

tradisjonell overføring av kulturarven, dog med en ideologikritisk tilnærming (Hamre, 2014, s. 342-352), i tråd med det emansipatoriske perspektivet.

En litteraturteoretiker som kan tolkes inn i en kommunikativ tradisjon er Martha C. Nussbaum (2016). Hun legger målet om "verdensborgerskap" til grunn for sin legitimering av skjønnlitterær lesing (s. 29), og mener at kunst generelt, og litteraturen spesielt, bidrar til å forme verdensborgere, ved at den stimulerer og utvikler det hun kaller for *den narrative forestillingsevnen*. Denne evnen til innlevelse kan og bør påvirke valgene en samfunnsborger tar, hevder Nussbaum (s. 25-26). Hun kritiserer videre en apolitisk og interesseløs lesing, slik som blant annet Bloom (1994) argumenterer for, og hevder at slike holdninger vitner om "manglende interesse for konkrete menneskelige problemer" (s.52). Når det kommer til tekstvalg, avviser ikke Nussbaum (2016) lesing av det hun kaller standardtekster i den vestlige "kanon", men hun mener at det er helt nødvendig både å lese den "med et veloverveid og kritisk blikk", samt å utvide den for å øke både vår historiske og menneskelige forståelse, og dermed for å oppnå målet om verdensborgerskap:

Hvis den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, og hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger. Dette innebærer at vi innlemmer verker som gir stemme til livserfaringene til grupper i samfunnet som det er høyst påkrevd at vi forstår, så som medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter, kvinner, lesbiske og homofile (Nussbaum, 2016, s. 43).

Også Judith Langer (1995) legger til grunn litteraturens muligheter til å hjelpe elevene til å finne seg selv, forestille seg andre, verdsette forskjeller, og søke etter rettferdighet for sin legitimering av litteraturlesing (s. 13), og kan derfor sees i lys av det emansipatoriske perspektivet. Langer (1995) mener imidlertid at det å lese litteratur ikke først og fremst handler om å lese en spesiell type litteratur, men om å framelske en spesiell måte å tenke på. Skjønnlitteraturen åpner nemlig, ifølge Langer (1995), opp for en kontinuerlig resonnering

fordi man ikke helt vet hva man leter etter. Det tvinger leseren til å søke etter og prøve ut ulike muligheter og sammenhenger, og forståelsen vil derfor endre og utvikle seg underveis i lesingen. Dette er en måte å tenke på som skiller seg fra annen tenkning, mener Langer (1995), og hevder på bakgrunn av dette at skjønnlitteratur har potensiale til å utvikle en form for utforskende og kreativ tenkning som kan gi fordeler både med tanke på utdanning, men også i fremtidige jobber og i deres personlige liv (s. 157). Langer (1995) legitimerer derfor litteraturlæsing ut fra både emansipatoriske og meritokratiske argumenter.

I norsk sammenheng kan vi også forstå litteraturviteren Tonje Vold (2019) i lys av det kommunikative paradigmet. Hun utfordrer den pedagogiske læresetningen "fra det nære til det fjerne", og foreslår når det kommer til det skjønnlitterære tekstutvalget å heller snu på det gå fra det fjerne til det nære:

Da ville vi lettere se at det er vår verdenshistoriske og geografiske plass på planeten som bestemmer hvem vi er. Istid og økologiske kriser, folkevandringer og migrasjon, imperialisme, slavehandel, religionsutbredelse, demokratibevegelser og folkemord: Globale forhold er en del av grunnvilkårene for oss alle, uansett hvor vi lever og hvor vi er. Med et slikt perspektiv på oss selv kommer vilkår som vi har til felles på tvers av nasjonale grenser og verdensdeler til syne (Vold, 2019, s. 11)

Vold (2019) legitimerer blant annet skjønnlitterær læsing ut fra en tanke om at den hjelper oss med å forstå vår egen plass i verden, sammenstille ulike blikk og utfordre sine eget foretrukne perspektiver. På bakgrunn av dette mener hun at det er "lite fruktbart å låse diskusjonene om litteratur til nasjonale omdreiningspunkter"(s.14). Hun mener tvert imot at det er avgjørende å lese på tvers av nasjoner og kontinenter (s.12), og dermed inkludere et mer globalt utvalg av litteratur i litteraturundervisningen.

Det utviklingsorienterte-, og det kommunikative paradigmet har mye til felles. Det som skiller dem er at det sistnevnte i tillegg til å være samfunnsorientert og opptatt av å fremme sosial likhet og frigjøring, i større grad enn i det utviklingsorienterte paradigmet, også legger vekt på det meritokratiske perspektivet utfra mer funksjonelle og pragmatiske nytteargumenter.

### 2.1.5. Det utilitaristiske paradigmet

Det ble det meritokratiske perspektivet i det kommunikative paradigmet som etter hvert skulle vise seg å stå sterkest, og føre til at det utilitaristiske paradigmet fikk sitt gjennomslag på 1980-tallet. Det utilitaristiske paradigmet innebærer et enda større fokus på at elevene skal tilegne seg formaliserte kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Elever skal med andre ord utdannes for å kunne bidra positivt til samfunnsutviklingen, og da ikke minst med tanke på økonomisk vekst. Fortsatt står skjønnlitteraturen med sin relative verdi først og fremst knyttet til overføring av den nasjonale kulturarven, sier Sawyer og Van de Ven (2006, s. 13-14), men mer fokus på testing og måling gjør likevel at den taper terreng. At det har blitt trangere kår for litteraturen, er Thomas Illum Hansen (2011) opptatt av. Han peker nettopp på at større krav til effekt, nytteverdi og kompetanseutvikling utfordrer litteraturen som et selvfølgelig dannelsingsinnhold: "I højhastighedssamfundet er der ikke levnet meget plads til et langsomt medium som bogen. Det tager tid at læse og forstå en skønlitterær bog, tid der går fra anden undervisning (...) (s.16). Litteraturredaktiske legitimeringsdiskurser som legger til grunn estetiske og eksistensielle argumenter har dermed fått hardere kår, skal man tro ham.

I Norge kommer det utilitaristisk paradigmet hovedsakelig til uttrykk fra sentrale utdanningsmyndigheter og gjennom styringsdokumentene. Særlig markerer *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (LK06) dette skiftet. Denne læreplanen kom som en reaksjon på det såkalte PISA-sjokket, der myndighetene med kunnskapsminister Kristin Clemet i spissen, ikke var fornøyde med norske elevers resultater på internasjonale tester. På bakgrunn av dette ble det et mål om å styrke målbare læringseffekter. LK06 legger for det første til rette for dette ved at den definerer kompetansemål, snarere enn dannelsingsinnhold, og dermed gikk den bort fra listene med anbefalte titler og forfattere som preget norskfaget i L97. Samtidig etablerer den et videre tekstbegrep, som går på bekostning av skjønnlitteraturens til da privilegerte rolle som danningens fremste verktøy. For det andre innfører LK06 de grunnleggende ferdighetene, som skulle styrke elevens muligheter for å klare seg videre både i utdanningsløpet, i arbeidslivet og i samfunnet generelt (Hamre, 2014, s. 469 - 470). Laila Aase (2005b) har beskrevet hva slags dreining LK06 representerte slik: "mens tidligere lærerplaner har beskrevet hva undervisningen skal inneholde, og hvordan elevene skal arbeide i faget, har vi altså nå fått en læreplan som angir krav til resultater" (s. 35). En slik dreining er et tydelig uttrykk for et utilitaristisk paradigme, og i og med at disse aspektene ble videreført også i den nye læreplanen, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) som ble implementert

høsten 2020, viser dette at det meritokratiske perspektivet og det utilitaristiske paradigmet slett ikke er et tilbakelagt stadie, men at det lever i beste velgående også i dag.

Når det kommer til lærerutdanningen beskriver Hamre (2014) også rammeplanen for grunnskolelærere 5-10 fra 2003, som et resultat av "PISA-sjokket". Ifølge ham representerer denne rammeplanen et mer instrumentelt syn på lesing enn det som tidligere var normen, siden målet er at studentene skal kunne gi en teknisk opplæring i lesestrategier. Substansielle kvaliteter som historiske, etiske eller estetiske perspektiv ved lesingen er fraværende, sier han (s. 454). Samtidig kommer det elevsentrerte perspektivet til uttrykk i rammeplanen ved at det er lagt stor vekt på lese lyst, framfor for eksempel felles referanserammer. Med innføringen av todelingen av grunnskoleopplæringen kom det igjen i 2010 nye rammeplaner. Disse framstår mer faglig ambisiøse og mer historisk orienterte enn den forrige, ifølge Hamre (2014). Samtidig peker han på at GLU-reformen fra 2010 definerer litterær danning ut fra et tekstbegrep som aldri har vært bredere: "(...) tekstar er ikkje berre på papir, dei er på skjerm, lerret eller scene, dei er oppdikta eller sakprega, dei er munnlege eller skriftlege, dei er nye eller eldre" (s. 476). Ut fra dette konkluderer han med at skjønnlitteraturens selvsagte og privilegerte rolle i norskfaget er truet av det ekspanderende tekstbegrepet.

Også Persson (2007) peker på at den praktiske nyttetenkningen som kjennetegner det utilitaristiske paradigmet, kommer til uttrykk i lærerutdanningen, dog ikke fra institusjonelt hold, eller fra fagmiljøene, men fra studentene selv. Studentene uttrykker nemlig ofte et relevanskrav når det kommer til hvilke tekster de skal lese i utdanningen, hevder han. De mener med andre ord at tekstene de møter i utdanningen skal ha en direkte overføringsverdi til deres fremtidige undervisning i skolen (s. 240-241). Ifølge Persson (2007) må man passe seg for en slik instrumentalistisk holdning, som ifølge ham kan gjøre at lærerutdanningen blir redusert til en rendyrket yrkesutdanning, der studentenes egen danning "havner i marginalen" (s. 246). Han avslutter dette resonnementet med å referere til Jan Thavenius, som han mener har formulert det han kaller et av de grunnleggende spørsmålene knyttet til enhver lærerutdanning: "Skal den vära en snäv proffesionsutbildning eller blir den student bäst som lärare som får utveclas brett som människa under utbildningen" (Thavenius sitert i Persson, 2007, s. 246). Også Ola Harstad (2018) kommer inn på den yrkesinstrumentelle innstillingen til elevene. Han nevner dog ikke tekstutvalget eksplisitt i denne sammenhengen, men mer didaktiske og metodologiske orienterte aspekter:

Også bland studenter i litteraturlærerutdanningen etterspørres det spesifikke fremgangsmåter som virker i litteraturarbeidet; spørsmål man skal stille, oppgaver man skal gi, poeng å få frem om bøker ect. Det er en forståelig forespørsel som litteraturlærerutdannere også ofte imøtekommer, men også problematisk med hensyn til litteraturen – i tillegg til elevene – som til sammen alltid utgjør en unik situasjon (Harstad, 2018, s. 138).

Laila Aase (2005a) mener at en slik yrkesinstrumentell legitimering av litteratur som Persson (2007) og Harstad (2018) viser til ikke er tilfredsstillende. Hun sier at hvis man som norsklærer skal klare å meningsfulle møter med en tekst, og samtidig tilby prinsipielle poeng ved teksten, må man også skjønne hva som kan stå i veien for et slikt møte. Dette fordrer egne begrunnelser for hvorfor et slikt møte burde finne sted som er uavhengig av læreplanen. Da holder det ikke å presentere dikttolkninger i klasserommet som du har fått presentert i studiene, eller å undervise i for eksempel Wergeland ut fra egne forelesningsnotater, understreker hun (s. 77). Derimot må norsklæreren kunne lese og forstå mange slags tekster på ulike nivå, og dessuten forstå hvorfor dette er viktig, og hvordan innsikter kan forstås kulturelt og historisk. På den måten blir innsikt i norskfagets begrunnelse ikke bare en del av lærerens kunnskap men en del av hans eller hennes danning (s. 82). Også Illum Hansen peker på at det ikke holder å vise til læreplanen når en lærer skal legitimere undervisningen sin. Han understreker at det ikke er så enkelt: "Så simpelt er det imidlertid ikke. En lærer skal også kunne legitimere sin undervisning over for elever, foreldre, kolleger, ledelse og ikke minst sig selv" (s.16). En yrkesinstrumentell og nytteorientert legitimeringsdiskurs kommer dermed til kort når det er snakk om legitimering av litteraturen på lærerutdanningen. Et slikt perspektiv blir heller ikke vektlagt i stor grad i de nasjonale retningslinjene, annet enn en generell instruksjon om at arbeidet studentene gjør i norskfaget på GLU 5-10 skal være grunnlaget for at de skal kunne ta gode valg når det kommer til tekstutvalg og arbeidsmåter i litteraturundervisningen som igjen skal innby fremtidige elever til både opplevelse, tolking, nyskaping og kritisk refleksjon (2018, s. 57).

#### 2.1.6. En polyparadigmatisk legitimering

Som vi kunne se i den overordnede beskrivelsen av norskfaget i lærerutdanningen, legger altså de nasjonale retningslinjene (2018) flere legitimeringer til grunn for skjønnlitteraturens



*hvorfor*. Også flere teoretikere legger vekt på en slik flerperspektivistisk tilnærming til litteraturens grunnlagsspørsmål. Blant andre legitimerer Illum Hansen (2011) skjønnlitteraturen ut fra en kognitiv litteraturdidaktikk. Ifølge ham er svaret på legitimeringsspørsmålet i lys av denne enkel: Man bør undervise i litteratur fordi litteraturen både avspeiler, tydeliggjør og bearbeider den måten mennesker tenker på. Han viser til at nye kognitive studier peker på at bevisstheten fungerer på en litterær måte. Det er altså ikke bare litteraturen som likner på bevisstheten, men bevisstheten som ligner på litteraturen. Den måten bevisstheten fungerer på blir derfor gjort både synlig og tydelig i den skjønnlitterære måten å arbeide med språk og tekster på. Han understreker imidlertid at man ikke nødvendigvis blir bedre mennesker av å lese og arbeide med litteratur, og avviser med det "myten om den gode litteraturen". Det man imidlertid gjør når man leser skjønnlitteratur er at man utvikler sine sosiale, emotive og intellektuelle kompetanser. Litteratur er altså ikke noe spesielt fint eller opphøyet, men en måte å tenke på som kjennetegner mennesket, påpeker han (s. 23).

Når det kommer til spørsmålet om hva som skal leses i litteraturundervisningen, mener Illum Hansen (2011) at tekstene må være relevante både utfra et faglig perspektiv og fra et samfunnsperspektiv, samt at det skal være både individuelt og allment relevant for eleven. Han peker på at det er for mye å forlange at én og samme tekst skal oppfylle alle disse kriteriene, og sier derfor at man må se tekstutvalget i et større perspektiv, der innholdet over tid og i kombinasjon skal imøtekomme de forskjellige kriteriene (s. 29). Også Aase (2005a) sier at tekstene som skal brukes i litteraturundervisningen bør fremstå med minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng, og hun mener at man helst bør etterstrebe at tekstene fremstår med alle disse poengene på en gang (s. 77). Som vi ser legger både Illum Hansen (2011) og Aase (2005a) til grunn kriterier for et skjønnlitterært tekstutvalg som favner om flere aspekter, og rommer legitimeringsdiskurser fra flere av paradigmene, noe som kan peke mot en mer totaliserende legitimering av skjønnlitteraturens rolle.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005b) mener også at man bør ha flere tanker i hodet på en gang når det kommer til å begrunne litteraturens rolle i utdanningssammenheng. Han avviser verken det han kaller kulturvern-moralisering (det akademiske paradigmet) eller opplevelsesestetikk (det utviklingsorienterte- og kommunikative paradigmet) som legitimeringer av litteraturdidaktikken, men han etterspør en tredje, og mer prinsipiell

utviklingsvei, som han plasserer i et praktisk-moralsk område (s.15). Ifølge ham ligger legitimeringen av litteraturen i at den i alle sine varianter gir ulike utkast til å tenke seg verden helt eller delvis annerledes enn den umiddelbart tilgjengelige omverdenen (s.17). Dette argumentet er i tråd med "uteheten" som Johansen (2019) vektlegger så sterkt. Samtidig argumenterer Nicolaysen (2005b), i likhet med både Rosenblatt (1995) og Nussbaum (2016) for et bredt og variert tekstutvalg. Han går imidlertid enda mer konkret til verks når han diskuterer tekstutvalg i norskfaget, og fremhever blant annet viktigheten av kjennskap til de klassiske mytene, særlig antikkens epos og tragedie fordi disse litterære formene blir gjenbrukt også i dag, og er derfor en forutsetning for å kunne forstå og tolke nyere tekster:

Det er ganske uråd å skjønne poenget med at det er alminnelege menneske, i alminnelege parforhold og vanlege konflikhtar, som opptrer i skodespela til Jon Fosse, om ein ikkje veit noko om Euripides, Shakespeare, Faust, Strindberg, Brecht, Beckett eller Ionesco. (Ja, det er vanskeleg nok å gripe Ibsen ...). Ikkje alt om alle, men tilstrekkeleg til å vere klar over at tragedien er eit grunnmønster for handsaming av menneskelege konflikhtar og dilemma, og har gjeve komedien som motsats, tragikomedien som eit av grunnlaga for den moderne blandingsforma melodrama, og har påverka moderne sjangrar som kriminalromanen, krigsrepotasjen og katastrofefilmen. På den andre sida ser vi helteeaset og element frå tragedien utnytta i moderne film og spesielt i dei populære store episke filmene med dramatisk handling, no for tida sentrale for underholdningsindustri og populærkultur på ein heilt annan måte enn for få tiår sidan (Nicolaysen, 2005b, s. 25).

Nicolaysen (2005b) mener at man i tillegg til de mest klassiske tekstene, må legge mer vekt på den nyeste litteraturen, enn det han mener det har vært vane for. Ikke minst burde det i langt større grad legges vekt på såkalte småsjangre fra ulike tider, og han påpeker at man her bør tenke kvantitet, mangfold og variasjon framfor kvalitet. Han begrunner også dette utfra en tanke om kjennskap til det han kaller "feltet av små tekster som avleverer gods som flyter

omkring og ofte blir gjenbrukt og sett saman på nye måter<sup>4</sup>" (s. 25-26), men understreker at det ikke gir mening i å insistere på å holde disse småsjangrene innenfor nasjonalstatskonseptet. En slik legitimering vil snarere kunne komme i veien for forståelsen av hvordan ulike tekster og motiver flytter seg mellom forskjellige kulturer, eller hvorfor de kan få spesielle posisjoner i nasjonale og sosiale diskurser, sier han (s.26). Nicolaysen (2005b) legger med andre ord vekt på elevenes forståelse av på hvilken måte samfunnets tekster, fra alle tider og alle land, lever i en slags symbiose.

En flerperspektivistisk tilnærming til litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser, slik vi ser hos blant annet både Aase (2005a), Illum Hansen (2011) og Nicolaysen (2005b), kan vi også se i de nye retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10 (2018), som kom i forbindelse med innføringen av 5-årig masterutdanning for lærerstudenter. Her er riktignok "litterær danning" som begrep tatt ut, mens skjønnlitteraturens særlige potensial for styrking av forestillingsevne og empati er fremhevet og gjort eksplisitt, samtidig som både historiske og kulturelle referanserammer blir nevnt. Videre nevner retningslinjene både det estetiske, kommunikative, kulturelle og historiske perspektivet i sin legitimering av skjønnlitteraturen. Kanskje kan disse rammeplanene leses som et forsøk på en polyparadigmatisk legitimering av skjønnlitteraturen?

## 2.2. Litteratur og danning

De ulike paradigmenes og de litteraturdidaktiske legitimeringsdiskursene de rommer, kan sees som et produkt av ulike danningstradisjoner. Tradisjonelt har nemlig litteraturens rolle i utdanningen vært sterkt knyttet til dannelsingsaspektet (Aase, 2002, s. 228). Selve dannelsingsbegrepet blir beskrevet både som vanskelig å definere (Straume, 2013, s. 17), som "ullent" (Steinsholt & Dobson, 2016), "omstridt" (Skaftun, 2009, s. 31) og "rommelig, inkonsistent og elastisk" (Haugsbakk & Nordkvelle, 2016, s. 342). Aase (2005c) mener likevel at det hersker en relativt utbredt enighet om at dannelsingsbegrepet innbefatter *både*

---

<sup>4</sup> Nicolaysen (2005b) nevner, som han sier selv i fleng: "Myte, legende, segn, anekdote, vandrehistorie, dialog, brev, satire, aforisme, epigram, sitat, fragment, kommentar, bokmelding, referat, parafase, journal, ordtak, ordspel, klisjé, emblem, motto, maksime, syllogisme, paradoks, leilighetsdikt, prosadikt, apoftegma, anagram, arabesk, diatribe, epikrise, anamnese, vitnefråsegn, dagboksblad, petit, leiarartikkel, kronikk, kortfilm reklamefilm, video-"snuttar", visse teikneseriar" (s.25-26)

prosess og resultat, og definerer selv, på bakgrunn av dette dannelsbegrepet som: "en sosialiseringprosess som fører til at man forstår, behersker, og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer" (s. 17). Problemet oppstår imidlertid når man skal snakke om hva disse oppvurderte kulturformene *er*, for dette er spørsmål vi ikke er enige om, understreker hun (2005c, s. 17). Også Hamre (2014) sier det er, når det kommer til dannelsinnhold, at det ideologiske ved dannelsbegrepet særlig blir tydeliggjort. Han kobler denne diskusjonen om dannelsinnhold til litteraturutvalg i skolen: "Når dannelsinnholdet skal bestemast, blir diskusjonen meir politisert: Skal ein berre lese den høge Skjønnlitteraturen med stor S, eller skal ein legge vekt på brukslitteraturen i samtida? Skjønnlitteratur eller populærlitteratur, gull eller glitter" (s. 67). Her setter Hamre (2014) problemstillingen knyttet til dannelsinnhold på spissen, og tydeliggjør hva som skiller de ulike legitimeringsdiskursene som kommer til uttrykk i de ulike paradigmenes.

### 2.2.1. Paradigmateteorien i lys av material, formal og kategorial danning

Forskjellige oppfatninger om hva danning er, og hvilken rolle skjønnlitteraturen spiller, har i likhet med paradigmateteoriene, påvirket den pedagogiske tenkningen i ulike perioder (Aase, 2005c, s. 19). For å kunne gjøre de ulike dannelsperspektivene til gjenstand for analyse skiller Wolfgang Klafki (1959) mellom to hovedkategorier som han kaller materiale- og formale dannelskategorier, som i ulik grad vektet betoningen av henholdsvis innhold og prosess, og som representerer ulike syn nettopp på hva samfunnets oppvurderte kulturformene *er* jamfør Aase (2005c).

De materiale danningsteoriene kan settes i sammenheng med det akademiske paradigmat som vi så sto sterkt under både morsmålslitteraturens klassiske periode og i den restaurative bevegelsen på 1980- og 1990-tallet. I likhet med de litteraturdidaktiske legitimeringsdiskursene som var rådene i disse periodene, legger representanter for materialistiske danningsteorier vekt på at det er selve innholdet som er sentralt. Og særlig den "klassiske"<sup>5</sup> danningsteorien, som Klafki (1959) nevner som en material underkategori, legger i likhet med diskursene i det akademiske paradigmat, til grunn at det er overføringen av "en

---

<sup>5</sup> Klafki (s.175) understreker at "klassisk" i denne sammenhengen er ikke er knyttet til noen bestemt historisk epoke, som for eksempel antikken, men til verker som "avspeiler et folks ideelle bilde av dem selv, av en kultur, eller en menneskegruppe" Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-205). Oslo: Gyldendal Akademisk.

kulturkrets høyere åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler" (Klafki, 1959, s. 176) til den oppvoksende generasjon, som er danning. I så måte er det overføringen av et spesielt dannelsingsinnhold, som er sentralt, og ikke eleven eller prosessen.

Når det kommer til de formale danningsteoriene legger de i motsetning til de materiale, ikke vekten på innholdet, men på læringsprosessen og på elevens utvikling og modning av "kroppslige, sjelelige, og åndelige krefter" (Klafki, 1959, s. 179). Klafki (1959) skiller videre mellom to underkategorier, en metodisk og en funksjonal. Den metodiske teorien legger vekt på ulike læringsteknikker, som prosjektarbeid og eksperimentell metode, og har dermed mye til felles med legitimeringsdiskursen innen det utviklingsorienterte paradigmet, der en utforskende, eksperimenterende lese måte, og fokuset på individet under dogmet "learning by doing", dominerte (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 12). Med andre ord er det særlig prosessen som kjennetegner den metodiske danningsteorien. Den funksjonsformale danningsteorien, legger på sin side mer vekt på subjektet. Dermed er det subjektets egenskaper i form av logisk tenkning, utholdenhet og estetisk mottakelighet som er fokus (Klafki, 1959, s. 179). Den funksjonsformale danningsteorien kan sees i lys av det kommunikative paradigmet, der både elevenes individuelle utvikling, men også deres forståelse av samfunnet rundt dem står sentralt. I likhet med det kommunikative paradigmet, legger altså de formale danningsteoriene både til grunn at morsmålsfaget generelt, men også skjønnlitteraturen, skal tjene to formål. Litteraturen skal både ruste elevene med ferdigheter og kompetanser de trenger for å mestre livet, i tillegg legges et mer overordnet dannelsingsmål med vekt på innsikt, solidaritet og demokratiske og humanistiske verdier, til grunn for litteraturundervisningen. Dette samsvarer med henholdsvis det emansipatoriske og meritokratiske perspektivet i det kommunikative paradigmet.

Det utilitaristiske perspektivet, som Sawyer og Van de Ven (2006) tidfester til 1980- og 1990-tallet, forankres i en nyliberalistisk tradisjon (s. 14), og preges hovedsakelig av et meritokratisk perspektiv. Dermed blir det naturlig å se dette paradigmet i lys av den metodiske danningsteorien, der danning blir en form for ferdighetstrening hvor målet er at elevene skal utvikle generiske verktøy for å kunne mestre et fremtidig arbeidsliv, og ikke minst bidra til økonomisk vekst. Samtidig har det utilitaristiske paradigmet innslag av et materialt danningssyn, ved at litteraturundervisningen hovedsakelig legitimeres av overføringen av den nasjonale kulturarven. Litteraturens egenverdi står imidlertid ikke like sterkt i dette paradigmet.

Klafki (1959) selv mener imidlertid at verken formale eller materiale danningsteorier er nok i seg selv, og kritiserer dem for å ikke ta inn over seg at de står i et gjensidig avhengighetsforhold. På bakgrunn av dette presenterer han en tredje danningsteori som han kaller kategorial danning. Et sentralt poeng i den kategoriale danningsteorien er at den ikke er en syntese eller en sammensetning av formal og material danning, derimot representerer den en prinsipielt annen type danningstenkning, der formale og materiale danningperspektiver står i et dialektisk forhold til hverandre (s. 187). Et slikt dialektisk syn på danning definerer Per Bjørn Foros (2012) som "en forståelse av at danningen oppstår i spenningsfeltet mellom de polariserte dikotomiene; mellom det universelle og det partikulære, det objektive og det subjektive, mellom distanse og nærhet, mellom allmenne sannheter og kontekstuell kunnskap, mellom offentlig og personlig kunnskap" (s. 200). Det er altså ikke snakk om at det ene er riktigere eller viktigere enn det andre, men det handler om en erkjennelse av helheten de ulike perspektivene skaper til sammen.

Den kategoriale danningen bygger på det såkalte eksemplariske prinsipp. Dannende læring som fremmer elevens selvstendighet, oppnås ikke gjennom reproduktiv overtagelse av størst mulig enkeltstående erkjennelser, evner og ferdigheter, mener Klafki (1959). Tvert imot hevder han at eleven må arbeide seg fram til aktivt allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler. Han forklarer dette nærmere med at man ved hjelp av slike innsikter kan gjøre større eller mindre grupper av enkeltfenomener og enkeltproblemer, som har samme eller liknende struktur, tilgjengelige og forståelige (s. 194). Han sier videre at fordypning er en absolutt forutsetning for danning og argumenterer på bakgrunn av dette for å slanke læreplanene kraftig: "(...) til syvende og sist alt som ikke gir eleven mulighet for til å trenge ned i det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdannelsessystem, i hvert fall ingen sentral plass" (Klafki, 1959, s. 194). Klafkis (1959) ideer om det eksemplariske prinsipp og kategoriale danning skiller seg dermed tydelig fra Hirschs (1987) tanker om Cultural Literacy og breddekunnskap.

