

# MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i norsk og norskdidaktikk**

**August 2022**

Norskfagets litteraturodel etter årtusenskiftet – en tematisk analyse av  
læreplaner med utvalgt eksempel fra læreverket *Kontekst*

The literature part of the Norwegian subject after the millennium – a thematic analysis of  
curriculums with chosen examples from the textbook *Kontekst*

Amanda Roso

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Tusen takk til min veileder Inger Vederhus for alle gode innspill, og for at du hele veien har vist at du har troen på meg og mitt prosjekt. Jeg vil også takke deg for gode samtaler, forelesninger, og ditt smittende engasjement for litteratur i skolen.

Jeg ønsker også å takke dere andre som har hjulpet meg på veien. Dere vet hvem dere er.

Amanda Roso

Holmestand, august 2022

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt om det er endringer i litteraturdelen av norskfaget i perioden etter årtusenskiftet. Problemstillingen jeg har hatt som retningslinje for undersøkelsen lyder som følger:

«Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet? Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?»

For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført en tematisk analyse av norskplanene NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06, men med en avgrensning i kompetansemålene, der jeg kun har undersøkt de som er gitt for elever etter 10. trinn. Temaene som kom ut av prosessen i den tematiske analysen har jeg benyttet som utgangspunkt for en påfølgende analyse av tre utgaver av Gyldendals læreverk *Kontekst*, der den utvalgte eksempelteksten *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen har dannet en fokusert avgrensning for analyse materialet.

Ved å undersøke både læreplaner og læreverket *Kontekst*, har jeg kunnet kontrollere om de endringene som kom frem i læreplanene også har funnet sin vei til undervisningen i praksis. Hovedfunnene fra analysene er at endringene innad i LK06 utfordrer norskfaget som dannelsesfag, da det kommer frem endringer i litteraturarbeidet i retning av bredde, mengde, lesestrategier og sjangerkunnskap i stedet for lesing og utforsking av tekster skrevet av gode forfattere. Med LK20 og innføringen av dybdeløring og rettleidende kjerneelementer, viser funnene at litteraturarbeidet legger vekt på gode opplevelser og erfaringer med lesing og muntlige aktiviteter. I læreverket *Kontekst* har litteraturarbeidet endret seg fra å omhandle enten innhold eller sjangerkjennetegn, til å etter fagfornyelsen være preget av et behov for mer tid for arbeid med dyptgående arbeidsoppgaver til tekstutdraget. Muntlighet har fått en større rolle i litteraturarbeidet, mens dramatisering som arbeidsmetode er fjernet.

Det er flere endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet, og i læreverket *Kontekst* fremtrer endringene stort sett i tråd med læreplanen når det gjelder litteraturarbeidet med Henrik Ibsens *Et dukkehjem*.

## Abstract

In this master thesis I have looked at the changes in the literature part of the Norwegian subject after the millennium. The research question for this thesis is as following:

«Are there any changes in the literature part of the Norwegian subject after the millennium? If it is such changes, how does these appear in the literary work through the textbook *Kontekst*, and how it presents Henrik Ibsen's play *A Doll's House*?»

To answer this research question, I have done a thematic analysis of the Norwegian subject curriculums NOR1-01, NOR1-05 and NOR1-06, but with some delimitations in the competency goals, as I have chosen to study the goals regarding the 10th grade. After the thematic analysis of the curriculums, I went on to analyze three editions of Gyldendal's textbook *Kontekst*. The analysis of the three editions of *Kontekst*, and the parts of them related to *A Doll's House* by Henrik Ibsen in particular, has been delimited by the themes I developed through the thematic analysis of the curriculums.

By studying both curriculums and the three editions of *Kontekst*, I have been able to examine if the changes which have appeared in the curriculum also has made their way into the actual teaching.

The main findings of the analysis are that the changes within LK06 challenges the Norwegian subject as a formative subject, as it focuses on quantity, reading strategies and knowledge of genre, instead of reading and exploring good authors. The findings with LK20, and the introduction of in-depth learning and guiding core elements, shows that literary work can more easily contribute to good experiences both with reading and oral activities. In the textbook *Kontekst*, the literary work has changed from a focus on either contents or the characteristics of genre to be more influenced by a need to spend more time on working on deeper tasks. Oral activities have been given a more prominent role within the work with literary works, while dramatization has been removed.

There are several changes in the Norwegian subject curriculums after the millennium. Within the teaching piece *Kontekst* the changes are mostly in compliance with the curriculums, at least regarding to the literary work on Henrik Ibsen's *A Doll's House*.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNNEN FOR DENNE.....	8
1.2 OPPBYGNING, STRUKTUR OG AVGRENSNING.....	9
1.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	11
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>13</b>
2.1 LESETEORI.....	13
2.1.1 Den andre leseopplæringen .....	13
2.1.2 Ungdomsskoleeleven – en tenkende leser .....	15
2.1.3 Lesing av klassiske tekster.....	17
2.2 LITTERATURTEORI.....	18
2.2.1 Forfatterorientert teori.....	19
2.2.2 Tekstorientert teori.....	20
2.2.3 Leserorientert teori .....	21
2.3 LITTERATURDIDAKTIKK OG LITTERATURARBEID .....	23
2.3.1 Erfaringsbaserte og analytiske innganger .....	24
2.3.2 Ulike tilnærminger til litteraturarbeid .....	24
2.3.3 Litteraturarbeid med klassisk litteratur .....	26
<b>3.0 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ LÆREPLANER OG LÆREBØKER</b> .....	<b>28</b>
3.1 HVA ER LÆREPLANER? .....	28
3.2 LITTERATUR I TIDLIGERE NORSKPLANER .....	29
3.2.1 Læreplan for forsøk med 9-årig skole (L60).....	30
3.2.2 Mønsterplan for grunnskolen (M74).....	31
3.2.3 Mønsterplanen for grunnskolen (M87) .....	32
3.2.4 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).....	33
3.3 HVA ER EI LÆREBOK? .....	35
3.4 UTVIKLINGEN AV NORSKFAGETS LÆREBØKER.....	36

<b>4.0 METODE OG UTVALG</b> .....	<b>38</b>
4.1 KVALITATIV METODE .....	38
4.2 TEMATISK ANALYSE .....	38
4.3 UTVALG.....	40
4.3.1 NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06.....	41
4.3.2 Et dukkehjem .....	42
4.3.3 Kontekst 8-10 (2006).....	43
4.3.4 Nye Kontekst 8-10 (2014).....	43
4.3.5 Kontekst 8-10 (2020).....	44
4.3.6 Oversikt over de delene av Kontekst-verkene som inngår i min analyse .....	45
4.4 PROSJEKTETS TROVERDIGHET .....	45
4.4.1 Forskerrollen.....	46
4.4.2 Reliabilitet og validitet .....	47
<b>5.0 ANALYSE AV LÆREPLANER</b> .....	<b>49</b>
5.1 ANALYSE AV NOR1-01 OG NOR1-05 I KUNNSKAPSLØFTET 2006 (LK06) .....	50
5.1.1 Formål i NOR1-01 og NOR1-05 .....	50
5.1.2 Hovedområder i NOR1-01 og NOR1-05.....	51
5.1.3 Lesing og muntlighet som grunnleggende ferdigheter i norskplanene NOR1-01 og NOR1-05.....	52
5.1.4 Kompetansemål som kan knyttes til litteraturarbeid i NOR1-01 og NOR1-05.....	54
5.1.5 Oppsummering .....	57
5.2 ANALYSE AV NOR1-06 I KUNNSKAPSLØFTET 2020 (LK20) .....	57
5.2.1 Om faget.....	58
5.2.2 Kjerneelementer .....	58
5.2.3 Muntlige ferdigheter og å kunne lese i norsk.....	61
5.2.4 Kompetansemål som kan knyttes til litteraturarbeid.....	62
5.2.5 Oppsummering .....	64
5.3 TEMATISK KATEGORISERING AV FUNN FRA LÆREPLANANALYSENE.....	64
5.3.1 Funnene som er bakgrunnen for temaet «Lesing som danning og redskap».....	65
5.3.2 Funnene som er bakgrunnen for temaet «Sammenlignende perspektiv» .....	67
<b>6.0 ANALYSE AV LÆREBØKER</b> .....	<b>68</b>
6.1 TEMA 1: LESING SOM DANNING OG REDSKAP .....	69

6.1.1 Sjangere og medier.....	69
6.1.1.1 Sjangere og medier i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01.....	69
6.1.1.2 Sjangere og medier i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05.....	71
6.1.1.3 Sjangere og medier i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06.....	72
6.1.2 Analyse og refleksjon .....	73
6.1.2.1 Analyse og refleksjon i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01.....	74
6.1.2.2 Analyse og refleksjon i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05.....	76
6.1.2.3 Analyse og refleksjon i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06.....	79
6.1.3 Leseerfaringer og leseopplevelser .....	80
6.1.3.1 Leseerfaringer og leseopplevelser i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01.....	81
6.1.3.2 Leseerfaringer og leseopplevelser i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05.....	84
6.1.3.3 Leseerfaringer og leseopplevelser i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06.....	85
6.1.4 Oppsummering tema 1: Lesing som danning og redskap .....	87
6.2 TEMA 2: SAMMENLIGNENDE PERSPEKTIV .....	88
6.2.1 Sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet.....	88
6.2.1.1 Sammenligning av språk, kultur og identitet i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01.....	89
6.2.1.2 Sammenligning av språk, kultur og identitet i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05.....	91
6.2.1.3 Sammenligning av språk, kultur og identitet i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06.....	94
6.2.2 Oppsummering tema 2: Sammenlignende perspektiv .....	96
<b>7.0 DRØFTING OG KONKLUSJON.....</b>	<b>98</b>
7.1 ENDRINGER I LITTERATURDELEN AV NORSKFAGET ETTER ÅRTUSENSKIFTET .....	98
7.1.1 Fra gode forfattere til et stort og variert utvalg av tekster .....	99
7.1.2 Fra leseerfaringer og leseopplevelser til lesing av et bredt utvalg tekster i ulike sjangre.....	100
7.1.3 Fra et kommunikasjonsmål til et mål om positive opplevelser ved muntlighet.....	102
7.2 ENDRINGER I DET LITTERATURARBEIDET LÆREVERKET KONTEKST LEGGER OPP TIL OM HENRIK IBSENS <i>ET DUKKEHJEM</i> .....	102
7.2.1 Fra danning til redskap til dybde .....	103
7.2.2 Positive erfaringer med muntlige aktiviteter uten dramatisering .....	106
7.3 KONKLUSJON.....	107
7.3.1 Kritiske innvendinger mot prosjektet .....	108

7.3.2 <i>Forslag til videre forskning</i> .....	108
<b>8.0 LITTERATUR</b> .....	<b>110</b>



## 1.0 Innledning

### 1.1 Problemstilling og bakgrunnen for denne

Etter over 130 år i skolen, har norskfaget vært gjennom mange endringer. Disse endringene har funnet sted i et samspill mellom tradisjon og nye tilførsler. Helt siden innføringen av Folkeskolelovene i 1889, har norskfaget vært det største faget i skolen. I tillegg til å være det største, er det også av allmenn oppfatning at norskfaget er det viktigste (Hamre, 2017, s. 13). Norskfaget er stort, og i fagtradisjonen har det vært vanlig å kategorisere fagets innhold som redskaps- og dannelsesfag (Hamre, 2017, s. 15). Muntlighet, lesing og skriving kan betraktes som redskap elevene tilegner seg gjennom opplæringen. Disse kan overføres til andre fag, i arbeidsliv eller samfunnsliv. Dannelsesperspektivet i norskfaget må derimot sees mer overordnet. Danning, som er et vidt begrep, kan i denne sammenheng både omhandle norskfagets ansvar for utvikling av historisk og kulturell innsikt, men også at hver enkelt elev skal gjennom en identitetsutvikling (Hamre, 2017, s. 16). Spenningen mellom nytte og danning har vært kjernen i den norskdidaktiske debatten etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Jon Smidt, som var deltakende i utformingen av norskplanen som ble innført i 2006, argumenterer for at planen ivaretar både fagets redskaps- og dannelsesside spesielt gjennom de nye grunnleggende ferdighetene. Flere andre oppfatter det på den annen side slik at innføringen av disse ferdighetene, i samspill med kompetansemål, har vært med på å utvikle norskfaget i retning av et resultatfokus som har styrket redskapsfaget- og svekket dannelsesfaget norsk (Norendal, 2022, s. 43).

Av de to hovedinndelingene har arbeid med litteratur på mange måter en sentral plass i dannelsesdelen. Ved litteraturarbeid møter elevene krav om tolkning og analyse, som blant annet legger elevenes opplevelser, erfaringer, utforskning og refleksjon til grunn. Etter en periode på fjorten år med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, kunne en i den norskdidaktiske debatten få inntrykk av at dannelsesperspektivet var noe svekket. Med LK20 kunne myndighetene melde at de ønsker å fremheve dannelsesperspektivet (St.meld nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 19).

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt om det er endringer i litteraturdelen av norskfaget i perioden etter årtusenskiftet. Dette har jeg gjort ved å analysere den første og siste versjonen av norskplanen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og norskplanen i nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Innad i norskplanene har jeg begrenset omfanget

av kompetansemål til å kun inkludere kompetansemålene gitt for elever etter 10. trinn. Ved å i neste omgang sette funnene fra læreplanen opp mot eksempelteksten *Et dukkehjem* i læreverket *Kontekst*, utgitt gjennom Gyldendal for ungdomstrinnet fra de samme periodene, har jeg undersøkt om funnene i læreplanene også kan spores i lærebøkene. Læreboka er en ressurs som fremdeles er svært sentral i norskundervisningen, og av den grunn har jeg valgt å benytte den som en pekepinn på hva slags litteraturarbeid som har funnet sted under de ulike norskplanenes gyldighet. Problemstillingen for oppgaven er formulert slik:

«Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet? Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?»

## 1.2 Oppbygning, struktur og avgrensning

Oppgaven er delt inn i totalt åtte kapitler. Strukturen er slik at jeg i de tre første kapitlene legger frem relevant teori og forskning, samt et historisk tilbakeblikk på læreplaner og lærebøker. I kapittel fire presenterer jeg valgt metode og utvalget for prosjektet. I kapittel fem og seks blir funn fra analysen av læreplaner og lærebøker presentert. I kapittel syv blir de mest sentrale funnene blir drøftet i lys av teori, før konklusjonen blir presentert. I det siste kapitlet, kapittel åtte, er oversikten over litteraturen jeg har benyttet meg av.

Problemstillingen åpner opp for bruk av en stor samling av tekster. Læreplanen for norsk har siden LK06 ble innført i 2006 blitt revidert flere ganger. Hver enkelt av utgavene kunne blitt analysert for at en skulle sitte igjen med et enda bredere og mer detaljrikt svar på eventuelle endringer i litteraturdelen i norskfaget. I tillegg til at læreplanen er revidert flere ganger, finnes det også tre ulike utgaver av Gyldendals læreverk *Kontekst*, som er utgitt i forbindelse med endringene i norskplanen. Litteraturdelen er, ved siden av den språklige delen, en svært sentral del i de tre ulike versjonene av *Kontekst*. Siden dette er en masteroppgave, vil det ikke være mulig for meg å inkludere hele omfanget av tekster i både læreplaner og lærebøker i mine analyser. Jeg har derfor, etter nøye vurderinger, valgt å avgrense oppgaven min noe. Jeg vil i det følgende legge frem bakgrunnen for de avgrensningene jeg har valgt å gjøre, og kort presentere materialet for min analyse.

Vi har nylig vært inne i en overgangsperiode fra en læreplan til en annen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 har etterfulgt Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Til forskjell

fra enkelte andre fag i skolen, er det ikke slik at læreplanen i norsk har vært statisk og uten endringer siden LK06 ble innført i 2006. Den ble revidert allerede i 2008, etter et behov for å styrke lesing som grunnleggende ferdighet. Endringer ble også gjort i 2009 og 2010. I 2013 ble norskplanen revidert enda en gang, og denne gang var det enda flere endringer som fant sted. Å legge opp til en analyse av alle fem versjonene av norskplanen innenfor LK06 forstod jeg raskt at ville være for omfattende. For øvrig er det også min oppfatning at en slik bred tilnærming er lite hensiktsmessig, og også unødvendig omfangsrik. Den valgte avgrensningen er etter min vurdering tilstrekkelig for å kunne innhente et rettmessig bilde av de eventuelle endringene i litteraturdelen av norskfaget etter årtusenskiftet. Jeg valgte derfor å kun inkludere den første (NOR1-01) og siste (NOR1-05) versjonen av norskplanen i LK06 i mitt materiale. I tillegg til disse har jeg inkludert den nye norskplanen som fulgte LK20 (NOR1-06). Gjennom en tematisk analyse har jeg valgt å presentere læreplananalysene mine kronologisk og etter læreplanenes egne oppbygging. Det falt meg også rimelig å benytte meg av et komparativt perspektiv i fremstillingen.