Et slikt syn kan få store implikasjoner knyttet til det skjønnlitterære tekstutvalget, ved at valget av hver enkelt tekst må være nøye vurdert, og hver enkelt tekst dermed får større betydning. Både Illum Hansen (2011) og Laila Aase (2005a) baserer sine meninger om adekvat tekstutvalg eksplisitt på Klafkis (2018) kategoriale danningsteori og det

eksemplariske prinsipp. Nicolaysen (2005b) på sin side kan tolkes mer implisitt inn i en slik tradisjon, der han anerkjenner hver av de enkelte legitimeringsdiskursene for deres relative verdi, samtidig som han understreker at de ikke er nok i seg selv. At litteraturen rommer et stort danningspotensial levnes det imidlertid liten tvil om, hos noen av dem.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å svare på problemstillingen som denne oppgaven tar utgangspunkt i: *Hvilken skjønnlitteratur møter norske litteraturlærerstudenter i løpet av utdanningen, og hvilke litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser og dannelsesperspektiv kommer til uttrykk i dette tekstutvalget?*

Oppgaven har med dette to formål. Den er kvantitativt orientert ved at jeg kartlegger det skjønnlitterære tekstutvalget på grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn, og på den måten svarer på det litteraturdidaktiske grunnlagsspørsmålet *hva*, men undersøkelsen har også et kvalitativt perspektiv, der jeg forsøker å belyse *hvorfor*. Formålet med oppgaven har med andre ord vært å beskrive og forklare. Jeg fant det derfor formålstjenlig å velge en flermetodisk tilnærming, for å få en mer utfyllende og inngående forståelse av fenomenene jeg undersøker (Grønmo, 2004, s. 64), og på den måten besvare problemstillingen på best mulig måte. Jeg komplementerer derfor en kvantitativ innholdsanalyse av pensumlister i norskfaget for grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn, med intervjuer av to lærerutdannerne, fordi jeg mener det er interessant å sammenlikne de ulike datasettene med hverandre. På denne måten mener jeg at en flermetodisk tilnærming vil gi et mer utfyllende svar på problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven, enn det en enkelt metode ville gjort. På bakgrunn av dette vil jeg i det følgende gjøre rede for hvorfor jeg valgte å gjennomføre en kvantitativ innholdsanalyse<sup>6</sup> av det skjønnlitterære tekstutvalget som forekommer i pensumlistene for GLU 5-10, og beskrive hvordan jeg har gått fram for å utføre den, før jeg reflekterer over etiske vurderinger knyttet til denne metoden. Den samme strukturen ligger så til grunn for redegjørelsen av de kvalitative intervjuene jeg utførte med de to lærerutdannerne Kristin og Erlend.

---

<sup>6</sup> Nærmere drøfting av om benevnelsen innholdsanalyse er adekvat i dette tilfelle kommer jeg tilbake til.



### 3.1. Deskriptiv innholdsanalyse

I den første delen av undersøkelsen min ønsket jeg å finne ut hvilken skjønnlitteratur<sup>7</sup> norskstudenter ved GLU 5-10 leser i regi av utdanningen. Oppgaven baserer seg på en antagelse om at litteraturlæreren blir til i møte med litteratur (Harstad, 2018), og har som bakteppe tendensen der litteraturlærerstudenten møter til utdanningen med færre litterære erfaringer, og mindre personlig interesse for litteratur enn før. Derfor blir hva studentene leser i løpet av utdanningen, svært relevant. Ikke minst vil det kunne få didaktiske implikasjoner, siden læreres litterære sosialisering spiller inn på deres virke som litteraturlærere (Brink, 2009, s. 47). På bakgrunn av dette har jeg derfor utført en systematisk registrering, kartlegging og analyse av det skjønnlitterære tekstutvalget i pensumlister for GLU 5-10 Norsk, for å finne ut hva som faktisk blir lest på litteraturlærerutdanningen i Norge. Undersøkelsens første del skriver seg derfor inn i en kvantitativ empirisk forskningstradisjon (Befring, 2007, s. 29).

Fordi det er pensumlister som i denne undersøkelsen er enhetene til gjenstand for analyse, er metoden inspirert av fremgangsmåten man finner i kvantitative innholdsanalyser. Slike innholdsanalyser brukes vanligvis i tilfeller der tekstenhetene er mer omfattende enn de pensumlistene som ligger til grunn for undersøkelsen min. Dette kommer fram i blant annet Øivind Bratberg (2017, s. 113) sin definisjon av innholdsanalyse som "særlig egnet til å filtrere og standardisere innholdet i en stor mengde tekst", og Østbye, Helland, Knapskog & Larsen (2013) som definerer innholdsanalyse som "en systematisk, objektiv, og kvantitativ beskrivelse av innholdet i et budskap" (s. 215). Pensumlistene som utgjør tekstenheten i min undersøkelse, kan neppe sies å ha noe budskap utover seg selv, og omfattes dermed ikke av defineringene ovenfor. På den andre siden påpeker Grønmo (2004) at kvantitativ innholdsanalyse i prinsippet kan brukes for alle typer dokumenter (s. 213), og Brymans (2012) definisjon av innholdsanalyse "som en tilnærming til analyse av dokumenter og tekster for å kvantifisere innholdet på en systematisk og etterprøvable måte på grunnlag av predefinerte kategorier" (s. 289) mener jeg rommer fremgangsmåten jeg har brukt i undersøkelsen min.

---

<sup>7</sup> Jeg har registrert all primærlitteratur, dvs. både skjønnlitteratur og sakprosa, da de fleste titlene som havner under sakprosa-begrepet er brev, essay og taler, som ofte ligger tett på det skjønnlitteratur, og i tillegg ofte er skrevet av skjønnlitterære forfattere (Tjønneland, 2018, s.185)

### 3.1.1. Fremgangsmåte

Det finnes elleve<sup>8</sup> offentlige høyskoler og universiteter i Norge som tilbyr GLU 5-10 Norsk som undervisningsfag 1. Disse elleve er videre fordelt over nitten læresteder. Fordi pensumlistene varierer fra lærested til lærested, er det dermed disse nitten pensumlistene som utgjør det såkalte teoretiske universet, eller populasjonen (Grønmo, 2004, s. 98). For å skape en så god som mulig oversikt over hvilken skjønnlitteratur norsklærerstudenter møter i utdanningen, anså jeg det som både gjennomførbart og formålstjenlig å inkludere alle utvalgsenheter i undersøkelsen, som derfor kan kategoriseres som en liten populasjonsstudie (Grønmo, 2004, s. 100). Få av pensumlistene ligger imidlertid tilgjengelige og oppdaterte ute på nett, og jeg tok derfor kontakt med emnelærere, fagansvarlige eller seksjonsledere, alt ettersom hvem jeg fant kontaktinformasjon til, eller ble henvist til via lærerstedenes serviceavdelinger.

Forespørselene resulterte i at jeg fikk tilsendt pensumlister fra femten læresteder, i noen tilfeller hadde de ikke pensumlistene tilgjengelige men sendte semesterplaner der all primærlitteratur også stod oppført. Med unntak av at en del lyrikkpensum ikke er spesifisert i fire av disse pensumlistene, skal disse ellers være komplette. Av de fire lærestedene jeg henvendte meg til, men som ikke svarte, fant jeg pensumlister fra to av disse på internett. Disse er midlertidig åpenbart mangelfulle, men de titlene som står der er likevel inkludert i datamaterialet. Dermed er samtlige høyskoler og universitet som tilbyr GLU 5-10 representert i datamaterialet, og sytten av nitten læresteder. Det er disse sytten pensumlistene som videre utgjør kildene, eller utvalgsenheter (Bratberg, 2017, s. 105) som ligger til grunn for den videre analysen.

Siden denne undersøkelsen kan defineres som en liten populasjonsstudie, ved at alle lærerutdanningsinstitusjonene er representert, har det ikke vært knyttet store spørsmål til utvalg av undersøkelsesobjekter. Det jeg imidlertid måtte ta stilling til, var hvilken tidsperiode jeg skulle undersøke (Ringdal, 2018, s. 262), med andre ord hvilket kull jeg skulle samle inn pensumlister for. For å gjøre undersøkelsen mest mulig relevant ønsket jeg å samle inn

---

<sup>8</sup> OsloMet, Høgskolen i Stavanger, Høgskolen i Agder, Nord Universitet, Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet, Universitetet i Sørøst-Norge, Høgskolen i Innlandet, Høgskulen i Volda, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU), Høgskolen i Østfold, og Høgskolen på Vestlandet. Den samiske høgskolen er ikke inkludert i dette tilfellet, da de ikke tilbyr norsk som undervisningsfag 1.

pensumlistene som representerer tekstutvalget etter den nye lærerutdanningsreformen, som ble innført høsten 2017. Jeg valgte derfor å etterspørre pensumlistene for det første kullet som startet på utdanningen høsten 2017. Noen av pensumlistene jeg fikk tilsendt, viste seg imidlertid å være fra kullet som startet høsten 2018. Informantene som sendte disse listene forsikret imidlertid om at det var foretatt svært få endringer fra året før. Jeg mener derfor det ikke har hatt noe hensikt å skille disse fra hverandre i kodings- og analysearbeidet, og at dette ikke er avgjørende for tendensene funnene representerer.

### 3.1.2. Analyse

Siden det er det skjønnlitterære tekstutvalget jeg er ute etter å kartlegge i denne undersøkelsen, blir det de skjønnlitterære titlene som utgjør kodingsenhetene, som altså er den type enhet i teksten som skal kodes og klassifiseres (Bratberg, 2017, s. 124). Hver tittel utgjør én linje i datamatriksen, som ble laget og registrert og direkte i SPSS, en programvarepakke som for statistiske beregninger, som jeg har hatt tilgang til gjennom OsloMets lisens.

På pensumlistene jeg samlet inn var det imidlertid oppført en del uspesifiserte titler, særlig lyrikk fra diktsamlinger. Disse er ikke inkludert i dette datamaterialet, og det reelle antallet titler totalt på pensumlistene ved GLU 5-10, vil derfor være noe høyere enn det jeg viser her. Jeg har imidlertid inkludert de tilfellene der forfatteren var oppført, men titlene uspesifisert, slik som for eksempel fire uspesifiserte eventyr av H. C. Andersen, to uspesifiserte noveller av Karen Blixen og et ukjent antall uspesifiserte dikt av Ailo Gaup. I de første tilfellene vil det si at det er en mulighet for at de uspesifiserte titlene overlapper med de navngitte titlene av forfatterne, noe som i så fall vil føre til en overrepresentasjon når det kommer til i hvilken grad H. C. Andersen og Karen Blixen frekventerer på pensumlistene. Begge forfatterne er også danske, noe som gir en mulighet for at Danmark står oppført med fire titler for mye, hvis det skulle vise seg at alle de uspesifiserte titlene overlapper med de navngitte titlene.

For å kunne si noe om i hvilken grad det skjønnlitterære tekstutvalget varierer, ble titlene videre kodet i lys av forhåndsdefinerte variabler. Begrepet variabel definerer Edvard Befring (2007) som "ein eigenskap som på ein meningsfull og fruktbar måte definerar variasjonar i det utvalget som blir studert" (s. 100). Variablene jeg brukte; "forfatter", "kjønn", "sjanger", "sjangerformat", "land", "region", "målgruppe", "tidsperiode" og "forekomst", undersøker

konkrete egenskaper, eller såkalt *sosiale fakta*. Som man kan se har alle disse variablene en logisk avgrensning for hvor mange variabelverdier man kan operere med, og er derfor diskontinuerlige (Befring, 2007, s. 104). For eksempel er variabelen kjønn diskontinuerlig fordi det ikke er grunnlag for å gi den mer enn de tre verdiene "mann", "kvinne" og "ukjent". Det samme gjelder for variabelen "sjanger" som har variabelverdiene "prosa", "lyrikk" og "drama". Også når det kommer til variabelen "land", er variabelverdiene logisk avgrenset av at det kun finnes et bestemt antall land i verden. Variablene er med andre ord definert på en sånn måte at det bare gir mening å snakke om likhet og ulikhet, variabelverdiene er således gjensidig utelukkende (Befring, 2007, s. 104). Befring (2007) definerer videre slike verdier, tilsvarende de som ligger til grunn for denne undersøkelsen, som primitive fordi de ikke er noe annet enn en klassifisering av det fenomenet eller egenskapen det dreier seg om (s. 104). Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt variabelen "Sjangerformat" er diskontinuerlig, da variabelverdiene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende. Det er likevel snakk om klassifisering, og ikke for eksempel rangering. Variabelen "sjangerformat" er dermed også en nominalvariabel, og det samlede datamaterialet som ligger til grunn for undersøkelsen gjelder derfor nominalnivået. Analysen min begrenser seg på bakgrunn av dette til å utgjøre enkle grafiske fremstillinger av for eksempel frekvens (på hvor mange pensumlister tittelen er oppført), og sammenhengen mellom kjønn og tidsepoke. Siden valg av variabler og verdier er sentralt i analysearbeidet og utgjør en viktig del av undersøkelsens kvalitet, følger derfor en nærmere redegjørelse for hvorfor jeg har valgt de variablene og verdiene jeg har gjort.

Med variabelen "forekomst" ønsket jeg å undersøke i hvilken grad titler går igjen på de ulike pensumlistene for litteraturlærerutdanningen, det vil si frekvensen på hver enkelt tittel. Denne variabelen er viktig for å kunne si noe om graden av variasjon i det skjønnlitterære tekstutvalget. Også variabelen "forfatter", er i så måte interessant for å kunne si noe om graden av variasjon, slik vi kunne se Brumo et al (2017, s. 77) peker på. Altså vil også antallet forfattere de skjønnlitterære titlene fordeler seg på også kunne si noe om i hvilken grad tekstutvalget varierer. Videre gir variabelen "kjønn" svar på hvordan fordelingen mellom mannlige og kvinnelige forfattere i tekstutvalget er. Jeg har her tatt utgangspunkt i en binær kjønnsoppfatning. Der verkene både har forfatter og illustratør, er dette skrevet under forfatter, men i kjønns kategorien er bare forfatternavnet registrert. I noen tilfeller, som for eksempel de norrøne verkene og noe av folkediktingen, der det opprinnelige opphavet ikke er kjent, er disse kodet som "ukjent" forfatter. Jeg har for øvrig ikke tatt hensyn til eventuelle pseudonymer av rent pragmatiske årsaker.

Sjanger er også en variabel jeg undersøker nærmere for å kunne si mer om variasjonen i tekstutvalget. At tekstutvalget i lærerutdanningen skal variere, er en av de få nevnte rammene i de nasjonale retningslinjene (2018), og er også derfor interessant å se nærmere på.

Variabelen sjanger har fått verdiene prosa, lyrikk, drama eller sakprosa. Kategoriseringen bød imidlertid på noen utfordringer, som for eksempel om brevene mellom Dorothe Engelbretsdotter og Petter Dass som er lyriske i sin form, skulle defineres som sakprosa eller lyrikk, jeg valgte sistnevnte, siden jeg kunne spesifisere ytterligere ved å velge brev som verdi under sjangerformat. Sjangerformat er nettopp en variabel jeg valgte for å kunne spesifisere variasjonen og forekomsten i det skjønnlitterære tekstutvalget ytterligere.

Også denne kategoriseringen av sjangerformat bød på utfordringer, for eksempel om *Trymskvadet* og *Voluspå* skulle kategoriseres som dikt, eller sagalitteratur. Jeg valgte å kategorisere under verdien "lyrikk", men som "sagalitteratur" under verdien "sjangerformat". I begge disse nevnte tilfellene kan kategoriseringen diskuteres. Både *Trymskvadet* og *Voluspå* kunne godt blitt kategorisert som dikt, og brevene mellom Dorothe Engelsbretsdotter og Petter Dass som sakprosa. Når jeg likevel valgte som jeg gjorde, var det for å være mest mulig konsekvent og logisk i min kategorisering.

Videre valgte jeg å bruke variabelen "tidsperiode" for å kunne si noe om representasjonen av litteratur fra ulike tider i tekstutvalget. Jeg har her så langt det har latt seg gjøre tatt utgangspunkt i året for første utgivelse. I et par tilfeller har det vært vanskelig å finne utgivelsesår, dette gjelder særlig dikt og liknende som gjerne er en del av samlinger under andre navn. I de fleste tilfellene, slik som for eksempel barnesangene til Margrethe Munthe har jeg brukt innholdsfortegnelsen i førsteutgavene til *Kom, skal vi synge 1-3*, som ligger tilgjengelig på nasjonalbibliotekets digitale systemer, for å finne ut av eksakt utgivelsesår.

Også de eldre verkene innen norrøn litteratur og folkediktning bød på utfordringer, da de ikke kan tidfestes til et bestemt år. Jeg har derfor lagt Per Thomas Andersens *Norges litteraturhistorie* (2001) til grunn for tidfestingen og periodiseringen av disse titlene. Dette vil si at norrøne verk er tidfestet til mellom år 1200- 1350 (s. 60), og ballader til mellom år 1350 og 1500 under kategorien "Folkediktning"(s. 74). Titler forbundet med såkalt folkediktning var også vanskelig å periodisere. Ifølge Andersen (2001) har nok for eksempel mange av balladene blitt til på samme tid som mange av de norrøne verkene, og på den måten ville det vært historisk korrekt å kategorisere dem sammen med disse. Men siden samtlige ballader kun

er overlevert i språk- og dialektformer som vokste fram i Norge etter det store språkhistoriske skillet, er balladene slik vi kjenner dem derfor ikke norrøn litteratur, påpeker han (s.74). Andersen (2001) understreker dog at det å gi folkediktingen en egen kategori, som tidsmessig plasseres mellom den norrøne tiden og 1500-tallet, er et "rent kunstgrep" fordi folkediktingen i seg selv ikke representerer en avgrenset litteraturhistorisk periode, men heller danner en egen dikterisk strøm i det kulturelle forløpet" (s. 74). Jeg tar imidlertid samme kunstgrep som Andersen (2001) og har valgt å ha en egen kategori som heter folkedikting.

Når det kommer til de prosaiske formene innen folkediktingen som eventyr og sagn, er det imidlertid ifølge Andersen (2001) tradisjon for å plassere disse under nasjonalromantikken. Ikke fordi disse prosagenrene er nyere, flere av eventyrmotivene er mest sannsynligvis eldre enn balladene, men de er for oss bare kjent i språklige og litterære bearbeidelser som er sterkt preget av innsamlerne (s. 74). For å være mest mulig systematisk og etterrettelig har jeg dermed gjort som ham, og registrert utgivelsesåret til balladene til mellom 1350 og 1500, under verdien "Folkedikting", og kategorisert eventyr og sagn, samlet inn av for eksempel Asbjørnsen og Moe under "Andre halvdel av 1800-tallet" i kodeskjemaet. Disse eventyrene er derfor på bakgrunn av dette også registrert med Asbjørnsen og Moe som forfattere.

De andre verdivariablene under "tidsperiode" er også, i sin helhet, basert på Andersens (2001) inndeling. Det innebærer at variabelen "tidsepoke" henholdsvis har fått verdiene; "Norrøn litteratur", "Folkedikting", "1500-tallet", "1600-tallet", "1700-tallet", "1800-tallet. Første del", "1800-tallet. Andre del", "1900-tallet. Første del", "1900-tallet. Andre del", og til slutt "Samtidslitteratur", som rommer litteratur utgitt fra og med år 2000. I den sistnevnte skiller jeg dog vei med Andersen (2001), som på grunn av strukturen i boken sin, utelukker bøker fra 2000-tallet skrevet av forfattere som debuterte før 2000-tallet fra samtidslitteraturen, og heller omtaler disse under de aktuelle forfatteromtalene i boken (Andersen, 2001, s. 717). Jeg forholder meg derimot ikke til forfatteres debut, men utgivelsesåret til de aktuelle titlene.

For å undersøke det geografiske opphavet til de ulike titlene, og for å finne ut i hvilken grad internasjonal litteratur er representert, har jeg kategorisert i hvilke land titlene har sitt opphav under variabelen "land". Her er det forfatterens nasjonalitet som har blitt lagt til grunn, og derfor er for eksempel verk av Ludvig Holberg definert som norske. En utfordring knyttet til denne variabelen var hvordan jeg skulle kategorisere den norrøne litteraturen, hvis forfattere

er ukjente, og tekstene i stor grad både er en del av den islandske og den norske kulturarven. Alle de norrøne titlene er imidlertid antatt skrevet på Island, og har følgelig blitt kategorisert som islandske. Dette eksemplet viser at nasjonal litteratur som konsept er problematisk. Andersen (2001) fremhever nettopp dette poenget og sier at det er "fordi fenomenet litteratur lever et høyst omskiftelig liv i forhold til så vel nasjonale ideologier som nasjonsoppfatninger og landegrenser, som jo også forandrer seg" (Andersen, 2001, s. 17). Et eksempel på dette knyttet til den norrøne litteraturen er allerede nevnt. Under variabelen "region" har jeg derfor forsøkt å fange opp litteratur hvis geografiske opphav av ulike årsaker ikke enkelt lot seg definere, og den norrøne litteraturen fikk her verdien "norsk-islandsk felleslitteratur" også dette i tråd med Andersens (2001, s. 16-17) kategorisering. Et annet eksempel på denne problemstillingen dukket opp i arbeidet med å kategorisere samisk litteratur<sup>9</sup>. Ikke minst fordi jeg ønsket å undersøke forekomsten av samisk litteratur eksplisitt i undersøkelsen. Jeg valgte derfor å kategorisere samisk litteratur som "norsk" under variabelen "land", og heller gi "samisk" egen verdi under variabelen "region". Til slutt undersøker jeg fordelingen mellom barnelitteratur, ungdomslitteratur og voksenlitteratur med variabelen "målgruppe". Her har jeg i størst mulig grad lagt forlagenes definering av målgruppe til grunn.

### 3.1.3. Datakvalitet

Ifølge Sigmund Grønmo (2004) kan man sammenlikne datainnsamlingen med en produksjonsprosess, der vi produserer de data som vi trenger for å belyse bestemte problemstillinger. Datamaterialet kan derfor oppfattes som et produkt som i likhet med alle andre typer produkter, kan ha varierende kvalitet. At datamaterialet har tilfredsstillende kvalitet, er imidlertid en avgjørende forutsetning for å komme fram til gyldige analyseresultater. Jeg vil derfor i det følgende drøfte datakvaliteten i mitt undersøkelsesopplegg i lys av begrepsparet reliabilitet og validitet, som ifølge Grønmo (2004, s. 237-240) er en systematisk fremgangsmåte for å vurdere nettopp datakvalitet i samfunnsvitenskapelige metoder.

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet, og ofte brukes etterprøvnbarhet som et viktig mål på reliabiliteten (Bratberg, 2017, s. 120). Grønmo (2004, s. 241) sier at selv om det i praksis ikke alltid er mulig å gjennomføre gjentatte datainnsamlinger for å sjekke reliabiliteten i en studie, er denne forklaringen likevel en nyttig begrepsavklaring som man

---

<sup>9</sup> Av rent praktiske årsaker har jeg her ikke skilt mellom nord-, sør, og lulesamisk litteratur.

kan bruke som en rettesnor som utgangspunkt for drøfting og vurdering av reliabiliteten. Han skiller videre mellom to ulike typer reliabilitet; stabilitet og ekvivalens (s. 242-243), der stabilitet referer til graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkt, mens ekvivalens refererer til at datamaterialet ikke er påvirket av hvem som gjennomfører undersøkelsen. (Grønmo, 2004, s. 241-242). En måte å undersøke reliabiliteten i form av stabilitet er å undersøke hvorvidt de operasjonaliserte variablene har blitt målt på en presis og konsistent måte (Bratberg, 2017, s. 120). Ifølge Bratberg (2017) skal det legges stor vekt på repliserbarhet i en innholdsanalyse, og at dette innebærer en sterk vektlegging av objektivitet og nøytralitet (s. 119). For å sikre høyest mulig grad av stabilitet i undersøkelsesopplegget mitt har jeg derfor etterstrebet å velge så objektive variabler og variabelverdier som mulig, i den forstand at de ikke krever subjektiv tolkning. Dette førte som jeg allerede har nevnt til at variablene er definert som *sosiale fakta*, og ifølge Befring (2007, s. 117) er reliabiliteten gjerne høy når man har verdier av denne typen.

Da jeg imidlertid skulle velge variabel for å klassifisere verkene inn i perioder, gjorde problemstillingen rundt objektivitet seg gjeldene. Det å bruke så presise begreper og språklige formuleringer som mulig, og samtidig knytte begrepsbruken til den vanlige terminologien til det aktuelle forskningsområdet, som i dette tilfelle er litteraturhistorie, er en forutsetning for god datakvalitet ifølge Grønmo (2004, s. 238). Litteraturhistorie som vitenskap er i så måte ikke uproblematisk fordi den preges av at "analyseenheterne, som er skjønnlitteraturen, er estetiske objekter, som leses og tolkes og vurderes på forskjellige måter av leserne," skriver Sveinung Nordstoga (2001, s. 3). På bakgrunn av dette vurderte jeg derfor periodebegrep som romantikken og realismen som lite nøyaktige. Også begreper som "klassikere", "kanonlitteratur" og "populærkultur" hadde blitt problematisk å bruke i så henseende da de åpner opp for en stor grad av subjektiv tolkning. For å styrke stabiliteten i undersøkelsesopplegget mitt valgte jeg derfor, som nevnt tidligere, å legge Andersens (2001) periodisering i *Norges litteraturhistorie* til grunn for variabelverdiene under variabelen "tidsepoke", siden han opererer med årstall, noe som gjør tidfestingen mer etterrettelig.

Reliabilitet i form av ekvivalens refererer til at datamaterialet ikke skal være påvirket av hvem som gjennomfører undersøkelsen. Det å kunne ha tillit til at det aktuelle undersøkelsesopplegget ville ha ført til samme datagrunnlag uansett hvem som gjennomførte undersøkelsen står sentralt med tanke på studiens holdbarhet og vitenskapelige verdi. Dette



aspektet er ikke bare svært viktig når det er flere som samler inn data, men også av stor betydning dersom datainnsamlingen gjennomføres av én person (Grønmo, 2004, s. 244), slik som i min undersøkelse. Man kan stille spørsmål til om det ville ført til andre resultater dersom det var en forsker eller et offentlig organ som for eksempel NOKUT (Nasjonalt organ for Kvalitet i Utdanningen) som samlet inn dataene i stedet for meg, som er en student uten tilsvarende autoritet. For det første ville institusjonene i større grad være forpliktet til å sende den etterspurte informasjonen, samtidig som det da mest sannsynlig hadde vært i deres interesse og også sende den mest oppdaterte informasjonen.

På den måten kan man også diskutere om valget mitt å anonymisere institusjonene kanskje virket mot sin hensikt, ved at institusjonene og lærestedene ikke på noen måte risikerer å bli framstilt på en negativ måte. Dog er det ikke denne undersøkelsens formål å kontrollere noe eller noen, og ved å sikre anonymitet opplevde jeg at informantene i større grad var villige til å dele både pensumlister de hadde laget selv, men også pensumlister de hadde tilgang til, men som det var kolleger som stod ansvarlig for. Jeg mener likevel at datamaterialet jeg har samlet inn har relativt høy reliabilitet med tanke på ekvivalens, og for å sikre dette sendte jeg også titlene jeg hadde fått tilsendt, tilbake til de respektive informantene etter jeg hadde bearbeidet dem, slik at de kunne redigere, utfylle og komme med kommentarer, hvis det var ønskelig fra deres side. To informanter hadde også noen viktige spesifiseringer å komme med i denne korrespondansen. Til syvende og sist ville kanskje andre med større autoritet som enten kontrollorgan eller forsker klart å samle inn mer spesifikt lyrikkpensum, eller de siste to pensumlistene som jeg mangler i mitt datamateriale, samt at alle pensumlistene da trolig ville vært fra samme kull. Min vurdering er at dette likevel ikke ville påvirke resultatene i avgjørende grad, da datamaterialet jeg har samlet inn tross alt er tilnærmet komplett. Tendensene jeg fant under analysen av datamaterialet ville mest sannsynlig stått seg uavhengig av dette.

Øivind Bratberg (2017) sier at en vanlig kritikk mot kvantitativ innholdsanalyse er at teknikkene sikrer høy reliabilitet, men har vanskeligheter med å matche dette med tilsvarende validitet. Ifølge ham er en innholdsanalyse valid i den grad den har lyktes å måle det som det var intensjonen å måle, nemlig de aktuelle variablene operasjonelt definert (s. 119-120). Når Bratberg (2017) løfter fram validitet som hovedutfordringen til innholdsanalyser, gjelder dette operasjonaliseringen av ideer og holdninger, og spørsmålet som reises er i hvilken grad ideer og holdninger kan måles fullt ut gjennom frekvenser (s. 121). Denne kritikken rammer i liten

grad dette undersøkelsesopplegget, da fenomenet jeg undersøker er det skjønnlitterære utvalget, og selv om de egenskapene jeg videre undersøker kanskje ikke kan defineres som direkte observerbare eller målbare, er det snakk om egenskaper som er konkrete, med andre ord det Befring (2007) kaller "stabile materielle komponenter" (s. 110). Jeg mener derfor at det er liten tvil om at jeg har målt det jeg hadde til hensikt å måle.

#### 3.1.4. Etikk

Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i august 2019.