For å undersøke hvordan eventuelle endringer fremtrer i læreverkene for norskfaget, har jeg valgt å konsentrere meg om Gyldendals fysiske, trykte lærebok *Kontekst*. *Kontekst* er et mye brukt læreverk for ungdomstrinnet. Med en slik avgrensning vil mine funn kun fortelle om akkurat dette læreverkets virkeliggjøring av den formelle læreplanens innhold. Ved denne avgrensningen taper jeg mulighet for generalisering på tvers av læreverk. Likevel vurderer jeg det dit at mine funn kan være et positivt tilskudd til fagfeltet, nettopp på grunn av at Gyldendal omtales som Norges største lærebokforlag (Gyldendal Akademisk, 2016). I motsetning til de fleste andre konkurrerende forlags lærebøker, er Gyldendals *Kontekst* skrevet for bruk på både åttende, niende og tiende klassetrinn. Akkurat dette gjør læreverket svært attraktivt for meg og mitt prosjekt, for læreplanen for norsk i de tre versjonene jeg har inkludert i utvalget mitt også er bygget opp slik at alle ungdomstrinnene omtales under ett. Grunnlaget for å trekke linjer fra læreplan til læreverk er derfor bedre.

For å tilpasse prosjektets omfang, har jeg valgt å fokusere på det litteraturarbeidet som læreverkene legger opp til i relasjon til en utvalgt eksempeltekst. Det ideelle var at denne ene utvalgte teksten var en tekst som ble representert i alle utgavene av *Kontekst*. Etter undersøkelser i *Kontekst*-verkene fra 2006, 2013 og 2020 fant jeg ut at det ikke var et flust av tekster som går igjen i alle tre versjonene. Jeg fant derimot ut at utdrag fra dramastykket *Et dukkehjem* skrevet av Henrik Ibsen var med i alle tre utgaver. Tilfeldigvis er dette et

dramastykke jeg har didaktisk kjennskap til fra før, da jeg også har benyttet meg av det i en tidligere undersøkelse. I bacheloroppgaven min, levert ved OsloMet våren 2019, undersøkte jeg hvorfor og hvordan *Et dukkehjem* blir brukt i dagens norskundervisning på tiende trinn gjennom intervjuer med norsklærere. Av undersøkelsen kom det frem at bruk av utdrag og oppgaver fra lærebøker var en av arbeidsmetodene lærerne ofte brukte. Ut over dette fant jeg ut at de undersøkte lærernes begrunnelse for å benytte seg av nettopp dette dramastykket i undervisningen blant andre var at det bidrar til identitetsdannelse på bakgrunn av både kulturhistorisk innsikt og aktualitet for elevenes egne liv i dag (Roso, 2019). Siden jeg allerede har noe didaktisk kjennskap til dette dramastykket fra slutten av 1800-tallet, men også fordi det er representert i alle tre aktuelle utgavene av *Kontekst*, valgte jeg å avgrense min analyse til å gjelde utdrag, oppgaver og annet i tilknytning *Et dukkehjem* i de tre *Kontekst*-bøkene utgitt i 2006, 2013 og 2020.

### 1.3 Tidligere forskning

Dersom en velger å se inn i forskningsfeltet med et bredt perspektiv, vil en få innsikt i at det finnes et stort antall studier gjort i det fagfeltet jeg sikter meg inn mot. Det finnes flere studier som omhandler forholdet mellom læreplaner og lærebøker. Derimot er det ikke mange studier som har analysert endringer i norskfagets litteraturløp ved å undersøke både læreplaner og lærebøker, og utviklingen i disse. Jeg har derfor som ambisjon å tilføre kunnskap om nettopp dette med mitt prosjekt. Selv om ingen av de studiene jeg har gjort meg kjent med overlapper nøyaktig med min undersøkelse, er det flere tidligere gjennomførte studier som har presentert sentrale funn som jeg også forholder meg til i dette prosjektet. Jeg presenterer i de følgende avsnitt kort et utvalg av tidligere, relevant, forskning som undersøker læreplaner og lærebøker. Tidligere forskning omkring andre relevante temaer kommer frem i teorikapittelet.

Jonas Bakken, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo, har sammen med Emilie Andersson-Bakken, førsteamanuensis ved OsloMet, undersøkt norsk- og naturfaglærebøker utgitt til vg1 for både før og etter fagfornyelsen i en serie studier (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 13). Utvalget bestod av de tre største lærebokforlagene Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal. Undersøkelsen omhandlet lærebokoppgaver, med bakgrunn i forklaringen om at oppgavene er viktige for elevers læring. I studien konkluderer de med at lærebokoppgavene formidler en forståelse som avviker fra læreplanene og fra nyere fagdidaktisk teori. Dannelsesfaget norsk, med en vektlegging av kulturhistorie, kunne med endringene i LK06 omtales som et moderne literacy-fag som for første gang sidestilte

sakprosa og skjønnlitteratur. Utvalget av lærebøker utgitt etter 2013-versjonen av læreplanen viste derimot at oppgavene ikke fulgte endringene gitt i læreplanen, for tolkningsperspektivet kom ikke frem i oppgavene gitt til sakprosatextene. Med LK20 ble sidestillingen av sakprosa og skjønnlitteratur tydeligere, samtidig som det kom frem at arbeidet med sjangerne skal preges av utforskning og refleksjon. Heller ikke dette ble realisert i læreplanoppgavene, og et sentralt funn er at andelen utforskende oppgaver faktisk hadde gått ned betraktelig (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 13-16).

Sylvi Penne, professor ved OsloMet, kritiserer i sin artikkel *Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker* (2012b) hvordan utdragene i lærebøkene i norskfaget blir brukt. Artikkelen bygger på hennes egne forskningsfunn som peker på at elevene har lite utbytte av utdragene i lærebøkene. I stedet forteller funnene at elevene har et større utbytte av arbeid med tekster i sin helhet. På bakgrunn av disse funnene argumenterer Penne (2012b) for at lesing av utdragene i lærebøkene ikke er forenlig med prinsippet om hermeneutisk tolkning der delen må bli sett i lys av helheten. Gjennom arbeid med lærebøkens tekstutdrag mister elevene muligheten til å få kjennskap til helheten. Forskningen inkluderte også hvordan arbeidet med tekstutdragene foregikk etter lesingen. En gjenganger var at elevene får i oppgave å dikte videre på utdragene, som Penne mener kan være gode skriveoppgaver, men ikke god litteraturundervisning (Penne, 2012b, s. 5). I artikkelen konkluderer hun med at det er vanskelig å se noen didaktiske begrunnelser som taler for bruk av tekstutdrag i litteraturundervisningen.

John Brumo, professor ved NTNU, har gjennom en fagdidaktisk undersøkelse intervjuet ti lærere på videregående skole om deres syn på klassikere i norsk litteraturhistorie (Brumo, 2022, s. 175). Mer konkret var hans utgangspunkt et ønske om å undersøke hvilken plass lærere mener Knut Hamsuns verk har i skolen. Som utgangspunkt for de ti intervjuene som utgjorde datainnsamlingen for studien, undersøkte Brumo fire læreverk i norsk for videregående studieforbereende program. I alle fire læreverkene er Hamsun representert med tekstutdrag og tilhørende spørsmål til arbeid i klassen. I intervjuene med de ti utvalgte lærerne klargjøres det at flertallet prioriterer å ta hensyn til elevenes interesser og læringsprosess. Enkelte lærere har en opplevelse av at Ibsen og Hamsun sine tekster oppleves «rare» og «fremmede» for elevene. Til tross for dette inkluderer alle ti lærerne litteratur av Hamsun i sin undervisning, i likhet med alle læreverkene. Likevel står grunnen for dette igjen

som uklar (Brumo, 2022, s. 189-190). Det er altså ifølge denne forskningen ikke tydelig for lærerne hvorfor de skal inkludere klassikerne i norskundervisningen.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg legge frem utvalgte teoretiske hovedpoeng som bakgrunn for litteraturarbeid i skolen. Eksisterende teori danner en bakgrunn for min analyse av læreplaner og lærebøker, og vil også være sentral for å kontekstualisere funnene mine. Jeg vil først legge frem aktuell teori om lesing. Deretter vil jeg redegjøre for litteraturteori, før jeg til slutt vil omtaler litteraturarbeid som arbeidsform i norskfaget.

### 2.1 Leseteori

I arbeid med litteratur er lesing en forutsetning. Lesing er også en av de overordnede grunnleggende ferdighetene i alle fag i læreplanene etter årtusenskiftet. Hvordan denne grunnleggende ferdigheten blir kontekstualisert i læreplaner og utvalgt lærebokseksempel er ett av mine overordnede perspektiv. Det er derfor et behov for å legge frem sentral teori på dette feltet. Jeg vil i det følgende redegjøre for den andre leseopplæringen, ungdomsleseren som tenkende leser og til slutt noen sentrale poeng om lesing av klassisk litteratur.

#### 2.1.1 Den andre leseopplæringen

Jeg undersøker i dette prosjektet læreplaner og lærebøker rettet mot ungdomstrinnet, og av den grunn vil formuleringen «den andre leseopplæringen» være aktuell. Astrid Roe (2014, s. 11), seniorforsker ved Universitetet i Oslo, understreker at lesing ikke bare er en ferdighet elevene lærer de første årene i skolen, men at god lesekompetanse krever kontinuerlig utvikling etter hvert som en stadig møter mer avanserte tekster. Det kommer frem at det tidligere var en tendens at mange lærere, både i Norge og internasjonalt, har tatt det for gitt at elevenes leseforståelse utvikles automatisk med mengden lesetrening, men at leseforskere har fastslått at de elevene som får en systematisk leseopplæring også i årene etter begynneropplæringen utvikler seg til å bli bedre lesere enn de som ikke får dette (Roe, 2014, s. 12). Det er i denne sammenheng grunn til å trekke frem at det var resultatene av de to internasjonale leseundersøkelsene PISA og PIRLS, som begge ble gjennomført på begynnelsen av 2000-tallet, som bidro til at det ble valgt å iverksette flere tiltak for å forbedre leseopplæringen i norsk skole. Disse tiltakene omhandlet kursing av læreres kompetanse i

leseopplæring og litteraturformidling, oppretting av Lesesenteret, innføring av nasjonale prøver, og ikke minst innføringen av lesing som en grunnleggende ferdighet overordnet alle skolens fag i LK06. Resultatene av disse tiltakene ble ikke umiddelbart gode, og ekstra midler måtte bevilges underveis, men PIRLS- og PISA-resultatene fra henholdsvis 2011 og 2012 kunne vise at tiltakene hadde ført til at de negative trendene hadde snudd (Roe, 2014, s. 12-14).

Den andre leseopplæringen innebærer kort fortalt å hjelpe elevene å innarbeide gode strategier ved lesing. Gode lesere har gode lesestrategier før, under og etter lesingen. Roe (2014, s. 82-83) har gjennom fem punkter presentert noen sentrale prinsipper som preger litteraturen omhandlende den andre leseopplæringen:

- 1) Den andre leseopplæringen må inngå som en naturlig og kontinuerlig del av undervisningen.
- 2) Læreren må forklare og modellere strategien.
- 3) Elevene må praktisere strategien i mange ulike situasjoner og med forskjellige tekster.
- 4) Lesing, skriving og samtale påvirker hverandre gjensidig positivt.
- 5) Varierte vurderingsmåter er viktig for å utvikle lesekompetanse.

Det er vist gjennom forskning at høy lesemotivasjon har stor betydning for utviklingen av elevers leseferdigheter (Clark & Rumbold, 2006). Motiverte elever blir ofte bedre lesere, først og fremst fordi de ofte leser mer enn umotiverte elever. En kan også snu om på situasjonen, og hevde at svake lesere oftere vil mangle motivasjon. Gjennom intervjuer med et utvalg videregående lærere som underviser i litteratur i Norden, kunne Sylvi Penne (2012a) konkludere med at lav motivasjon i elevgruppa er med på å hindre læreren fra å undervise om litteratur i tråd med læreplanen. Det kom også frem at samtlige av lærerne fra alle tre land velger å dempe de faglige kravene i litteraturløstidene i denne konteksten. Valg av litteratur ble tatt i tråd med Appleyards (1991) funn omkring elevenes ønske om identifikasjon, noe Penne så trekker videre ved å poengtere at rollen som litteraturlærer glir over i en omsorgsrolle der litteratur benyttes som hygge med vekt på gjenkjennelse (Penne, 2012a, s. 54). Jeg vil komme nærmere inn på Appleyard og hans undersøkelse i neste underkapittel.

John Guthrie (2008) er et sentralt navn å trekke frem i forbindelse med forskning om lesemotivasjon. Han har over flere år publisert flere bøker og artikler om dette temaet. Han

fremholder at lærere må legge like stor vekt på å motivere elevene for lesing, som å legge vekt på innarbeidelse av gode lesestrategier. Han poengterer samtidig at dette er to faktorer som påvirker hverandre gjensidig. Motivasjon er et omfattende begrep, og det er den delen som omtales som den indre motivasjonen som er den viktigste i forbindelse med leseopplæringen (Wigfield et al., 2004). Dette kan forklares ved at en elev som er indre motivert for lesing vil ønske å lese mer krevende tekster etter hvert som de utvikler leseferdigheten, som igjen vil føre til at de utvikler seg ytterligere. Guthrie (2008, s. 134) legger frem noen motivasjonsområder som lærerne kan rette fokus mot i arbeidet med elevenes lesemotivasjon, og innenfor hvert av disse områdene har han flere konkrete tiltak som gjennom forskning har vist seg å fungere. Jeg velger å trekke frem noen av tiltakene Guthrie presenterer. Det ene området er å gi elevene klare mål som de har mulighet til å mestre og får støtte til å nå. Elevene skal også få rom for å gjøre egne erfaringer i lesingen av teksten, og arbeidsoppgavene gitt til teksten er mer motiverende dersom de ikke har et gitt svar. Elevene kan lettere oppleve en tilknytning til teksten dersom de må undersøke og ta egne valg i arbeidet med oppgavene knyttet til den. Litteraturarbeid der det legges opp til samarbeid og diskusjon skal også påvirke lesemotivasjonen positivt. Guthrie nevner videre at lærerens valg av tekst er sentralt. Teksten må passe elevene, og i samtale om den bør læreren styre samtalen slik at elevene oppdager en sammenheng mellom tekst og virkelighet, i tillegg til å stille spørsmål som krever refleksjon og undring av eleven. Åsmund Hennig (2010, s. 21), førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, poengterer også viktigheten av valget av tekst. Han skriver at det er lærerens oppgave å finne tekster som har potensial for å tale til unge lesere. Elevene må oppleve at lesingen har en personlig vinning for dem. Læreren må også veilede elevene i lesingen slik at de finner frem til et meningsfullt innhold i teksten. For å kunne hjelpe elevene med å finne frem til dette, må læreren ha innsikt i elevenes verden, i deres følelser og tanker. Læreren må også tidvis være psykolog, filosof, historiker, samfunnsviter og sosiolog i sin veiledning i lesingen av teksten, alt ut fra hvilke kunnskapsfelt litteraturen har funnet sin tematikk fra. Appleyard (1991) omtaler de typer tekster læreren kan forvente at ungdomsskoleelevene motiveres av, noe jeg kommer nærmere inn på i det følgende underkapittelet.

### 2.1.2 Ungdomsskoleeleven – en tenkende leser

Joseph A. Appleyard (1991) har gjennomført en undersøkelse der han gjennom intervju med 60 lesere fra 13 til 82 år hentet inn data om bakgrunnen deres, hva de leste, hva de likte og om hvordan lesevanene forandret seg med alderen. Ut fra dette kunne han finne to mønstre, ett



knyttet til alder og ett til kultur. Med utgangspunkt i dette kunne han utforme fem leserroller, her oversatt av Sylvi Penne (2001, s. 288), som han også knyttet til eksisterende kunnskap om følelsesmessig og kognitiv utvikling: «Den lekende leseren» (førskolebarnet), «I heltenes verden» (mellomtrinnet), «Den meningssøkende/tenkende leseren» (ungdomstrinn og videregående skole), «Den analyserende leseren (høgskole og universitet) og «Den pragmatiske leseren» (den voksne leseren). Denne fremstillingen er svært forenklet i forhold til virkeligheten, som har tilnærmet uendelig mange flere detaljer og nyanser. Appleyard understreker for eksempel at disse fasene overlapper hverandre for de fleste voksne, og en utvikler seg heller mer mot å kunne velge ulike lesinger samtidig. Likevel vil fremstillingen kunne fortelle oss noe om hva som kan være felles for leserne i de ulike aldersgruppene. Av de nevnte rollene er det «den tenkende leseren» som er mest interessant for denne oppgaven, da mine videre undersøkelser retter seg mot læreplaner og lærebøker beregnet ungdomstrinnet.

I følge Appleyard (1991, s. 108) sine generaliseringer er ungdomsskoleeleven mer og mer en tenkende leser. Elever i denne aldersgruppen kan foretrekke å lese om en virkelighet som ligner den eleven selv har erfaring med. Med utgangspunkt i den forrige fasen, kan elevene nå ønske å bevege seg bort fra spenning og heller søke engasjerende og tankevekkende bøker (Hennig, 2010, s. 56). Karakterene elevene møter i lesingen bør være mulig å identifisere seg med, og det karakterene opplever på sin indre reise er viktigere enn den ytre. Samtidig er ungdomstiden en periode elevene er åpne for å ta inn over seg at det finnes andre måter å leve på enn hva de selv har erfart. De evner å sette seg inn i andres sted ved å ha innlevelse og empati. Ungdomsleserne ønsker å søke mening på et abstrakt nivå. De ønsker bøker som gir dem noe å tenke på (Appleyard, 1991, s. 108). Ungdomsskoleeleven er under utvikling, både generelt i livet og som leser. Appleyards fremstilling får frem litteraturens rolle for utvikling av metabevissthet og metaspråklige perspektiv i en utvikling av økende tekstkompetanse. Dette i form av at elevens egne vurderinger av karakterenes motiv og følelser sammenlignet med sine egne, og tekstens generelle tematikk og personfremstilling krever en økt tekstkompetanse da en her har nådd et visst nivå av abstraksjon (Hennig, 2010, s. 56-57). Appleyard (1991, s. 119) poengterer også at ungdomsleserne vil kunne forstå at forfatteren som har skrevet teksten de leser kan ha noe til felles med dem som lesere, noe som kan øke deres interesse for å finne forfatterens budskap og meningen med teksten.

### 2.1.3 Lesing av klassiske tekster

I lang tid har klassiske tekster hatt sin plass i norskfagets litteraturred. Knut Imerslund (2003, s. 14) definerer en klassiker ut fra en av lesingens funksjoner; det er et litterært verk som har beholdt lesere ut over den tiden det ble til. Denne definisjonen er etter mitt syn vesentlig. Ut fra denne definisjonen kan det fastslås at Henrik Ibsens *Et dukkehjem* er en klassiker, siden dette er et dramastykke som fremdeles blir lest og satt opp på teatre rundt om i verden i betydelig grad. Imerslund (2003, s. 36-39) argumenterer for lesing av klassisk litteratur ved å hevde at den formidler noe verdifullt og allmennmenneskelig, uavhengig av tid og sted. Han skriver også at klassiske tekster er skrevet på en enkel, men samtidig kompleks måte, noe som gjør at de kan leses gjentatte ganger og likevel la leseren sitte igjen med noe nytt etter hver lesning. Imerslund er ikke alene om å argumentere for lesing av litterære klassikere. Også Åsmund Hennig (2010, s. 135) skriver at styrken til klassikere er at de formidler grunnleggende og allmennmenneskelige tanker. I Stortingsmelding 28 ble inkluderingen av klassiske tekster i skolen begrunnet på denne måten: «De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge fellesskap og bidra til en kulturell plattform» (St.meld nr. 28 (2015-2016), 2016). I paradigmet mellom historisk likhet og forskjell trekker jeg her frem de som understreker likhet, men begrepet utvikling innebærer at en ser både likheter og forskjeller.

I årene 2017 til 2019 gjennomførte Utdanningsdirektoratet høringsrunder i forbindelse med utarbeidingen av fagfornyelsen, og de første høringsrundene fremsto det som at norskfagets historiske dimensjon kom dårlig ut av fornyelsen. Dette førte til et seminar der litteraturhistoriens muligheter i dag og morgen ble avholdt på OsloMet - storbyuniversitetet. Flere av innleggene som ble holdt på seminaret har blitt omgjort til artikler i boka *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* (2022) som per i dag er det seneste tilskuddet til dette fagfeltet. I boka blir det problematisert at leserorienteringen som kom frem av høringene legger for mye vekt på elevers diffuse følelser, som leseerfaringer og leseropplevelser, og for lite på spesifikk litteraturhistorisk kontekst (Claudi & Norendal, 2022).

Hennig (2010, s. 137) hevder at det ofte vil være utfordrende for elever å lese klassikere, blant annet fordi den tematikken som eventuelt kan være av interesse for elevene ofte er utilgjengelig da den blir formidlet i språk de har få forutsetninger for å kunne forstå. Også Penne (2001, s. 176) poengterer at de språklige hindringene må fjernes før en går i gang med

arbeid med klassiske tekster. Hun foreslår høytlesing, lydbok og arbeid med sammendrag som tiltak for at alle elevene skal henge med. Elevene er avhengig av en aktiv lærer i lesingen av en klassisk tekst, slik at de klarer å se de elementene som er mulig for dem å forstå og eventuelt identifisere seg med. Samtidig må læreren være forsiktig med å ikke bli så sentral som samtalestyrer slik at elevenes anledning til å tolke selv svekkes. For å unngå dette bør heller tolkningen komme frem i et samarbeid basert på at læreren stiller elevene utforskende spørsmål til teksten. Dette kan føre til at elevene opplever at de blir tatt på alvor og at de i sine svar på disse spørsmålene bidrar til en felles forståelse av teksten (Roe, 2014, s. 79). Hennig (2010, s. 136) peker på en annen måte som kan åpne opp for en større elevmedvirkning. Han skriver at dersom en bruker en klassisk tekst som formidler et tema som også finnes i nyere litteratur, kan en sette de to tekstene opp mot hverandre slik at elevene lettere kan se likheter mellom tekstene. Likevel problematiserer han tilfellene der læreren uansett må fortelle elevene hva teksten handler om. I disse tilfellene risikerer læreren en situasjon hvor det kan bli vanskelig for elevene å gjøre seg opp en selvstendig mening, som igjen vil øke sannsynligheten for lav motivasjon for lesingen. Det er dermed sentralt at læreren finner klassiske tekster som elevene er klare for både språklig, emosjonelt og intellektuelt (Hennig, 2010, s. 137).

## 2.2 Litteraturteori

I likhet med at litteraturhistorien kan deles inn i ulike epoker etter utvikling i stilistiske og innholdsmessige kriterier, finner en også en utvikling i litteraturteorien. Med «litteraturteori» viser jeg til de ulike teoretiske retningene for å tilnærme seg tekster. I norsk skole har det i lang tid vært slik at gjeldende læreplan legger føringer for hvilke kompetanser elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning i gitte klassetrinn. Dette spiller inn på undervisningen; både innholdet i den og arbeidsmåter. Ved utarbeidelse av lærebøker er læreplanen sentral for lærebokforfatterne, slik at bruken av læreboka skal være en ressurs og støtte i lærernes arbeid i å lede elevene mot kompetansemålene.

Overordnet kan man dele de mange teoretiske retningene inn i to hovedgrupper ut fra den vekten de legger på den litterære teksten eller på kontekstuelle forhold som historie eller samfunn rundt teksten (Skei, 2006, s. 157). I tradisjonen har det vært et mål å komme nærmere forestillingen om det originale verk eller forfatter. Dette er et mål som typisk faller inn under filologien, der idealet er å finne den opprinnelige teksten gjennom kritisk lesning der leseren stiller seg spørsmål om hva forfatteren *egentlig* mener. Denne måten å

litteraturlesning- og tolkning ble til det vi i dag kjenner som den historisk-biografiske metode (Skei, 2006, s. 157). Litteraturarbeidet i skolen har vært preget av litteraturhistorien som rammeverk, som sett opp mot filologiens ideal er noe annerledes. Med dette rammeverket har utdrag av klassisk litteratur, samt korte kontekstuelle tekster om forfatterne av disse vært i fokus. I nyere litteraturteori kommer det derimot frem en endring. I større grad enn før er nå leseren den viktigste, og i vårt tilfelle er leseren eleven (Penne, 2001, s. 228). Såkalte leserorienterte teorier står høyt i kurs, og to eksempler på slike er «resepsjonestetikken» og «reader-response-teorier». Som i de fleste andre tilfeller der teori kommer til liv i praksis, er det også her viktig å poengtere at en sjelden tydelig kan peke ut en klar teori, men at en heller kan huke av flere kjennetegn ved en teori enn ved en annen. Som et grunnlag for min analyse av læreverkene vil det være hensiktsmessig ta utgangspunkt i enkelte av tilnærmingene til litteratur. På bakgrunn av dette vil jeg i det følgende redegjøre for forfatterorientert, tekstorientert og leserorientert teori.

### 2.2.1 Forfatterorientert teori

Forfatterorientert teori omtales ofte som «historisk-biografisk metode», og er den teoretiske retningen for tilnærming av tekst som lenge var gjeldende i Norge. Litteraturvitenskap slik vi kjenner den i dag ble etablert på midten av 1800-tallet, men litteratur har blitt analysert og skrevet om siden antikken med filosofer som Aristoteles. På begynnelsen av det en kan omtale som den moderne formen for litteraturvitenskap, var det den historisk-biografiske metoden som lenge var regjerende. Faktisk helt frem til 1950 i Norge, til tross for enkelte impulser fra andre teorier iblant. Kort fortalt går den historisk-biografiske metoden ut på at litteratur leses i lys av forfatterens liv og bakgrunn (Skei, 2006, s. 156-157). Innad i den historisk-biografiske metoden kan en skille mellom ulike typer: *portretterende*, *genetisk* og *individuatorisk*. Gjennom den portretterende metoden har leseren som mål å avdekke forfatterens personlighet, mens leseren i den genetiske metoden ønsker å finne bakgrunnen for hvordan teksten ble til. Den tredje typen, den individuatoriske metoden, er en kombinasjon av de to tidligere nevnte (Kondrup, 2005, s. 67-71). Altså kan det forstås slik at forfatterens verk og liv sees på som en enhet. Forfatteren av verket er i fokus, og teksten oppfattes som et uttrykk for meningene og holdningene hans eller hennes. På denne måten kan fokuset falle vekk fra selve teksten. Teksten er kun et middel til å nå målet, som er å komme nærmere en forståelse av forfatteren som person og hvordan vedkommendes personlighet var. Med den historisk-biografiske metoden å lese tekster på, oppfattes andre tekster som dagbøker og brev forfatteren etterlater seg, som ulike nøkler til å forstå teksten på. Dersom dette ikke finnes, vil

teksten ha en enerådende rolle i å la leseren forsøksvis forstå hva slags person forfatteren var. Den franske filosofien Paul Ricoeur (1973, s. 107) skriver at forholdet til et verk først blir fullstendig når forfatteren dør, siden leseren da også må inkludere et nærmere blikk på selve teksten i sitt forsøk på å komme nær forfatteren.

I skolen er det spesielt den individuatoriske metoden en kan se tilbake på som flittig benyttet i litteraturarbeidet (Kondrup, 2005, s. 71). Selv om metoden ble mye brukt i skolen tidligere, er den også benyttet i dagens arbeid med tekster. I praksis krever metoden at elevene investerer tid og følelser for å komme nærmere forfatteren. På denne måten kan det hevdes at tolkningsprosessen kan åpne opp for identitetsutvikling. Elevene må benytte seg av erfaringer de har fra før i sitt forsøk på å forstå forfatteren og teksten, samtidig som de må sette seg inn i den historiske og kulturelle konteksten teksten ble skrevet i. Dette åpner opp for et komparativt arbeid der elevene sammenligner sin samtid med samtiden teksten ble til. Penne (2001, s. 171) hevder samtiden vil miste mening dersom en ikke har noen følelse for fortidens fortellinger. Dette fordi samtiden kun kan få verdi i forhold til noe annerledes. Innsikt i fortiden kan bidra til refleksjoner rundt egen samtid, slik at elevene aktivt gjør seg opp meninger om hvordan ting er og hvordan ting kanskje heller burde vært. Dette er viktig for å kunne være en aktiv samfunnsborger, som bidrar konstruktivt.

### 2.2.2 Tekstorientert teori

Tekstorientert teori omtales ofte i sammenheng med nykritikkens opphav i USA i 1920-årene. Nykritikken, en angloamerikansk litteraturteoretisk retning, møtte mye motstand på denne tiden, men likevel er deler av praksisen deres videreført i skolen. Nykritikken kjennetegnes med retningens hovedvekt på nærlesing og analyse av selve teksten, og spredte seg til europeisk litteraturundervisning og litteraturforskning like før, og etter, 2. verdenskrig. Norden fikk først introduksjon for teorien i 1962, gjennom Johan Fjord Jensen. I motsetning til den historisk-biografiske metoden er forfatteren helt irrelevant for teksten. Heller ikke leseren eller omgivelsene er faktorer som spiller inn. Objektet for analyse er fiksjonen i seg selv. Nærlesing er analyseformen, hvor studiet av teksten bygger på en systematisk og nyansert undersøkelse av språk og detaljer. Detaljene som er av interesse kan være ordvalg, ordforbindelser og språklige bilder, paralleller og kontraster (Skarøhamar, 2014, s. 25). Tekstorienteringens nærlesing satt sitt spor i lærebøkene som tidligere hadde inkludert historisk og biografisk innhold som forklaring på tekster. I stedet ble teksten satt i sentrum, og

fokusområdet ble flyttet til et ønske om å undersøke forholdet mellom tekstens deler og helheten.

Nå i ettertid kan en se at nykritikkens tekstorienterte teori førte med seg en interesse for teksten, og nærlesing er svært viktig i arbeid med litteratur også i dag (Skei, 2006, s. 160-161). Laila Aase (2005a, s. 108) mener nærlesing er viktig for å kunne forstå hva som er interessant og relevant å lete etter i teksten. Spesielt kan en se bruken av nærlesing på universiteter og høyskoler, der tolkning krever belegg og kan underbygges av den litterære teksten (Skarðhamar, 2014, s. 27). I nærlesing må leseren se på alle tekstens karakteristikk og virkemidler, slikt som for eksempel fortellertype, synsvinkel, metaforer, sammenligninger, setningstyper og gjentakelser. Hvorpå leseren kan gjøre en helhetsanalyse basert på disse inntrykkene (Susegg, 2003, s. 34). I en presentasjon av nykritikkens didaktiske styrker peker Finn Stein Larsen (2008, s. 96) blant annet på at kravet om dokumentasjon i det materialet en arbeider med. I tillegg trekker han frem at nykritikken bygger på den allerede kjente leseerfaringen. En annen styrke er det rommet den teoretiske retningen har for leserens egen tolkning så lenge argumentene kan underbygges ved bruk av teksten.

### 2.2.3 Leserorientert teori

Som en reaksjon på de tekstorienterte teoriene, ble de leserorienterte teoriene delt i fagmiljøet. De leserorienterte teoriene har, i motsetning til de tekstorienterte, interesse for leseren som mottaker i den litterære fortolkningsprosessen. De leserorienterte teoriene kan en etter dette dele inn de to hovedretningene transaksjonsteori og konstruktivisme. Inn under disse hovedretningene finner en resepsjonsteorien ved Wolfgang Iser og leser-respons-teorien ved Stanley Fish som jeg i det følgende vil omtale nærmere. Disse teoriene ble kjent på 1970- og 1980-tallet, men fant veien til Norden først på 1990-tallet. Kort fortalt kan en skille mellom disse ved å peke på at resepsjonsteorien tar hensyn til både leser og tekst, men er av den oppfatning av at tolkningen ligger i teksten. Leser-respons-teorien oppfatter derimot leserens opplevelse av teksten som utgangspunktet for tolkningen.

Wolfgang Iser (1926-2007), en tysk litteraturforsker, ble på slutten av 1960-tallet kjent som talsmannen for et fokusskifte fra tekst til leser. Hans transaksjonsteori, presentert i den kjente utgivelsen *Der Akt des Lesens* fra 1976, går ut på at en ikke kan fastslå tekstens mening og betydning uten å se på samspillet mellom teksten og leseren. Med sin teori presenterte han et begrepsapparat for beskrivelse av dette. I den oppsummerende utgivelsen *Prospecting: From*

*Reader Respons to Literary Anthropology* fra 1989, som presenterer hans arbeid med utgangspunkt i den nevnte teorien, skriver han at den gode litterære teksten skal gi rom for utvikling hos leseren. Teksten skal utfordre leseren nok til at det skapes en tosidet bevegelse. Bevegelsen han har gitt navnet «fordobling» skal føre til en bevissthet omkring omverdenen, men også den verdenen inni leseren selv (Iser, 1989, s. 28). Et sentralt prinsipp for at en tekst skal kunne være utfordrende nok, er at den er tilstrekkelig åpen. En slik åpen tekst inneholder det Iser kaller «tomme plasser». En tekst med tomme plasser gir rom for at leseren, enten bevisst eller ubevisst, tillegger teksten informasjon som egentlig ikke finnes der. Leserens skaper mening for disse tomme plassene ved å avkode språket, vurdere sjanger, begreper og grammatikk. Det språket uttrykker oversettes til konkrete bilder leseren forestiller seg og tillegger mening. Iser kaller prosessen der leseren leter etter sammenhenger til å fylle disse tomme rommene for «søkende blikk». Leserens er selektiv med sitt søkende blikk, der enkelte deler av teksten tar fokuset mens andre deler forsvinner i bakgrunnen. Dette søkende blikket fungerer vekselvis, slik at leseren til slutt har dannet et helhetsbilde. Det som først var i bakgrunnen kan i løpet av lesingen trekkes frem i fokus (Penne, 2001, s. 234-235).

Med utgangspunkt i Isers teori om fordobling, tomme plasser og søkende blikk vil det være grunnlag for å hevde at tekstens mening vil kunne endres ved hver lesning, da ulike lesere har ulike individuelle og kulturelle erfaringer (Penne, 2001, s. 231-232). I klasserommet vil derfor elevene kunne oppleve litteratur på ulike måter fordi hver og en har med seg ulike erfaringer som vil påvirke måten deres søkende blikk benyttes, og hvordan de tillegger tekstens tomme rom mening. Det Iser omtaler som god litteratur, som utfordrer elevene nok til at fordobling skjer, vil kunne være et argument for vektlegging av litteraturarbeid i norskfaget.