Respondentene fikk informasjon om formålet med undersøkelsen og om hvordan materialet skulle brukes. Alle respondentene er over 18 år, og informasjonen de ga er verken av privat eller sensitiv informasjon. Alle respondentene var velvillig innstilt, og virket glade for å kunne bidra, og flere uttrykte at det var et viktig og spennende tema. Videre har all informasjon blitt lagret forsvarlig i et låst skap, i et rom med begrenset tilgang, og all data blir slettet etter avslutningen av prosjektet.

### 3.2. Intervju

Der formålet med den kvantitative undersøkelsen var å beskrive det skjønnlitterære tekstutvalget ved norsk lærerutdanningene gjennom utbredelse og antall, er målet med intervjuene å få innblikk i aktørperspektivet med tanke på prosessen rundt- og intensjonene bak tekstutvalget (Befring, 2007, s. 182; Thagaard, 2002, s. 16). Med andre ord er intervjuene en måte å få innblikk i og en mer utfyllende og inngående forståelse av tankene, meningene og holdningene til de som lager pensumlistene, nemlig lærerutdannerne. Lærerutdannerne står som vi har sett relativt fritt i tekstutvalgsprosessen, da de sentrale føringene er vide. Det er derfor min påstand at tekstutvalget på bakgrunn av dette, delvis kan tolkes som et uttrykk for lærerutdanneres litteraturredidaktiske legitimeringsdiskurser. I tillegg har vi sett at deres perspektiv i liten grad har vært gjenstand for analyse i tidligere relevant forskning (Hjardemaal & Jordell, 2011), noe som gjør det interessant å undersøke dette perspektivet nærmere.

#### 3.2.1. Fremgangsmåte

I utgangspunktet var planen å gjennomføre to semistrukturerte intervjuer, ansikt-til-ansikt med lærerutdannerne. Men som Roberta Bampton og Christopher J. Cowton (2002) påpeker: "However, research is frequently not a "straight march" from planning to execution, for there

are likely to be problems and frustrations, as well as unexpected occurrences of good fortune and serendipity" (s. 2). I mitt tilfelle kom slike problemer til å dreie seg om praktiske utfordringer med å få gjennomført intervjuene ansikt-til-ansikt, blant annet fordi innsamlingen av pensumlister og kodingen av datamaterialet i den kvantitative innsamlingen tok mye lengre tid enn planlagt. I samråd med veileder, bestemte jeg meg derfor for å heller gjennomføre e-postintervjuer, da alternativet for meg der og da var å ikke gjennomføre intervjuene i det hele tatt.

E-postintervju, eller e-intervju er et relativt etablert begrep innen metodeforskningen (Bampton & Cowton, 2002; Opdenakker, 2006). E-intervjuet kjennetegnes av at kommunikasjonen, i motsetning til for eksempel ansikt-til-ansikt-intervju, er asynkront i både rom og tid (Opdenakker, 2006, s. 9). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju utført via e-postkorrespondanse som "datastøttede intervjuer", men de inkluderer i sin beskrivelse kun e-postintervjuer der "intervjueren skriver et spørsmål og deretter venter på et svar" (s. 178). Jeg derimot sendte alle spørsmålene på en gang, og fikk alle svarene samlet etter et par dager. Å sende alle spørsmålene samtidig inkluderes dog eksplisitt i definisjonen av e-intervjuet som metode til Claus Elmholdt (2006), som skriver at " Intervieweren afsender sine spørsmål samlet eller enkeltvis, og afventer derpå interviewpersonens svar" (s. 7), mens det kommer mer implisitt fram i artikkelen til Bampton og Cowton (2002) som påpeker de selv valgte å sende spørsmålene mer oppdelt, for å på den måten gjøre intervjuet mer interaktivt (2002, s. 2). De anbefaler videre å gjøre det på denne måten " (...) there should normally be more than one episode of question and answer" (s. 3). Og de begrunner dette med at e-intervjuet ved gjentagende kontakt, ivaretar det dialogiske og kommunikative aspektet som kjennetegner samtalen i gode intervjuer.

I så måte kan man stille spørsmål ved fremgangsmåten jeg valgte, og kanskje kan denne metoden heller beskrives som en hybrid, eller i verste fall som en metodisk bastard mellom den kvantitative spørreundersøkelsen og det kvalitative forskningsintervjuet (Bampton & Cowton, 2002, s. 2). Ved å gjøre det på denne måten mistet jeg ikke bare nonverbale stikkord fra kropps- og talespråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179), som ligger i det asynkrone intervjuets natur, men også muligheten til å fange mer rikholdige, detaljerte og spontane beretninger (Elmholdt, 2006, s. 10), som i større grad ville kunnet komme til uttrykk hvis jeg sendte spørsmålene enkeltvis eller i bolker. Det er derfor en stor mulighet for at et muntlig intervju, eller et e-intervju der spørsmålene ble sendt i flere omganger, i større grad ville

hegnet om det fulle potensialet som lå i å intervju de utvalgte respondentene. Når jeg likevel definerer dette strukturerte intervjuet som kvalitativt, er det fordi dette aspektet kommer til uttrykk ved at informantene gjennom å svare på åpne spørsmål, stod helt fritt til å utforme svarene sine (Thagaard, 2002, s. 84). Jeg drøfter imidlertid disse aspektene nærmere under drøftingen av datamaterialets kvalitet.

Videre er et sentralt aspekt ved, og en stor innvending mot e-intervjuer, at en slik metode stiller store krav til informantenes skriftlige ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015; Opdenakker, 2006). Her mener jeg at jeg, tatt informantenes bakgrunn og virke i betraktning, uten forbehold kan slå fast at de er svært skriftlig kompetente, samtidig som de kan karakteriseres som eksperter på feltet de ble intervjuet om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Jeg har derfor, den noe utradisjonelle metoden til tross, stor tiltro til det genererte datamaterialet fra intervjuene.

### 3.2.2. Utvalg og presentasjon av informanter

Utvalget av informantene er først og fremst strategisk, ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen. Det vil si at de måtte jobbe som lærerutdannere i norskfaget, og ha ansvar for det skjønnlitterære tekstutvalget i pensumlistene. I så måte kan de også beskrives som eksperter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det var også viktig for meg å ha informanter fra ulike institusjoner for å få en viss bredde i utvalget (Thagaard, 2002, s. 55). Fremgangsmåten for å velge ut informantene er likevel basert på tilgjengelighet, det vil si at jeg måtte finne noen som var villige til å delta (Thagaard, 2002, s. 54), eller det Grønmo (2004, s. 114) kaller "slumpmessig utvelgning". Mest av alt må derfor utvalget beskrives som pragmatisk siden hensikten med denne undersøkelsen er å foreta en enkel og foreløpig undersøkelse på dette området, som det har blitt utforsket lite på tidligere (Grønmo, 2004, s. 100) i hvert fall i norsk sammenheng.

I det følgende vil jeg presentere de to informantene. Jeg har valgt å gi dem fiktive navn for å sikre både dem selv, og institusjonene de jobber for, anonymitet. *Kristin* er 66 år og førstelektor ved en stor institusjon. Hun har bakgrunn både som journalist og fra forlagsbransjen, og har arbeidet med utforming av læreplaner for norsk lærerutdanning på både nasjonalt og institusjonelt nivå. *Erlend* er 65 år og dosent i norsk ved en middels stor institusjon, hvor han har jobbet i 27 år. Han er utdannet litteraturviter og har fra tidligere jobbet i ti år som lektor på videregående skole.

### 3.2.3. Analyse

Kvalitative metoder skiller seg fra de kvantitative ved at analysen er gjennomgående i hele prosessen, og ikke bare etter at datamaterialet foreligger (Grønmo, 2004, s. 172; Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder e-post intervjuet blir dette litt annerledes, siden både selve intervjusituasjonen og transkriberingen faller bort. At intervjusituasjonen faller bort, er som jeg har vært inne på tidligere, stort sett en ulempe. Men at transkriberingen faller bort, blir derimot fremhevet av både Elmholdt (2006, s. 10) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 178) som en av de største fordelene ved datastøttede intervjuer. På grunn av denne fremgangsmåten bærer imidlertid svarene preg av å være relativt konkrete kommentarer, snarere enn utfyllende og flytende svar, og meningsfortetting har derfor ikke vært nødvendig. Nettopp fordi datamaterialet er lite omfattende, har jeg heller ikke valgt noen formalisert analysemetode annet enn å lese svarene inn i den faglig-teoretiske konteksten som ligger til grunn for oppgaven (Befring, 2007, s. 182 -183; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 265), og tolke svarene i beste mening.

### 3.2.4. Datakvalitet

Valget av e-postintervju som fremgangsmåte, har stor påvirkning på datamaterialets kvalitet. Vanligvis knytter reliabilitet i kvalitativ forskning seg i stor grad til intervjuerens kvalifikasjoner, fordi forskerens rolle og betydning er større enn i kvantitative undersøkelser (Grønmo, 2004, s. 248; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Dette aspektet blir imidlertid mindre sentralt når intervjuet foregår i et e-intervju, der jeg ikke har møtt intervjupersonen personlig. I tillegg har det blitt ytterligere påvirket av at jeg valgte å sende alle spørsmålene på en gang, og dermed mistet det dialogiske samtalepreget som i utgangspunktet karakteriserer forskningsintervjuet. Men selv om dette valget har noen ulemper, har det også noen fordeler. Nettopp fordi min rolle som intervjuer er mindre fremtredende, og hvem som helst i prinsippet kunne ha sendt de samme spørsmålene, og mest sannsynlig fått tilnærmet samme svar, minner min undersøkelse, som tidligere drøftet, kanskje mer om et surveyintervju. Reliabiliteten er i så måte relativt høy (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83), dog går reliabiliteten i denne undersøkelsen på bekostning av rikholdige og utfyllende data, som er et aspekt ved validitetsaspektet ved undersøkelsen (Maxwell, 2008, s. 244).

Selv om min rolle som intervjuer er redusert sammenliknet med ansikt-til-ansikt-intervjuer, er den ikke usynlig. Med tanke på at analysemetoden jeg har valgt er lite formalistisk, og mer preget av en teoretisk tolkning, kan dette føre til ensidige fortolkninger, der jeg bare har fått øye på de aspektene som gir gjenklang i mine teoretiske briller (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2008). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 268) er teoretisk ensidighet vanskelig å motvirke, men ved å reflektere nøye rundt mine egne forutsetninger har jeg prøvd å få avstand til min egen forståelse, og på den måten forsøkt å redusere muligheten for at en teoretisk ensidighet skal gjennomsyre analysene og tolkningene av resultatet (s. 268).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) påvirker forskerens kunnskap om spørsmålsformulering datakvaliteten, fordi det blant annet er en forutsetning for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. I lys av dette har jeg latt meg inspirere av surveyundersøkelsen til Lars Brink (2006) i arbeidet med å lage intervjuguiden til denne undersøkelsen<sup>10</sup>. Samtidig som jeg har forsøkt å stille objektive og åpne spørsmål som kunne legge til rette for utdypende og nyanserte svar. Likevel førte min fremgangsmåte ved å gjennomføre intervjuene over e-post til lite rom for oppfølgingsspørsmål, som vanligvis er en viktig del av et ansikt-til-ansikt-intervju. Dette kommer til uttrykk i datamaterialet ved at det er konsentrert og har derfor mer preg av å være korte og konsise kommentarer. Det at intervjuet er kort, trenger imidlertid ikke bety at det er dårlig ifølge Kvale og Brinkmann (2015). De sier at "Moderne forskningsintervjuer er ofte lange og fylt med tomprat (...). Hvis man vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan, kan man foreta korte intervjuer som allikevel er innholdsrike" (s. 192).

I bunn og grunn refererer reliabilitet innen kvalitativ forskning til at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold (Grønmo, 2004), med andre ord at man kan stole på datamaterialet. Grønmo (2004) bruker videre begrepene intern, og ekstern konsistens for å drøfte en undersøkelses troverdighet, der den interne konsistensen referer til forholdet mellom ulike deler av de innsamlede data, og den eksterne konsistensen viser til forholdet mellom de innsamlede data og andre relevante opplysninger (s. 250). I lys av dette vil jeg hevde at både den interne og den eksterne konsistensen er god i denne undersøkelsens tilfelle. Datamaterialet gir mening, både når man ser svarene fra de to intervjuene i lys av hverandre, og i lys resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, samt i forhold til tidligere forskning og

---

<sup>10</sup> Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 3

teori, som bland annet fremhever at det norske skjønnlitterære tekstutvalget når det kommer til grunn- og videregående opplæring i stor grad er preget av en nasjonsbyggende diskurs (Brink, 2006, s. 151-152). Når det kommer til det skjønnlitterære tekstutvalget ved lærerutdanningen, er det lite forskning å sammenlikne mine resultater med, men som vi skal se blir mange av antagelsene om hva som preger tekstvalget i stor grad støttet av resultatene i oppgaven min.

Begrepet validitet referer til i hvilken grad datamaterialet faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om, eller belyser de aktuelle problemstillingene (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med tanke på dette vil jeg si at dataene som intervjuene genererte gir oss innblikk i *hvorfor*, altså begrunnelser og meninger som ligger bak det skjønnlitterære tekstutvalget på lærerutdanningen, som dermed på en fruktbar måte supplerer den kvantitative undersøkelsen som hadde til hensikt å belyse *hva*-, eller hvilke titler som blir lest og i hvilken grad. Når det kommer til kompetansevaliditet, altså forskerens kompetanse innen å utføre kvalitative undersøkelser, mener Grønmo (2004) at denne spiller en særlig stor rolle for kvaliteten på datamaterialet, og dermed også for undersøkelsens validitet, i kvalitative undersøkelser (s. 254). Som mastergradsstudent kan jeg ikke påberope meg noe særlig kompetanse innen forskning, og dette kan selvsagt problematiseres med tanke på kompetansevaliditet. Samtidig har jeg, ved å gjøre min rolle som forsker mindre gjennom å utføre e-intervjuer, i så måte redusert min betydning. På den andre siden har dette, som nevnt tidligere, i liten grad ført til det Maxwell (2008) kaller "rich" data, altså data som er detaljert og variert nok til at de fører til at man får et godt bilde av det man undersøker (s. 244). Både undersøkelsen generelt, og datainnsamlingen spesielt har dermed blitt påvirket av min manglende erfaring med tilsvarende undersøkelser, og gjennom mine valg når det kommer til fremgangsmåte.

Siden utvalget mitt i hovedsak er selektert på grunnlag av tilgjengelighet, er disse ikke representative, og jeg kan derfor ikke generalisere funnene mine til å gjelde andre enn informantene selv (Maxwell, 2008, s. 246; Thagaard, 2002, s. 55). Likevel argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) imot at samfunnsvitenskapelig forskning absolutt skal måtte kunne gjøres "universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet". De peker på at det i et humanistisk perspektiv har dypere forståelse en verdi i seg selv (s. 290). Lærerutdannernes svar er derfor et verdifullt, lite

innblikk i tankene til de som i stor grad påvirker det som skjer på litteraturlærerutdanningen, og med det indirekte også påvirker det som skjer i norske klasserom.

### 3.2.5. Etikk

Prosjektet ble som tidligere nevnt, meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i august 2019. Informantene ble godt informert om formålet med prosjektet, og om hvordan materialet skulle brukes. De også var respondenter på den kvantitative undersøkelsen, og fikk derfor denne informasjonen tidlig i prosessen. Når det kommer til konfidensialitet har denne blitt ivaretatt ved at informantene har blitt anonymisert i oppgaven. Begge informantene jobber som lærerutdannere, og jobben deres innbefatter både veiledning av studenter og forskningsvirksomhet. Dermed er det trygt å anta at de er vel vitende om hva de takket ja til, og følgelig om at de kunne gi beskjed hvis de ville trekke sitt bidrag. Siden informantene på ingen måte utgjør en svak gruppe, og undersøkelsen verken er kontroversiell, eller henter inn private og sensitive opplysninger, har det vært få etiske utfordringer knyttet til prosjektet. Jeg har likevel vært opptatt av å fremstille informantene i best mulig lys, og behandle både informantene og informasjonen de har gitt meg, med respekt. Videre har all informasjon, blitt låst inn sammen med det datamaterialet fra den kvantitative undersøkelsen, i et låst skap, i et rom med begrenset tilgang. All dataen fra begge undersøkelsene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.



## 4. Funn

I det dette kapittelet vil funnene fra den kvantitative innholdsanalysen bli presentert.

Kapittelet vil være strukturert etter forskningsspørsmålene, det vil si at jeg først ser på i hvilken grad tekstutvalget varierer i den norske litteraturlærerutdanningen, ved å gjøre rede for forekomst av titler og de mest leste titlene og forfatterne ved GLU 5-10, samt kjønnsfordelingen mellom forfatterne. I hvilken grad de ulike tidsperiodene er representert har jeg også undersøkt, sammen med kjønnsfordelingen blant forfatterne mellom de ulike tidsepokene. Deretter viser jeg en oversikt over fordelingen mellom ulike sjangere (prosa, lyrikk og drama), og sjangerformat, som for eksempel roman, novelle, dikt, skuespill, brev, artikkel og så videre, før jeg avslutningsvis ser på hvilken målgruppe titlene kan sies å appellere til. Det andre forskningsspørsmålet vil belyse hvor utstrakt bruken av oversatt litteratur er i litteraturlærerutdanningen. Dette vil bli besvart ved å presentere det geografiske opphavet til de 435 titlene. Det vil gjennomgående bli referert til den komplette listen over titler og forfattere som på grunn av omfanget ikke er gjengitt i kapittelet, men som ligger med som vedlegg nummer 11.

#### 4.1. Forekomst

Totalt var det oppført 435 titler<sup>11</sup> som obligatorisk primærlitteratur på pensumlistene ved GLU 5-10 (2017/2018, 2018/2019). Tabell 1 nedenfor viser hvordan de registrerte 435 titlene fordeles på pensumlistene<sup>12</sup>.

**Tabell 1: Oversikt over hvor mange ganger en tittel forekommer på pensumlistene**

Antall titler	Ganger oppført på pensumlister	Prosent
337	1	77.5%
74	2	17%
12	3	2.8%
4	4	0.9%
5	5	1.1%
1	6	0.2%
1	8	0.2%
1	9	0.2%
Totalt 435		100%

Tabell 1 viser at det er stor variasjon i det skjønnlitterære tekstutvalget på pensumlistene. Av totalt 435 titler, er det 337 titler som kun er oppført én gang. Dette utgjør som vi ser over 77% av samtlige titler. Videre er 74 titler nevnt på to pensumlister. Dette innebærer at titler som forekommer én eller to ganger til sammen utgjør nesten 95% av alle titlene. 12 titler ser vi er oppført på tre pensumlister, 4 titler går igjen på fire pensumlister, mens 5 titler har en frekvens på fem. Deretter er 3 forskjellige titler oppført på henholdsvis seks, åtte og ni pensumlister. Vi skal nå se nærmere på hvilke titler det her er snakk om.

---

<sup>11</sup> Den komplette listen over titler og forfattere ligger ved som vedlegg nr. 11

<sup>12</sup> Det reelle antallet må være noe høyere da det var en del uspesifiserte titler, særlig lyrikk fra diktsamlinger, som ikke lot seg inkludert i dette datamaterialet.

## 4.2. De mest leste titlene

Tabell 2 viser en oversikt over de 24 mest leste titlene, det vil si de som står oppført på tre eller flere pensumlister ved GLU 5-10. Øverst på listen finner vi den nynorske barneboken *Tonje Glimmerdal* fra 2009 av Maria Parr, 9 av de 17 pensumlistene som utgjør datagrunnlaget hadde denne på pensumlisten. Videre følger oppvekstromanen *Tante Ulrikkes vei* fra 2017 av Zeshan Shakar, som er oppført på 8 pensumlister. Den samiske regionen er representert av nummer tre på listen, med fantasyromanen *Mellom verdener* fra 2014 av Sara Ànne Måret, denne står oppført på 6 av institusjonenes pensumlister. Den samiske regionen er for øvrig også representert med novellen *Skolegutt* av Laila Stien som forekommer på 3 pensumlister, og som vi dermed finner litt lenger ned på listen.

**Tabell 2:**  
**Oversikt over de 24 mest leste titlene på GLU 5-10**

Tittel	Forfatter	Utgitt år	Land	Frekvens
Tonje Glimmerdal	Parr, Maria	2009	Norge	9
Tante Ulrikkes vei	Shakar, Zeshan	2017	Norge	8
Mellom verdener	Måret, Sara Ànne	2014	Norge	6
Erasmus Montanus	Holberg, Ludvig	1731	Norge	5
Kunsten å myrde	Sandel, Cora	1935	Norge	5
Skylappjenta	Haq, Iram (ill: Skandfer, Endre)	2009	Norge	5
Ispigen	Haller, Bent	1998	Danmark	5
Peer Gynt	Ibsen, Henrik	1876	Norge	5
Aften Psalme	Engelbretsdatter, Dorothe	1678	Norge	4
Pan	Hamsun, Knut	1894	Norge	4
Vildanden	Ibsen, Henrik	1884	Norge	4
Från en stygg flicka	Boye, Karin	1927	Sverige	4
Når det regnar i Afrika	Osland, Erna (ill: Møkleby, Per Ragnar)	2015	Norge	3
Fallteknikk	Sætre, Inga	2011	Norge	3
Regn	Obstfelder, Sigbjørn	1893	Norge	3
Askeladden og de gode hjelperne	Asbjørnsen, Peter Christen og Moe, Jørgen	1850	Norge	3
Pitbull-Terje går amok	Eriksen, Endre Lund	2002	Norge	3
Karen	Kielland, Alexander	1882	Norge	3
Et dukkehjem	Ibsen, Henrik	1879	Norge	3
Sult	Hamsun, Knut	1890	Norge	3
Skolegutt	Stien, Laila	1979	Norge	3

Faderen	Bjørnson, Bjørnstjerne	1861	Norge	3
Synnøve Solbakken	Bjørnson, Bjørnstjerne	1857	Norge	3
		800-		
Voluspå	Ukjent	1350	Norge/Island	3

Det er en betydelig hovedvekt på norske titler på listen over de mest leste titlene. Med unntak av den danske novellen "Ispigen" av Bent Haller, og Karin Boyes dikt "Från en stygg flicka", er de 22 resterende titlene norske. "Voluspå" og *Erasmus Montanus* er riktignok henholdsvis en del av den norsk- islandske, og den norsk-danske felleslitteraturen, men begge inngår i aller høyeste grad i den norske litteraturarven. Samtlige av de 24 mest leste titlene ved landets lærerutdanningsinstitusjoner er nordiske, og verken Europa eller verden for øvrig er representert.

Av de 24 mest leste titlene er det perioden som dekker den andre halvdel av 1800-tallet, som er mest representert med 10 titler, mens samtidslitteraturen fra 2000-taller har 7 titler med på listen. Videre er 4 titler fra 1900-tallet, mens 1700-tallet, 1600-tallet og den norrøne litteraturen er representert med 1 tittel hver. Første halvdel av 1800-tallet er dermed ikke med på denne listen, heller ikke 1500-tallet, som kun er representert med én av de 435 titlene.

Når det kommer til kjønnsfordelingen mellom forfatterne som har skrevet de mest leste titlene, er 14 av titlene skrevet av menn, 9 titler er skrevet av kvinner, og 1 tittel er oppført med ukjent forfatter, det vil si at over 58% av de 24 mest leste titlene, er skrevet av menn, mens bare drøye 37, 5% er skrevet av kvinner. Den ukjente forfatteren som har skrevet *Voluspå* utgjør på sin side dermed drøye 4%. Ser vi på hvilken målgruppe de mest leste titlene henvender seg til, er 14 av titlene kategorisert som voksenlitteratur, 6 av titlene som barnelitteratur, og 2 som ungdomslitteratur.

#### 4.3. De mest leste forfatterne

Tabell 3 viser en oversikt over de 10 mest leste forfatterne av 299 totalt (hvorav 23 er ukjente). Alle forfatterne på denne listen er oppført på 5 eller flere pensumlister, og tabellen viser at selv om det er stor variasjon blant hvilke titler som sirkulerer på pensumlistene, er det en del forfattere som går igjen.

**Tabell 3: De mest leste forfatterne**

	Antall titler	Prosent
Hagerup, Inger	9	2.1
Hauge, Olav H.	9	1.8
Andersen, Hans Christian	7	1.6
Vesaas, Tarjei	7	1.6
Grytten, Frode	6	1.4
Prøysen, Alf	6	1.4
Fosse, Jon	5	1.1
Hamsun, Knut	5	1.1
Ibsen, Henrik	5	1.1
Welhaven, Johan Sebastian	5	1.1

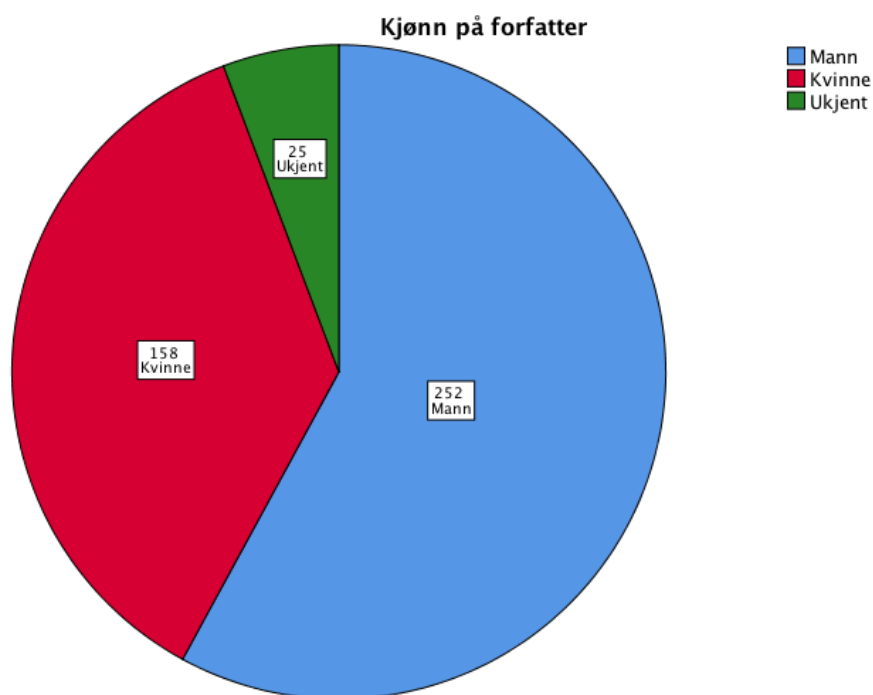
Som vi ser er det lyrikerne Inger Hagerup ("Aust-Vågøy", "Det vesle epletreet", "Kvelden lister seg på tå", "Mauren", "Alle elefanter", "På havets bunn", "Sommerfugl", "Tomaten og løken", "Vepsen") og Olav H. Hauge ("Du var vinden", "Eit ord", "Til eit Astrup-bilete", "Katten", "Lat meg gjere som tordivelen", "Lauvhyttor og snøhus", "Regnbogane", "Vindhanen", "Sleggja"), som er de mest leste forfatteren med 9 titler hver. Dette er kanskje ikke overraskende da dikt gjerne har et lite tekstomfang og man rekker derfor å lese flere.

Videre er H. C. Andersen representert med kunsteventyrene *Keiserens nye klær*, *Nattergalen* og *Skyggen*, i tillegg til 4 uspesifiserte eventyr. Tarjei Vesaas er representert med 7 titler (*Fuglane*, *Isslottet*, "Det ror og ror", "Det snør og snør", "Innbyding", "Regn i Hiroshima", "Vesle-Trask"), mens Frode Grytten ("Utvalde Twiternoveller", *Bikubesong*, "Eg blir her, eg drar ikkje", "Fantomteikning", "Kamerat måne", "Prinsessa av Burundi") og Alf Prøysen ("Blåbærturen", "Den første lille grisen", "Jørgen Hattemaker", "Lillebrors vise", "Tre katter små", *Rettsak i Rønningsvea*), begge er oppført med 6 titler hver. Til sist kommer som vi ser Jon Fosse (*Andvake*, "Sonen", "Nokon kjem til å kome", "Raude kyssemerker i brev", "Regnet fortel si jamne historie", *Kant*), Knut Hamsun (*Victoria*, *Fra det ubevisste sjeleliv*, *Ringen*, *Pan*, *Sult*), Henrik Ibsen (*Gengangere*, *En folkefiende*, *Peer Gynt*, *Vildanden*, *Et dukkehjem*), og Johan Sebastian Welhaven ("Digtets Aand", "Bergens stift", "Den salige", "En vaarnat",

"Søfuglen"), som alle er registrert med 5 titler hver. Av de 10 mest leste forfatterne er Inger Hagerup den eneste kvinnelige forfatteren, og H. C. Andersen den eneste utenlandske forfatteren.