Ved siden av Wolfgang Isers leserorienterte teori, står amerikanske Stanley Fish sin teori igjen som viktig for for denne litteraturteoretiske «epoken». Han utviklet synspunktene sine i en periode mellom 1960 og 1980, og i 1980 ble boka *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* utgitt. Her la han frem sin teori om at leserens oppfatning av hvordan tekst han eller hun står ovenfor er avgjørende for hvordan den blir lest. Med andre ord påstår Fish med sin teori at det er leserens lesestrategier som avgjør grunnlaget for tolkningene som blir gjort i lesningen. Fish hevdes å være være den mest radikale teoretikeren innenfor leser-respons-tradisjonen (Skarðhamar, 2014, s. 47). I motsetning til Isers tankegang om at hver lesning kan påvirkes av individuell løsning ved utfylling av de tomme plassene, mener Fish at lesere i et tolkningsfellesskap ser på teksten på samme måte

som igjen fører til en lik lesning av teksten. I denne oppgavens sammenheng vil det være rimelig å tolke det slik at elever og lærer i en klasse utgjør et tolkningsfellesskap som fører til et likt utgangspunkt for forventningen til litteraturen det arbeides med. Slike utgangspunkt krever forkunnskap slik at fellesskapet har samles om en enighet om at for eksempel at en novelle skal leses med en annen strategi enn et dramastykke.

Det er litteraturpedagogen Jon Smidt som er den som har gjort leser-respons-metoden kjent i norsk skole (Skarðhamar, 2014, s. 47). Han har rettet fokuset mot leserens respons på lesning av skjønnlitterære tekster, og stiller spørsmål til hva som foregår i elevens bevissthet i møtet med teksten. I tillegg belyser han hvordan klasserommets sosiale kontekst, eller tolkningfellesskap om en skal en bruke Fish sitt begrep, påvirker elevens tekstopplevelse. Smidt mener målet med litteraturarbeidet i skolen er at eleven skal finne tekstens subjektive relevans. Hver enkelt elev har ulike forutsetninger i sin vurdering av relevans, som igjen påvirker hvilken tekstintrykk de sitter igjen med etter endt lesning. Ved litterære samtaler basert på de ulike tolkningene, vil det ideelt sett vokse frem en fellestekst som tolkningsfellesskapet ender opp med (Skarðhamar, 2014, s. 47-48).

### 2.3 Litteraturdidaktikk og litteraturarbeid

I den foregående gjennomgangen av litteraturteori som har tilkommet tradisjonen gjennom tidene har det kommet frem ulike teorier og oppfatninger om hvordan arbeid med litteratur bør foregå. Arbeid med skjønnlitteratur utgjør en stor del av norskfaget, og i litteraturdidaktikken vil faglig begrunnede resonnementer prege hvordan litteraturundervisningen bør foregå (Hennig, 2010, s. 66). I nyere tider har det blitt lagt sterk vekt på utviklingen av elevenes lese- og skrivekompetanse, og det engelske begrepet *literacy* har blitt anerkjent som et mål for opplæringen. Literacy er et svært sammensatt begrep, men kan forenklet oversettes til lese- og skrivekompetanse. I en noe mer utvidet form kan også den historiske dimensjonen ved lesing inkluderes som sentral. Den svenske litteraturpedagogen Ulla Lundqvist presenterte gjennom sin utgitte bok *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare* i 1984 sitt grunnsyn om at å undervise i litteratur handler om mer enn å få elevene til å lese. Hun utdypet med at lesingen må følges opp med en strukturert samtale med utgangspunkt i nærlesing. I tillegg til dette er tekstbasert skriving noe hun trekker frem som en aktivitet litteraturarbeidet burde bestå av (Skarðhamar, 2014, s. 71-73). Jeg vil i de



følgende underkapitlene utdype ulike typer innganger til litteraturarbeid, litterær samtale og noen spesielle forhold knyttet til arbeid med klassisk litteratur.

### 2.3.1 Erfaringsbaserte og analytiske innganger

Siden litteraturarbeid utgjør en stor del av norskundervisningen, er det relevant å søke en optimalisering av dette som arbeidsform. Kari Anne Rødnes (2014) legger i sin artikkel frem forskning som belegg for at det primært er to tradisjoner for innganger til litteraturarbeid som benyttes i norsk ungdomsskole: *erfaringsbaserte* og *analytiske*. Disse to posisjonene har røtter i leserorienterte og tekstorienterte teorier som omtalt ovenfor. Ved erfaringsbaserte tilnærminger til litteratur finner elevene mening gjennom å knytte den til egne erfaringer, men samtidig gjør denne tilnærmingen det vanskelig for dem å se det faglige innholdet. Analytisk tilnærming til litteraturarbeid setter teksten i fokus. Denne tilnærmingen er preget av faste mønstre som følges i en analyseprosess, noe som gjør at det i liten grad åpnes opp for elevenes egne tolkninger (Rødnes, 2014, s. 2). Forskning viser at denne analytiske tilnærmingen ser ut til å gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever. Erfaringsbaserte tilnærminger til litteratur ser derimot på sin side ut til å gjøre tekstene tilgjengelige for mange elever, men det er likevel et behov for språklig bevisstgjøring og redskaper elevene kan benytte for å samtale om teksten (Rødnes, 2014, s. 11). Kari Anne Rødnes sine funn bekrefter at både tekstorientert- og leserorientert teori har satt sine spor i norskfagets litteraturundervisning, og er av den grunn relevant for meg å analysere læreboktekstene ut fra.

### 2.3.2 Ulike tilnærminger til litteraturarbeid

Litteraturpedagogen Ulla Lundqvist mente som nevnt i kapittelets innledning at litteraturarbeidet bør bestå av samtale og tekstoppgaver i tillegg til selve lesingen (Skarðhamar, 2014, s. 71-73). I likhet med Lundqvist trekker blant andre Aase (2005a), Skarðhamar (2014) og Hennig (2012) også frem den litterære samtalen som sentral i litteraturarbeidet. I en litterær samtale er den leste teksten emnet, og formålet er at denne teksten skal undersøkes med utgangspunkt i lesernes erfaringer og tolkninger. En slik samtale åpner opp for dannelse av det Fish kaller tolkningsfellesskap. Klasserommet gjøres om til en arena der elevenes forståelser og tolkninger møtes. De litterære samtalene skiller seg fra andre samtaler fordi de er mer formelle (Aase, 2005a, s. 107). På grunn av dette kreves det opplæring i hva som er tema for disse samtalene, samt opplæring i regler for

gjennomføringen. Gjennomføringen av en litterær samtale skal gi rom for at eleven skal få si det han eller hun mener, og det skal oppleves som mulig å uttrykke kontroversielle standpunkter uten at dette får negative konsekvenser. En forutsetning for dette er at reglene er klare for alle deltakerne, samt at de har en felles oppfatning om at lytting med interesse og åpenhet er grunnleggende. Aase (2005a, s. 106-107) går så langt som å hevde at litterære samtaler har en helt avgjørende rolle i litteraturarbeidet fordi det på flere måter kan bidra til en bedre leseopplevelse for eleven. Samtalen kan for det første øke elevenes literacykompetanse, så vel som den kan bidra som utfordring til elevens opprinnelige forståelse av teksten. For det andre vil samtalen føre til et økt innblikk i andres tanker og erfaringer som igjen kan øke elevens egne horisont. For det tredje er det flere studier som bekrefter at litterære samtaler kan bidra til å øke elevens lesemotivasjon (Hennig, 2012, s. 33).

En kan primært skille mellom to ulike typer litterære samtaler. I den ene typen er lærerens rolle sentral, med sin oppgave om å være en samtalepartner som samler elevenes innspill og driver samtalen videre på en måte som vekker elevenes nysgjerrighet og engasjement (Skarðhamar, 2014, s. 79-80). Dette er i tråd med Isers tanke om den individuell leserens påvirkning på lesningen, som i en samtale vil kreve en lærer som evner å samle de individuelle lesningene i en felles engasjerende samtale. Dette krever at læreren blant annet stiller åpne spørsmål, som kan utfordre, da dette kan bidra til refleksjon og en utvikling i samtalsens gang. Litterære samtaler kan også være helt elevstyrte, som innebærer at læreren ikke er deltakende. Hennig argumenterer for denne formen for litterær samtale med begrunnelse i økt motivasjon og mestringfølelse hos elevene som følge av økt tillit (Hennig, 2012, s. 173).

Den litterære samtalen kan plasseres inn under muntlighet i norskfaget. Det er i lengre tid blitt stilt spørsmålstegn ved muntlighet sin rolle i norskfaget. Ove Eide (2017, s. 44), tidligere lektor ved Firda videregående skule, stiller spørsmål omkring den manglende oppmerksomheten muntlighet får til tross for rollen det spiller i de moderne mediene. I sin artikkel presenterer Eide en oppsummering av resultater norsk forskning ved Penne og Hertzberg 2015, Fjørtoft 2014 og Hertzberg 2016 har omkring dette (Eide, 2017, s. 49-50). Resultatene forteller at norskundervisningen preges av lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter, men at det er mye muntlig undervisning. Med muntlig undervisning menes gjennomgang av nytt stoff, drøfting av noe nytt eller rene foredrag. I disse klassesituasjonene

med muntlig undervisning er tendensen slik at gutter er mer fremtredende, og at generelt flere elever er utrygge. Fremføringer dominerer de muntlige prosjektene, noe som er problematisk da forskningen viser flere problemområder i forarbeid, selve presentasjonen og etterpå. Læreren støtter lite med forberedelsene, under fremføringene viser medelevene liten bevissthet rundt publikumsrollen, og etterpå gir læreren støttende og lite konstruktive tilbakemeldinger til elevene (Eide, 2017, s. 49-50).

Ut over den litterære samtalen foreslår Hennig (2010) flere måter litteraturundervisningen kan organiseres på. Han nevner blant annet høytlesning, analyseoppgaver, loggskrivning, meddiktning og dramatisering. En variasjon mellom disse er å ettertrakte. Varierte arbeidsmetoder vil kunne virke motiverende, og øker også sjansen for at alle elevene får mulighet til å få med seg innholdet. Hennig (2010, s. 199) hevder også at mange didaktikere mener skriving er en av de mest effektive formene for læring om litteratur. Dette kom også frem av Ulla Lundqvists nevnte teori. Det er fremvist en klar sammenheng mellom lesing og skriving, siden elevene kan bearbeide lesingen gjennom skrivingen. Skriving som aktivitet i Hennigs (2010) nevnte arbeidsformer analyseoppgaver, loggskrivning og meddiktning.

Dramatisering er en spesielt sentral del av litteraturarbeidet med dramastykker, slik som eksempelteksten *Et dukkehjem*. Anne Marie Rekdal (2004, s. 187), tidligere førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda, omtaler at pedagog og psykolog Thomas Ziehe underbygger bruken av praktiske undervisningsmetoder som dramatisering ved å peke på en utvikling som har preget sosialiseringen hos elever i skolen i dag. Sosialiseringsstrukturen preges av å være narsissistisk, som innebærer at psyken nærmere et bildespråk med fokus på opplevelsen av egen kropp fremfor selve språket. Denne narsissistiske psyken kan blant annet uttrykkes gjennom nettopp dramatisering, ved siden av eksempelvis dans og musikk. Med bakgrunn i dette kan det være grunn til å hevde at dramatisering av dramastykker, i tillegg til å lese dem, kan bidra til å gjøre teksten lettere tilgjengelig for elevene.

### 2.3.3 Litteraturarbeid med klassisk litteratur

Hennig (2010, s. 137) hevder som nevnt at klassiske tekster kan være vanskelig tilgjengelig for elever, og at det vil kunne være utfordrende for elever å lese dem. På grunn av dette kreves det at presentasjonen av disse typene tekster er annerledes enn ved arbeid med annen litteratur. Hennig vektlegger verdien av at elevene skal ha det samme utgangspunktet til teksten, og foreslår i den forbindelse høytlesning og bruk av lydbok. Siden klassiske tekster er

vanskelig tilgjengelig, og kan fremstå som fremmede for elever, kreves det at lærerens introduksjon til lesningen av denne typen litteratur er interessant. Sannsynligheten for at elever velger å lese klassiske tekster av egen vilje er liten.

I arbeid med klassisk litteratur er det spesielt viktig at læreren evner å ta hensyn til de lesesvake. Med dette hensynet i tankene foreslår Hennig (2010, 147-148) at bruken av sjangre hvor tekstene er korte, som noveller og lyrikk, bør ligge som grunnprinsipp i planleggingen. Dette legger opp til problemer for arbeid med sjangere av lengre slag, som for eksempel drama. Læreren vil derfor stå overfor et dilemma i sin planlegging. Bør derfor elevenes møte med anerkjente kulturelle verk, som *Et dukkehjem* i dette tilfellet, av hensyn til skolens dannelsingsansvar trumfe hensynet til de svakeste leserne? For at arbeidet med klassisk litteratur skal bli opplevd som meningsfylt for alle elevene i klasserommet bør læreren eksempelvis legge opp til et arbeid som tillater arbeid med tekstinnholdet i flere omganger og fra ulike perspektiver, slik at alle elevene har mulighet til å forstå.

## 3.0 Et historisk tilbakeblikk på læreplaner og lærebøker

### 3.1 Hva er læreplaner?

Nasjonale læreplaner har som hensikt å styre innholdet i opplæringen i skolen, og er lærernes viktigste arbeidsdokumenter (Imsen, 2016, s. 265). I nordisk tradisjon brukes begrepet om selve dokumentet, mens det i enkelte andre tradisjoner også omhandler praksisen (Gundem, 1990, s. 21).

Den amerikanske læreplanforskeren John Goodlad sin teori er mye brukt, og er god i forklaringen av læreplaner. I et av kapitlene i boka *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (1979, s. 58-65) legger Goodlad, sammen med Klein og Tye, frem teorien om fem læreplannivå. Disse nivåene kan også forklares som «fremtredelsesformer» eller «ansikter» (Gundem, 1990, s. 41-42). Det første nivået har de kalt *ideenes læreplan*, som handler om de tidligere nevnte ideologiene, verdiene og visjonene. Det andre nivået, *den formelle læreplan*, er sluttproduktet som vedtas og blir det gjeldende dokumentet. Det tredje læreplannivået er *den oppfattede læreplan*, som omhandler lesernes ulike tolkninger av dokumentet. *Den operasjonaliserte læreplanen* er det fjerde nivået, som omhandler undervisningen som blir praktisert av lærere som har lest og tolket læreplanen. Det siste og femte nivået er *den erfarte læreplanen*. Dette nivået går ut på elevenes erfaringer og læringsutbytte.

Læreplanens ulike nivåer kan overføres til læreplanens ulike funksjoner. Gunn Imsen, professor i pedagogikk ved NTNU, (2016, s. 281-286) skriver at den nasjonale læreplanen hovedsakelig har tre funksjoner: statlig styring av skoler, veiledning for lærere og informasjon til foreldre. Først og fremst er læreplanene statens viktigste redskap for styring av skolen. Graden av styringen har variert i de ulike planene, noe en først og fremst kan se på utformingen av og kravene til elevenes læringsutbytte. Fra begynnelsen av 2000-tallet har testing og etterprøving fått en sentral rolle i skolen, noe som har økt styringsstyrken for den i utgangspunktet åpne formulerte læreplanen. I tillegg til styringsaspektet, har læreplanene en veiledende funksjon overfor skoler og lærere. Læreplanen blir utarbeidet av nøye utvalgte komiteer med erfarne lærere, samt pedagogiske- og faglige eksperter. Derfor er det mye inspirasjon til fornyet undervisning å hente. Den tredje læreplanfunksjonen Imsen (2016) legger frem, er dens funksjon som et sentralt dokument som hjemmet må benytte seg av for å

hente inn informasjon om innholdet i skolen. Samarbeid med, og informasjonsplikt overfor, hjemmet er en viktig del av skolens drift.

Bjørg Brandtzær Gudem, professor ved Universitetet i Oslo, (1990, s. 33-34) har en fremstilling av læreplanens funksjoner som inneholder et perspektiv Imsen (2016) har utelukket. Gudem (1990) skriver nemlig at læreplanen fungerer som et speil av samfunnets verdier. I praksis betyr dette at læreplanen speiler gjeldende syn på danning, kunnskap, læring og undervisning. Denne funksjonen er spesielt relevant i norskfaglig sammenheng, der kanonen gjennom tidene har blitt styrt av hva samfunnet har ment har vært god litteratur (Engelsen, 2015). Gudem (1990) sitt perspektiv underbygges av Engelsen (2003, s. 25-28), som hevder at læreplanen også fungerer som politiske manifest og visjoner. Læreplanene har ofte et preg av pluralistiske kompromissformuleringer, som et resultat av at læreplanenes visjoner gjerne presenteres uten de ressursene som kreves for å virkeliggjøre dem. Dette kommer som et resultat av at flere ulike oppfatninger har hatt innflytelse på sluttproduktet. Politiske uenigheter skjules av vage retningslinjer for undervisningen. Ved første øyekast kan disse retningslinjene gi leseren inntrykk av en politisk enighet, men dypere analyser har vist at læreplanen inneholder skjulte verdikonflikter.

### 3.2 Litteratur i tidligere norskplaner

Siden Normalplanen av 1939 kom for over åtti år siden, har en rekke nasjonale læreplaner lagt føringer for norskundervisningen. Norskfaget ble riktignok gradvis innført allerede fra slutten av 1700-tallet, men ble først konkretisert og fastslått med Normalplanen i 1939 (N39).

Norskplanen i N39 hadde primært et fokus på språk. Litteraturen kan se ut til å ha blitt glemt. I praksis kunne en riktignok se tilbake på en tid der Nordahl Rolfsens lesebok dominerte med en nasjonal samlende kanon, og hans biografisk orienterte tekstutvalg var sannsynligvis fremdeles en sterk referanse hos utøvende norsklærere (Ongstad, 2006, s. 106).