#### 4.4. Kjønnfordeling forfattere

Figur 1 nedenfor viser hvordan tekstutvalget ved GLU 5-10 fordeler seg mellom mannlige, kvinnelige og ukjente forfattere. Godt over halvparten av titlene som blir lest ved lærerutdanningene er skrevet av mannlige forfattere, mens andelen kvinnelige forfattere en drøy tredjedel. Titler av ukjente forfattere utgjør i underkant av 6%. Denne verdien rommer blant annet forfattere av norrøne verk, sagn og ballader, og noen andre titler det har vært vanskelig å finne opphavet til, som for eksempel, barnesangen "Bæ, bæ lille lam" og diktet "Ønske".

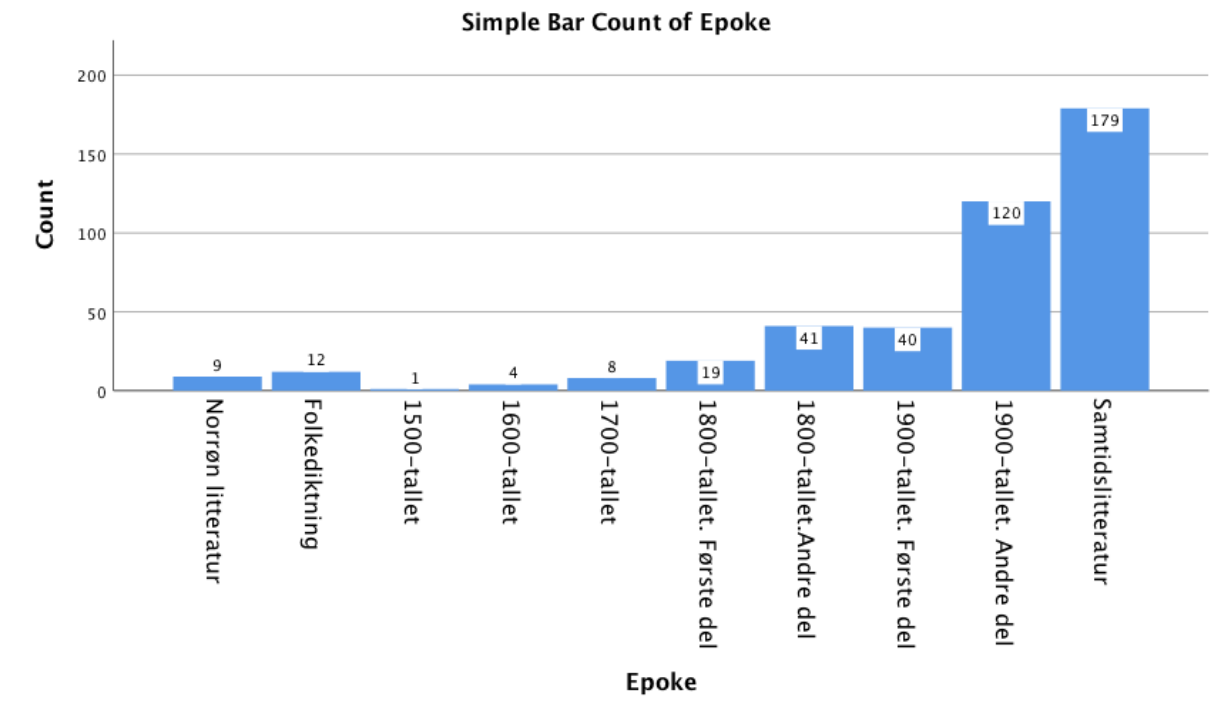


**Figur 1:** Sektordiagram som viser kjønnsfordeling på forfatterne. Titler skrevet av mannlige forfatter: 252 titler (57.9%), titler skrevet av kvinner: 158 titler (36,3%), titler med ukjent forfatter 25 (5.7%)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Frekvenstabell til figur 1 ligger ved som vedlegg 4

#### 4.5. Fordeling tidsperiode

Figur 2 er en oversikt over i hvilken grad ulike tidsperioder er representert gjennom titlene som forekommer på pensumlistene. Samtidslitteraturen utgjør som vi kan se den største andelen, og samlet sett blir lest mest litteratur fra 1950 og fram til i dag.



**Figur 2:**

*Søylediagram som viser fordelingen mellom ulike tidsepoker<sup>14</sup>*

Majoriteten av de titlene som lærerstudenter leser er samtidslitteratur fra 2000-tallet. Hele 179 titler er fra denne perioden. Deretter følger siste halvdel av 1900-tallet med 120 titler. Andre del av 1800-tallet er representert med 41 titler. Her finner vi forfattere som Henrik Ibsen, Knut Hamsun, Alexander Kielland og Bjørnstjerne Bjørnson. I tillegg dukker Sigbjørn Obstfelder, Amalie Skram, Camilla Collett, og Aasmund Olavsson Vinje opp med flere titler. Av ikke-norske titler i denne perioden finner vi *Fröken Julie* av August Strindberg, *Heidi* av Johanna Spyri, og *Huckleberry Finn* av Mark Twain som alle er oppført én gang hver.

<sup>14</sup> Frekvenstabell til figur 2 ligger ved som vedlegg nr. 5

40 titler er fra første del av 1900-tallet. Her finner vi titler både av Cora Sandel, Karin Boye og Margrethe Munthe som blant flere er av de mest leste forfatterne, som vist i tabell 3. I tillegg finner vi titler som "Ätt döda ett barn" av Stig Dagerman, "Um pengar" av Arne Garborg, og "Av måneskinn gror det ingenting" av Halldis Moren Vessaas, for å nevne noen.

Første del av 1800-tallet har på sin side 19 titler, og er hovedsakelig representert av lyrikerne Wergland ("Til foraaret", "Den først omfavne", "For trykkefriheten", "Til min gyldenaak", og Welhaven ("Digtets aand", "Bergens stift", "Den salige", og "Søfuglen"). Også H. C. Andersener godt representert med "Keiserens nye klær", "Nattergalen", og "Skyggen", samt fire uspesifiserte eventyr til. Til siste men ikke minst dukker Maurits Hansen opp her med "Luren" og "Novellen". I tillegg forekommer det noen sagn og noe nedskrevet folkediktning.

1700-tallet står oppført med åtte titler: *Erasmus Montanus* og utdrag fra *Moralske tanker* av Ludvig Holberg, "Katekismesanger" og "Nordlands Trompet" av Petter Dass, "Smeden og bakeren" av Johan Herman Wessel og "Udsikter fra Ulriken" av Johan Nordahl Brun og "Sagn om Kong Alf og Halssteinan" av Gerhard Schøning. Av ikke-norske titler er det *Robinson Crusoe* av Daniel Defoe som representerer dette århundret.

Petter Dass dukker også opp på 1600-tallet med "En begjæring", sammen med Dorothe Engelbretsdatter som er representert med det tidligere nevnte salmen "Aften Psalme", samt brevet "Til Hr. Petter Dass" fra 1680. Også salmen "Som dend Gyldne sool frembryder" (1689) av Thomas Kingo er representert her. 1500-tallet på sin side er kun representert med en eneste tittel, nemlig dagboknotatene til Absalon Pedersson Beyer fra 1564 og 1568.

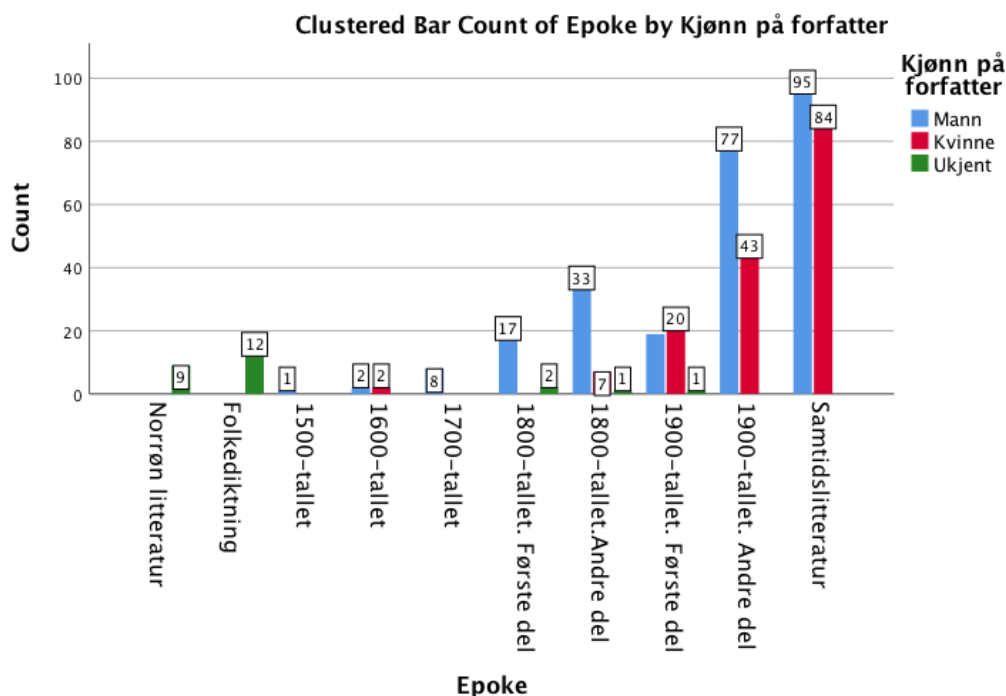
Norrøn litteratur er representert med 9 titler på listen, (frekvensen står oppført i parentes): "Voluspå", "Trymskvadet", *Soga om Gunnlaug Ormstunge*, *Balders daude*, *Egils saga*, *Gisle Surssons saga*, *Kjalnesinga saga*, *Soga om Ramnkjell Frøysgode* og *Njålssoga*.

Folkediktningen på sin side er representert med de fire balladene "Olav og Kari" (2), "Bendik og Årolilja" (1), "Villemann og Magnhild" (1) og fire sagn; "Ivar Elison" (1), *Sagn om Kong Alf og Halssteinan* (1), *Sagnet om Peer Gynt* (1), *Ridderspranget* (1), og *Svenskene på Midjåfjellet* (1), i tillegg til folkevisa "Alle mann hadde arma" (1).



#### 4.5.1. Kjønnfordeling tidsperioder

Stolpediagrammet i figur 3 viser kjønnfordelingen innen de ulike tidsperiodene. Som vi kan se er den norrøne litteraturen og folkediktningen kun registrert med ukjente forfattere, da opphavet til denne litteraturen i stor grad er av ukjent.



**Figur 3:**

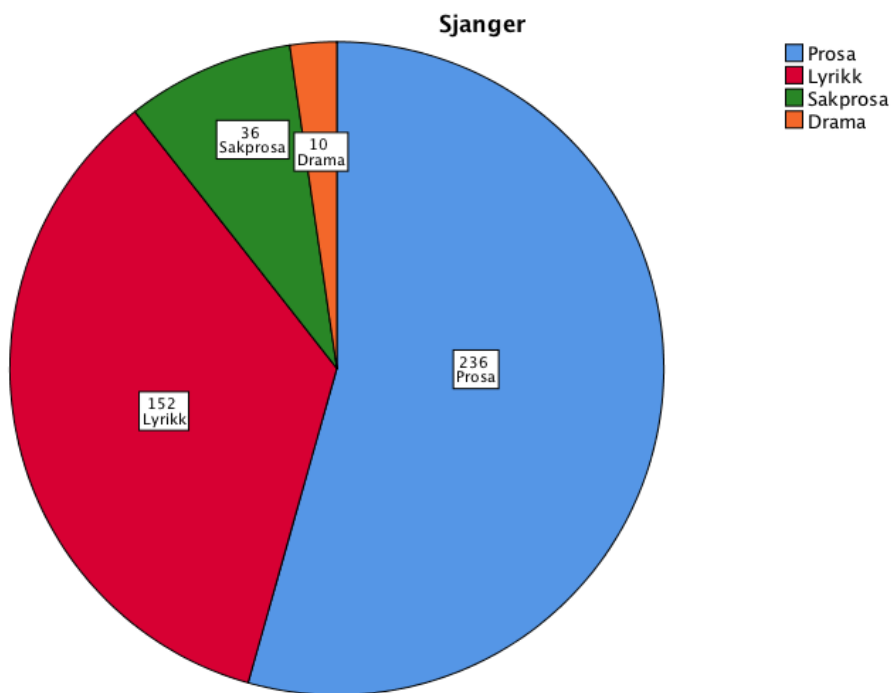
#### **Søylediagram som viser kjønnfordelingen per tidsepoke**

1500-tallet er som tidligere nevnt bare registrert med én tittel, dagboknotatene til Absalon Pederson Beyer. På 1600-tallet er det jevn fordeling mellom mannlige og kvinnelige forfattere. Her utgjør Dorothe Engelbretsdatter den kvinnelige andelen med brevet "Til Hr. Petter Dass" og "Aften Psalme", mens brevottakeren Petter Dass, representerer et mannlige bidrag med brevet "En begiæring". Thomas Kingo utgjør det siste bidraget til 1600-talls litteratur med salmen "Som den Gyldne Sool frembryder". Verken på 1700-tallet eller i første halvdel av 1800-tallet finner vi imidlertid tekster skrevet av kvinnelige forfattere, og i andre halvdel av 1800-tallet er det en betydelig overvekt av mannlige forfattere. Mens perioden mellom 1900 og 1950 er den eneste perioden der kvinnelige forfattere dominerer (dog kun

med én tittel). Denne perioden representeres av forfattere som Sigrid Undset, Cora Sandel, Karin Boye, Margerethe Munthe, Halldis Moren Vesaas, Torborg Nedreaas, Gunvor Hofmo, Edith Södergran, Zinken Hopp og Katti Anker Møller, som alle i større eller mindre grad har fått sin plass på pensumlistene. På siste halvdel av 1900-tallet er tekstutvalget igjen preget av en stor overvekt av mannlige forfattere, mens vi i samtidslitteraturen igjen ser en jevnere fordeling, 95 av titlene skrevet på 2000-tallet er skrevet av menn, og 84 er skrevet av kvinnelige forfattere.

#### 4.6. Sjanger

Figur 4 nedenfor viser hvordan primærlitteraturen på pensumlistene fordeler seg mellom de ulike sjangrene. Som tabellen viser består primærlitteraturen i all hovedsak av skjønnlitteratur, det vil si prosa, drama og lyrikk, men vi finner også noen sakprosatitler.



**Figur 4:**

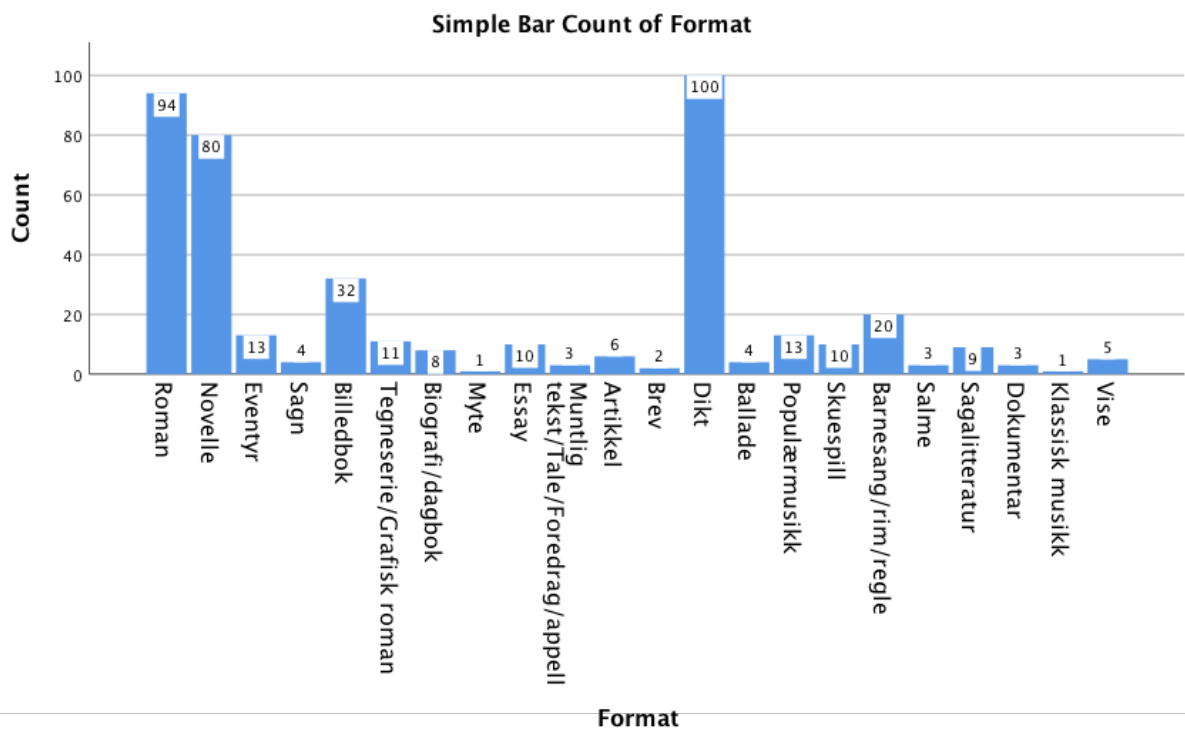
**Sektordiagram som viser fordelingen mellom ulike sjangre. Prosa: 236 titler (54.3%), lyrikk: 152 titler (34,9%), drama: 10 titler, (2.3%), sakprosa: 36 titler (8.3%)<sup>15</sup>**

<sup>15</sup> Frekvenstabell til figur 4 ligger ved som vedlegg nr. 6

Figur 4 viser at prosasjangeren er den klart mest leste, med over halvparten av titlene. Deretter følger lyriksjangeren, som utgjør om lag en tredjedel. Her er det imidlertid viktig å merke seg at dikt og sanger ofte er ganske korte, og det dermed er naturlig at man kan lese flere dikt enn romaner. I pensumlistene som utgjør datamaterialet i denne oppgaven var det for eksempel ofte oppført minst 30 dikt som obligatorisk litteratur. Etter prosa og lyrikk, er det sakprosa som kommer med en andel på 8,3 %, som vil si 36 titler. Dramasjangeren utgjør kun 2,3 %, med 10 av de totalt 435 titlene.

#### 4.6.1. Sjangerformat

Figur 5 er en oversikt over hvilke sjangerformat som forekommer på pensumlistene, og gir i så måte enda mer konkret informasjon om tekstutvalget på litteraturlærerutdanningen.



**Figur 5:**

**Søylediagram som viser fordelingen mellom ulike sjangerformat<sup>16</sup>**

Som man kan se er det diktformatet som går igjen flest ganger, med 100 forskjellige titler. Som nevnt ovenfor er dette ikke overraskende, da dikt gjerne er relativt korte, og man kan derfor lese mange på å kort tid. Like etter følger romaner og noveller med henholdsvis 94 og

<sup>16</sup> Frekvenstabell til figur 5 ligger ved som vedlegg nr. 7

80 titler. Deretter følger billedbøker med 32 titler, kategorien barnesang/rim/regle med 20 titler, og populærmusikk og eventyr med 13 titler hver<sup>17</sup>

Videre er 11 tegneserier eller grafiske romaner oppført på pensumlistene. Disse er *Fallteknikk* av Inga Sætre, *Sult* av Martin Ernstsens, *Ungdomsskolen* av Anders M. Kvammen, *Dager jeg har glemt* av Arne Svingen og Mikael Noguchi, *Hitler, Jesus og farfar* av Lene Ask, *Hysj* av Magnhild Wisnes, *Mulegutten* av Øyvind Torseter, *Much* av Steffen Kverneland, *Det var en gang en same* av Maren Uthaug, *Rekrutten* av Ian Edginton og John Aggs, og *Peer Gynt* av David Z. Mairowitz og Geir Moen.

Sjangerformatet essay er oppført med 10 titer: *Eg snakkar om det heile tida* av Camara Lundestad Joof, *Essayet som erkjennelse. Et essay om essayet* av Eldri H. Fagerlund, *Hovudstadsfolk* og *Geiti* av Aasmund O. Vinje, *Begrepsforvirring* av Sigrid Undset, *Det er ikke synd å banne* av Karsten Isachsen, *Ingen tittel på grava* av Marit Eikemo, *Livet på skjener* av Agnes Ravatn, *Moralske tanker* av Ludvig Holberg, og *Vanskeleg snakk – om steling* av Einar Økland.

Det er også oppført 10 skuespill på pensumlistene. Her er Henrik Ibsen, som vi allerede har vært inne på, godt representert med *Et dukkehjem*, *Vildanden*, *Gengangere*, *Peer Gynt* og *En folkefiende*, som til sammen utgjør halvparten av skuespillene vi finner på pensumlistene. *Nokon kjem til å kome* av Jon Fosse har vi også nevnt tidligere, samt *Erasmus Montanus* av Ludvig Holberg. Til slutt finner vi også *Nasjonal prøve* av Maria T. Vennerød.

De 9 titlene som representerer sagalitteraturen er allerede gjort rede for, og blir derfor ikke redegjort for her. Men går vi videre er 8 titler enten dagbøker eller biografier. Disse er *Anne Franks dagbok* av Anne Frank, *Fengslet – en bok om å sitte inne* av Bjørn Arild Ermland, *Anna i Ødemarka* av Dagfinn Grønset, og de allerede nevnte dagboksnotatene til Absalon P. Beyer. Videre finner vi sakprosa-bøkene *Nansen over Grønland* av Bjørn Ousland, *Biografien*

---

<sup>17</sup> Av naturlige årsaker ramser jeg ikke opp alle titlene til de sjangerformatene med flest titler. Jeg rent pragmatisk valgt å sette grensen, slik at jeg går nærmere inn på de sjangerformatene som er registrert med elleve eller færre titler. En oversikt over samtlige titler ligger dog med som vedlegg nr. 11.

om Henrik Ibsen av Stein Erik Lunde, *Biografien om Knut Hamsun* av Øystein Rottem, og *Biografien om Sigrid Undset* av Anne B. Ragde.

Når det kommer til artikler er 6 titler oppført, alle av svært kjente forfattere fra både fortid og nåtid. Vi finne nemlig både "Fra det ubevisste sjeleliv" av Knut Hamsun, "Auslandet og eg" av Maria Parr, "Arne Kulterstad" av Bjørnstjerne Bjørnson, "Kritiken og Kvindesagen" av Camilla Collett, "Um å tenkja" av Arne Garborg, og "Utan skjemt om våre sår" av Einar Økeland, på pensumlistene.

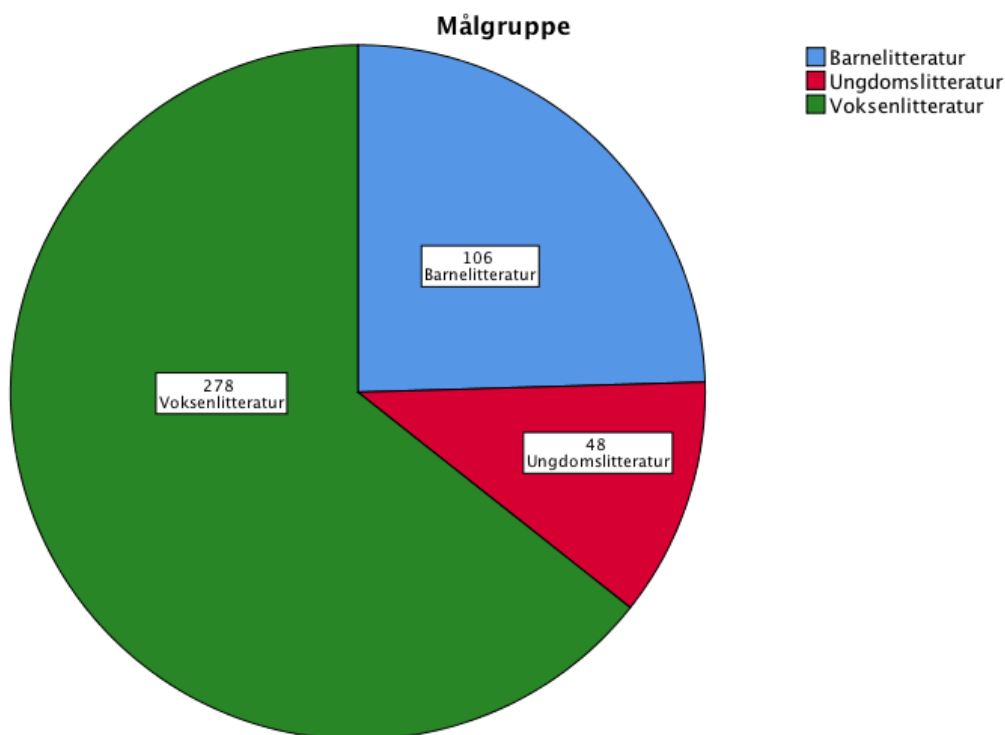
5 titler er registrert som viser, disse er: "Jørgen Hattemaker" av Alf Prøysen, "Pengegaloppen" av Vidar Sandbeck, "Vårherres klinkekule" av Erik Bye, "Hestehandlarar" av Jacob Sande og "Adolf var av Stand Velbåren" av Julius Strandberg. Når det kommer til sagn, er dette sjangerformatet representert med *Sagn om Kong Alf og Halssteinan* nedskrevet av Gerhard Schøning og *Sagnet om Peer Gynt* nedskrevet av P.C. Asbjørnsen, i tillegg til *Ridderspranget* og *Svenskane på Midjåfjellet* som begge er oppført med ukjente forfattere.

Av ballader finner vi "Olav og Kari", som står oppført på 2 pensumlister, og "Bendik og Årolilja", "Ivar Elison", "Villeman og Magnhild", som alle kun står oppført én gang hver. 3 titler er salmer: "Afften psalme" av "Dorothe Engelbretsdotter", "Katekismesanger" av Petter Dass og "Som Dend Gyldne Sool Frembryder" av Thomas Kingo. Vi finner også 3 titler som er kategorisert som muntlig tekst. Her finner vi "Moderskapets frigjørelse" av Katti Anker Møller, "Vi går ikke i fakkeltog for Albert Schweitzer" av Georg Johannesen, og den allerede nevnte talen i FN til Malala Yousafzai. De to brevene vi finner i pensumlistene er "En begiæring" av Petter Dass og "Til Hr. Petter Dass" av Dorothe Engelbretsdatter.

Avslutningsvis er den greske myten "Orfeus og Evrydike" og det klassiske musikkstykket Trisch-Trasch-Polka, Op.214 "Triqui-Traqui" av Johann Strauss og Paul Desenne, altså oppført én gang hver.

#### 4.7. Målgruppe

Tekstutvalget på GLU 5-10 består av både barne-, ungdoms- og voksenlitteratur. Figur 6 viser en oversikt over hvordan litteratur knyttet til de ulike målgruppene er representert.



**Figur 6:**

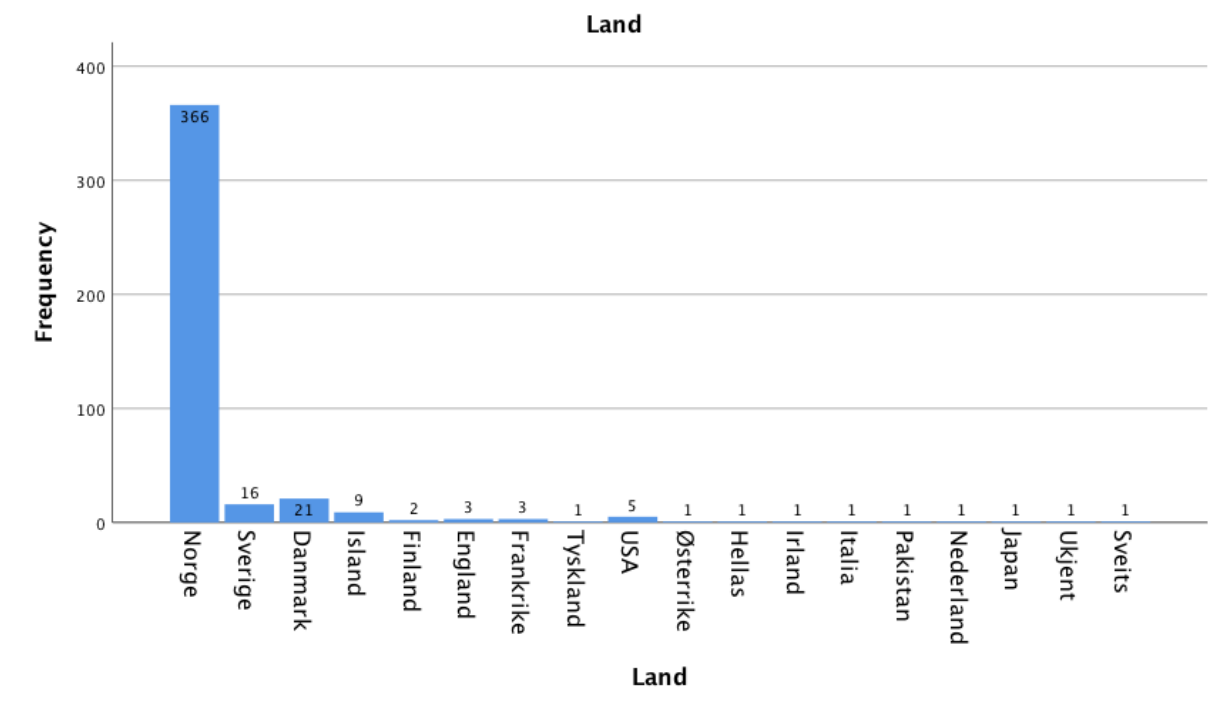
**Sektordiagram som viser fordeling mellom målgruppene. Voksenlitteratur: 278 titler (63.9%), ungdomslitteratur: 48 titler (11%), barnelitteratur: 106 titler (24.4%)<sup>18</sup>.**

Av figur 6 kan vi se at godt over halvparten av primærlitteraturen som står oppført på pensumlistene for GLU 5-10 kan sies å være voksenlitteratur, barnelitteraturen utgjør nesten en fjerdedel, mens ungdomslitteraturen utgjør på 11% av tekstutvalget.

#### 4.8. Fordeling land

Figur 2 er en oversikt over hvilke land som er representert i tekstutvalget ved GLU5-10. Her ser vi at det er norske titler som dominerer med 366 av totalt 435 titler, det vil si nesten 85%.

<sup>18</sup> Frekvenstabell til figur 6 ligger som vedlegg nr. 8



**Figur7:**

**Søylediagram som viser det geografiske opphavet til tekstutvalget ved GLU5-10 fordelt på land<sup>19</sup>**

Videre er Danmark representert med 21 titler av blant andre H. C. Andersen, Karen Blixen, Bent Haller, Lene Kaaberbøl, Inger Christensen, Yahya Hassan, Helle Helle, Ole Lund Kirkegaard og Kim Fupz Aakeson og Janne Teller. 16 titler er av svensk opphav, og disse er skrevet av blant andre Astrid Lindgren, Per Olav Enquist, Karin Boye, Stig Dagerman, Jonas Hassen Khemiri, Anna Ahlund, Edith Södergran, Per Lagerkvist, August Strindberg og Frida Nilsson. Finland på sin side har bare 2 titler; *Det usynlige barnet* av Tove Jansson, og *Katten min, Jugoslavia* av Pajtim Statovci. Island, som er nummer 4 på listen står oppført med 9 titler, disse er *Njålsoga*, *Balders daude*, *Soga om Ramnkjell Frøysgode*, *Voluspå*, *Soga om Gunnlaug Ormstunge*, *Trymskvadet*, *Egils soga*, *Gisle Sursons saga* og *Kjalseninga soga*. Alle disse titlene tilhører imidlertid den norrøne litteraturen og regnes derfor også som en del av den norske litterære kulturarven.

Videre er som vi kan se 13 titler fra Europa for øvrig. Av engelske titler finner vi *Robinson Crusoe* av Daniel Defoe, som står oppført på 2 pensumlister, og novellen "Opp-ned-musene"

<sup>19</sup> Frekvenstabell til figur 7 ligger ved som vedlegg nr.9

av Roald Dahl, og tegneserien *Rekrutten* av Ian Edginton, som hver er oppført på 1 pensumliste. Frankrike er representert med diktet "Den sovande i dalen" av Arthur Rimbaud som står på to pensumlister, mens "Det regner" av Gillame Apollinaire, og *Den lille prinsen* av Antoine de Saint- Exupéry, hver har en frekvens på 1.

De øvrige europeiske landene som finnes på listen står oppført med 1 tittel hver: Tyskland med *Anekdote til senking av arbeidsmoralen* av Heinrich Böll, Østerrike med "Triqui-Traqui" Tritsch-Tratch-Polka Op. 214, Hellas med "Ofeus og Everydike", Irland med *Gutten I den striped pysjamas* av John Boyne, Italia med *Rosas buss* Av Fabrizio Silei, Nederland med *Anne Franks Dagbok* og Sveits med *Heidi* av Johanna Spyri.

Videre er USA det landet utenfor Europa som er best representert med 5 titler: *Huckleberry Finn* av Mark Twain, *Redderen i Rugen* av J. D. Salinger, tegneserien *Peer Gynt* av David Zane Mairowitz, *Steinvokteren* av Kazu Kibuishi og diktet "Draumesong" fra den Chippewa-indianske tradsjonen. Med unntak av én tittel fra Pakistan; Malala Yousefs tale for FN i 2013, et japansk dikt uten navn av Fru Kasa Jakamochi, samt det afrikanske gåteeventyret "Utakk",<sup>20</sup>.

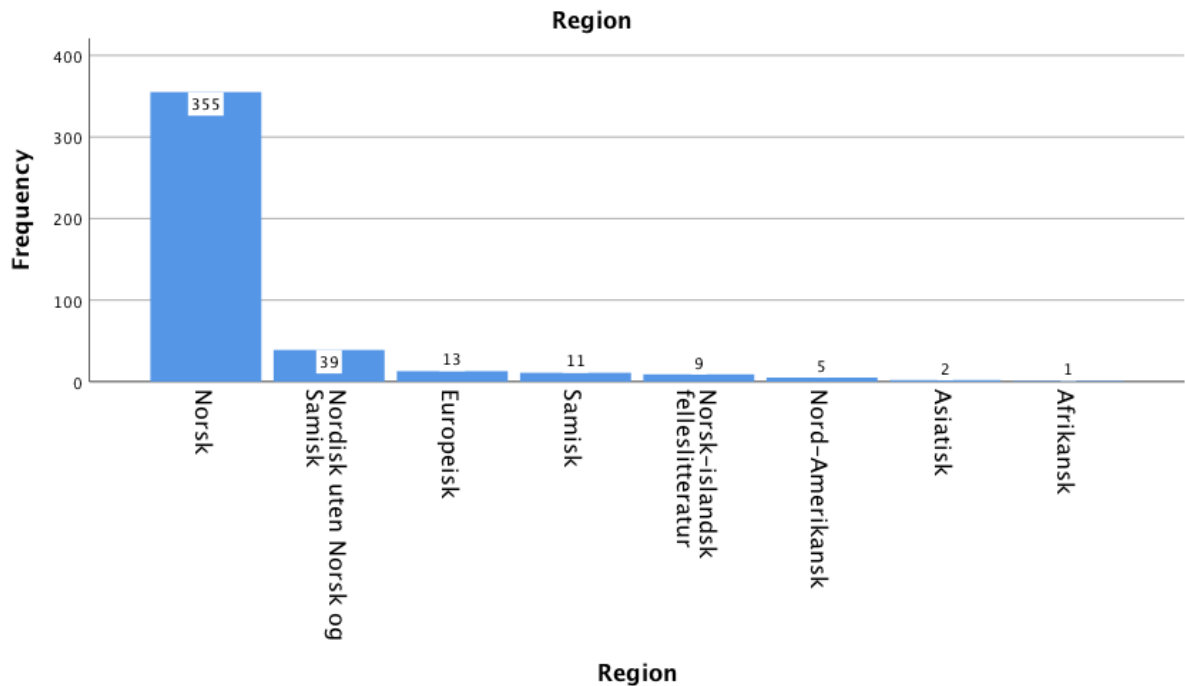
---

<sup>20</sup> Ikke spesifisert hvilket afrikansk land, og er derfor ikke med i tabell 4, men kommer til syne i tabell 5, som viser oversikten over fordelingen mellom regioner.



#### 4.8.1. Fordeling region

Ikke alle titlene lot seg stedfeste til land. Figur 3 er derfor en oversikt over regionale fordelinger.



**Figur 8:**

*Søylediagram som viser oversikt over geografisk fordeling mellom regioner<sup>21</sup>*

Den samiske regionen er representert med 11 titler, hvor *Mellom verdener* av Sara Anne Máret, som vist i tabell 1, er den som er oppført på flest pensumlister, med en frekvens på 6, mens novellen "Skolegutt" av Laila Stien står oppført på 3 pensumlister. Laila Stien har også skrevet novellen "Gebursdagselskapet", som står oppført på 1 pensumliste. De øvrige samiske titlene står også kun oppført på 1 pensumliste, dette gjelder titlene *Det var engang en same* av Maren Uthaug, *Du ønsker deg en opplyst verden* av Nils-Aslak Valeapää, *Gjøkungen Filius* av June Sommer Strask, "Hevonen on hest" av ukjent forfatter, "Skjelett" av Kirste Paltto, *Sølvmånen* av Sissel Horndal, "Språket" av Hege Siri, samt noen uspesifiserte dikt av Ailo

<sup>21</sup> Frekvenstabell til Figur 8 ligger som vedlegg nr. 10

Gaup<sup>22</sup>. Det afrikanske kontinentet er representert med én tittel, med det afrikanske gåteeventyret, "Utakk". Titler fra de øvrige regionene ble gjort rede for i figur 2.

#### 4.9. Oppsummering av funn

Dette kapitlet har vist en oversikt over hva slags litteratur litteraturlærerstudenter møter i løpet av utdanningen sin. Undersøkelsen tyder på at det er en stor variasjon av titler i pensumlistene ved de norske lærerutdanningsinstitusjonene. Likevel ser vi at mange av de samme forfatterne går igjen, som for eksempel Inger Hagerup, Henrik Ibsen, Knut Hamsun og Astrid Lindgren, for å nevne noen. Videre ser vi av funnene at tekstutvalget i all hovedsak består av norske titler, og at det blir lest mest litteratur fra 1950 og fram til i dag. Til sammen utgjør denne tidsperioden nesten 70% av tekstutvalget. En stor andel av tekstutvalget kan kategoriseres som voksenlitteratur, og vi ser at det blir lest mest prosa. Når det kommer til kjønnsfordeling ser vi at det blir lest om lag 20% flere titler av mannlige enn kvinnelige forfattere. Dette gjelder både de mest leste titlene, og når vi ser på alle forfatterne totalt. I kapitlet som følger blir dette tekstutvalget som her har blitt gjort rede for, drøftet i lys av og legitimeringsdiskurser og dannelsesperspektiv knyttet til litteraturredidaktikken. I tillegg vil svarene fra lærerutdannerne Kristin og Erlend bli presentert og drøftet løpende i lys av funnene presentert her og i lys av teorien presentert i kapittel to.

---

<sup>22</sup> Uspesifiserte dikt av Ailo Gaup er telt som én tittel, på grunn av mangel på mer informasjon. Sannsynligvis er det her snakk om to eller flere titler.

## 5. Diskusjon

I kapittel to kunne vi se hvordan de litteraturdidaktiske legitimeringsdiskursene i dag karakteriseres som *polyparadigmatiske* – at det på en og samme tid hersker flere forskjellige og konkurrerende teorier og begrunnelser som søker definisjonsmakten over litteraturens verdi (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 5). I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan det skjønnlitterære tekstutvalget, slik det fremkommer av den kvantitative innholdsanalysen, kan sees i lys av disse ulike paradigmenes, og det vil bli gjort koblinger til noe av den tidligere forskningen presentert i kapittel en. Dette kapittelet vil derfor følge den samme overordnede strukturen som i teorikapittelet, med de ulike paradigmenes som utgangspunkt. I tillegg vil svarene fra intervjuene av lærerutdannerne Kristin og Erlend, bli presentert og drøftet i lys av både funnene fra den kvantitative innholdsanalysen og den presenterte teorien.

Først vil jeg diskutere i hvilken grad funnene fra denne undersøkelsen kan sies å være et uttrykk for et akademisk paradigme, både når det kommer til litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser som først og fremst legger vekten på *samfunnet* (Hirsch, 1987), og legitimeringsdiskurser som er orientert mot *innholdet* (Bloom, 1994; Johansen, 2019). Felles for begge disse legitimeringsdiskursene er at de er forankret i en material danningsteori, der det er innholdet, og innholdets virkning på subjektet som er fokus, og danning blir sådan sett på som produktet av denne overføringen (Klafki, 1959). Videre vil funnene hva gjelder variasjonen mellom titler og forfattere, representasjon av tidsperioder og sjangere og sjangerformat, bli diskutert i lys av det utviklingsorienterte paradigmet (Rosenblatt, 1995). Deretter blir kjønnsperspektiv, fordelingen mellom de ulike målgruppene, samt representasjonen av samfunnsgrupper for øvrig, diskutert i lys av et kommunikativt paradigme (Langer, 1995; Nussbaum, 2016). Disse to paradigmenes har til felles at de i motsetning til det akademiske paradigmet er *elevorienterte*. Til sist vil det utilitaristiske paradigmet være utgangspunktet for en diskusjon knyttet til på hvilken måte funnene fra undersøkelsen og svarene til lærerutdannerne, kan tolkes i lys av instrumentalismens og teknologiens tidsalder. Som dette kapittelet vil vise, kan man se det skjønnlitterære tekstutvalget i lys av alle de fire paradigmenes, de ulike resultatene vil derfor kunne bli drøftet flere steder, og på den måten bryte noe med den overordnede strukturen som ligger til grunn for kapittelet.

### 5.1. Et uttrykk for et akademisk paradigme?

Funnene fra den kvantitative innholdsanalysen av pensumlister for GLU 5-10, viser at det er en stor variasjon i hvilke titler litteraturlærerstudenter ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene møter i løpet av utdanningen sin. Hele 435 titler, fordelt på 299 forfattere stod oppført på pensumlistene til sammen. Den store variasjonen i hvilke tekster som blir lest har imidlertid likevel noe til felles. Det er nemlig svært liten variasjon når det kommer til tekstenes geografiske opphav – de er i all hovedsak norske. Lar vi den norsk-islandske felleslitteraturen telle med er 375 av totalt 435 titler norske, dette utgjør over 86% av tekstutvalget. De øvrige nordiske landene, Sverige, Danmark, og Finland er representert med 39 titler. Island er som vi har sett ikke representert med annen litteratur enn den norrøne. Europa for øvrig er representert med tretten tekster, mens det på de femten innsamlede pensumlistene kun var oppført ni tekster fra verden utenfor Europa, hvorav fem av disse er fra Nord-Amerika. Litteratur fra resten av verden er dermed kun representert med tre titler: Pakistanske Malala Yousafzais tale for FN i 2013, et japansk dikt av Fru Kasa Jakamochi, samt "Utakk", som er et gåteeventyr fra et uspesifisert land i Afrika. Utfra disse funnene kan man altså konkludere med at det skjønnlitterære tekstutvalget i den norske litteraturlærerutdanningen i all hovedsak er nasjonalt orientert.

Også i intervjuene med lærerutdannerne Kristin og Erlend kommer denne nasjonale forankringen til syne. På spørsmål om hva hun mener er det viktigste innholdet i litteraturundervisningen på GLU 5-10, understreker Kristin at hun prøver å unngå å sette kategorier opp mot hverandre, men sier likevel at:

Dersom eg må prioritere (...) er kunnskapen om norsk kanonlitteratur i tydinga oppvurdert kvalitetslitteratur i det litterære krinslaupet sentral – også fordi han kan vurderast som å innehalde andre sjangrar i kim. Dette er oppvurdert litteratur gjennom historia til samtida som har hatt og har stor innverknad (Kristin).

Kristins begrunnelse for at norske kanontekster er viktige, er tekstenes påvirkningskraft. Dette er i tråd med Nicolaysens (2005b) argumenter om at kjennskap til visse klassiske tekster er en forutsetning for å kunne forstå og tolke nyere tekster. Nicolaysen (2005b) legger på sin side, som vi kunne lese i teorikapittelet, særlig antikkens klassiske tekster til grunn for sitt

raisonnement, og nevner foruten Euripides, blant annet forfattere som, Shakespeare, Faust, Strindberg, Brecht, Beckett og Ionesco, som forfattere av verk det er viktig å kjennskap til for å forstå andre og nyere tekster. Funnene fra undersøkelsen viser imidlertid at klassiske tekster fra antikken, med unntak av én eneste oppføring av *Orfeus og Evrydike*, glimrer med sitt fravær<sup>23</sup>. Av de andre forfatterne Nicolaysen (2005b) trekker fram, er det bare August Strindberg som er oppført på én pensumliste med dramaet *Fröken Julie*.

Kristin fremhever med andre ord viktigheten av den norske kanonlitteraturen, men argumenterer ikke ut fra fellesorienterte argumenter, men legger snarere et tekstorientert perspektiv til grunn. Hennes svar kan dermed sees i lys av Nicolaysens (2005b) ytringer, men hun framstår likevel mer nasjonalt orientert enn ham.

Kjennskap til den klassiske litteraturen blir også trukket fram av Erlend som et argument for flere og mer detaljerte retningslinjer for lærerutdanningene. På spørsmål om hva han synes om at retningslinjene er relativt åpne svarer han nemlig slik:

Eg synest ein skulle ha styrt det til ein viss grad for å sikre kvalitet på tekstar ein les, og for å sikre at ein får med seg eit minimum av den klassiske litteraturen. Det nordiske perspektivet er også viktig å ivareta gjennom eksplisitte krav til utval av litteratur (Erlend).

I likhet med Kristin, fremhever Erlend her særlig den klassiske litteraturen<sup>24</sup>, samt det nordiske perspektivet. Det nordiske perspektivet er imidlertid ikke nevnt eksplisitt i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (2018), annet enn at en læringsutbyttebeskrivelse sier at "kandidaten har kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og

---

<sup>23</sup> Her tar jeg forbehold om at noen av de uspesifiserte diktene, som ikke har blitt registrert på grunn av manglende opplysninger, kan tenkes å ha sitt opphav i den greske antikken.

<sup>24</sup> Det kommer ikke eksplisitt frem i intervjuet om Erlend snakker om den *norske* klassiske litteraturen, men siden han nevner den i samme åndedrag som det nordiske perspektivet, og heller ikke på noen måte trekker frem det internasjonale perspektivet i noen av svarene sine, er det en slutning jeg trekker. At det er den *norske* klassiske litteraturen Erlend mener, ligger derfor som et premiss for drøftingen.

nabospråk (s. 59). Også Kristin fremhever at tekstutvalget skal inkludere verk på svensk og dansk, og i pensumlistene er flere av titlene fra Sverige og Danmark oppført på originalspråk.

Mange vil nok hevde at det er en selvfølgelighet at tekstutvalget i norskfaget er norsk. Som det kommer frem i teorien har Norge en sterk tradisjon for å betone vår egen litteratur, blant annet som følge av "det nasjonale prosjektets" sterke stilling, og overføringen av den nasjonale kulturarven fungerer i større eller mindre grad som legitimering av litteraturlæringen i alle paradigmene (Brink, 2006; Hamre, 2014; Sawyer & Van de Ven, 2006). De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (2018) forankrer endatil norskfaget historisk og nasjonalt. Ser vi funnene fra den kvantitative innholdanalysen og svarene fra lærerutdannerne i lys av dette, kan det dermed virke som at et tekstutvalg med en sterk nasjonal forankring er en såkalt etablert sannhet, eller en selvfølgelighet (Johansen, 2019) i norskdidaktisk sammenheng.

Ser vi imidlertid til den svenske litteraturlærerutdanningen, blir det likevel tydelig at svaret på hvilke tekster som skal og kan leses i regi av morsmålsfaget på skole og lærerutdanning, ikke nødvendigvis trenger å være åpenbart og selvsagt. For der 22 av de 24 mest leste titlene på de norske pensumlistene er norske, er til sammenlikning 18 av de 23 mest leste titlene i svensk lærerutdanning av internasjonal opprinnelse. De 3 mest leste er *Den unge Werthers lidelser* av Goethe, *Odyssen* av Homer og *Candide* av Voltaire. Alle de 23 mest leste verkene på de svenske pensumlistene er voksenlitteratur i tidsperioden fra antikken og frem til og med første halvdel av 1900-tallet, og kan defineres som klassikere (Lundvall, 2018, s. 21). Ser vi på det norske tekstutvalget, er de 3 mest leste titlene, *Tonje Glimmerdal* av Maria Parr, *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar, og *Mellom verdener* av Sara Anne Måret, alle norsk samtidslitteratur. Det er mest voksenlitteratur, men barne- og ungdomslitteraturen er godt representert med til sammen 9 titler. "Voluspå" er den eldste av de mest leste titlene, mens 7 titler fra 2000-tallet utgjør den nyeste litteraturen på listen. 1800-tallet er mest representert, med 10 titler, som inkluderer blant annet *Peer Gynt*, *Pan*, *Vildanden*, *Karen*, *Et dukkehjem*, *Sult*, *Faderen* og *Synnøve Solbakken*.

Der Lundvall (2018) og Brink (2006) på sin side dermed konkluderer med at det er den vestlige kulturarven, med særlig vekt på tekster fra antikken, som utgjør kjernen av tekstutvalget på svensk lærerutdanningen, kan man når det kommer til tekstutvalget på den

norske litteraturlærerutdanningen, tolke det som uttrykk for et danningssyn og en legitimeringsdiskurs som plasserer danningssinnholdet trygt innenfor nasjonalstatens grenser. Det skjønnlitterære tekstutvalget ved GLU 5-10 kan dermed sies å være i tråd både med tradisjonen og med retningslinjene. På bakgrunn av dette kanskje argumentere for at både tekstutvalget og styringsdokumentene i lærerutdanningen fortsatt har en slagside mot et akademisk paradigme, med vekt på felles referanserammer og overføringen av vår nasjonale litterære kulturarv, fortsatt gjør seg gjeldene som legitimeringsdiskurs i litteraturlærerutdanningen.

Selv om funnene tyder på at tekstutvalget og svarene fra lærerutdannerne er i tråd med de nasjonale retningslinjene, ved det nasjonale aspektet er tydelig, peker de samme retningslinjene også på at det allmenne og internasjonale perspektivet i norskfaget er viktig for forståelsen av samfunnet vårt (s. 58). Et for ensrettet syn på dette spørsmålet blir også problematisert i rapporten *Framtidas Norskfag* (2006). Forfatterne av denne rapporten sier at et danningssyn som plasserer den nasjonale litteraturen øverst i hierarkiet er i utakt med nåtidas tanker om at danning, som i norskfaglig sammenheng går ut på at elevene trenger å øve seg i å lese mange ulike slags tekster for å være forberedt på å gå ut i samfunnet (s. 30). Rapporten løfter eksplisitt opp problemstillingen knyttet til tekstutvalg i litteraturundervisningen, og referer til den danske professoren Kristin Drotner, som understreker at danning i stor grad handler om å møte noe annerledes, for på den måten å se seg selv i et annet perspektiv (2006, s. 30). Dette danningssynet som kommer til uttrykk her, kan sees direkte opp mot blant annet Volds (2019) argumenter for å lese litteratur på tvers av nasjoner og kontinenter (s.14). Hun tar som vi har sett et oppgjør med den etablerte sannheten om at perspektivet må ta utgangspunkt i "det nærmeste nære", og ønsker en legitimeringsdiskurs der man heller "begynner i den andre enden av regla for å plassere oss"(s. 11). Også Johansen (2019) ser danning i lys av det å møte noe gjennomgripende annerledes enn det vi møter til daglig, ved å bli presentert for andre verdener og andre mennesker (s. 54) slik som vi kunne lese i teorikapittelet. Dermed ser vi at det finnes argumenter forankret i litteraturdidaktisk teori som utfordrer det eksisterende nasjonale "nærhets" dogme, som fortsatt står sterkt.

Litteraturlærerutdanneren, står i likhet med grunnskolelærere, relativt fritt til å velge hvilke tekster han eller hun vil bruke i undervisningen. Dette kommer tydelig fram i svaret til Erlend, som på spørsmål om hvordan de kommer fram til tekstutvalget som brukes som pensum på

deres institusjon, sier at valg av tekster stort sett er individuelle, og i liten grad blir drøftet i større grupper. Selv om man ikke kan generalisere på bakgrunn av svarene fra intervjuene i denne undersøkelsen, støtter den generelle nasjonale orienteringen som kommer til syne i funnene fra den kvantitative undersøkelsen opp under lærerutdannernes vektlegging av særlig norsk kanonlitteratur. På bakgrunn av dette kan man argumentere for en tolkning av tekstutvalget som plasserer det inn i en fellesskapsorientert legitimeringsdiskurs. En slik legitimeringsdiskurs er forankret i det akademiske paradigmet og i et "klassisk" dannelsesperspektiv, der overføringen av det som blir ansett som samfunnets oppvurderte kulturformer (Klafki, 1959; Aase, 2005c) fortsatt står sentralt. Vi skal likevel være forsiktige med å trekke bastante konklusjoner, i hvert fall når det kommer til å posisjonere Kristin og Erlend inn i en fellesorientert legitimeringsdiskurs av den typen vi så E. D. Hirsch (1987) representere. Ingen av dem nevner for eksempel eksplisitt verken felles referanserammer eller andre begreper som kjennetegner en slik posisjon. På den andre siden så er det ikke mange andre begrunnelser i omløp for et nasjonalt orientert tekstutvalg.

Det vi derimot kan konkludere rimelig sikkert med, er at både Kristin og Erlend legger stor vekt på selve innholdet. Særlig kommer dette til uttrykk når Erlend sier at "Omfattande didaktiske modellar kan føre til at litteratur og tekst druknar i allmenne og generelle pedagogiske tenkemåtar. Den didaktiske ressursen ligg i teksten". Dette poenget utdyper han også når han svarer på spørsmålet om hvordan de på hans institusjon jobber med utfordringer knyttet til at lærerstudenter leser mindre på fritiden enn før. Her sier han nemlig at:

Me gjer sikkert altfor lite. Ein er i ferd med å få ein type lærarutdannarar som er orienterte mot diskursanalyse, generell tekstvitenskap, digitalisering og ferdigheitstenking. Ein må ikkje automatisk tilsetje norskdidaktikarar i lærarutdanninga. Reine fagfolk, med eit sunt pedagogisk bondevett, er også viktige. Det er institusjonens oppgåve å sørge for å halde ved like denne balansen (Erlend).

Erlends svar er dermed helt i tråd med Johansens (2019) påstand om at innholdet i seg selv er mer avgjørende for læringen, enn det didaktikk og metodikk er. Erlends fokus på tekstens estetikk kan også sees i lys av Bloom (1994) og estetikkautonomiens argumenter for estetikkenes egenverdi. I tillegg kan svaret hans tolkes i lys av Blooms (1994) kritikk av



institusjonenes manglende evne til å "definere seg selv"(s. 451), når han peker på retningen litteraturfaget i lærerutdanningen styrer mot, med økt fokus på kontekst snarere enn litteraturen i seg selv.

Både Kristin og Erlend kommer også inn på utfordrende litteratur i svarene sine. Kristin påpeker først viktigheten av at lærerstudenten "møter utfordrende litteratur som krev innsats av studenten", og utdyper dette videre ved å si at møter med litteratur ikke bare skal føre til leselyst og leseglede, men også "lesesinne". "Lesing skal også engasjere gjennom provokasjon og føre til diskusjon (...)", påpeker hun. Også Erlend fremhever erkjennelsen av at "ein god tekst yter motstand" som viktig. Kristins og Erlends svar kan dermed både sees i lys av Johansens (2019) høysang for abtruse tekster, og Perssons (2010) argumenter for å anvende provoserende litteratur, som utfordrer og går imot samfunnets og lærerplanenes verdier. I hvilken grad man finner slike tekster på pensumlistene kan dog diskuteres, samtidig som det er viktig å understreke at i hvilken grad en tekst er utfordrende, også kan henge sammen med hvordan man leser og arbeider med teksten. Lar vi imidlertid tekstutvalget tale for seg selv, har vi sett at Jon Fosse, som Vederhus og Skarstein (2020) trekker fram som et eksempel på en forfatter som skriver utfordrende litteratur, er med på listen over de mest leste forfatterne, med romanen *Andvake*, dramaene "Sonene" og "Nokon kjem til å kome", novellen "Raude kyssemerker i brev", diktet "Regnet fortel si jamne historie", og den illustrerte barneboken *Kant*, som alle er i omløp på pensumlistene. Av dem Johansen (2019) selv trekker fram som eksempler på forfattere av abtruse tekster, er det imidlertid kun Margaret Atwood som er representert på én av pensumlistene, med romanen *Tjenerinnens beretning*. De andre forfatterne Johansen (2019) nevner, som Kafka, Dostojevskij, Proust, Jelenik, Rushdie, Auster, Woolf, Melville, Dickinson, Cervantes og Shakespeare, glimrer alle med sitt fravær i det skjønnlitterære tekstutvalget ved den norske litteraturlærerutdanningen.

Det vil ikke nødvendigvis si at ikke det er eksempler på utfordrende litteratur på pensumlistene. Jon Fosse er allerede nevnt, og både Ibsen og Hamsun, og flere andre norske forfattere representerte på pensumlistene, kan sies å ha skrevet utfordrende tekster. Både Ibsen og Hamsun er godt representert på listen over de mest leste titlene, med henholdsvis "Peer Gynt", "Vildanden", "Et dukkehjem" og *Pan og Sult*, som alle står oppført på minst 3 pensumlister. Av andre titler som er utfordrende eller provoserende når det kommer til innhold, kan man også trekke fram bildebøkene *Sinna mann*, *Akvarium* og *Blekkspruten* av Gro Dahle. Disse bøkene blir gjerne karakterisert som utfordrende fordi de tematiserer

kontroversielle og tabubelagte temaer (Ommundsen, 2017, s. 119-123), som for eksempel familievold, omsorgssvikt og overgrep mot barn. Debatten rundt utfordrende barnebøker er imidlertid mer knyttet til diskusjonen om hva man kan og bør skrive om for barn (for mer om utfordrende barnebøker se blant annet Penne (2001, s. 201), Evans (2015, s. 5) Traavik (2012, s. 14) og Ommundsen (2017)), og er dermed ikke utfordrende i den forstand at de nødvendigvis går imot normene og verdiene i samfunn og lærer- og rammeplaner, slik som for eksempel *Lolita* av Vladimir Nabokov, som er eksempelet Persson (2010) trekker fram i sin artikkel.