I dette delkapittelet presenterer jeg kort hvilke føringer som er gitt for litteraturarbeid i de ulike læreplanene for ungdomsskolen, med den hensikt å sette de kommende analysene av LK06 og LK20 inn en historisk kontekst. Ungdomsskolen ble innført med *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* i 1960, og jeg vil derfor ikke omtale læreplanene før dette. Siden innføringen har fire læreplaner vært gjeldende før LK06, som alle blir omtalt. I den følgende

gjennomgangen læreplanene er fokusområdene arbeidsmetoder, lese måter og tekstutvalg ved litteraturarbeid.

### 3.2.1 Læreplan for forsøk med 9-årig skole (L60)

Den første gjeldende læreplanen for ungdomstrinnet ble utarbeidet som en «forsøksplan». Med en ny lov i 1954 ble det satt i gang et forsøk med 9-årig skole, men det var først i 1960 at L60 ble publisert gjeldende læreplan (Engelsen, 2020, s. 208). Det er tydelig at L60 var bygget på N39, og det er konkret formulert at denne planen skulle fungere som et supplement til N39 i forbindelse med utvidelsen til 8. og 9. trinn (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 60-61). Sammenlignet med N39 inneholdt ikke L60 minstekrav for hva elevene skulle lære, men kravene til lærebøkens utforming og innhold var derimot flere. I fagplanen for norsk finnes føringer for hvordan en skal arbeide i faget, med både lesing, skriving og muntlighet. Flere verk og forfattere er nevnt som noe som *skal* være representert i læreboka (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 74). Basert på de arbeidsmetodene det var krav om at lærebøkene skulle inneholde, kan det tolkes dit at et sentralt mål med opplæringen var at elevene skulle lære seg å arbeide selvstendig. Målet om selvstendige elever støttes av de tydelige formulerte faglige kravene. På bakgrunn av kravene om de selvstendige arbeidsmetodene, har noen ment at L60 representerte et stort steg tilbake til «den gamle bokskolen» (Engelsen, 2003, s. 160).

Overordnet kan en se at L60 preges av en generell kunnskapsorientering og en åpning mot verden. Mer enn før var målet at elevene skulle sitte igjen med kunnskap (Ongstad, 2006, s. 106). L60 uttrykte gjennomgående hvor sentral kulturarven var. Det nye skoletrinnet skulle gi allmenndannelse. Elevene skulle bli kulturbevisste, og kulturarven skulle føres videre. Med «kulturarv» la L60 vekt på kristen tro og moral, demokratiske ideer, vitenskapelig metode og tenkemåte, kunst og diktning (Engelsen, 2020, s. 208). Det fremstår en spenning mellom L60s vektlegging av selvstendige elever og kulturarv. Allmenndannelse i form av opplæring i kristen tro og moral, demokratiske ideer, vitenskapelig metode og tenkemåte, og kunst og diktning virker for meg som områder som for en uerfaren elev er for vanskelige å gape over på egen hånd. Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved om lærebøkens krav om arbeidsoppgaver som legger opp til selvstendig arbeid er effektivt forenlig med målet om allmenndannelse og kulturbevissthet.

Norsk klassisk litteratur fikk plass i norskfaget som et middel for å nå målet om norsk kultur – nærmere bestemt «arbeidsliv, folkeliv og kunst i gammel og ny tid» (Forsøksrådet for

skoleverket, 1960, s. 59). I tillegg kommer det frem at litteratur, både sakprosa og skjønnlitteratur, skulle benyttes i utviklingen av elevenes kunnskapsbase, samt til å trene evnen til å oppfatte og oppleve estetiske og etiske verdier. L60 navngir ingen konkrete titler eller forfatternavn som *skal* benyttes i undervisningen, men retningslinjen som er gitt er at «utvalget av stoff må være så allsidig at det kan kaste lys over ulike sider av livet» og at «det må gis en slik form at det passer for barn i ungdomsalderen» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 63). Her kommer for det første ønsket om både kulturell innsikt og danning frem. For det andre er det vektlagt at lesingen i skolen skal gi elevene gode erfaringer og «vekke sansen for gode bøker» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 63-64). Totalt sett kan en omtale litteraturens rolle i L60 som elevorientert, i form av et fokus på selvstendig arbeid, danning og gode leseerfaringer.

### 3.2.2 Mønsterplan for grunnskolen (M74)

Med loven om grunnskolen som ble vedtatt i 1969, ble det bestemt at den 9-årige grunnskolen skulle innføres. Perioden fra midten av 1950-tallet var bare en forsøksperiode. Denne nye skolen skulle ha sammenholdte klasser på ungdomstrinnet, som innebærer at all differensiering skulle være av det pedagogiske slaget; altså innenfor klasserommets fire vegger (Engelsen, 2003, s. 50). Med M74 fikk lærere et stort handlingsrom, og de kunne selv velge innhold i undervisningen. Engelsen (2003, s. 161) henviser til en undersøkelse fra 1980, gjort av Vestre. Denne viste derimot at mange lærere opplevde denne store valgfriheten som vanskelig. Lærerne savnet en faglig kjerne de kunne ta utgangspunkt i. Prosjektet «Oppfølging av Mønsterplanens intensjoner» (OMI-prosjektet) var aktivt mellom 1974 og 1982 etter et ønske fra Stortinget. Deres funn samsvarer med Vestres funn. Prosjektet viste at lærere i liten grad benyttet seg av friheten M74 hadde gitt. I realiteten var det alt for mange faktorer som hindret muligheten M74 formelt hadde gitt (Engelsen, 2003, s. 52-53). I tillegg til faktorene innad i M74, kan det tenkes at det var L60s detaljerte innhold og mange krav som satt mange krav til lærernes utøvelse som hadde satt så dype spor i lærernes didaktiske utøvelse at det var for fremmed å løsne opp helt fra dette.

Både det nevnte OMI-prosjektet og Vestre kunne rapportere om at skolen fremdeles var lærebokstyrt. I realiteten var det altså lærebokforfatterne som valgte det faglige innholdet (Engelsen, 2003, s. 161-162). Norskfagplanens innhold kan kobles til prosjektet «Norsk i sammenholdte klasser» (NISK), og litteraturen ble som følge av dette mye videre orientert og motivert. Prosjektet arbeidet med å samle litteratur som var hensiktsmessig å arbeide med i



norskfaget, og kriteriene for litteraturen var nå vridd sterkere til at den skulle skape leselyst og engasjement. Selve litteraturutvalget var omtalt i generelle ordelag, det skulle være norsk og utenlandsk, eldre og moderne, og være rettet mot barn, ungdom og voksne (Syversen et al., 2005, s. 31).

Fagplanen for norsk inneholder egne punkter for arbeidsmåter, læremidler og vurdering. Lesing beskrives videre som en sentral del av norskfaget, og flere fokusområder nevnes: leseforståelse, lesehastighet, ordforråd og ulike leseteknikker. Videre står det at elevene gjennom litteraturen skal «få kjennskap til arbeids- og samfunnsliv, kunst og kultur i fortid og nåtid» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 105-106). I tillegg nevnes det at sakprosa og skjønnlitteratur må inkluderes, men at skjønnlitteratur er i en særstilling grunnet viktigheten av at elevenes oppfatning og oppleving av estetiske og etiske verdier, stemninger, miljøer og mennesker (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 106). Hva gjelder litteraturhistorie står det at informasjon knyttet til dette skal legges til dersom det oppleves naturlig, eller om elevene viser spesiell interesse for dette. I tillegg oppfordres lærere å ha «varierte litteraturhistoriske stoff i klasserommet», slik at de elevene som ønsker kan lese dette (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 107).

Totalt kan norskplanen i M74 omtales som leserorientert. Vekten er lagt på elevenes leselyst og interesse. Likevel kommer det tydelig frem et perspektiv på viktigheten av kulturhistorisk innsikt, og i denne forbindelse er forfattere og titler mer sentrale.

### 3.2.3 Mønsterplanen for grunnskolen (M87)

Det kan sies at M74 var preget av et ytre institusjonelt fokus, med innføringen av den 9-årige grunnskolen i hovedfokus. Mønsterplanen for grunnskolen som ble gjeldende fra 1987 viste derimot interesse mot skolens «indre liv», med grunnlag i det tidligere nevnte OMI-prosjektets funn. Det var disse funnene, sammen med samfunnsendringer som blant annet økt mangfold, som var hovedbegrunnelsen for behovet for en revidert versjon av mønsterplanen. Målet var at en ny læreplan skulle bidra til at skolen var i bedre stand til å møte utfordringene i samfunnet (Engelsen, 2003, s. 53).

*Tilpasset opplæring og lokalt læreplanarbeid* er to begreper som er sentrale i beskrivelsen av M87. Tilpasset opplæring var ikke noe nytt, men etter det eksisterende kravet om sammenholdte klasser på ungdomstrinnet kom det frem et behov for endring. I 1975 skjedde

en lovendring som gjorde at alle barn hadde rett til å få opplæring i samsvar med individuelle evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring går derfor som en rød tråd gjennom M87 (Engelsen, 2003, s. 55-56). I tillegg til dette er også M87 kjent for å være den læreplanen som innførte lokalt læreplanarbeid. Det gjennomgående grunnlaget for dette var at den enkelte skole skulle kunne planlegge og tilrettelegge ut fra lokale forutsetninger, behov og muligheter (Engelsen, 2003, s. 56-57). Overordnet var elevorienteringen mer eksplisitt.

Kravet om lokalt læreplanarbeid skapte endringer i måten fagene ble presentert på i M87. Alle fagenes rammer ble delt inn i hovedemner og delemner, der «litteratur» var et av hovedemnene for norskfaget. I L60 og M74 var litteratur kun et delemne. Innenfor hovedemnet litteratur er det mange punkter med konkrete, spesifiserte, formuleringer som blant annet omhandler at lesing skal bidra til hver enkelt elev skal få økt erfaring og leselyst. I tillegg vektlegges lesing av lokal, nasjonal og utenlandsk litteratur, fra både nyere og eldre tid (undervisningsdepartementet, 1987, s. 133). Arbeidet med nasjonal litteratur og litteraturhistorie er et eget delemne, som er et brudd med tendensen i de tidligere omtalte læreplanene. Det er spesifisert at elevene skal arbeide med ulike sjangre, og litteraturen de leser skal være skrevet av forfattere av begge kjønn. Det kan oppfattes slik at det primære målet med dette delemnet er at elevene skal opparbeide seg en kulturell og historisk innsikt for å bedre kunne forstå egen tilstand: «Litteraturhistorisk kunnskap må trekkes inn for å gi elevene referansepunkter og linjer å orientere seg ut fra» (undervisningsdepartementet, 1987, s. 137).

M87 inneholder altså både det tidligere store fokuset på at arbeid med litteratur skal gagne eleven personlig, samtidig som at kulturhistorien har fått en større plass i form at et eget delemne. I likhet med M74 er et konkret tekstutvalg utelatt, og ansvaret for dette er lagt over på den enkelte lærer. Sett bort fra dette inneholder delemnene så konkrete arbeidsområder at arbeidsmåtene virker vanskelig å endre.

### 3.2.4 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

L97 ble gjeldende i 1997 som et resultat av mange års revisjonsarbeid. Allerede i 1991 ble det uttrykt et ønske fra daværende statsråd om en ny læreplanrevisjon. Begrunnelsene for dette var blant annet at L87 ikke var presis nok og at de stadig flere samfunnsendringene ble ikke godt nok ivaretatt (Engelsen, 2003, s. 64-65). L97 er sammensatt av tre hoveddeler: L93 (den generelle delen), «Broen» og læreplaner for fag. Siden L97 var den første læreplanen som

skulle utarbeides for den 10-årige grunnskolen, krevdes det mer enn tidligere. De ulike delene av læreplanen ble utarbeidet i ulike omganger. «Broen», med prinsipper og retningslinjer for oppbygning, organisering og innhold, ble inkludert som et forbindelsesledd mellom den generelle delen og alle fagplanene (Engelsen, 2003, s. 71) .

Norskplanen i L97 er bygget opp med en innledning som tar opp fagets plass i skolen, arbeidsmåter og struktur. Dette er en klar institusjonell vektlegging. Etter dette blir fire felles mål for norskfaget presentert, før resten av fagplanen inneholder kompetansemål for de ulike klassetrinnene sortert med «hovedmomentene»: «Lytte og tale», «lese og skrive» og «kunnskap om språk og kultur». Altså er ikke litteratur representert med et eget hovedmoment, men inngår i stedet i de tre nevnte (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 111-129).

I norskplanens innledning kommer det frem at lesing og litteratur er noe som bidrar både til identitetsskaping, kulturell forståelse og tilhørighet. Lesing av litteratur vektlegges tungt, og det uttrykkes at det har verdi både i lesetrening og for tilegning av «sentrale virkeligheter» med en allmenndannende hensikt. I tillegg til at litteraturen skal trekke historiske linjer, skal den også bidra motvirkende til sosiale ulikheter i et internasjonalt samfunn (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 111). Et av de felles målene med norskfaget innebærer blant annet at: «Opplæringa har som mål å styrkje den kulturelle tilhøyrsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur...» (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 116), noe som klart bygger videre på det synet på litteratur som presenteres i innledningen.

Innledningen omtaler arbeidsmåtene som skal finne sted i norskfaget. Her kommer det frem at de «må fremje utfalding og refleksjon omkring lærestoffet» samtidig som en tar «omsyn til at elevar er ulike og lærer på ulike måtar» (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 113). Det som direkte kan knyttes til lesing av litteratur er omtalt slik: «Arbeidsmåtene i morsmålet må ha som mål å stimulere leselysta og leseglede hjå elevane. Lesing må knytast til drøfting av det som blir lese, slik at elevane får røynsle i å formulere det dei undrast over eller reagerer på» (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 113). Innenfor hovedmomentene for de ulike klassetrinnene presiseres dialog, formuleringstrening og fordypning i forbindelse med begrep som leselyst og leseglede.

I fagplanen for norsk er det flere pekepinner om på hva slags litteratur elevene skal lese. I tillegg til at det står at nyere bøker etter eget valg skal leses, nevnes det for alle klassetrinn flere forfattere og lyrikere med navn. Forfattere som nevnes er blant annet Henrik Ibsen, Knut Hamsun, Amalie Skram og Alexander Kielland (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 125-128). Forfatterne som nevnes har tradisjonelt en sentral rolle i den norske kulturarven, og det er få forfattere av nyere tid som er nevnt.

Sammenlignet med de foregående fagplanene for norsk skiller planen i L97 seg ut som svært styrende når det gjelder litteratur og tekstutvalg. Arbeidsmåtene er ikke like tydelig utdypet, men ut fra hvor mange forfattere og tekster elevene skal arbeide med i opplæringen kan det umulig ha åpnet opp for stor metodefrihet for lærere i praksis.

### 3.3 Hva er ei lærebok?

Lærebøker kan sees på som et fenomen, noe som forklarer hvorfor det er vanskelig å finne en kort og konkret definisjon. Rent bokstavelig kan alle trykte tekster kunne fungere som lærebøker, ettersom leseren lærer noe av å lese dem. I denne sammenheng vil det være mer relevant å henvise til den offentlige innførte definisjon av læreboka. Denne definisjonen var i mange år bakgrunnen for hvilke lærebøker som har fått sin plass i skolen. I perioden mellom 1889 og år 2000 var det nemlig en fungerende godkjenningsordning for lærebøker i Norge. Denne godkjenningsordningen var statlig, og en kan se tilbake på totalt fire komponenter bøkene skulle godkjennes gjennom: faglig, pedagogisk, språklig og etter hvert likestilling (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Da denne ordningen fremdeles var gjeldende, vurderte de lærebøkene etter følgende definisjon fra 1948: «Med lære- og lesebøker mener en her alle trykte læremidler som det er meningen at elevene regelmessig skal bruke i samsvar med undervisningsplanene for skolene» (Johnsen, 1999, s. 10). Selv om denne definisjonen er over 70 år gammel, mener jeg at den til en viss grad kan benyttes for nåtidens lærebøker.

Læreboka skal først og fremst svare til kravene som settes fra læreplanen og fagtradisjonene. Med tiden har læreplanene blitt så detaljerte at de er svært styrende for lærebøkens innhold og utforming (Skjelbred et al., 2017, s. 19). Utover læreplanen, spiller også elevmotivasjon en rolle for innhold og utforming av nåtidens lærebøker. Innholdet må være tilpasset elevenes nivå. Kontekstuelle forhold har også en innvirkning. Utvikling av samfunnet, didaktiske ståsted og vitenskapelige funn er eksempler på forhold som også spiller en rolle. I dag blir

lærebøker gitt ut av private forlag som setter sammen forfatterteam, gjerne bestående av lærere og fagdidaktikere, som i samarbeid forfatter læreboka. Grunnen til dette er at lærebøkene har fått en mer kompleks oppbygning, og kravene til presentasjonsform er blitt skjærpet (Skjelbred et al., 2017, s. 19). Læreboka er ei bok som gir skolene et felles utgangspunkt og felles rammer. Den sammenfatter og presenterer gjeldende normer for hva som er så viktig at det bør formidles videre til neste generasjon.

### 3.4 Utviklingen av norskfagets lærebøker

Det var med den kongelige forordningen at allmueskolen ble innført i 1739. I denne forordningen ble det, blant religiøse tekster, skrevet at abc-bøker skulle bli benyttet i undervisningen (Skjelbred et al., 2017, s. 26-29). Sammen med katekismer og forklaringer til disse, var abc-bøkene tilpasset undervisning. Mange av de religiøse tekstene som ble benyttet i undervisningen på denne tiden var ikke det. På denne tiden var lesing og kristendomskunnskap de to obligatoriske fagene, mens det fra 1860 ble bestemt at tekstene i lærebøkene også skulle omhandle geografi, naturfag og historie. Som følger av dette ble flere lærebøker, mest abc-bøker, skrevet og utgitt. Det var først med folkeskoleloven i 1889 at norskfaget ble innført samtidig med en rekke andre fag. Det tidligere lesefaget ble en del av norskfaget (Skjelbred et al., 2017, s. 14). Det er spesielt Nordahl Rolfsens lesebok som skiller seg ut fra denne tiden, og kan bli kalt tidenes første norskverk med et samlet opplagstall på 8 millioner bøker.

I tiden fra norskfaget ble innført på slutten av 1800-tallet har det skjedd store forandringer med norskfagets lærebøker hva gjelder litteratur og fremstillingen av denne. I tråd med læreplanene har norskverkene endret form og innhold. Da det på 1960-tallet skulle forsøkes å innføres et ungdomstrinn stilte det nye krav til norskverkene. Læreplanen la en detaljert føring for hvordan leseverket skulle være, og litteraturen skulle velges ut med hensyn om å appellere til de unge, den skulle være god og norsk, samt med et innhold som kastet lys over ulike sider ved livet i en form som passer for barn i ungdomsalderen (Skjelbred et al., 2017, s. 237). Det var ikke før på 1980-1990-tallet at det kom fullstendige læreverk beregnet for ungdomstrinnet. Noen læreverk var inndelt etter de tre årstrinnene på ungdomsskolen, i adskilte bøker for språk og litteratur i tråd med kravene i M87 (Skjelbred, 2001).

Lærebøkene utgitt etter L97 og LK06 har i tråd med føringene i læreplanene samlet norskfaget ved utforming av faginnholdet i en grunnlærebok. I tillegg til grunnboka består læreverkene av flere komponenter, som lærerveiledning, hjemmeside, tekstsamlinger, emnehefter, kursbøker og egne samlinger for litteraturhistorie. Grunnbøkene er ofte tilpasset ett klassetrinn, men innehar likevel store mengder med innhold norsklærerne må løse elevene sine gjennom. Skjelbred (2001) hevder læreverkene fremstår som så omfattende at det kan tenkes at lærerne opplever det problematisk å kombinere alt innholdet med elevenes spørsmål og interesser.

## 4.0 Metode og utvalg

Med valg av metode er det vesentlig å tenke gjennom hva som må til for å til slutt sitte igjen med et svar på den aktuelle problemstillingen. Problemstillingen min, som jeg presenterte innledningsvis, er: «Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet? Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?». Den inneholder to spørsmål, som jeg har vurdert det til at er hensiktsmessig å undersøke hver for seg.

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for hva en kvalitativ studie innebærer generelt, før jeg jeg presenterer min valgte metode, tematisk analyse. Dette er en metode som kan plasseres innenfor det kvalitative forskningsfeltet. Etter dette vil jeg presentere, beskrive og grunngi mitt utvalg av tekster, før jeg til slutt kommenterer det forskningsetiske knyttet til reliabilitet og validitet ved en studie som dette.

### 4.1 Kvalitativ metode

I forskning skiller en mellom kvalitative og kvantitative metoder. De kvalitative metodene vektlegger empiriens kvalitet og viser til egenskaper hos dem eller det man studerer, mens de kvantitative metodene retter fokuset mot mengde eller antall av det man studerer. Et annet viktig skille er at kvalitativ data må tolkes og analyseres, mens kvantitativ data telles opp og kategoriseres (Johannessen et al., 2010, s. 99). Som nevnt har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse, en metode som kan plasseres innenfor den kvalitative formen for forskning. I dette prosjektet har jeg valgt en tilnærming som først krever en undersøkelse av litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet. For å identifisere eventuelle endringer i læreplanene LK06 og LK20 kreves analyse og tolkning av innholdet. For å deretter undersøke hvordan de eventuelle endringene fremtrer i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*, kreves igjen en metode som åpner opp en mulighet for å koble funn fra læreplaner sammen med innhold i læreverk. Etter identifisering av disse behovene landet valget på tematisk analyse, som jeg vil omtale nærmere i det påfølgende kapittelet.

### 4.2 Tematisk analyse

Å bruke en metode vil si at en følger en bestemt vei for å nå et mål (Johannessen et al., 2010, s. 70). Målet med denne oppgaven kommer frem av problemstillingen, som i dette tilfellet

legger en føring for at arbeidet frem mot målet burde bestå av to deler. Den første delen av problemstillingen, «Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet?», legger opp til at det er hensiktsmessig å studere de gjeldende læreplanene på 2000-tallet. Altså vurderer jeg det slik at det er nødvendig å undersøke både den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet fra 2006, og den relativt nyinnførte Fagfornyelsen. Ved å inkludere begge disse læreplanene i undersøkelsen vil jeg kunne benytte innholdet i dem komparativt for å spore eventuelle endringer. Den andre delen av problemstillingen min; «Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?» åpner opp for en lærebokanalyse. Med et ønske om å finne en metode som lett lot meg knytte funnene i læreplanene sammen med relevante forhold i de utvalgte lærebøkene, landet jeg på at en tematisk analyse etterfulgt av en metode som kan ligne stegvis-deduktiv induksjon var det som ville være mest hensiktsmessig for å kunne besvare spørsmålene problemstillingen reiser.

Tematisk analyse er en metode for identifisering, analysering og rapportering av temaer innenfor et datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg ser her på læreplaner som et sett med data som kan kodes og tematiseres. Tematisk analyse er en metode en ofte ser bli brukt i analyse av kvalitative data, men metoden blir sjelden avgrenset eller omtalt som «tematisk analyse». En av grunnene til dette kan være at metoden er svært fleksibel, noe som gjør at forskeren har frihet til å gjøre det som passer best ut fra problemstilling og teori. Til tross for de frie rammene tematisk analyse-metoden har, har Braun og Clarke skissert seks faser som forskeren kan forholde seg til i analysearbeidet. Disse fasene skriver de selv at kun er ment som retningslinjer for arbeidet, og at de ikke må følges slavisk (Braun & Clarke, 2006).

Siden jeg har lagt opp til bruk av tematisk analyse for identifisering, og kategorisering, av endringer i de utvalgte versjonene av norskplanen i læreplanene, vil Braun og Clarke sine formulerte faser omhandle prosessen rundt disse. I den påfølgende lærebokanalysen vil jeg i stedet benytte en metode som kan ligne deler av metoden kalt stegvis-deduktiv induksjon. Aksel Tjora (2017), sosiolog og professor ved NTNU, forklarer stegvis-deduktiv induksjon som en metode der man har et mål om å utvikle en kvalitetssikret og håndterbar analyse av kvalitative data. Hovedprinsippet ved metoden, som passer mitt behov, er at den drives av en induktiv nysgjerrighet der utvalget definerer utgangspunktet for hva som er interessante temaer. Ved bruk av tematisk analyse lar jeg funnene i læreplanen definere hvilke temaer som er aktuelle å undersøke i lærebøkene. Jeg vil i de neste avsnittene beskrive Braun og Clarke



sine seks faser, samt kort kommentere hvordan jeg arbeidet under den tematiske analysen av norskplanene NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06 i LK06 og LK20.

I den første fasen skal forskeren gjøre seg kjent med dataene ved å lese datamaterialet i flere omganger, notere ned stikkord og ideer, mens den andre fasen skal bestå av innledende koding der interessante deler av datamaterialet kodes systematisk. Datamaterialet skal så samles til hver kode (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg nærleste planene isolert, og tok notater omkring de områdene som omhandler litteratur på noe vis. Deretter samlet jeg notatene mine fra hver plan inn i et skjema delt inn etter de ulike delene av læreplanene, som formål, hovedområder, lesing og muntlighet som grunnleggende ferdighet, og kompetansemål. Det opplevdes som hensiktsmessig å benytte den eksisterende strukturen i læreplanen som kodeinndeling, da dette gjorde det oversiktlig for sammenligning på tvers av de ulike versjonene av norskplanen. Innholdet i norskplanene som kunne klassifiseres som litteraturdelen av norskfaget ble samlet til koden de tilhørte.

I fase tre skal forskeren søke etter tema, samle koder til mulige tema og samle alt materialet til hvert tema, og fase fire er tenkt at skal gå til å revidere temaer, vurdere om temaene fungerer sammen med utdragene og hele datamaterialet, samt generere temakart. I fase fem skal temaene defineres og få navn gjennom analyse, og i den sjette og siste fasen skal funnene skrives ut (Braun & Clarke, 2006, s. 87). For min del gikk disse fasene over i hverandre. Etter å ha analysert det utvalgte innholdet innenfor de bestemte kodene, plasserte jeg funnene av samme art opp mot hverandre, for så å gjøre en vurdering av hvilke tendenser som var markante nok til at de kunne utgjøre et eget tema. Jeg endte til slutt opp med hovedtemaene «Lesing som danning og redskap» og «Sammenlignende perspektiv». Hver av hovedtemaene har tilhørende undertemaer. Den tematiske kategoriseringen av funnene som dannet bakgrunnen for disse hovedtemaene kommer detaljert frem i kapittel 5.3.

#### 4.3 Utvalg

Med utgangspunkt i den todelte problemstillingen min, vil utvalget også kunne deles inn i to hovedkategorier; læreplaner og lærebøker. Den første delen av problemstillingen spør etter endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet. For å kunne finne ut av dette er jeg avhengig av å først få en oversikt over innholdet i læreplanene som har vært gjeldende i dette tidsrommet. I 2006 ble LK06 innført, og i løpet av de fjorten årene LK06 var gjeldende, har hele fire versjoner av norskplanen erstattet hverandre etter tur. LK20, eller

Fagfornyelsen, ble innført høsten 2020, noe som også førte med seg en ny norskplan. Siden det har vært hyppige endringer i norskplanen på 2000-tallet har jeg ikke funnet det hensiktsmessig ta for meg hver enkelt revisjon, men heller å fokusere på tre av de mest grunnleggende versjonene som har vært gjeldende etter årtusenskiftet; NOR1-01 (fra innføringen LK06 i 2006), NOR1-05 (omfattende revisjon av LK06 i 2013) og NOR1-06 (Fagfornyelsen av 2020) i mine analyser.

Den andre delen av problemstillingen går ut på å analysere hvordan eventuelle endringer knyttet til litteraturarbeid i norskplanene fremtrer i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*. For å kunne kartlegge disse eventuelle endringene trenger en også her en oversikt over hva dette læreverket har inneholdt under de ulike læreplanversjonene. De to versjonene av *Kontekst*-læreverket som ble utgitt i tilknytning til LK06 ble gitt ut i 2006 og i 2014. Begge disse vil derfor bli inkludert i analysen. I tillegg til disse ble det i 2020 publisert et nytt læreverk i forbindelse med Fagfornyelsen. Dette er også en del av mitt utvalg i dette prosjektet. Det er viktig å påpeke at de fleste forlag med tiden har utviklet nettressurser som en del av sine læreverk, for å supplere de mer tradisjonelle lærebøkene. Dette har også Gyldendal gjort til *Kontekst*, men disse vil ikke inngå i min analyse. Jeg vil kun basere min analyse på de fysisk trykte bøkene. Siden oppgaven kun tar utgangspunkt i Gyldendals læreverk *Kontekst* vil det ikke være aktuelt for meg å sammenligne funnene med tilsvarende utvalg i andre læreverk. Det vil derimot være sentralt i min analyse å sammenlikne funnene på tvers av de ulike utgavene av *Kontekst*-verkene.

I det følgende vil jeg kort omtale de ulike tekstene som vil inngå i mitt prosjekt.

#### 4.3.1 NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06

LK06 er et omfattende dokument som er delt inn i ulike deler. Først er en generell del, samt prinsipper for opplæringen. Her er overordnede retningslinjer for opplæringen oppført. Ut over dette består dokumentet av læreplaner for skolefag. I disse kommer formålet med faget frem, hovedområder i fagene, samt kompetansemål sortert etter årstrinn. Avslutningsvis i hver læreplan for det enkelte skolefag, kommer fag- og timefordeling og tilbudsstrukturen frem som en organisatorisk oversikt. Ut over dette er LK06 spesiell i sin innføring av grunnleggende ferdigheter. Da LK06 ble innført i 2006 var det NOR1-01 som var gjeldende for norskfaget. Etter innføringen av LK06 i 2006 har flere revisjoner preget innholdet i læreplanen. I 2013 var læreplanen for norsk igjennom en stor revisjon, som endte med

læreplanversjonen NOR1-05. I mitt prosjekt har jeg valgt å begrense meg til å undersøke norskfaget for ungdomstrinnet. Dette vil derfor prege hva jeg undersøker i læreplanene. Primært vil dette ha en innvirkning i form av at enkelte kompetansemål, som er rettet mot lavere og høyere alderstrinn, vil bli utelukket fra min analyse. Nærmere beskrivelser av de to norskplanene kommer frem i selve analysekapittelet, kapittel fem.

Høsten 2020 ble Fagfornyelsen innført. Som navnet tilsier er denne læreplanen en fornyelse av den gamle, og er utarbeidet med utgangspunkt i LK06. Planen er bygget opp på samme måte som forgjengeren, med en generell del som her har fått navnet «overordnet del», prinsipper for opplæringen og læreplaner for skolefagene. På samme måte som de grunnleggende ferdighetene var et nytt tilskudd i 2006, er «kjerneelementer» et nytt tilskudd i Fagfornyelsen. En nærmere beskrivelse av norskplanen, NOR1-06, og kompetansemålene for ungdomstrinnet i Fagfornyelsen vil bli presentert i analysekapittelet.

#### 4.3.2 *Et dukkehjem*

Som nevnt innledningsvis i kapittel 1.2 har jeg valgt å konsentrere meg om å analysere det litteraturarbeidet det legges opp til i forbindelse med ett utvalgt tekstutdrag. Med utgangspunkt i at jeg ønsket at denne ene teksten skulle være representert i alle tre utgavene av *Kontekst*, landet jeg på *Et dukkehjem*. *Et dukkehjem* er et dramastykke skrevet av Henrik Ibsen, som ble utgitt i 1879. En kan se en tendens av at litteratur utgitt i denne perioden ofte inneholdt kritikk av datidens samfunn. Med *Et dukkehjem* stilte Ibsen blant annet spørsmål ved samfunnets rammer for kvinners muligheter. I stykket får leseren innblikk i hjemmet til ekteparet Torvald og Nora Helmer. Gjennom stykkets tre akter forsøker Nora å skjule en forfalsket signatur for ektemannen. Det hele ender med at hun velger å forlate både mann og barn ved stykkets slutt, noe hun begrunner med at hun er nødt til å forlate dem for å kunne finne seg selv (Ibsen, 2005). I tiden stykket ble utgitt var dette utfallet kontroversielt, blant annet som følge av datidens kjønnsroller og syn på ekteskap. Ibsen mottok mye kritikk for dette, men til tross for all kritikken har stykket endt opp med å bli hans best solgte (Rekdal, 2004, s. 65). *Et dukkehjem* blir fremdeles satt opp på teatre rundt om i hele verden, og omtales fremdeles som aktuelt (Hagen, 2017). Det er nettopp stykkets kontroversielle utfall alle utdragene i de tre lærebøkene har omfavnet. Utdragene er alle hentet fra klimakset i stykkets tredje, og siste, akt, men lengden på dem er varierende.

#### 4.3.3 Kontekst 8-10 (2006)

LK06 ble innført høsten 2006, og naturligvis førte dette med seg et behov for reviderte lærebøker fra de ulike forlagene. Gyldendal utga i denne forbindelse læreverket *Kontekst 8-10*, et verk som skulle brukes over alle de tre ungdomsskoleårene. Verket bestod av fire komponenter; *Kontekst Basisbok*, *Kontekst Tekster 1*, *Kontekst Tekster 2* og *Kontekst Tekster 3*. I tillegg til dette ble det gitt ut en oppgavebok, nynorsk bok, grammatikkbok, rettskrivingsbok, ressursperm for læreren, CDer og ressurser på nett. I 2011 ble ytterlige åtte komponenter lagt til den første utgaven av læreverket; *Kontekst Parallellbok* (en forenklet utgave av *Kontekst Basisbok*), *Kontekst Fordypning i norsk*, rettskrivingsheftene *Kontekst Rettskriving 1,2 og 3* og lesestrategiheftene *Kontekst Lesestrategier 1,2 og 3*.

*Kontekst Basisbok* består av ni kapitler som inneholder fagstoff omfattende muntlig kommunikasjon, lesing, sammensatte tekster, skriving, sjangerlære, språkhistorie og sidemål. I tillegg til dette har den en oppslagsdel bakerst. Hvert kapittel innledes med en kort tekst og en oversikt over hva som skal læres. Kapitlene er inndelt i kurs i varierende antall og av ulik lengde. Litteraturutvalget er samlet i *Tekster 1, 2 og 3*. Tekstene i *Tekster 1* er kronologisk organisert i kapitler etter perioder frem til 1980. Kapitlene har innledninger som viser litterære og kulturelle strømninger i Norge og i resten av Europa innenfor den aktuelle perioden. Til hver tekst er det et forfatterportrett, en kontekstualiserende introduksjon, ordforklaringer og oppgaver. Tekstene i *Tekster 2* er systematisert etter sjanger, og er fra 1980 og frem til i dag. *Tekster 3* består av samtidstekster skrevet etter år 2000. Tekstene er valgt ut etter et fokus på saktekster og sammensatte tekster.