Kristin og Erlends framheving av utfordrende litteratur, og viktigheten av at litteraturen "ytter motsand" kan ikke minst sees i lys av Ziehes (1983) teori om regresjons- og progresjonsinteresse, som det ble gjort rede for i teorikapittelet. Og kanskje kan man tolke svarene til lærerutdannerne som et uttrykk for at progresjonsinteresseaspektet er underkommunisert og undervurdert. Muligens har det utviklingsorienterte paradigmet nedslag i norsk utdanning i så måte satt tydelige spor, ved at den elevsentrerte orienteringen i litteraturundervisningen i for stor grad har pleiet regresjonsinteressen til elevene ved å fokusere på gjenkjennelighet og identifisering, med den konsekvens at denne generasjonens litteraturlærerstudenter ikke har lært "å utholde distance", slik Ziehe (1983) uttrykker det. Funnene i studiene til Skaar, Elvebakk og Nilssen (2016), som det ble vist til innledningsvis, kan tyde på det. Funnene i denne undersøkelsen viser at flesteparten av lærerstudentene ser ut til å oppleve lesing av skjønnlitteratur som en svært krevende aktivitet, der de forventer å bli umiddelbart fenget, og videre bli dratt inn i en "*vedvarende og fullstendig leseopplevelse*", for å klare å fullføre en bok (s.11). Også studien til Wicklund, Larsen og Vikbrant (2016) belyser denne problemstillingen. Forskerne bak denne studien peker på at det virker som den store utfordringen er å få studentene til å se sammenhengen mellom, og overgangen fra lystlesing til analyserende, reflekterende og estetisk lesing<sup>25</sup>, og videre til å få dem til å forstå at lystlesing og gode leseopplevelser ikke står i et motsetningsforhold til reflekterende lesing, men at det er et nødvendig grunnlag (s.15). Lærerstudentene mangler med andre ord, skal vi tro den nevnte forskningen, den forståelsen for det dialektiske forholdet mellom regresjons- og progresjonsinteresse, som Ziehe (1983) mener er avgjørende.

---

<sup>25</sup> Louise M. Rosenblatt (1995) skiller mellom efferent lesing, der formålet er å hente ut informasjon, og estetisk lesing, som involverer leserens følelsesmessige engasjement (s. 32-33).

I hvilken grad det skjønnlitterære tekstutvalget som forekommer på pensumet kan sies å inkludere utfordrende, eller abtruse tekster, fordrer en kjennskap til hvert enkelt verk, samtidig som denne vurderingen i stor grad vil være subjektiv. Tolkning av litteratur er ikke en eksakt vitenskap, slik vi også kunne se Sveinung Nordstoga (2001, s. 3) påpeke. Om en tekst er "selsom" jamfør Bloom (1994), eller om den representerer en "utehed" jamfør Johansen (2019), vil derfor kunne diskuteres. Men at tekstutvalget i denne sammenhengen blir noe begrenset av den nasjonale orienteringen, av den enkle grunn at det blir færre å velge mellom, virker ganske åpenbart.

Når det kommer til lærerutdannerne, posisjonerer særlig Erlend seg i en innholdsorientert legitimeringsdiskurs, med særlig vekt på estetikkens egenverdi, men også Kristin understreker for eksempel studentenes møte med motstand i tekstene, og tekstutvalget blir i så måte svært relevant. På bakgrunn av dette kan vi se den nasjonale forankringen i tekstutvalget og hos lærerutdannerne som et uttrykk for en fellesorientert litteraturdidaktisk legitimeringsdiskurs, samtidig som man også kan argumentere for at lærerutdannerne uttrykker en vel så sterk innholdsorientert legitimeringsdiskurs, med vekt på klassiske verker og utfordrende tekster. Det både fellesorienterte- og innholdsorienterte legitimeringsdiskurser har til felles er at de har røtter i materiale, og da særlig den klassiske danningsteorier, der det er selve danninginnholdet som settes i sentrum, mens prosessen og eleven ikke blir vektlagt i like stor grad.

## 5.2. Et uttrykk for et utviklingsorientert paradigme?

I delkapittelet ovenfor så vi at man kan argumentere for at både funnene i den kvantitative innholdsanalysen og svarene fra lærerutdannerne, kan tolkes som et uttrykk for legitimeringsdiskurser forankret i det akademiske paradigmet, og i den klassiske danningsteorien. Den store variasjonen i tekstutvalget som litteraturlærerstudenter møter, kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for og et resultat av, det utviklingsorienterte paradigmet. Som presentert i teorikapittelet proklamerer utviklingsorienterte litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser et mer "åpent" pensum. Denne åpningen kommer som en konsekvens av pedagogiske strømninger som i større grad plasserer elevene i sentrum, og at personlig utvikling på bakgrunn av dette blir en sentral legitimering av skjønnlitterær lesing. Funnene i denne undersøkelsen viser at det hvert fall på ingen måte er snakk om "an standard literary diet for all", slik som Rosenblatt (1995) også frarådet. Derimot viser det at hele 337 titler bare

står på én pensumliste, og at disse titlene rommer alt fra det klassiske musikkstykket *Tritsch-Tratsch Polka, Op. 241 "Triqui Traqui"* av Johan Strauss II, Arr. Paul Desenne (2016), utdrag fra det 40-siders lange episke diktet "Solaris Korrigert" av Øyvind Rimbereid til "Du må ikke sove" av Arnulf Øverland og "Det er ingen hverdag mer" av Gunvor Hofmo, for å nevne noen. Dette vitner om at lærerutdannerne i stor grad utøver sin autonomi, og legger egne preferanser, interesser, og kunnskapsfelt til grunn for tekstutvalget, og at resultatet derfor varierer i den grad det gjør.

Den store variasjonen innen tekstutvalget på pensumlistene har, som nevnt innledningsvis, sammenheng med at det ikke er noen sentrale retningslinjer som spesifiserer forfattere eller verk. Lærerutdannerne viser i sine svar at de ikke nødvendigvis er enige om dette er et gode eller ikke. Vi har allerede sett at Erlend kunne tenke seg noen eksplisitte krav til tekstutvalget fra sentrale hold, for å kunne sikre at et minimum av den klassiske litteraturen blir lest, og for at det nordiske perspektivet skal bli ivaretatt. Svaret han kan dermed leses i lys av utspillet til Thorvaldsen (sitert av Hoem, 2017) om at det ikke er noen garanti for at lærerstudentene møter verken Hamsun eller eddadikt i sin egen utdanning.

Siden denne kvantitative innholdsanalysen ikke utfører en komparativ studie av pensumlistene, er den ikke egnet for å trekke bastante konklusjoner knyttet til det konkrete spørsmålet. Likevel kan det, med alle metodiske forbehold, se ut som om Thorvaldsen og Erlend kan ha rett. Tar vi for oss forekomsten til Knut Hamsuns verk, kommer det fram at romanen *Pan* er den som blir mest lest da den er oppført på 4 forskjellige pensumlister. Videre følger *Sult* som står på 3 pensumlister, *Victoria* står på 2, mens novellen "Ringene" og artikkelen "Fra det ubevisste sjeloliv" står oppført på én pensumliste hver. Ut fra datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven kan vi derfor si at Knut Hamsun står oppført 11 ganger med sine 5 titler, det vi ikke kan si noe om, er om det er på 11 forskjellige institusjoner, eller om én institusjon har flere titler av Hamsun på pensum. At Hamsun *ikke* står oppført på samtlige lister, er det derimot ingen tvil om. Går vi forekomsten til eddadiktingen på pensumlistene i sømmene på samme måte, er *Voluspå* oppført på 3 pensumlister, *Trymskvadet* og *Soga om Gunnlaug Ormstunge* er begge oppført på 2 lister, mens *Balders daude*, *Egils saga*, *Gisle Surssons saga*, *Kjalnesinga saga*, *Soga om Ramnkjell Frøysgode* og *Njålssoga*, alle er oppført på én liste hver. Totalt er titler fra eddadiktingen oppført 13 ganger på pensumlistene, med 9 forskjellige titler, og er dermed bedre representert enn Hamsun. Det kan likevel faktisk se ut som om de fleste studenter støter på Ibsen, slik

Brumo et al. (2017) postulerer. *Peer Gynt* som er det verket av Ibsen som blir lest mest, står oppført på 5 pensumlistene, mens *Vildanden* står oppført på 4. *Et dukkehjem*, *Gengangere* og *En folkefiende* har en frekvens på henholdsvis 3, 2 og 1. Totalt utgjør dette 15 oppføringer, noe som tyder på at Henrik Ibsen, kanskje ikke overraskende, er den norske litteraturlærerutdanningens minste felles multiplum.

Det virker ikke på Kristin som om hun deler bekymringen til Erlend over de vide retningslinjene for tekstutvalget på litteraturlærerutdanningen. Hun understreker imidlertid at det er avgjørende at retningslinjene blir fulgt:

Det stemmer at det finst få sentrale retningslinjer som spesifiserer verk og tekster. Men retningslinjene omtaler tendenser, sjangrar og historisk perspektiv i ein læringskontekst med progresjon. Så skal dei enkelt utdanningane i grunnskule og i lærarutdanning velje ut verk etter desse retningslinjene. Intensjonen er at desse retningslinjene skal følgjast igjennom enkeltutval og dette gjev eit brukbart rom for utøving av litteraturkunnskap på alle desse nivåa. Då er det viktig at retningslinjene blir følgde, at alle sjangrar, perspektiv og tider blir dekkja (Kristin).

Samtlige sjangre og tider blir da også representert hvis vi ser på det samlede tekstutvalget. Tidsperiodene er dog representert i svært varierende grad. Litteratur fra 2000-tallet utgjør som vi så i funnene, den største andelen, etterfulgt av andre halvdel av 1900-tallet, og andre halvdel av 1800-tallet. På motsatt side står 1500-tallet, som bare er representert av én oppføring av Absalon Pedersson Beyers dagboksnotater. Når Nicolaysen (2005b) fremhever det eldste og det nyeste som et utgangspunkt for tekstutvalg, viser funnene dermed at dette blir bare delvis møtt i tekstutvalget på litteraturlærerutdanningen. 339 titler er fra etter 1900- og 2000-tallet, til sammenlikning er det bare 27 tekster fra norrøn tid og fram til og med 1600-tallet. Litteraturen fra 1700-, og 1800-tallet representeres på sin side med 67 titler.

Når det kommer til fordelingen mellom de ulike sjangerne viser funnene at det blir lest mest prosa, etterfulgt henholdsvis av lyrikk, sakprosa og drama. På spørsmålet om hva han mener er det viktigste innholdet i litteraturundervisningen ved GLU 5-10, fremhever Erlend

diktsjangeren som spesielt viktig, fordi den bidrar til å øve opp den "estetiske forståinga for tekst". Igjen ser vi at Erlend gjennomgående uttrykker det estetiske perspektivet når det kommer til litteratur og tekstutvalg, et fokus som er gjennomgående i svarene hans.

Går vi videre til sjangerformatene, er blant annet både myte, sagn, tegneserier og brev representert på pensumlistene. Flere av småsjangrene som Nicolaysen (2005b) nevner er dermed representert, dog i relativ liten grad. Samtidig kan det virke som om Nicolaysen (2005b) legger til grunn et noe videre tekstbegrep enn det som kommer til uttrykk i pensumlistene, når han blant annet eksplisitt nevner for eksempel arabesk, paradoks og klisjé, som eksempler på småsjangere han mener bør inkluderes i et tekstutvalg. De to sistnevnte kan vel godt tenkes at dukker opp i forbindelse med litteraturundervisning, uten at de nødvendigvis er satt opp som obligatorisk pensum. På hvilken måte en arabesk skal gjøre seg gjeldene i en litteraturundervisning er ikke nødvendigvis helt åpenbart, men på den andre siden kan man kanskje si det samme om nonverbale, klassiske verk slik som *Tritsch-Tratsch Polka*, som faktisk var å finne på en av pensumlistene.

Det kan på bakgrunn av dette også argumenteres for at et åpent pensum reflekterer verdiene som ligger til grunn i de formale danningsteoriene, og kommer til uttrykk i en leserorientert legitimeringsdiskurs som argumenterer for å la elever og studenter møte ulike type tekster, fra ulike tider og i ulike former, slik vi også ser av resultatene. Dette er også i tråd med de nasjonale retningslinjene (2018, s. 57) som både understreker at tekstene skal være i ulike sjangrer og tider, og at arbeid med litteratur blant annet skal innby elevene til både opplevelse og refleksjon.

### 5.3. Et uttrykk for et kommunikativt paradigme?

Det utviklingsorienterte paradigmet fikk til dels en videreføring i det kommunikative paradigmet, særlig gjennom det emansipatoriske perspektivet. Dette perspektivet understreker som vi har sett, litteraturens legitimitet som et middel for samfunnsinnsikt utfra demokratiske, sosiale og humanistiske argumenter. Et slikt syn bidrar til et enda mer åpent pensum, ved at både barne- og ungdomslitteratur og trivallitteratur inkluderes i pensumlister i litteraturundervisningen både i grunnskolen og på lærerutdanningen (Hamre, s. 342-352). Funnene i denne undersøkelsen viser også at selv om det er oppført mest voksenlitteratur på pensumlistene, er barne- og ungdomslitteraturen godt representert med til sammen 105 titler.

Og ser vi på oversikten over de mest leste titlene, er 9 av 24 titler enten barne- eller ungdomslitteratur. På den svenske litteraturlærerutdanningen var det til sammenlikning utelukkende voksenlitteratur med på listen over de mest leste titlene (Lundvall, 2018). Dette kan tyde på at både det utviklingsorienterte paradigmet, og det emansipatoriske perspektivet i det kommunikative paradigmet, har stått særlig sterkt i Norge.

Kristin kommer inn på fordelingen i tekstutvalget mellom de ulike målgruppene når hun skal fortelle om hvordan hun og de andre litteraturlærerutdannerne på hennes institusjon kommer fram til tekstutvalget som legges som pensum på hennes institusjon, og hvilke kriterier de legger til grunn for utvalget:

Vi dekker ulike sjangrar i ei todeling mellom det som er kalla barne- og ungdomslitteratur og øvrig litteratur. Det er eit tyngdepunkt i utdanninga om barne- og ungdomslitteratur, og det er kanskje for mykje av det. Også litteratur i ulike historiske tider skal dekkast. Tekstane skal vere av kvinner og menn, både nynorsk og bokmål, svensk, dansk, samisk i omsetjing. Det er viktig at lærarstudentar også møter utfordrande litteratur som krev innsats av studenten, og at dei møter spennet frå kulturindustrielle tekstar til kanon (Kristin).

Kristin påpeker her at det er et tyngdepunkt i lærerutdanningen om barne- og ungdomslitteratur, og lurer på om denne litteraturen er i overkant godt representert. Funnene i denne undersøkelsen tyder imidlertid på at bekymringen hennes er mest trolig ubegrunnet.

Også kjønnsperspektivet kan tolkes inn i et emansipatorisk perspektiv. Nussbaum (2016) nevner både kvinner, medlemmer av andre kulturer, lesbiske og homofile, og etniske minoriteter, når hun peker på hva slags litteratur hun mener det er viktig at vi innlemmer i litteraturutvalget (s.157). Ser vi først på kjønnsperspektivet kan funnene tyde på at vi ikke er helt i mål, hvis det målet innebærer at kvinnelige og mannlige forfattere skal være representert i samme grad. Det er nemlig fortsatt en relativt stor overvekt av mannlige forfattere. Sammenlikner vi resultatene mellom kjønnsfordelingen blant forfatterne av de mest leste titlene og kjønnsfordelingen mellom forfatterne av de 345 titlene totalt, er fordelingen

tilnærmet lik. Ser vi imidlertid på oversikten over de 10 mest leste forfatterne, er Inger Hagerup den eneste kvinnelige forfatteren, hun er til gjengjeld representert med flest titler av alle forfatterne som forekommer på pensumlistene.

Overvekten av mannlige forfattere i tekstutvalget på den norske litteraturlærerutdanningen er likevel mindre enn tilfellet er i den svenske utdanningen. Ifølge Lundvall (2018) utgjør verk skrevet av mannlige forfattere 66%, mens kvinnelige forfattere har en andel på 29% på de svenske pensumlistene for litteraturlærerutdanningen (s. 26). Ser vi på kjønnsfordelingen på de norske pensumlistene, er det kun én tidsepoke der kvinnelige forfattere dominerer (dog kun med én tittel), og det er første del av 1900-tallet, der navn som Sigrid Undset, Cora Sandel, Karin Boye, Margerethe Munthe, Halldis Moren Vesaas, Torborg Nedreaas, Gunvor Hofmo, Edith Södergran, Zinken Hopp og Katti Anker Møller, alle har fått sin plass på pensumlistene. I Lundvalls (2018) undersøkelse var det derimot i samtidslitteraturen fra 2000-tallet, at kvinnelige forfattere dominerte med 10 flere forfatterskap enn sine mannlige kolleger.

Går vi så over til å se på verk som på en aller annen måte kan sies å representere etniske minoriteter er det migrasjonslitteraturen (Strand, 2009)<sup>26</sup> som gjør seg mest gjeldene. Romanen *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar er for eksempel den tittelen som står oppført på nest flest pensumlister, og forekommer på 8 av dem. Også *Skylappjenta* av Iram Haq er populær, og er oppført på 5 pensumlister, mens *Ett øye rødt* av Jonas Hassen Khemiri og *Eg snakker om det heile tida* av Camara Lundestad Joof er begge oppført på 2 pensumlister. Videre er *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger, *Forberedelsen* Av Roda Ahmed, diktsamlingen *La oss aldri glemme* av Sarah Zahid, og *Dette livet eller det neste* av Damien Vitanza, *De som ikke finnes* og *Barsakh* av Simon Stranger, *Digte* av Yahya Hassan, sangen "Påfugl" av Carpe Diem og *Katten min, Jugoslavia* av Pajtim Statovci, alle oppført på 1 pensumliste hver. Sistnevnte er for øvrig også den eneste boken<sup>27</sup> som kan sies å gi stemme til seksuelle minoriteter.

---

<sup>26</sup> Definisjon migrasjonslitteratur jamfør Strand 2009: Tekster som eksplisitt tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser, og integreringsprosesser (s.9)

<sup>27</sup> Her må jeg ta forbehold at jeg ikke har lest alle de 435 titlene selv, og dermed ikke kan utelukke at temaet ikke blir belyst i noen av de andre verkene. At seksuelle minoriteters stemme i liten grad kommer til uttrykk i tekstutvalget tror jeg derimot vi kan si relativt sikkert.



Det samiske perspektivet er som tidligere nevnt, representert med 11 titler; *Mellom verdener* av Sara Anne Måret, "Skolegutt" og "Gebursdagsselskapet" av Laila Stien, *Det var engang en same* av Maren Uthaug, "Du ønsker deg en opplyst verden" av Nils-Aslak Valepää, *Gjokungen Filius* av June Sommer Strask, "Skjelett" av Kirste Paltto, *Sølvmånen* av Sissel Horndal, og "Språket" av Hege Siri, reglen "Hevonen on hest" av ukjent forfatter, samt noen uspesifiserte dikt av Ailo Gaup. Til sammen er det 19 oppføringer av samisk litteratur, noe som kan tyde på at de fleste litteraturlærerstudentene møter samisk litteratur i løpet av utdanningen.

Det kan altså se ut som at kvinneperspektivet og minoritetsperspektivet er det som er mest ivaretatt i det skjønnlitterære tekstutvalget ved litteraturlærerutdanningen, mens perspektivet knyttet til seksuelle minoriteter ikke i like stor grad er representert. Spørsmålet er imidlertid om ikke Nussbaums (2016) mål om "verdensborgeren" også fordrer et møte med verden der "ute" uten at den nødvendigvis er direkte knyttet til Norge, slik som vi har sett Vold (2019) og Johansen (2019) argumentere for. Utfra funnene i denne undersøkelsen er det hvert fall lite som tyder på at globaliseringen har nådd litteraturundervisningen i lærerutdanningen, til tross for at et av formålene beskrevet i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen 5-10, sier at "utdanningen skal gi internasjonale perspektiver" (s.1). Funnene i denne undersøkelsen som tyder på at studentene møter mye forskjellig litteratur, både for barn, unge og voksne, samt samisk-, og migrasjonslitteratur, kan tolkes som at det særlig er det emansipatoriske perspektivet kommer til uttrykk i tekstutvalget i litteraturlærerutdanningen. Det er dette perspektivet som kanskje også er sterkest forankret i de nasjonale retningslinjene (2018, s. 57), som fremhever at skjønnlitteraturen har et særlig potensial for styrking av forestillingsevne og empati.

#### 5.4. Et uttrykk for et utilitaristisk paradigme?

Det utilitaristiske paradigmet kjennetegnes som vi så i teorien av et praktisk nytteperspektiv. Det som skal læres skal både kunne måles og ha en direkte overføringsverdi til liv og virke, til fordel både for den lærende og samfunnet for øvrig. Hvordan kan vi se funnene i lys av et slikt perspektiv?

I teorikapittelet kunne vi se at både Persson (2010), Harstad (2018) og Aase (2005a) eksplisitt uttrykker bekymring knyttet til et yrkesinstrumentelt perspektiv når det kommer til tekstutvalg

ved litteraturlærerutdanningen. Riktignok har vi i Norge hatt en lang tradisjon for at innholdet i lærerutdanningen er koordinert med innholdet i skolen, men dette har da vært utfra didaktiske argumenter som at fremtidige lærere måtte lære "hvordan kosten skulle tilberedes slik at den kunne fordøyes av barn" (Just Qvigstad sitert i Brekke, 2004, s. 23). Tekstutvalget i lærerutdanningen ser ikke ut til å bryte med denne tradisjonen. De aller fleste av de 435 titlene som står oppført på pensumlistene vil kunne plasseres i de to første kategoriene til Johansen (2019). Det vil si at tekstutvalget består av enten tekster som er tenkt for barn, og som blir brukt i skolen, eller tekster som ikke er tenkt som tekster for barn, men som blir brukt i skolen. Flere av forfatterne som Johansen (2019) eksemplifiserer disse kategoriene med, finner vi også på pensumlistene, som Astrid Lindgren, Ole Lund Kirkegaard, Bent Haller og Kim Fupz Aakeson, som han plasserer i den første kategorien, og Inger Christensen, Yahya Hassan, Helle Helle, Ludvig Holberg og Janne Teller, som han nevner som eksempler på den andre kategorien. Den siste kategorien, tekster som ikke er tenkt som tekster for barn, og som ikke blir brukt i skolen, blir med andre ord heller ikke brukt i særlig grad i den norske litteraturlærerutdanningen. Riktignok nevner Johansen (2019) Ibsen som et eksempel på denne kategorien, men i Norge ville nok han blitt plassert i kategori to.

På den ene siden går det derfor an å se det skjønnlitterære tekstutvalget i lys av det utilitaristiske paradigmet, og som et uttrykk for yrkesinstrumentelle holdninger. På den andre siden har Norge som vi har sett, en lang tradisjon for en tett kobling mellom skolen og lærerutdanningen, og det skjønnlitterære tekstutvalget derfor trolig mer et produkt av kombinasjonen mellom en nasjonal orientering med forankring i det akademiske paradigmet og det klassiske dannelsesperspektivet, og det emansipatoriske perspektivet i det utviklingsorienterte- og det kommunikative paradigmet, der blant annet barne- og ungdomslitteratur fikk en selvstendig plass på pensumlistene i lærerutdanningen. Verken Erlend eller Kristin uttrykket heller noen form for utilitaristiske, nytteorienterte eller instrumentalistiske argumenter, som vi skal nå skal se, snarere tvert imot.

I likhet med Persson (2010), Harstad (2018) og Aase (2005a) uttrykker nemlig særlig Erlend både implisitt og eksplisitt en kritikk av instrumentalistiske holdninger. Implisitt ved å fremheve at det å skape forståelse for "at litteratur har kvalitetar som peiker utover det som let seg måle" som en av de mest sentrale formålene med litteraturundervisningen på lærerutdanninga. Eksplisitt når han trekker fram nettopp instrumentalisme, sammen med tid

og tekstsyn i svaret på hva han mener er den største utfordringen når det kommer til litteraturundervisning generelt. Han utdyper dette videre ved å si at:

Ein må ha vilje til å ta seg tid med litteraturlesinga. Klassikarar skal lesast i sin heilskap, ikkje som utdrag. Det å erkjenne at ein god tekst yter motstand er viktig. Å overtyle – og ikkje overtale – om at ein del kompetansar ikkje let seg måle, er også sentralt (Erlend).

Erlend markerer med dette avstand til det meritokratiske perspektivet som gjør seg dels gjeldene i det kommunikative paradigmet, men som vi har sett særlig fikk gjennomslag i det utilitaristiske paradigmet. Også Kristin peker på hva hun mener er de største utfordringene for litteraturundervisningen og hva de gjør på hennes institusjon for å svare på disse utfordringene:

Konsentrasjon, leseinnsats, å skape tillitsfulle og meistrande leseglede – og lesesinne! Lesing skal også engasjere gjennom provokasjon og føre til diskusjon og bevisstgjere ulike ytringar om tekstane i historiske og aktuelle kontekstar. Scanne- og zappevanar motarbeider dette. (...). Vi insisterer på å lese heile verk inngående, bruke tid på det. Vi krev førebuing, deltaking, ytringar og etterarbeid og refleksjon om læring både eigenlæring og undervisning av elevar (Kristin).

Vi ser at begge lærerutdannerne fremhever viktigheten av å lese hele tekster og ikke utdrag, og Kristin trekker fram at det å lese hele tekster er et helt bevisst grep for å bøte på studentenes eventuelle manglende litterære ballast. Om tekstene på pensumlistene var oppført som utdrag eller ikke, har ikke vært et fokusområde i denne undersøkelsen, og ble derfor heller ikke undersøkt eksplisitt i analysen. Utfra rådatamaterialet er det likevel mulig å se at kun 4 tekster er oppført som utdrag, dette gjelder *Anne Franks dagbok*, *Solaris Korrigert* av Øystein Rimereid, *Gjenkjennelsen* av Eldrid Lunden og *Alfabet* av Inger Christensen. Dette kan tyde på at lærerutdannere over det ganske land, tar dette på alvor.

Erlend peker på at det å lese litteratur tar tid, og at erkjennelsen av dette er står sentralt i litteraturundervisningen. Tidsaspektet er også det Illum Hansen (2011) peker på som årsaken til at litteraturen i dagens samfunn trenger å legitimere seg på en annen måte enn før (s.16). For tid og konsentrasjon henger selvsagt sammen, og i det utilitaristiske paradigmet der all læring skal kunne måles og dokumenteres både kvantitativt og kvalitativt, og nytteperspektivet står sterkt, står man ifølge Aase (2005c, s. 16) i fare for å forstå nyttig som et synonymt med praktisk anvendbarhet. Dette er lite forenlig med litteraturens egenskaper. Videre kommer det også frem av svaret til Kristin at hun deler Twenges (2017) bekymring for at den teknologiske revolusjonen bringer med seg ringvirkninger av uønsket karakter, der det Kristin kaller Scanne- og zappevaner utfordrer både konsentrasjonsevne og evnen til "utholde distanse".

## 6. Oppsummering og avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke skjønnlitterære tekster lærerstudenter, som senere skal ut i skolen og undervise i litteratur, selv møter i løpet av utdanningen. Oppgaven bygger i så måte på et underliggende utgangspunkt at fremtidige litteraturlærere blir til i møte med litteraturen de leser. Bakteppet for oppgaven har vært studier som peker på at dagens generasjon med litteraturlærerstudenter kommer til studiene med færre litterære erfaringer enn før. På bakgrunn av dette blir en slik undersøkelse som dette relevant all den tid pensumlitteraturen dermed vil utgjøre et viktig grunnlag for studentenes litterære danning, som igjen er en forutsetning for deres fremtidige yrkesgjerning som litteraturlærere.

Oppgaven har basert seg på en kvantitativ innholdsanalyse av pensumlistene til 17 lærerutdanningssteder. Litteraturlærerutdannere står som vi har sett, ganske fritt til å velge hvilke tekster de vil sette på pensum. Tekstutvalget kan i så måte tolkes som et uttrykk for deres samlede fagsyn. I tillegg til den kvantitative innholdsanalysen, består datamaterialet av intervjuer med to lærerutdannere. Disse svarene har bidratt til utfyllende informasjon, og til bedre kontekstuell forståelse for tekstutvalgsprosessen.