Det første utdraget av *Et dukkehjem* som skal inkluderes i min analyse står i *Kontekst Tekster 1* fra side 175 til side 183. I forbindelse med analysen av dette utdraget vil jeg også trekke inn relevante deler av *Kontekst Basisbok*, lærerveiledningen i *Kontekst Ressursperm* og *Kontekst Oppgaver*.

#### 4.3.4 Nye Kontekst 8-10 (2014)

I 2014 ble *Kontekst*-verket fra 2006 erstattet av *Nye Kontekst*. Forfatterne begrunner dette med at samfunnet har forandret seg, at ny forskning har ført til ny kunnskap om lesing og skriving, og at læreplanen i norsk er blitt revidert (Blichfeldt & Heggem, 2014a, s. 2). Gyldendals nye læremidler bestod av *Nye Kontekst Basisbok*, *Nye Kontekst Lærerens Bok*,

*Nye Kontekst Oppgaver* og *Nye Kontekst Tekster 4*. I tillegg til dette ble en rekke nettressurser tilgjengelige; *Nye Kontekst 8-10 Ressursbank lærer*, *Nye Kontekst 8-10 Øverom*, *Nye Kontekst 8-10 Ressursbank elev*, *Nye Kontekst 8-10 Smart Tavle* og *Nye Kontekst Øverom Nynorsk Rettskriving*.

*Nye Kontekst Basisbok* består av ni kapitler som omfatter muntlig kommunikasjon, lesing, skriving, sjangerlære, sidemål, sammensatte tekster, språkhistorie og litteraturhistorie. I tillegg er det en oppslagsdel til slutt. Hvert kapittel innledes med en innledning, og en oversikt over kursene kapitlet består av. Hvert kurs innledes med mål og en kort tekst med tittelen «Tenk over». Litteraturutvalget er samlet i *Kontekst Tekster 4*. I *Kontekst Tekster 4* er det lagt vekt på samtidslitteratur som er skrevet etter 2010, men det finnes også en del med klassiske tekster. Til forskjell fra *Nye Kontekst Basisbok*, som er en erstatte for *Kontekst Basisbok* fra 2006, kommer det frem i forfatterens forord i *Kontekst Tekster 4* at denne tekstsamlingen kan benyttes i samspill eller i tillegg til de tre tidligere utgitte tekstsamlingene (Blichfeldt & Nilsen, 2014, s. 2). Tekstene i *Kontekst Tekster 4* er organisert i tre hoveddeler: saktekster, skjønnlitteratur og klassiske tekster. Innenfor saktekster-delen er kapitlene organisert etter sjangrene anmeldelse, leserinnlegg og debattinnlegg, essay, kåseri og taler, dagbok, biografi og blogg, og informasjonstekster. I nevnte rekkefølge. I skjønnlitteratur-delen er kapitlene etter sjangrene noveller og korttekster, grafiske romaner og tegneserieromaner, dikt og poplyrikk, drama, og romanutdrag. I den siste delen, klassiske tekster, er det ikke organisert i kapitler, men tekstutdragene utgjør fordelingen i seg selv. I tillegg til tekstutdragene inneholder *Kontekst Tekster 4* en «analysehjelp» og en sjangeroversikt.

Det andre utdraget av *Et dukkehjem* som skal inngå i min analyse står i *Nye Kontekst Basis* på side 232. I tillegg til å benytte meg av denne boka i analysen, vil jeg også trekke inn relevante deler av *Nye Kontekst Lærerens Bok*.

#### 4.3.5 Kontekst 8-10 (2020)

I forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen i 2020 ble *Nye Kontekst*-verket fra 2014 erstattet med *Kontekst 8-10* av Gyldendal. De nye læremidlene består av *Kontekst 8-10 Basisbok*, *Kontekst 8-10 Lærerens Bok*, *Kontekst 8-10 Nynorsk* og *Kontekst 8-10 Tekster 5*. I tillegg til de fysiske bøkene finnes disse nettressursene: *Skolestudio 8-10 Basis*, *Kontekst 8-10 Fagrom Skolestudio*, *Kontekst 8-10 Tekster Skolestudio*, *Kontekst 8-10 Bokstøtte* og *Kontekst 8-10 Ferdigheter*.

*Kontekst 8-10 Basis* består fem overordnede deler: Tekstforskeren, Kommunikasjon og tekstskeping, Språket – system og mulighet, Oppdrag og Oppslag. Fordelt på de tre første delene er det åtte underkapitler som tar for seg tekst og sammenheng, tekst og tolking, kommunikasjon, fiksjon, saktekster, språk og mangfold, språk og muligheter og språkssystemet. I del 1 er tekster innfallsvinkelen, i del to og tre er kapitlene inndelt i såkalte kurs, og del fire inneholder oppdrag til eleven i form av store og kreative oppgaver om relevante temaer. Selv om basisboka består av flere tekstutdrag ble også tekstsamlingen *Kontekst 8-10 Tekster 5* gitt ut på samme tid som den fornyede basisboka. *Kontekst Tekster 5* er delt inn i to hoveddeler: fiksjonstekster og saktekster. Innenfor «fiksjonstekster»-delen er underkapitlene, ordnet etter sjanger, noveller og korttekster, drama, poesi og romanutdrag. Innenfor «saktekster»-delen er organiseringen artikler, intervju og reportasjer, debattinnlegg og anmeldelser, essay, tale, brev, dagbok og biografi og kampanjer og annonser. I tillegg til dette inneholder tekstsamlingen «tolkehjelpen», sjangeroversikt og «språk, tekst og samfunn – kort sagt» plassert på de siste sidene i boka.

Det tredje utdraget av *Et dukkehjem* som skal inngå i min analyse står i *Kontekst 8-10 Basis* fra side 40 til 44. I tillegg til å benytte meg av denne boka i analysen, vil jeg også trekke inn relevante deler av *Kontekst 8-10 Lærerens Bok*.

#### 4.3.6 Oversikt over de delene av *Kontekst*-verkene som inngår i min analyse

<b><i>Kontekst 8-10 (2006)</i></b>	<b><i>Nye Kontekst 8-10 (2014)</i></b>	<b><i>Kontekst 8-10 (2020)</i></b>
<i>Kontekst Basisbok</i>	<i>Nye Kontekst Basis</i>	<i>Kontekst 8-10 Basis</i>
<i>Kontekst Tekster 1</i>	<i>Nye Kontekst Oppgaver</i>	<i>Kontekst 8-10 Lærerens bok</i>
<i>Kontekst Oppgaver</i>	<i>Nye Kontekst Lærerens bok</i>	
<i>Kontekst Ressursperm</i>		

Figur 1: Oversikt over de delene av *Kontekst*-verkene som inngår i analysen.

#### 4.4 Prosjektets troverdighet

Som forsker har man en overordnet forpliktelse om å søke sannheten (Leseth & Tellmann, 2014, s. 188), noe som innebærer at resultatene må være riktige og gjenkjennelige. På bakgrunn av dette har jeg gjort rede for prosjektets teoretiske grunnlag og det historiske grunnlaget i læreplan- og lærebokhistorien i Norge. Jeg har også grundig beskrevet prosessen

i min studie av læreplaner og læreverk. Jeg har tenkt nøye gjennom alle valg jeg har tatt, og har gjort rede for, og begrunnet, disse. Til tross for disse forholdsreglene må uansett forskningsresultatet vurderes kritisk. Studiens samlede troverdighet kan kobles opp mot de to begrepene reliabilitet og validitet. Disse begrepene må enhver troverdig forsker ha et bevisst forhold til underveis i sitt prosjekt. En må være bevisst sin forskerrolle.

#### 4.4.1 Forskerrollen

Siden jeg i mitt prosjekt har lagt opp til at mitt utvalg består av allerede publiserte tekster, handler ikke de forskningsetiske vurderingene jeg må ta om personvern, men heller om en ærlig og transparent analyse. Med denne typen metode står tolkning sentralt. Tolkning handler om å gå bak teksten og finne mening og grunner for valgene som er gjort. En setter noe inn i en større sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Dette vil si at forskeren må ta et steg videre for å inkludere det som ikke kan observeres i selve teksten. Johannessen, Christoffersen og Tufta (2010) poengterer, i tråd med Hans-Georg Gadamer's hermeneutikk, viktigheten av at forskeren selv må være bevisst at ingen møter verden uten egne forutsetninger. Gadamer er den teoretikeren som har hatt størst betydning for utviklingen av hermeneutikk som en filosofisk disiplin (Gilje, 2019, s. 150). Når forskeren i tolkningsarbeidet tillegger en tekst noe en ikke fysisk kan se i selve teksten, avhenger det som tillegges av forskerens etablerte erfaringer og forutsetninger. En av grunntankene til Gadamer er at en alltid tolker noe med utgangspunkt i egne forutsetninger – forforståelse. Et tolkningsarbeid baserer seg altså på noe som allerede er forstått (Gilje, 2019, s. 155).

Selv benyttet jeg *Kontekst*-verket fra 2006 som ungdomsskoleelev, og i tillegg har jeg som nevnt tidligere benyttet *Et dukkehjem* i tidligere undersøkelser. Dette er dermed to forhold som kan være med å påvirke vinklingen på, og utførelsen av, analysen av læreverkene og tolkningen av funnene. Forholdene som primært vil prege analyse og tolkning er det teoretiske grunnlaget jeg har i møtet med materialet. Dette grunnlaget er presentert i det tidligere teorikapittelet med den hensikt å legge opp til en så transparent analyse som mulig. Påvirkningen av tidligere erfaringer eller kunnskaper i møtet med tekst er ikke nødvendigvis kun en utfordring, men også en forutsetning. Dette som følge av at uten en grunnleggende forforståelse ville jeg, ifølge Gadamer's hermeneutikk, ikke hatt mulighet til å forstå de aktuelle tekstene (Gilje, 2019, s. 155). Med andre ord ville ikke ordene i utvalgstekstene gitt mening hadde ikke jeg som forsker reflektert over min forforståelse.

#### 4.4.2 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet har sitt opphav i den kvantitative forskningstradisjonen, og om kvalitativ forskning kan bidra med vitenskapelig kunnskap har vært omdiskutert. Grunnen til dette er blant annet fordi en ikke kan lene seg på validitet og reliabilitet på samme måte som i kvantitativ forskning. Likevel er det et behov for å inkludere og ta hensyn til både reliabilitet og validitet også i kvalitative forskningsprosjekter.

Reliabilitet handler om forskningsdataen sin pålitelighet, og er grunnleggende i alle typer forskningsprosjekter. Nærmere bestemt går reliabilitet ut på nøyaktigheten av den dataen som benyttes i undersøkelsen. Dette innebærer hvilke data som benyttes, måten den samles inn på og hvordan de blir bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). En mye brukt måte å teste datas reliabilitet på er å gjenta den samme undersøkelsen, for å deretter undersøke om resultatene blir de samme. Muligheten for dette er derimot liten i kvalitative studier. I dette prosjektet, der utvalget består av ulike tekster, er det mer aktuelt å trekke reliabilitetsbegrepet inn mot hvor pålitelig prosessen har vært (Johannessen et al., 2010, s. 230). Forskeren bruker seg selv som et fortolkende instrument, hvilket det er viktig at forskeren har et bevisst forhold til.

Denne bevisstheten har vært sentral i min planlegging av prosessen, men samtidig er dette noe som skal være tilgjengelig for leseren å kunne vurdere. Jeg har derfor lagt vekt på å være så transparent som mulig i mine beskrivelser. Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten ved å gi en grundig beskrivelse av hele prosessen, blant annet ved å beskrive det teoretiske utgangspunktet mitt, utvalget av tekster, hvilken metode og prosess jeg har fulgt, presentasjonen av analyseprosess og funn, samt hvilke tematiske kategorier jeg har utarbeidet underveis. Reliabiliteten har gjennom analysen blitt sikret ved å holde en klar struktur med et mål om å besvare problemstillingen, og funnene jeg har gjort har blitt tydelig lagt frem med referanser til både læreplaner og læreverk. En reliabilitetsutfordring i et prosjekt som følge metoden jeg har valgt, er at mine tolkninger i analyse av utvalgstekstene er utfordrende å etterprøve.

For at resultatene i en kvalitativ studie skal kunne regnes som gyldige, eller valide, må konklusjonene forskeren trekker ha en bakgrunn i den dataen som er samlet inn (Postholm et



al., 2018, s. 222-223). Samtidig må dataene forskningsprosjektet resulterer i være gyldige for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Forskningens validitet deles inn i indre og ytre validitet. Indre validitet handler om at det man undersøker har en sammenheng med innsamlet data og at metoden en benytter seg av er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Ytre validitet betegnes som overførbarhet, og omhandler i hvilken grad funnene fra forskningen kan overføres fra den gitte undersøkelsen til andre kontekster som ikke er studert (Johannessen et al., 2010, s. 230). Sammen med reliabilitet er de to formene for validitet viktige forhold som må tas hensyn til i forskningsprosjektet slik at det blir troverdig.

I prosjektet har jeg tatt hensyn til den indre validiteten ved å lese og redegjøre for relevant teori som kan knyttes til lesing, litteraturarbeid, lærebøker og læreplaner. Ut fra dette har jeg, etter problemstillingen, valgt ut både metode og utvalg slik at det gjennom analyse av utvalget skal være mulig å sitte igjen med et svar på problemstillingen. Når det gjelder den ytre validiteten, kan jeg ikke hevde at funnene kan generaliseres i svært stor grad. Jeg har kun valgt å benytte ett forlags læreverk i mitt prosjekt, og funnene mine vil derfor kun gjelde nettopp *Kontekst*-læreverket. I sitt arbeid med utarbeiding av et nytt læreverk, lener lærebokforfatterne seg på sine egne tolkninger av formell læreplan. Hver og en lærebokforfatters tolkning vil derfor kunne resultere i ulikt innhold i lærebøkene. Til tross for at det er liten mulighet til å generalisere funnene mine på tvers av læreverk, mener jeg funnene i mitt prosjekt likevel bør kunne være av interesse for flere. Grunnen er at Gyldendals *Kontekst*-verk er mye brukt på norske ungdomsskoler.

## 5.0 Analyse av læreplaner

Analysen av læreplanene har som hensikt å direkte bidra til å besvare den første delen av problemstillingen: «*Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet?*».

Datamaterialet jeg benytter i denne sammenlignende analysen er norskplanen for 8.-10. trinn i LK06, og norskplanen for 8.-10. trinn i LK20. Når det gjelder læreplanen i norsk fra LK06 har jeg benyttet både den første og siste versjonen. Altså «NOR1-01» som var gjeldende fra 1/8-2006 og «NOR1-05» som var gjeldende fra 1/8-2013. Disse to versjonene har jeg analysert opp mot hverandre, og funnene fremstilles komparativt for å bedre få frem endringene innad i LK06. Analysen av NOR1-06 i LK20 presenteres opp mot funnene i den foregående læreplanen, NOR1-05.

På grunn av det store materialet, falt jeg ned på valget å fremstille analysene i tråd med oppbygningen i læreplandokumentene. I tillegg kom jeg frem til at dette var den beste måten jeg kunne bygge en tydelig og transparent bro mellom læreplan- og lærebokanalysen. I startfasen av prosessen i den tematiske analysen falt jeg, som nevnt i forrige kapittel, ned på at det mest hensiktsmessige var å danne koder ut fra den eksisterende strukturen i norskplanene. På bakgrunn av dette, og av hensyn til at leseren vil kunne følge en kjent læreplanstruktur i min fremstilling, har jeg valgt en noe utradisjonell måte å fremstille den tematiske analysen min på. Læreplananalysen jeg presenterer i dette kapittelet, fremstilles på den måten at relevante funn omkring det som regnes som en del av «litteraturdelen av norskfaget» belyses innad i hver sin utformede kode, før jeg oppsummerer funnene jeg har valgt å legge til grunn for de utarbeidede temaene til slutt. Denne tematiske kategoriseringen av de følgende funnene fra læreplanene har jeg valgt å presentere i et eget, påfølgende, kapittel. Kategoriseringen fremstilles og begrunnes i kapittel 5.3.

	<b>Analyse av NOR1-01 og NOR1-05</b>	<b>Analyse av NOR1-06</b>
1.	Formål	Om faget
2.	Hovedområder	Kjerneelementer
3.	Lesing og muntlighet som grunnleggende ferdigheter	Muntlige ferdigheter og å kunne lese i norsk
4.	Kompetansemål	Kompetansemål
5.	Oppsummering	Oppsummering

Figur 2: Oversikt over koder og struktur av fremstilling.

Til orientering benytter jeg betegnelsene NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06 om de tre planene som inngår i analysen. Jeg benytter også enkelte steder betegnelsene 01-versjonen, 05-versjonen, 06-versjonen, «første versjon av LK06», «siste versjon av LK06» og «Fagfornyelsen» om de samme planene.

### 5.1 Analyse av NOR1-01 og NOR1-05 i Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

Før jeg analyserer, og deretter presenterer funnene i min analyse av, NOR1-01 og NOR1-05, vil jeg kort omtale omstendighetene rundt innføringen av læreplanen. Utdanningsreformen Kunnskapsløftet ble presentert i Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* i 2004. Læreplanen LK06 var en del av en stor utdanningsreform som i tillegg førte med seg nye prinsipper for nasjonal styring av skolen og et nytt kvalitetsvurderingssystem.

Kunnskapsdepartementet har senere uttalt i Stortingsmelding 28 at målet med innføringen var å gjøre elever og lærlinger i bedre stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9).