I det følgende, siste kapittelet vil jeg nå forsøke å samle trådene ved å oppsummere de viktigste funnene fra undersøkelsen og poengene fra drøftingen, for deretter å kunne svare på den overordnede problemstillingen som har ligget til grunn for oppgaven: *Hvilken skjønnlitteratur møter norske litteraturlærerstudenter i løpet av utdanningen, og hvilke litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser og dannelsesperspektiv kommer til uttrykk i dette*

*tekstutvalget*. Målet med denne undersøkelsen har vært todelt, for det første har det vært kvantitativt orientert, ved at jeg har kartlagt det skjønnlitterære tekstutvalget på lærerutdanningene, altså litteraturundervisningen i lærerutdanningens *hva*. Men undersøkelsen har også et kvalitativt perspektiv, der jeg bruker funnene fra hovedmetoden som et uttrykk for det litteraturdidaktiske feltets svar på *hvorfor*, i tillegg til å intervjuer lærerutdannerne for å ytterligere å utdype dette perspektivet. Formålet med oppgaven har derfor vært å beskrive og forklare. Etter oppsummeringen som følger, ønsker jeg imidlertid også å reflektere rundt spørsmålet: Må det være sånn?

#### 6.4. Oppsummering

For det første viser undersøkelsen at norske litteraturlærerstudenter i all hovedsak møter norsk litteratur i utdanningen sin. Norske klassikere som for eksempel Henrik Ibsen, Knut Hamsun og Inger Hagerup er godt representert i tekstutvalget, og norsk klassisk litteratur trekkes også fram av lærerutdannerne Kristin og Erlend, som et sentralt innhold for litteraturfaget i lærerutdanningen. Tekstutvalget og svarene fra lærerutdannerne er i så måte i tråd med de nasjonale retningslinjene, som blant annet forankrer tekstutvalget nasjonalt og med vekt på blant annet kulturelle referanserammer (2018, s. 57). En slik fellesskapsorientert litteraturdidaktisk legitimeringsdiskurs har en lang tradisjon i Norge (Hamre, 2014), og er i nyere tid særlig forankret i begrepet Cultural Literacy (Hirsch, 1987). I tillegg kan vekten på den nasjonale klassiske litteraturen også forstås i lys av et estetisk perspektiv, som blant annet Harold Bloom (1994) representerer. Det estetiske perspektivet framheves både eksplisitt av både lærerutdanneren Erlend, og i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn (2018, s. 57). Både de fellesskaps-, og de innholdsorienterte legitimeringsdiskursene, som begge kommer til uttrykk i denne undersøkelsen, har sitt opphav i en material dannelsesforståelse og de representerer med det det Sawyer og Van de Ven (2006) kaller det akademiske paradigmet, som kjennetegnes av konservative verdier som stabilitet og tradisjon.

Begge lærerutdannerne trekker også fram litteratur som provoserer og utfordrer som et viktig og sentralt innhold i litteraturundervisningen. Også en slik legitimeringsdiskurs kan sees i lys av en material dannelsesforståelse, da den også legger vekten på selve innholdet. Resultatene fra den kvantitative innholdsanalysen av pensumlistene viser imidlertid at forekomsten av utfordrende skjønnlitteratur i tekstutvalget på lærerutdanningene kan diskuteres. Det

forekommer riktignok flere tekster av for eksempel Jon Fosse, som Skarstein og Vederhus (2020) trekker fram som eksempel på forfatter av utfordrende tekster. I tillegg forekommer flere såkalt utfordrende barnebøker på pensumlistene. Men forekomsten av såkalte abtruse tekster (Johansen, 2019), det vil si "vanskelige tekster som inneholder estetisk storhet", er likevel tydelig begrenset av den overordnede nasjonale orienteringen i tekstutvalget. Det er også i liten grad eksempler på litteratur som utfordrer samfunnets, eller skolens normer i det skjønnlitterære tekstutvalget, selv om slike tekster fremheves som helt sentrale i litteraturundervisningen på lærerutdanningen av Magnus Persson (2010).

For det andre viser resultatene at selv om tekstene litteraturlærerstudentene møter hovedsakelig er norske, er det en stor variasjon mellom hvilke titler som står oppført på pensumlistene. Pensumet er åpent og inkluderer tekster for alle målgrupper, fra alle tidsperioder, i alle sjangre, og mange småsjangre – dog i noe varierende grad. Resultatene fra undersøkelsen kan dermed også tolkes i lys av det utviklingsorienterte paradigmet, der leserorienterte legitimeringsdiskurser, med sin teoretiske forankring i leserens aktive rolle i meningsskapingen (Rosenblatt, 1995) gjør seg gjeldene. Disse legitimeringsdiskursene forankres gjerne i et formalt dannelsesperspektiv, der elevorienteringen er sterk. At det skjønnlitterære tekstutvalget på litteraturlærerutdanningen er åpent, er også i tråd med de nasjonale retningslinjene, som fremhever at en flerperspektivistisk tilnærming til et bredt utvalg tekster, skal bidra til opplevelse, tolking, nyskaping og kritisk refleksjon hos elevene på 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 57). Ved at de nasjonale retningslinjene legger relativt få føringer for tekstutvalget, åpner de også implisitt opp for en stor variasjon i hvilke tekster som litteraturlærerstudenter møter i løpet av utdanningen. Lærerutdannerne hadde imidlertid litt forskjellig oppfatning av hva de synes om de sentrale føringene for det skjønnlitterære tekstutvalget på lærerutdanningene. Erlend mente de godt kunne være litt mer detaljerte for å sikre litterær kvalitet, kjennskap til den klassiske litteraturen, og det nordiske perspektivet. Kristin på sin side uttrykte at hun synes retningslinjene er detaljerte nok, men hun understreker viktigheten av at de blir fulgt.

For det tredje kommer det fram av undersøkelsen at det emansipatoriske perspektivet, som særlig kjennetegner det kommunikative paradigmet, kommer tydelig til uttrykk i tekstutvalget i lærerutdanningen. Både den samiske litteraturen og litteratur som kan defineres som migrasjonslitteratur, er relativt godt representert. Et slikt resultat kan sees i lys av at

flere teoretikere og litteraturdidaktikere legitimerer litteratur som et særlig egnet middel for samfunnsinnsikt, forestillingsevne og empati. Både Rosenblatt (1995), Nussbaum (2016) og Langer (1995) argumenter, ut fra et slikt perspektiv, for at pensum også bør inkludere tekster som representerer ulike minoritetsperspektiv, som for eksempel kvinner, etniske minoriteter, og seksuelle minoriteter. Slike litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser kan kategoriseres som forankret i den funksjonsformale danningstradisjonen, som blant annet legger vekt på nettopp innsikt og forståelse av samfunnet man er en del av. Det ser dog ut til at tekster som representerer perspektivet til seksuelle minoriteter i liten grad er til stede i tekstutvalget. I tillegg begrenses denne samfunnsinnsikten i stor grad til innsikt i det norske samfunnet. Innsikt i andre samfunn, i andre land, er med andre ord i stor grad definert ut av det emansipatoriske perspektivet i det norske tekstutvalget ved litteraturlærerutdanningen. Heller ikke lærerutdannerne nevner et internasjonalt perspektiv, selv om de nasjonale retningslinjene også nevner dette eksplisitt i sin definisjon av norskfaget i lærerutdanningen (2018, s. 57), og til tross for at blant andre både Johansen (2019), Vold (2019) og Rosenblatt (1995) argumenterer for et tekstutvalg som går utover nasjonens grenser.

Til sist viser resultatene at man kan argumentere for at det skjønnlitterære tekstutvalget på GLU 5-10 kan tolkes i lys av et utilitaristisk paradigme (2006). Dette paradigmet uttrykker et meritokratisk perspektiv med fokus på nytte, ferdigheter og kompetanser. Dette er verdier som i liten grad er forenlig med de fleste litteraturdidaktiske legitimeringsdiskurser. Likevel viser flere litteraturdidaktikere (Harstad, 2018; Persson, 2010; Aase, 2005c) til at et krav om direkte overførbarhet ofte blir fremmet av litteraturlærerstudenter. Det vil si at de ønsker å møte en litteratur i lærerutdanningen som de selv kan bruke i sin fremtidige undervisning. Dermed blir det naturlig å se resultatene i lys av den metodiske danningsteorien, der danning blir en form for ferdighetstrening hvor målet er at studentene (i denne sammenhengen) kunne mestre et fremtidig arbeidsliv, ved å møte et innhold med en direkte overførbarhet til fremtidig undervisning. Samtidig har det utilitaristiske paradigmet innslag av et materielt danningssyn, ved at litteraturundervisningen hovedsakelig legitimeres av overføringen av den nasjonale kulturarven.

Samtidig har vi sett at et slikt tekstutvalg, som består av tekster for barn og unge, og tekster som er for voksne, men som i stor grad blir brukt i skolen, også kan forklares ut fra andre årsaker. Norge har en lang tradisjon for at innholdet i skolen og lærerutdanningen henger tett sammen som går mye lenger tilbake enn det utilitaristiske paradigmet. Det skjønnlitterære

tekstutvalget i lærerutdanningen er derfor mer trolig et produkt av en kombinasjon mellom en forankring både i det akademiske paradigmet og det klassiske dannelsesperspektivet, og det emansipatoriske perspektivet i det utviklingsorienterte- og det kommunikative paradigmet. Legger man svarene til lærerutdannerne Erlend eller Kristin til grunn, tyder disse på en særdeles kritisk holdning til nytteorienterte eller instrumentalistiske argumenter.

På bakgrunn av dette kan man driste seg til følgende svar på problemstillingen: Norske litteraturlærerstudenter møter et variert utvalg av norsk litteratur i utdanningen sin. Variasjonen gjelder både mellom de ulike institusjonene og innad i hver enkelt pensumliste. Tekstutvalget kan også sees i lys av alle de fire paradigmene. Legitimeringsdiskursene som kommer til uttrykk i denne undersøkelsen kan derfor sies å være polyparadigmatiske. Både fellesskapsorienterte, og innholdsorienterte legitimeringsdiskurser som kjennetegner det akademiske paradigme, og det elevorienterte og samfunnsorienterte, emansipatoriske legitimeringsdiskurser som kjennetegner de utviklingsorienterte og det kommunikative paradigmene kommer til uttrykk. Hva gjelder en nytteorientert diskurs, kommer også dette til uttrykk, ved at tekstutvalget studentene møter i stor grad kan brukes i deres kommende yrkesliv. Årsaksforklaringen til dette ligger dog mest sannsynlig i at tekstutvalget representerer arven fra de andre paradigmene, enn at det er et uttrykk for utilitaristiske holdninger. Lærerutdannerne uttrykte hvert fall en tydelig skepsis til og motvilje mot instrumentalistiske og nytteorienterte perspektiver. En slikt polyparadigmatisk legitimering, er forankret både i materiale og formale danningsteorier. Denne undersøkelsen kommer imidlertid til kort når det gjelder å konkludere med om disse danningssynene utgjør en sammensetning eller en syntese av formale og materiale danningsteorier, slik Klafki (1959) avviser, eller om de faktisk inngår et dialektisk forhold, slik han anbefaler.

### 6.5. Didaktiske implikasjoner og avsluttende refleksjoner

Våren 2020 publiserte Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020) en artikkel der de har undersøkt hvilken litteratur elever møter i norskfaget på skolen. Funnene deres viser at det er *liten* variasjon i tekstene elevene møter, og at en overveldende stor andel av disse tekstene er både hentet fra elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiale. I tillegg leses disse teksten i stor grad som utdrag. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), uttrykker på bakgrunn av dette bekymring for nivået på litteraturundervisningen i skolen, og argumenter for at vi må revurdere hva vi vil med litteraturundervisningen i skolen:



Hvis skjønnlitterære tekster reduseres til eksempler i skriveundervisning eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans, og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevenes liv (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 18).

Legger man denne studien til grunn som representativ for hva som foregår i litteraturundervisningen i norske klasserom, kan det tyde på at noe glipper mellom hva litteraturlærerstudenter lærer i utdanningen, og hva slags litteraturundervisning de selv gjennomfører når de kommer ut i arbeid. Funnene i studien til Gabrielsen og Blikstad- Balas (2020) kan også tyde på at mange praktiserende litteraturlærerne egentlig ikke har klart for seg svarene på litteraturens grunnlagsspørsmål om hva, hvorfor og hvordan – som til syvende og sist ikke kan sees på hver for seg, men som til sammen utgjør litteraturens *Raison d'être* i skolesammenheng. At dette er tilfelle understøttes også av forskning (Kjelen, 2013; Kåreland, 2009) som vi har sett eksempler på i denne oppgaven.

Funnene i undersøkelsen til Gabrielsen og Blikstad- Balas (2020) kan også forstås i lys av høyhastighetssamfunnets krav til rask og konkret læringsutbytte hos elevene. Man skal ikke underslå de praktiske utfordringer knyttet til rammebetingelsene lærere står ovenfor i en tid med stort fokus på læringsutbytte og måling. Slike instrumentalistiske strømninger truer, som vi har sett blant annet Illum Hansen (2011) peke på, litteraturens dannelsespotensiale. Å forløse litteraturens dannelsespotensial fordrer nemlig som vi har sett, at man bruker tid og at man fordyper seg. Det blir derimot neppe forløst hvis man reduserer litteraturundervisningen til å handle om konkrete litterære virkemidler og sjangertrekk alene, slik resultatene til Gabrielsen og Blikstad -Balas (2020) viser at i stor grad skjer i norske klasserom. Det å lese litteratur, det vil si å lese hele verk og jobbe i dybden med dem, tar tid og det skal ta tid. Dette ser vi også har vært et gjennomgående poeng hos lærerutdannerne som har blitt intervjuet i denne undersøkelsen. At sentrale myndigheter, og skolen ikke tar dette inn over seg i tilstrekkelig grad er ikke bare lærernes ansvar. Likevel har lærere fortsatt en stor grad av autonomi når det kommer til å velge hvilke tekster som skal brukes i litteraturundervisningen og til den metodiske fremgangsmåten. Ikke minst har de både rom til, og nærmest en forpliktelse til å fremsnakke lesing. I en annen ny studie av Marte Blikstad-Balas og Astrid

Roe, som baserer seg på det samme datasettet som den nevnte studien ovenfor, fant de ingen konkrete eksempler i løpet av de 178 observerte norsktimene på at lærere snakket varmt om viktigheten av å lese frivillig, eller reklamerte for morsomt, interessant, eller spennende lesestoff for elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Hva kan dette komme av?

Jeg mener det er sannsynlig at dette skyldes en manglende trygghet i det litteraturfaglige, som igjen kan komme av manglende litterær erfaring. Hvis man derfor legger Harstads (2018) premiss om at litteraturlæreren blir til i møte med litteratur, kommer man ikke utenom at hvilken litteratur studentene møter i løpet av utdanningen blir viktig. Ikke minst hvis det er sånn at de litterære møtene studentene opplever i løpet av utdanningen, i større grad enn før, står for den litterære sosialiseringen vi vet påvirker litteraturlærerens virke (Brink, 2009). Ved å styrke litteraturstudentenes litterære sosialisering og generelt fremme lærerens betydning for elevens møte med litteratur, kan man derfor kanskje snu trenden der norske elevs lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning de siste 20 årene (Roe, 2020). Det er et pedagogisk ordtak som sier at for å lære bort en centimeter, må man selv kunne en meter. Dette gjelder i høyeste grad for litteratur også.

I likhet med Johansen (2019), mener jeg ikke med denne oppgaven verken å angripe det tekstutvalget som blir gjort på litteraturlærerutdanningen. Men som Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 3) mener jeg systematisk kunnskap om hva litteraturlærerstudenter leser er viktig i seg selv, samtidig som det er en forutsetning for å kunne si om det skjønnlitterære tekstutvalget i norsklærerutdanningen skal endres eller utfordres. For selvsagt skal både lærerstudenter og elever lese både gamle og nye norske tekster, og selvsagt skal de lese både *Et dukkehjem*, *Victoria*, *Tante Ulrikkes vei* og *Mellom verdener*. Men vi må passe på å ikke havne der at studenter og elever knapt får ane "at det finnes et åndsliv utenfor Norge", slik Torill Steinfeldt beskriver litteraturundervisningen i første halvdel av 1900-tallet (Sitert i Hamre, 2014, s. 248). Jeg mener derfor at vi også må tilby noe mer.

Skal litteraturlæreren være i stand til å gi elevene sine meningsfulle møter enten det dreier seg om norsk eller annen litteratur, mener jeg lærerstudenten ha møtt en annen litteratur, enten det dreier seg om abstruse tekster av Kafka, Dostojevski og Cervantes, for å bli kjent med den selsomheten og "uteheden" de representerer, eller antikkens tekster av for eksempel Euripides og Homer, for å bedre kunne forstå den litterære symbiosen mellom gamle og nye tekster, eller tekster av Chimamanda Ngozi Adichie, J.M. Coetzee, Chinua Achebe og Nagib Mahfouz, for å lese verden og ta utgangspunkt i noe annet enn seg selv. Jeg mener at det å

inkludere flere tekster inn i tekstutvalget i litteraturlærerutdanningen både kan forsvares utfra både pedagogiske, estetiske og emansipatoriske argumenter, men også utfra mer meritokratiske argumenter. Vi lever tross alt i en globalisert tidsalder, der samhandling på tvers av nasjoner og kontinenter er et faktum, det seg være i klasserommet eller i arbeidslivet eller på det personlige plan. Når alt kommer til alt, går det an å si det så enkelt som Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005a), som definerer danning som evnen til å kunne "møte mangfold utan å bli fælen" (s. 136). Med det lar jeg Chimamanda Ngozi Adichie (TED, 2009) få siste ordet i denne oppgaven, med en advarsel om faren ved å bare fortelle én historie: "The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story".

## Litteratur

- Andersen, P. T. (2001). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Appelgate, A. J. & Appelgate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 56(6), 554-563. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/290841345\\_The\\_Peter\\_Effect\\_Reading\\_habits\\_and\\_attitudes\\_of\\_preservice\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/290841345_The_Peter_Effect_Reading_habits_and_attitudes_of_preservice_teachers)
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse? En idé-og begrepshistorisk vandring. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse*. Oslo: Dreyers forlag.
- Bampton, R. & Cowton, C. J. (2002). The E-Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1842#gcit>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, H. (1994). *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien*. Oslo: Gyldendal.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, M. (2004). På sporet av lærerutdanningsdidaktikkens historiske røtter. I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannelse* (s. 14-32). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Brink, L. (2006). Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare. I B. Lars & R. Nilsson (Red.), *Kanon og tradition* (bd. 2, s. 149-180). Gävle: Lärarutbildningens skriftserie.
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg till klassrummet - om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...?* (s. 38-65). Stockholm: Liber.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer - En egen profesjon? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2017(4), 70-81. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2472860>
- Bryman, A. (2012). *Sosial research methods* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Caspersen, J., Bugge, H. & Nordli Oppegaard, S. M. (2017). *Humanister i lærerutdanningene - Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning* (2). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra

file:///Users/mariajohannesson/Downloads/77-Artikkelen-177-1-10-20170124%20(2).pdf

- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elf, N. F. & Kaspersen, N. F. E. (Red.). (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- Elmholdt, C. (2006). Cyberspace alternativer til ansigt-til-ansigt interviewet. *Tidsskrift for kvalitativ metodeutvikling*, 41, 70-80.
- Evans, J. (Red.). (2015). *Challenging and controversiel picturebooks*. New York: Routledge.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme*. Oslo: J.W Cappelen Forlag AS.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I A. E. Grude, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning* (s. 31-46). Oslo: Akademia.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget. *Edda*, 107(2). Hentet fra [https://www.idunn.no/edda/2020/02/hvilken\\_litteratur\\_moeter\\_elevene\\_i\\_norskfaget](https://www.idunn.no/edda/2020/02/hvilken_litteratur_moeter_elevene_i_norskfaget)
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* (Doktoravhandling. Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%C3%A51-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktikk*. Frederiksberg: Dansklærerforeningens forlag.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskriving av problemet om litteraturlærerens bliven* (Doktoravhandling). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2582877/Ola%20Harstad\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2582877/Ola%20Harstad_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016). Nye medier og danning. I K. Steinsholdt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent begrep* (s. 339-358). Bergen Fagbokforlaget.
- Hirsch, J., E.D. (1985). «Cultural literacy» Does't mean «Core Curriculum». *The English Journal*, 74(6), 47-49. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/816894?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/816894?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Hirsch, J., E.D. (1987). *Cultural literacy. What every american needs to know*. New York: Vintage Books.

- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5-19. Hentet fra [https://www.idunn.no/uniped/2011/03/danning\\_og\\_profesjonsutdanning](https://www.idunn.no/uniped/2011/03/danning_og_profesjonsutdanning)
- Hoem, K. (2017, 27.februar). Vitamintilførsel i norsk. *nrk*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/norskfaget-trenger-en-vitamintilfoersel-1.13392111>
- Imerslund, K. (2003). *Norske klassikere: Litterære essays* (16). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/134062/rapp16\\_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/134062/rapp16_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, W. M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen - Kanon, danning og kompetanse*. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Trondheim.
- Kjærstad, J. (2004). *Menneskets nett*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-205). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier* (3. utg.). Aarhus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kåreland, L. (2009). Den skönlitterära texten i skola og lärarutbildning - Om läsning och litteraturundervisning. *Tidschrift voor Skandinavistiek*, 30(1). Hentet fra <https://ugp.rug.nl/tvs/article/view/10765/8336>
- Langer, J. A. (1995). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.
- Larsen, L. J. (1991). Ungdommelighet og tyranni. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 1991(4), 5-16.
- Lundvall, R. (2018). Kurser, kanon och kvinnor. En undersökning av skönlitteraturen inom Ämneslärarprogrammet med inriktning svanska [Bachelor]. Uppsala Universitet. Hentet fra <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1214841/FULLTEXT01.pdf>

- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. *The sage handbook of applied social research methods*, 2, 214-253. [https://doi.org/DOI: 10.4135/9781483348858.n7](https://doi.org/DOI:10.4135/9781483348858.n7)
- Moen, S.-R. (1993). *Hvorfor leser vi litteratur?* Oslo: Gyldendal.
- Møller, H. H., Poulsen, H. & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning: mellom analyse og opplevelse*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487108321685>
- Nicolaysen, B. K. (2005a). Har norskfaget eit omgrep om lesing? I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det Nye norskfaget* (s. 135-159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005b). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar* (s. 9-32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordstoga, S. (2001). *Litteraturhistorie på ungdomssteget - gammel tradisjon i ny innpakning? Ein analyse av tre nye norskverk*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bøker i klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne* (s. 119-141). Oslo: Novus forlag.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Hentet fra [https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_proquest869232974&context=PC&vid=HIOA&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,Advantages%20and%20disadvantages%20of%20four%20Interview%20techniques&offset=0](https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_proquest869232974&context=PC&vid=HIOA&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Advantages%20and%20disadvantages%20of%20four%20Interview%20techniques&offset=0)
- Osdal, H. & Madssen, K.-A. (2014). *Norskfaget i GLU 5-10. Ei undersøking basert på tilsende styringsdokument frå fem lærarutdanningsinstitusjonar*. Stavanger: Følgegruppen for Lærarutdanningsreformen. Hentet fra <https://www.google.com/search?q=Norskfaget+i+GLU+5-10%3A+Ei+unders%C3%B8king&aq=chrome.0.69i59j69i57.5559j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - finnes den?* (s. 32 - 58). Oslo: Novus Forlag.
- Persson, M. (2007). *Värfor läsa litteratur?* Malmö: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2010). Att läsa Lolita på lärarutbildningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 4-14. Hentet fra file:///Users/mariajohannesson/Downloads/500-1813-1-PB.pdf
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Petersson, M. (2009). Läsvanor och litteraturförståelse. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...?* (s. 15-38). Stockholm: Liber.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og hodninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature As Exploration* (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in mother-tounge education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5-20. Hentet fra file:///Users/mariajohannesson/Downloads/IntroductionParadigmsissuePublished%20(1).pdf
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). The implications of diciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(8), 628-631. Hentet fra <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jaal.297>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarstein, D. (2020). Nokon kjem til å komme – didaktisk blick på Fosses dramaturgi ID. Skarstein & I. Vederhus (Red.), *Jon Fosse i skulen* (s. 36-63). Oslo: Samlaget.
- Skarstein, D. & Vederhus, I. (2020). Forord. I D. Skarstein & I. Vederhus (Red.), *Jon Fosse i Skulen* (s. 7-13). Oslo: Samlaget.
- Skaar, H., Elvebakk, L. & Nilssen, J. H. (2016). Lærerstudenten som frafallen leser - Om litteraturens fremtid i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.3848>



- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2016). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-11). Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-55). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- TED. (2009). *The danger of a singel story*.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorson, S. (2009). Blivande svensklärare om att «läsa» och «förstå» skönlitteratur. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 106-108). Stockholm: Liber.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død. Tabu i bildeboka. Analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and completely Unprepared for Adulthood, and What That Means for the Rest of Us*. . New York: Atria.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag*.
- Vold, T. (2019). *Å lese verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wicklund, B., Larsen, A. S. & Vikbrant, G. (2016). Lærerstudenten som leser- en undersøkelse av litterære erfaringer hos en gruppe norske og svenske lærerstudenter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 119-132.
- Ziehe, T. & Strubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Politisk revy.
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L. O. (2013). *Metodebok for mediefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag. I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål - dannelse og nytte. I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-29). Bergen: Fagbokforlaget.

- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus forlag.
- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39(1), 33-46.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning NSD

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel<sup>28</sup>**

Hva leser lærerstudenter i norskfaget? Og hvilket dannelsesteoretisk syn ligger til grunn for det skjønnlitterære tekstutvalget ved disse institusjonene?

### **Referansenummer**

378528

### **Registrert**

23.08.2019 av Maria Johannesson - s234859@oslomet.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

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

Lisbeth Elvebakk, lisel@oslomet.no, tlf: 67237438

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Maria Johannesson, johannesson.maria@gmail.com, tlf: 93614469

### **Prosjektperiode**

19.08.2019 - 15.05.2020

### **Status**

30.08.2019 - Vurdert

---

<sup>28</sup> Tittelen har blitt endret etter innsendt søknad

## Vurdering (1)

---

### 30.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Vurderingen forutsetter at samtykkeskjemaet tilpasses prosjektet. Når dette er på plass kan behandlingen starte. TAUSHETSPLIKT OG TREDJEPERSONER Vi minner om at ansatte ved lærerutdanningsinstitusjoner har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltstudenter og vi forutsetter at dere er forsiktige ved å bruke eksempler under intervjuene. Vi forstår det derfor slik at det ikke vil behandles tredjepersonsopplysninger i prosjekter (dvs. opplysninger om enkeltindivider som ikke deltar i prosjektet). MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet

vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Godkjenning på utsettelse av prosjektet

### **NSD Personvern**

31.07.2020 09:17

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 378528 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: NSD har vurdert endringen registrert 29.07.2020. Vi har nå registrert 15.11.2020 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Eva J. B. Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### Vedlegg 3: Forespørsel/infoskriv

Hei!

Jeg holder på med et masterprosjekt i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet med fordypning i norsk. Formålet med prosjektet er å undersøke og få en oversikt over hva studenter ved MGLU 5-10 (norsk) leser av skjønnlitteratur i regi av lærerutdanningen.

Jeg henvender meg derfor til deg, for å spørre om det er mulig å tilsendt pensumlister for årskullet som startet i 2017? Til informasjon vil institusjonene vil bli anonymisert i masteroppgaven, og prosjektet er godkjent av NSD.

Med vennlig hilsen

Maria Johannesson: [johannesson.maria@gmail.com](mailto:johannesson.maria@gmail.com) tlf: 93614469

Veileder: Lisbeth Elvebakk: [lisel@oslomet.no](mailto:lisel@oslomet.no) tlf: 67237438

### Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Hva mener du er det/de viktigste formålet/ene med litteraturundervisningen i GLU 5-10?
2. Det finnes få retningslinjer når det kommer til tekstutvalg både ved lærerutdanningsinstitusjonene og grunnskolen. Hva tenker du om det?
3. Hvordan kommer dere fram til tekstutvalget som brukes som pensum ved deres institusjon? Har dere noen kriterier som ligger til grunn for utvalget?
4. Hva mener du/ dere er det viktigste litterære innholdet i litteraturundervisningen ved GLU 5-10, er det for eksempel norsk kanonlitteratur, barne- og ungdomslitteratur, eller samtidslitteratur, evt andre kategorier? Og hvorfor?
5. Hvilken litterær ballast og kompetanse mener du som lærerutdanner at norsklærere bør besitte?
6. Hvordan mener du at deres institusjon/seksjon svarer på utfordringen ved tendensen til at dagens lærerstudenter leser mindre litteratur på fritiden enn før?
7. Hva mener du/dere er den største utfordringen når det kommer til litteraturundervisning både ved høgere utdanning, og på grunn – og videregående skole?
8. Har du noen spørsmål eller avsluttende kommentarer?

Vedlegg 4: Frekvenstabell Figur 1 (Kjønnsfordeling forfatter)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mann	252	57.9	57.9	57.9
	Kvinne	158	36.3	36.3	94.3
	Ukjent	25	5.7	5.7	100.0
	Total	435	100.0	100.0	

Vedlegg 5: Frekvenstabell Figur 2 (Tidsperiode)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Samtidslitteratur	179	41.1	41.3	41.3
	1900-tallet. Andre del	120	27.6	27.7	69.1
	1800-tallet. Andre del	41	9.4	9.5	78.5
	1900-tallet. Første del	40	9.2	9.2	87.8
	1800-tallet. Første del	19	4.4	4.4	92.1
	Folkediktning	12	2.8	2.8	94.9
	Norrøn litteratur	9	2.1	2.1	97.0
	1700-tallet	8	1.8	1.8	98.8
	1600-tallet	4	.9	.9	99.8
	1500-tallet	1	.2	.2	100.0
	Total	433	99.5	100.0	
	Missing	System	2	.5	
Total		435	100.0		

## Vedlegg 6: Frekvenstabell Figur 4 (Sjanger)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Prosa	236	54.3	54.4	54.4
	Lyrikk	152	34.9	35.0	89.4
	Sakprosa	36	8.3	8.3	97.7
	Drama	10	2.3	2.3	100.0
	Total	434	99.8	100.0	
Missing <sup>29</sup>	System	1	.2		
Total		435	100.0		

<sup>29</sup> Mangler informasjon om sjanger for *Lillebroren* av Magnhild Haalke.



Vedlegg 7: Frekvenstabell Figur 5 (Sjangerformat)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dikt	100	23.0	23.1	23.1
	Roman	94	21.6	21.8	44.9
	Novelle	80	18.4	18.5	63.4
	Billedbok	32	7.4	7.4	70.8
	Barnesang/rim/regle	20	4.6	4.6	75.5
	Eventyr	13	3.0	3.0	78.5
	Populærmusikk	13	3.0	3.0	81.5
	Tegneserie/Grafisk roman	11	2.5	2.5	84.0
	Essay	10	2.3	2.3	86.3
	Skuespill	10	2.3	2.3	88.7
	Sagalitteratur	9	2.1	2.1	90.7
	Biografi/dagbok	8	1.8	1.9	92.6
	Artikkel	6	1.4	1.4	94.0
	Vise	5	1.1	1.2	95.1
	Sagn	4	.9	.9	96.1
	Ballade	4	.9	.9	97.0
	Muntlig tekst/Tale/Foredrag/appell	3	.7	.7	97.7
	Salme	3	.7	.7	98.4
	Dokumentar	3	.7	.7	99.1
	Brev	2	.5	.5	99.5
Myte	1	.2	.2	99.8	
Klassisk musikk	1	.2	.2	100.0	
Total		432	99.3	100.0	
Missing	System	3	.7		
Total		435	100.0		

Vedlegg 8: Frekvenstabell Figur 6 (Målgruppe)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Barnlitteratur	106	24.4	24.5	24.5
	Ungdomslitteratur	48	11.0	11.1	35.6
	Voksenlitteratur	278	63.9	64.4	100.0
	Total	432	99.3	100.0	
Missing <sup>30</sup>	System	3	.7		
Total		435	100.0		

---

<sup>30</sup> Mangler informasjon om målgruppe for *Kvit fjør* av Marit Kaldhol, *Lillebroren* av Magnhild Haalke og *Slagen* av Torill Eide

## Vedlegg 9: Frekvenstabell Figur 7 (Land)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Norge	366	84.1	84.1	84.1
	Sverige	16	3.7	3.7	87.8
	Danmark	21	4.8	4.8	92.6
	Island	9	2.1	2.1	94.7
	Finland	2	.5	.5	95.2
	England	3	.7	.7	95.9
	Frankrike	3	.7	.7	96.6
	Tyskland	1	.2	.2	96.8
	USA	5	1.1	1.1	97.9
	Østerrike	1	.2	.2	98.2
	Hellas	1	.2	.2	98.4
	Irland	1	.2	.2	98.6
	Italia	1	.2	.2	98.9
	Pakistan	1	.2	.2	99.1
	Nederland	1	.2	.2	99.3
	Japan	1	.2	.2	99.5
	Ukjent	1	.2	.2	99.8
Sveits	1	.2	.2	100.0	
Total		435	100.0	100.0	

## Vedlegg 10: Frekvenstabell Figur 8 (Region)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Norsk	355	81.6	81.6	81.6
	Samisk	11	2.5	2.5	84.1
	Nordisk uten Norsk og Samisk	39	9.0	9.0	93.1
	Europeisk	13	3.0	3.0	96.1
	Nord-Amerikansk	5	1.1	1.1	97.2
	Asiatisk	2	.5	.5	97.7
	Afrikansk	1	.2	.2	97.9
	Norsk-islandsk felleslitteratur	9	2.1	2.1	100.0
	Total	435	100.0	100.0	

## Vedlegg 11: Oversikt over alle registrerte titler på pensumlistene

### **Tittel**

Tonje Glimmerdal  
Tante Ulrikkes vei  
Erasmus Montanus  
Kunsten å myrde  
Peer Gynt  
Skylappjenta  
Aften Psalme  
Pan  
Vildanden  
Askeladden og de gode hjelperne  
Et dukkehjem  
Faderen  
Fallteknikk  
Karen  
Når det regnar i Afrika  
Pitbull-Terje går amok  
Regn  
Sult  
Synnøve Solbakken  
Alberte og friheten  
Andvake  
Annas himmel  
Aust- Vågøy  
Austlandet og eg  
Dagboksnotat 6. januar 1564, Dagboksnotat 27. februar 1568  
Darlah  
Det er langt mellom venner  
Dette vesle epletreet  
Digtets Aand  
Du var vinden  
Eg er eg er eg er  
Eg snakkar om det heile tida  
Eit ord  
En nesten pinlig affære  
Essayet som erkjennelse. Et essay om essayet  
Få meg på, for faen  
Fante- Nils  
Før jeg brenner ned  
Forrådt  
Fuglane  
Fugletribunalet  
Gengangere  
Gorm er en snill orm  
Hovudstadsfolk

### **Forfatter**

Parr, Maria  
Shakar, Zeshan  
Holberg, Ludvig  
Sandel, Cora  
Ibsen, Henrik  
Haq, Iram (ill: Skandfer, Endre)  
Engelbretsdatter, Dorothe  
Hamsun, Knut  
Ibsen, Henrik  
Asbjørnsen, Peter Christen og Moe, Jørgen  
Ibsen, Henrik  
Bjørnson, Bjørnstjerne  
Sætre, Inga  
Kielland, Alexander  
Osland, Erna (ill: Møkleby, Per Ragnar)  
Eriksen, Endre Lund  
Obstfelder, Sigbjørn  
Hamsun, Knut  
Bjørnson, Bjørnstjerne  
Sandel, Cora  
Fosse, Jon  
Hole, Stian  
Hagerup, Inger  
Parr, Maria  
Beyer, Absalon Pedersson  
Harstad, Johan  
Falkeid, Kolbein  
Hagerup, Inger  
Welhaven, Johan Sebastian  
Hauge, Olav H.  
Lillegraven, Ruth (ill: Johnsen, Mari Kanstad)  
Joof, Camara Lundestad  
Hauge, Olav H.  
Harstad, Johan  
Fagerlund, Eldri Hind  
Nilssen, Olaus  
Sivle, Per  
Heivoll, Gaute  
Skram, Amalie  
Vesaas, Tarjei  
Ravatn, Agnes  
Ibsen, Henrik  
Khun, Camilla  
Vinje, Aasmund Olavsson

I skolegården	Munthe, Margrethe
Isslottet	Vesaas, Tarjei
Jeg ser	Obstfelder, Sigbjørn
Johannes' oppmuntrende begravelse	Askildsen, Kjell
Karens jul	Skram, Amalie
Katekismesanger	Dass, Petter
Køen usynlig	Vold, Jan Erik
Krigen	Dahle, Gro (ill: Nyhus, Kaia)
Kulturuke	Vold, Jan Erik
Kurt koker hodet	Loe, Erlend (ill: Hiorthøy, Kim)
Kurtby	Loe, Erlend (ill. Hiorthøy, Kim)
Kvelden lister seg på tå	Hagerup, Inger
Liten knute	Øyehaug, Gunnhild
Mauren	Hagerup, Inger
Nansen over Grønland	Ousland, Bjørn
Nasjonal prøve	Vennerød, Maria T.
Nokon kjem til å kome	Fosse, Jon
Nordlands Trompet	Dass, Petter
Odd er et egg	Aisato, Lisa
Olav og Kari	Ukjent
Pæren og humlen	Nyquist, Arild
Pakken frå San Diego	Kaldhol, Marit
Salamandergåten	Horst, Jørn Lier
Sinna mann	Gro Dahle (ill: Svein Nyhus)
Smeden og Bageren	Wessel, Johan Herman
Snill	Dahle, Gro (ill: Nyhus, Svein)
Solaris korrigert (utdrag)	Rimeried, Øyvind
Sult (Tegneserie)	Ernesten, Martin
Til eit Astrup-bilete	Hauge, Olav H.
Tung tids tale	Vesaas, Halldis Moren
Um Pengar	Garborg, Arne
Ungdomsskolen	Kvammen, Anders N.
Utvalde twitternoveller	Grytten, Frode
Ved Rundarne	Vinje, Aasmund O.
Victoria	Hamsun, Knut
Yatzy	Eeg, Harald Rosenløw
Abraham hogger ned Isak	Haavardsholm, Espen
Akvarium	Dahle, Gro (ill: Nyhus, Svein)
Alle elefanter	Hagerup, Inger
Alle mann hadde arma	Ukjent
Alle utlendinger har lukka gardiner	Skaranger, Maria Navarro
Alle vi	Kaldhol, Marit
Ambulanse	Harstad, Johan
Anda i ødemarka	Aalbu, Ragnar
Anna i ødemarka	Grønset, Dagfinn
Arne Kulterstad	Bjørnson, Bjørnstjerne

Arv og miljø  
 Av måneskinn gror det ingenting  
 Avkle  
 Bæ, Bæ lille Lam  
 Balkong  
 Barna som forsvant  
 Barsakh  
 Begrepsforvirring  
 Begynnelser  
 Bergens Stift  
 Bergtatt  
 Berre Draumar  
 Bikubesong  
 Biografien om Henrik Ibsen - Alt eller intet  
 Biografien om Knut Hamsun - Guddommelig galskap  
 Biografien om Sigrid Undset - Ogsaa en ung Pige  
 Blåbærturen  
 Blåmann  
 Blekkspruten  
 Blø for drakta  
 Bomulv  
 Brage og jenta i djupet  
 Brages historie  
 Brevet frå krigen  
 Brune  
 Bukkene Bruse på badeland  
 Bundet til et tre i skogen  
 Bussene lengter hjem  
 Carl Lange  
 Da ho vakna  
 Dagen vi drømte om  
 Dager jeg har glemt  
 De som ikke finnes  
 Dei kallar meg berre Hugo  
 Den eine og dei andre  
 Den første lille grisen  
 Den Første Omfavnelse  
 Den Salige  
 Den vesle blå haien  
 Det er høst  
 Det er ikke synd å banne  
 Det er ikke tallene  
 Det er ingen hverdag mer  
 Det første barnet på månen  
 Det regner inn  
 Det ror og ror

Hjorth, Vigdis  
 Nedreaas, Torborg  
 Bramness, Hanne  
 Ukjent  
 Unge Ferrari  
 Grimstad, Lars Joachim  
 Stranger, Simon  
 Undset, Sigrid  
 Tiller, Carl Frode  
 Welhaven, Johan Sebastian  
 Ambjørnsen, Ingvar  
 Brkic, Merima Maja  
 Grytten, Frode  
 Lunde, Stein Erik (ill: Kverneland, Steffen)  
 Rotten, Øystein  
 Ragde, Anne B.  
 Prøysen, Alf  
 Vinje, Aasmund Olavsson  
 Gro Dahle (ill: Svein Nyhus Ill.)  
 Svingen, Arne  
 Svendsen, Njord (ill:Duzakin, Akin)  
 Osland, Erna  
 Mostue, Sigbjørn  
 Røyseth, Ingunn  
 Øvreås, Håkon (ill: Torseter, Øyvind)  
 Rørvik, Bjørn F. (ill: Moursund, Gry)  
 Sveen, Karin  
 Jacobsen, Rolf  
 Askildsen, Kjell  
 Tusvik, Marit  
 Ersland, Bjørn Arild (ill: Brøgger, Lilian)  
 Svingen, Arne (ill: Noguchi, Mikael)  
 Stranger, Simon  
 Helmstad, Rakel  
 Duun, Olav  
 Prøysen, Alf  
 Wergeland, Henrik  
 Welhaven, Johan Sebastian  
 Vågnes, Øyvind (ill: Duzakin, Akin)  
 Hødnebø, Tone  
 Isachsen, Karsten  
 Dahle, Gro  
 Hofmo, Gunvor  
 Ersland, Bjørn Arild (ill: Aurtande, Lars M.)  
 Rishøi, Ingvild H.  
 Vesaas, Tarjei

Det snør og snør	Vesaas, Tarjei
Dette er mor	Øglænd, Finn
Dette livet eller det neste	Vitanza, Demien
Don Fritjof	Bache-Wiig, Anna (ill: Aisato, Lisa)
Drakegutten	Rydland, Asbjørn
Draumkvedet	Ukjent
Drøm	Undset, Sigrid
Drømmen	Hjorth, Vigdis
Du må ikke sove	Øverland, Arnulf
Eg blir her, eg drar ikkje	Grytten, Frode
Eg fekk ei stjerne	Storholmen, Ingrid
Eg rømmer	Kleiva, Rønnaug (ill: Belsvik, Inger Lise)
Eg ser	Eidsvåg, Bjørn
Ein motorsykkel i natta	Hovland, Ragnar
Ellers er jeg ikke noe menneske	Lirhus, Agnar
En begiæring	Dass, Petter
En flyktning krysser sitt spor	Sandemose, Axel
En folkefiende	Ibsen, Henrik
En rumpe å dø for/Rumpa til Ingvar Lykke	Grøntvedt, Nina Elisabeth
En vaarnat	Welhaven, Johan Sebastian
Engel i snøen	Totland, Anders
Et sekund i taget	Nordin, Sofia
Evetyret om Reveenka	Asbjørnsen, Peter Christen og Moe, Jørgen
Fantomteikning	Grytten, Frode
Farao på ferie	Bjerke, André
Fengslet- en bok om å sitte inne	Ersland, Bjørn Arild
Flukt	Hansen, Atle
Flyktende ungdom	Gill, Claes
Flytt deg litt da	Tusvik, Marit
For trykkefriheten	Wergeland, Henrik
Forberedelsen	Ahmed, Roda
Forsiktig glass	Arvola, Ingeborg
Fra det ubevisste sjeloliv	Hamsun, Knut
Fra en annen virkelighet	Hofmo, Gunvor
Fredlaus	Hovland, Ragnar
Fuck off I love you	Mæhle, Lars
Geiterams	Munthe, Margrethe
Genanse og verdighet	Solstad, Dag
Gjeiti, Sondag den 8 April	Vinje, Aasmund Olavsson
Gjenkjennelsen (utdrag)	Lunden, Eldrid
Glimt	Røsland, Tor Arve
Griner du?	Munthe, Margrethe
Grisen	Christensen, Lars Saabye
Gugg	Christensen, Lars Saabye
Gunerius	Abdelmaguid, Magdi O. Y, Patel, Chirag R.
Halda på deg	Brikedal, Arnt



Hatere	OnkIP
Heidi	Spyri, Johanna
Heksejakt og heksebrenning i Europa	Basso, Aina (ill: Bloom, Christian)
Hemmligheten	Haavardsholm, Espen
Herremansbruden	Asbjørnsen, Peter Christen og Moe, Jørgen
Hilsen Julie	Rishøi, Ingvild
Historien om fru Berg	Rishøi, Ingvild
Hitler, Jesus og farfar	Ask, Lene
Hjemkomst	Kjærstad, Jan
Hjerteknuser	Ottesen, Janove
Høyere enn himmelen	Hagerup, Klaus
Hundene i Tessaloniki	Askildsen, Kjell
Hva sier reven?	Ylvisåker, Bård, Ylvisåker, Vegard, Løchstøer, Christi
Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen	Svein
Hvor gammel blir en tiger?	Sortland, Bjørn
Hysj	Ersland, Arild (ill: Dybvig, Per)
I dag blåser det	Wisnes, Magnhild
Ingen må vite	Køltzow, Liv
Ingen tittel på grava	Basso, Aina
Innbyding	Eikemo, Marit
Ivar Elison	Vesaas, Tarjei
Jeg velger mig april	Ukjent
Jenny	Bjørnson, Bjørnstjerne
Jernbaneland	Renberg, Tore (ill: Ask, Lene)
Jimmy sa	Jacobsen, Rolf
Jon Demon	Rishøi, Ingvild H.
Jørgen Hattemaker	Kjedesen, Reidar
Kamerat måne	Prøysen, Alf
Kant	Grytten, Frode
Kaoshjerte	Fosse, Jon (ill: Dusakin, Akin)
Kaprifolium	Grimnes, Lise Forfang
Katten	Borgen, Johan
Keeper'n til Tunisia	Hauge, Olav H
Kjærlighet	Mæhle, Lars
Klassen	Østavik, Hanne
Klor	Spurkland, Marte
Korte meisterverk	Harstad, Johan
Kristin Lavransdatter (Kransen)	Sortland, Gaute M.
Kritiken og Kvindesagen	Undset, Sigrid
Kunsten å gå	Collett, Camilla
Kven sin kropp er dette	Vaage, Lars Aamund
Kvinnlinger 1	Kleiva, Rønnaug
Kvit fjør	Nedreaas, Torborg
Kvitebjørn Kong Valemon	Kaldhol, Marit
La oss aldri glemme godt det kan være å leve	Asbjørnsen, Peter Christen
Landskap med gravemaskiner	Zahid, Sara
	Jacobsen, Rolf

Langs ei Aa	Vinje, Aasmund Olavsson
Lars er LOL	Akerlie, Iben
Lat meg gjere som tordivelen	Hauge, Olav H.
Lauvhyttor og snøhus	Hauge, Olav H.
Level up	Jaa9, OnklP, Temur, Akjeft, Skjakkmat
Like sant som jeg er virkelig	Ørstavik, Hanne
Lille-lord Bind 1	Borgen, Johan
Lillebroren	Haalke, Magnhild
Lillebrors vise	Prøysen, Alf
Litt meir enn ein venn	Øglænd, Finn
Livet på skjener	Ravatn, Agnes
Løvetannens bønn	Sverdrup, Harald
Lucie	Skram, Amalie
Luren	Hansen, Maurits
Lys og varme	Aleksandersen, Åge
Lysne	Apneseth, Erlend
Madam Høyers leiefolk	Skram, Amalie
Magrete Kind	Zwilgmeyer, Dikken
Materalienasjon i bokstaveleg forstand	Moe, Karin
Mennesket og maktene	Duun, Olav
Mikke Mus	Ousland, Erna
Min bestemor strk kongens skjorter	Kove, Torill
Mm	Økland, Einar
Moderskapets frigjørelse	Møller, Katti Anker
Moralske tanker, Libr.III Epig.105	Holberg, Ludvig
Morfar, Hitler og jeg	Jackson, Ida
Morgon 2	Kaldestad, Per Olav
Morkels alfabet	Hole, Stian
Mulegutten	Torseter, Øyvind
Munch	Kverneland, Steffen
Munnen; taparen og vinnaren	Osland, Erna
Når eg blir stor	Sivertsen, Solfrid
Når jeg sover er jeg Messi	Henriksen, Levi
Notat vedrørande kjærleik	Kleiva, Rønnaug
Novellen	Hansen, Maurits
Nu har du mæ	Justad, Sondre
Nyskjerrig på havdypet	Løken, Marianne (ill: Friberg, Espen)
Odinsbarn	Pettersen, Siri
Om noko skulle skje	Hovland, Ragnar
Om Våren	Knausgård, Karl Ove (ill: Bjerger, Anna)
Ønske	Ukjent
Orkanger	Mjølnes, Johan
Ormens hjarte	Osland, Erna
Oss, retning	Kavli, Ann
Øynene dine	Huke, Marte
På havets bunn	Hagerup, Inger

Påfugl	Abdelmaguid, Magdi O. Y, Patel, Chirag R.
Pass deg for ulven	Dahle, Gro
Pengegaloppen	Sanbeck, Vidar
Populärmusik från Vittula	Niemi, Mikael
Portrommene	Vik, Bjørg
Prinsessa av Burundi	Grytten, Frode
Raude kyssemerker i brev	Fosse, Jon
Raudt, blått og litt gult	Sortland, Bjørn (ill: Elling, Lars)
Regn i Hiroshima	Vesaas, Tarjei
Regn i juli	Fløgstad, Kjartan
Regnbogane	Hauge, Olav H.
Regnet fortel si jamne historie	Fosse, Jon
Rettsak i Rønningsvea	Prøysen, Alf
Ridderspranget	Ukjent
Ringen	Hamsun, Knut
Risen som ikke hadde noe hjerte på sig	Abjørnsen, Peter Christen og Moe, Jørgen
Rug	Løveid, Cecilie
Runde, rare Rulle Rusk	Bjerke, Andre
Så rekker jeg deg nu med glede min hånd	Henriksen, Levi
Sagn om Kong Alf og Halssteinan	Schønning, Gerhard
Sagnet om Peer Gynt	Asbjørnsen, Peter Christen
Satchmo/Louis Armstrong	Børli, Hans
Sinna-vers	Mørck, Sidsel
Skyt meg	Izabell
Slagen	Eide, Torill
Slepp meg	Nedrejord, Kathrine
Snø faller	Tranströmer, Thomas
Snø	Hanssen, Arvid
So, ro, Lillemann	Egner, Torbjørn
Sofie og Kathrine 1	Haagenrud, Grete
Søfuglen	Welhaven, Johan Sebastian
Soldatmarkedet	Aasprong, Monica
Som tiger i bur	Petterson, Per
Sommarkvelden (I eventyre)	Duun, Olav
Sommerfugl	Hagerup, Inger
Sonen	Fosse, Jon
Stål	Børli, Hans
Styggen på ryggen	OnkIP & De Fjerne Slektningene
Svenskane på Midjåfjellet	Ukjent
Svevedikt	Ormstad, Ottar
Tiden det tar	Ørstavik, Hanne
Til deg, du hei	Garborg, Arne
Til Foraaret	Wergeland, Henrik
Til Hr. Petter Dass	Engelbretsdatter, Dorothe
Til min gyldenlak	Wegeland, Henrik
Til ungdommen	Grieg, Nordahl

Tjenerinnens beretning	Atwood, Margaret
To fjernsyn	Ulven, Tor
To søstre	Seierstad, Åse
Tomaten og Løken	Hagerup, Inger
Tord Foleson	Sivle, Per
Torvmyr	Kielland, Alexander
Tre katter små	Prøysen, Alf
Tre mandlar på nasen	Osland, Erna
Trist som faen	Behn, Ari
Trollkrittet	Hopp, Zinken
Tung tids tale	Nilssen, Olaug
Udsikter fra Ulriken	Brun, Johan Nordahl
Um aa tenkja	Garborg, Arne
Utan skjemt om våre sår	Økland, Einar
Uten tittel (dikt av Synne Lea)	Lea, Synne
Utøy	Hollup, Anne Grete
Vanskeleg snakk – om steling	Økland, Einar
Vårherres klinkekule	Bye, Erik
Venezia og Ekofisk	Kaldestad, Per Olav
Venezia-mysteriet	Sortland, Bjørn
Vepsen	Hagerup, Inger
Vesle- Trask	Vesaas, Tarjej
Vi går ikke i fakkeltog for Albert Schweitzer	Johannesen, Georg
Vi kan ikke hjelpe alle	Rishøi, Ingvild H.
Vi skulle vært løver	Baugstø, Line
Villemann og Magnhild	Ukjent
Vindhanen	Hauge, Olav H.
Voggesong for ein bytting	Vesaas, Halldis Moren
Frakken	Nyquist, Arild
Fred	Hofmo, Gunvor
Henstehandlarar	Sande, Jacob
Ho ser ikkje hit	Kaldestad, Per Olav
Saks	Grøvdal, Ola
Sleggja	Hauge, Olav H.
Slipestenen	Røsbak, Ove
Mellom verdener	Måret, Sara Anne
Skolegutt	Stien, Laila
Det var en gang en same	Uthaug, Maren
Du ønsker deg en opplyst verden	Valkeapää, Nils-Aslak
Gebursdagsselskapet	Stien, Laila
Gjøkungen Filius	Strask, June Sommer (ill: Horndal, Sissel)
Hevonen on hest	Ukjent
Skjelett	Paltto, Kirste
Sølvmånen	Horndal, Sissel
Språket	Siri, Hege
Uspesifiserte dikt (Ailo Gaup)	Gaup, Ailo

Ispigen	Haller, Bent
Från en stygg flicka	Boye, Karin
Att döda ett barn	Dagerman, Stig
Babettes gjestebud	Blixen, Karen
Brødrene Lejonhjärta	Lindgren, Astrid
Det usynlige barnet	Jansson, Tove
Eldprøva	Kaaberbøl, Lene
Et øye rødt	Khemiri, Jonas Hassen
Skammarens dotter	Kaaberbøl, Lene
Adolf var af stand velbåren	Strandberg, Julius
Alfabet (utdrag)	Christensen, Inger
Balders daude	Ukjent
Bendik og Årolilja	Ukjent
Digte	Hassan, Yahya
Du, bara	Ahlund, Anna
En ønskan	Södergran, Edith
Far och jag	Lagerkvist, Pär
Fasaner	Helle, Helle
Uspesifisert eventyr	Andersen, Hans Christian
Fröken Julie	Strindberg, August
Gummi-Tarzan	Kirkegaard, Ole Lund
Hunden	Aakeson, Kim Fupz
Hva var det hun sa?	Lirhus, Agnar og (ill: Markhus, Rune)
I Skumringslandet	Lindgren, Astrid
Ishavspirater	Nilsson, Frida
Kaptein Nemos bibliotek	Enquist, Per Olof
Katten min, Jugoslavia	Statovci, Pajtim
Keiserens nye klær	Andersen, Hans Christian
Mio, min Mio	Lindgren, Astrid
Nattergalen	Andersen, Hans Christian
Ronja Röverdotter	Lindgren, Astrid
Sagan om den fule Manfred	Danelsson, Tage
Skyggen	Andersen, Hans Christian
Soga om Ramnkjell Frøysgode	Ukjent
Som dend Gyldne Sool frembryder	Kingo, Thomas
Stjämorna	Södergran, Edith
Uspesifisert novelle av Karen Blixen	Blixen, Karen
Uspesifisert eventyr	Andersen, Hans Christian
Uspesifisert eventyr	Andersen, Hans Christian
Uspesifisert eventyr	Andersen, Hans Christian
Uspesifiserte novelle av Karen Blixen	Blixen, Karen
Den sovande i dalen	Rimbaud, Arthur
Robinson Crusoe	Defoe, Daniel
Anekdoter til senking av arbeidsmoralen	Böll, Heinrich
Anne Franks dagbok (utdrag)	Frank, Anne
Den lille Prinsen	Saint-Exupéry, Antoine

Det regner	Apollinaire, Gillame
Gutten i den stripedde pysjamas	Boyne, John
Ofeus og Eurydike	Ukjent
Opp-ned musene	Dahl, Roald
Rekrutten	Edginton, Ian (ill: Aggs, John)
Rosas buss	Silei, Fabrizio (ill: Quarello, Maurizio A. C)
Tritsch-Tratsch-Polka, Op.214 "Triqui-Traqui"	Strauss, Johann II, Paul Desenne (2016)
Peer Gynt	Mairowitz, David Zane (ill: Moen, Geir)
Amuletten. Steinvokteren	Kibuishi, Kazu
Draumesong (Chippewa-indiansk tradisjon)	Ukjent
Hucleberry Finn	Twain, Mark
Intet	Teller, Janne
Redderen i rugen	Salinger, J. D.
Tale i FN	Yousafzai, Malala
Uten tittel	Jakamochi, fru Kasa (gjendikta av Bramness, Hanne)
Utakk (Afrikanske gåteeventyr)	Ukjent
Voluspå	Ukjent
Soga om Gunnlaug Ormstunge	Ukjent
Trymskvadet	Ukjent
Egils saga	Ukjent
Gisle Surssons saga	Ukjent
Kjalnesinga saga	Ukjent
Njålssoga	Ukjent