LK06 har underveis i sin tid som gjeldende læreplan blitt revidert, og jeg vil i det følgende legge frem funn fra min komparative analyse av første og siste versjon av læreplanen i norsk.

#### 5.1.1 Formål i NOR1-01 og NOR1-05

Begge versjonene av LK06 inneholder først en formålsdel som har som hensikt å gjøre rede for formålet med norskfaget. I begge versjonene står det helt først at norskfaget «er et sentralt fag for *kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling*». Dette gir meg et inntrykk av at det generelle formålet med norskfaget er det samme i begge versjonene av læreplanen. Disse fire begrepene representerer svært vide og omfattende områder. Jeg tolker det slik at disse begrepene er overordnet det som videre blir presentert. Det som blir presentert videre i de to versjonene av læreplanen er noe ulikt, men stort sett er omfanget og innholdet i formålsdelen det samme. På bakgrunn av dette ser jeg det ikke som nødvendig å analysere disse noe dypere opp mot hverandre, men i stedet vil jeg kort omtale de nevnte begrepene med den hensikt å gi en bedre innsikt i norskfagets formål etter LK06.

Innenfor hovedbegrepet «kulturforståelse» kan en plassere nasjonal og internasjonal kultur, historisk- og samtidslitteratur, samt språklig mangfold. Innenfor hovedbegrepet «kommunikasjon» hører blant annet språklig kompetanse, muntlige ferdigheter, tekst-, lese- og skrivekompetanse, lese- og skrivemotivasjon, læringsstrategier og de to målformene til.

«Identitetsutvikling» kommer til syne i formålsteksten gjennom at elevene skal oppleve en trygghet med det norske språk, samt at de skal kunne sette ord på egne tanker, meninger og vurderinger. «Dannelse» er et begrep jeg ikke klarte å bruke som knagg for andre underordnede begreper på samme måte som de tre jeg allerede har omtalt. Grunnen må være at jeg sitter med en oppfatning av at dannelse er et begrep som er overordnet disse tre andre hovedbegrepene. Altså mener jeg at kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling sammen utgjør dannelse. Dannelse er et vidt og omdiskutert begrep, som mange har ulik oppfatning av. Laila Aase, amanuensis ved Universitetet i Bergen, definerer dannelse som «en sosialiseringsspross som fører til at en forstår, behersker og kan delta i oppvurderte kulturformer» (Aase, 2005b). Ved å støtte meg til denne definisjonen tenker jeg at det er nærliggende å hevde at kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling er sentrale forutsetninger for dannelse.

#### 5.1.2 Hovedområder i NOR1-01 og NOR1-05

I norskplanen i de ulike versjonene av LK06 finner en «hovedområder». Disse hovedområdene kan sees på som hovedinndelinger av faget, som kompetansemålene igjen er strukturert inn under. I NOR1-01 finner en totalt fire hovedområder; «muntlige tekster», «skriftlige tekster», «sammensatte tekster» og «språk og kultur». I NOR1-05 er det bare tre hovedområder; «muntlig kommunikasjon», «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur». I de følgende avsnittene vil jeg kort kommentere utvalgte, relevante, endringer.

I NOR1-01 poengteres det at hovedområdet «muntlige tekster» handler om muntlig kommunikasjon, som igjen innebærer å lytte og tale og å utforske muntlig tekst. NOR1-05 legger i motsetning i tillegg til dette mer vekt på lytting som aktivitet. Mens NOR1-01 fortsetter med å påpeke at lytting og taling er sentralt for det hverdagslige livet, som sosial og kulturell kompetanse, er NOR1-05 mer skolerettet i sitt fokusområde. Her kommer det i stedet frem at eleven, gjennom å forberede seg godt til muntlig fremføring og gjennom øving i spontan muntlig samhandling, skal utvikle evnen til å kommunisere egen kunnskap, tanke og idé til andre. Den nyeste versjonen av LK06 er altså generelt sett mer isolert norskfaglig rettet i sin fremstilling av muntlighet som hovedområde for norskfaget.

Det kommer raskt til syne at hovedområdet «sammensatte tekster» er blitt utelatt i den fornyede versjonen av LK06. I NOR1-01 omtales sammensatte tekster så grundig, med både et eget hovedområde, forklaringer og eksempler, at det gir meg et inntrykk av at dette var noe

som ikke var særlig godt innført i skolen i 2006. I NOR1-05 nevnes sammensatte tekster i stedet innenfor hovedområdet for skriftlig kommunikasjon med at «sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I løpet av de syv årene som skiller de to versjonene av læreplanen har det klart skjedd en utvikling der sammensatte tekster og bruken av disse har blitt integrert i norskfaget. Ut over denne store endringen, samsvarer i versjonene omkring skriftlige tekster og skriftlig kommunikasjon i stor grad. I NOR1-05 står det at leseopplæringen skal «stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og oppleve» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I NOR1-01 kommer det derimot tydeligere frem at lesing og skriving er en parallell prosess der «eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese og lesekompetanse gjennom å skrive» (Utdanningsdirektoratet, 2006), noe som vitner om en utvikling mot et mer leserorientert syn på lesing i norskfaget.

Hovedområdet «språk og kultur» i 01-versjonen, og «språk, litteratur og kultur» i 05-versjonen innledes tilnærmet tilsvarende. Enkelte ord i innledningen er byttet ut, og jeg opplever NOR1-05 som mer tydelig og rett på sak, men likevel slik at innholdet er det samme. Videre kommer det frem av begge versjonene at norskfaget skal bidra til at elevene utvikler en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur. I tillegg skal de få innsikt i hvordan språk og tekst endrer, og har endret, seg. I NOR1-01 står det så at elevene både skal «utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I NOR1-05 står det at elevene skal «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her er altså 01-versjonens benevnelse om at forfatterne skal være «gode» blitt byttet ut med en tyngde på at tekstene skal være i ulike sjangre og medier. Dette hovedområdet avsluttes innholdsmessig likt i begge versjonene med at elevene skal bli kjent med tradisjoner i den norske teksthistorien gjennom «et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid i lys av/i forhold til impulser utenfra».

### 5.1.3 Lesing og muntlighet som grunnleggende ferdigheter i norskplanene NOR1-01 og NOR1-05

Da LK06 ble innført i 2006 inneholdt den fem grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, muntlighet, regning og digitale ferdigheter. Dette var den norske skolens første møte med disse tverrfaglige ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene som er spesielt sentrale i

denne oppgavens sammenheng er «lesing» og «muntlighet» siden det kommer frem av fremlagt teori at en kombinasjon av dette preger litteraturarbeidet. Jeg anser det derfor som hensiktsmessig å kommentere beskrivelsene av disse ferdighetene i de to ulike versjonene av norskplanen før jeg analyserer kompetansemålene.

Det kommer helt tydelig frem at det som ble lagt i «lesing som grunnleggende ferdighet» har endret seg i tiden fra 2006 til 2013. I norskplanen fra 2006 poengteres det med en gang at lesing er en ferdighet norskfaget har et særskilt ansvar for. I norskplanen fra 2013 nevnes ikke dette, men derimot står det, rett på sak, at «å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Mens beskrivelsen i norskplanen fra 2013 fortsetter med hva leseaktiviteten konkret innebærer, samt viktigheten av lesestrategier, føres beskrivelsen i planen fra 2006 raskt over på lesing som kulturell kompetanse og viktigheten av deltakelse i tekstkulturen som en forutsetning for å kunne forstå seg selv og samfunnet. Helt konkret tolker jeg det slik at beskrivelsen i 2006-versjonen er vinklet mot det leserorienterte perspektivet med fokus på danning, mens 2013-versjonen fremstiller lesing som redskap. Det er for meg interessant at dette funnet er stikk i strid med beskrivelsen av leseopplæringen i de samme to versjonenes hovedområder, der det som nevnt kom frem en utvikling mot et mer leserorientert syn.

Læreplanens forståelse av muntlige ferdigheter har også endret seg noe. I NOR1-01 står det at muntlige ferdigheter handler om å ha evnen til å lytte og tale og å kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon. Dette legges frem som en forutsetning for kommunikasjon med andre når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet. Videre kommer det frem at lytting og taling er grunnleggende aktiviteter som blir utviklet i norskfaget, og videreutviklet gjennom systematisk opplæring. I NOR1-05 benyttes derimot ordet «mening» i første setning: «Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det kommer også frem at norskfaget har et særansvar for utviklingen av disse evnene. Ut fra beskrivelsene av muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget er det grunn til å hevde at de muntlige aspektene ved litteraturarbeid får støtte i begge utgavene av LK06.

#### 5.1.4 Kompetansemål som kan knyttes til litteraturarbeid i NOR1-01 og NOR1-05

Kompetansemålene er ordnet inn under de allerede omtalte hovedområdene. Dette er konkrete mål elevene skal oppnå gjennom norskundervisningen. For grunnskolen inneholder læreplanen kompetansemål som skal være oppnådd etter 2. årstrinn, 4. årstrinn, 7. årstrinn og 10. årstrinn. Jeg vil her bare ta for meg kompetansemålene for elever på ungdomsskolen, som da vil si de målene formulert for «etter 10. trinn». Grunnen for dette har kommet frem tidligere, med begrunnelse i avgrensning. I NOR1-01 er det totalt 27 kompetansemål for «etter 10. trinn», fordelt på de fire hovedområdene som ble omtalt ovenfor. Av disse er sju innenfor hovedområdet «muntlige tekster», ti innenfor «skriftlige tekster», tre innenfor «sammensatte tekster» og sju innenfor «språk og kultur». I NOR1-05 er det totale antallet kompetansemål like mange, men i stedet kun fordelt på tre hovedområder. Seks er innenfor «muntlig kommunikasjon», ni innenfor «skriftlig kommunikasjon» og tolv innenfor «språk, litteratur og kultur». Til tross for at hovedområdet «sammensatte tekster» er flettet inn i 05-versjonens «skriftlig kommunikasjon» er det ett kompetansemål mindre enn i den opprinnelige versjonen. 05-versjonen har derimot en økt mengde innenfor «språk, litteratur og kultur», der det er hele tolv kompetansemål. En forklaring på dette kan være at litteraturbegrepet er blitt inkludert.

Jeg vil nå presentere funn i min analyse av kompetansemålene som legger en føring for hvordan litteraturarbeidet i norskfaget skal være. I den første og siste versjonen av LK06 er det flere mål som direkte omhandler hvordan elevene skal arbeide med litteratur.

I ett av kompetansemålene innunder «muntlige tekster» i NOR1-01, står det at «eleven skal kunne uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I NOR1-05 heter det at «eleven skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette med at elevene skal kunne begrunne meningene sine er et nytt fokusområde. Elevene skal også «kunne delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film», heter det i NOR1-01, mens det i NOR1-05 i tillegg står at samtalen skal inneholde form, innhold og formål. Begge versjoner av læreplanen samsvarer når det gjelder at elevene skal kunne fremføre dramatisering. En stor ulikhet er derimot forventninger knyttet til fremføringer eller foredrag. Mens NOR1-01 kun har mål om at eleven skal kunne gjennomføre enkle foredrag og

presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006), heter et kompetansemål i NOR1-05 at eleven skal kunne «presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier (Kunnskapsdepartementet, 2013). Den siste delen av det sistnevnte kompetansemålet kan tenkelig ha noe å gjøre med den økende rollen digitale ressurser har for opplæringen i perioden mellom 2006 og 2013.

I NOR1-01 kommer det frem at elever skal «lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I NOR1-05 står det derimot at elever skal «orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I disse to sammenlignbare kompetansemålene ser en endring som kan påstås å ha sin naturlige forklaring i samfunnets utvikling. I stedet for å nevne en håndfull sjangre, slik som i NOR1-01, får kompetansemålet i NOR1-05 frem den samme bredden i formuleringen «orientere seg i store tekstmengder». Ut over dette står det i tillegg at denne orienteringen skal foregå både på «skjerm og papir». Dette tolker jeg som hensiktsmessig og i tråd med samfunnets og skolens digitalisering i tiden mellom disse to målenes gyldighet. I tråd med digitaliseringen som fører med seg en tilgang til store mengder tekst, har behovet for evnen til å finne og vurdere relevant informasjon meldt seg – noe som er tatt høyde for i LK06s siste revisjon. Mens kompetansemålet i 01-versjonen har en formulering som kan tolkes dit at sjangrene skal arbeides med isolert, kommer det i 05-versjonen tydelig frem en endring som forutsetter et litteraturarbeid der linjene mellom sjangrene viskes ut. Umiddelbart forstår jeg det slik at målet om orientering i store tekstmengder kan føre til en mindre åpenhet for utfoldende litteraturarbeid med en tekst, som for eksempel *Et dukkehjem*, over lengre tid. I tillegg vil det kunne føre til at elevens leseopplevelser settes til side til fordel for kvantum.

Elevene skal «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» heter det i et annet kompetansemål i NOR1-05 (Kunnskapsdepartementet, 2013). I NOR1-01 står det at elevene skal «formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Også her kan en se en utvikling mot bredde fremfor dybde. I den nyeste versjonen av LK06 er målet at elevene skal få erfaring med lesing og analyse av flere forskjellige typer



tekster, mens i den første versjonen er målet mer rettet mot elevens opplevelse i forbindelse med tolkning og refleksjon.

Under hovedområdet «språk og kultur» i NOR1-01 står kompetansemålet «presentere viktige temaer og uttryksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Innenfor hovedområdet «språk, litteratur og kultur» i NOR1-05 er dette målet revidert til «presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Endringen mellom disse to kompetansemålene er interessante og aktuelle for den kommende lærebokanalysen i dette prosjektet. For det første kommer det frem en endring knyttet til sammenligning. I den første versjonen kommer det frem en føring i forbindelse med at elevene skal lese både samtidstekster og klassiske tekster, samt sammenligne temaer og uttryksmåter i disse ulike typene tekst. I kompetansemålet fra 2013 skal elevene derimot kun presentere tema og uttryksmåter. Altså er sammenligningsdelen fjernet. For det andre er alle de ulike temaene som er nevnt i kompetansemålet i 01-versjonen fjernet. Dette kan åpne opp for mer frihet for både lærebokforfattere og norsklærere, men det kan argumenteres for at temaene som var nevnt i den første versjonen er godt begrunnede temaer ungdommer bør møte i litteraturen de får presentert i skolen, som det etter den nye versjonen er en risiko for at ikke inkluderes av den enkelte norsklærer.

De to siste kompetansemålene som er relevante å inkludere fra analysen av disse to versjonene av LK06s norskplan omhandler fordypningsarbeidet elevene har på ungdomstrinnet. I NOR1-01 er dette målet formulert som at elevene skal «presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I NOR1-05 står det at elevene skal «presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne» (Kunnskapsdepartementet, 2013). En ser her at kravet om antall emner er senket fra tre til to mellom målenes gyldighet. Dette er en endring som svekker litteraturens posisjon. Grunnen er at omformuleringen av kompetansemålet kan føre til at mange elever velger å kun fordype seg i et forfatterskap og et språklig emne, og dermed ikke fordypet seg i et litterært emne i det hele tatt.

### 5.1.5 Oppsummering

Jeg har gjennom den komparative analysen av den første og siste versjonen av norskplanen i LK06 avdekket flere endringer. En gjennomgående tendens er en utvikling i retning av mengde, bredde og faglig utvikling fremfor vektlegging av et arbeid som fremmer elevenes leseropplevelser. I hovedområdene kommer det frem et bytte omkring lesing av tekster skrevet av gode forfattere til lesing av et stort utvalg tekster, mens det kommer frem at lesing som grunnleggende kompetanse har en endret beskrivelse fra dannende til lesing som redskap. Muntlighet som del av norskfaget har ingen drastiske endringer, men bærer preg av utviklingen av digitale ressurser. Dramatisering som en del av det muntlige kommer frem av begge versjoner. Kompetansemål knyttet til lesing og arbeid med tekst har en utvikling der store tekstmengder i ulike sjangre skal arbeides med på tvers av hverandre, både på skjerm og papir. Også i beskrivelsene av arbeidet det legges opp til med analyse av de leste tekstene er begrepene leseerfaringer og leseopplevelser borte, noe som underbygger det økte faglige fokuset. Kravene er senket til elevene når det gjelder temaer og uttrykksmåter, som har gått fra å skulle sammenlignes til i den nyeste versjonen bare skulle presenteres. Temaene som skulle arbeides med i litteraturen, som i den første versjonen var konkretisert, er fjernet. Litteraturens posisjon er tydelig svekket ved at fordypningsarbeidets krav er senket fra tre til to, som åpner opp for at litteratur kan velges helt bort.

### 5.2 Analyse av NOR1-06 i Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) fremmet Regjeringen en fornyelse av fagene i skolen med den hovedsakelige hensikten å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg til dette kommer det frem et ønske om at dannelsen som skjer i skolen skal ha en mer markant plass (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Til forskjell fra da Kunnskapsløftet ble innført som en ny læreplanreform i 2006, bygger Kunnskapsløftet 2020 videre på den tidligere læreplanen. I 2013 ble Ludvigsenutvalget oppnevnt av regjeringen og fikk i oppgave å vurdere hvilke krav det ville være til kompetansen grunnopplæringens skolefag for fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Utvalget mente et bredere kompetansebegrep, delt opp i fire (fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape), skulle innføres i skolen som følge av en utvikling mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer (NOU2015:8, s. 8). Dybdelæring ble også trukket frem som en viktig læringsform, og ble forklart som en

gradvis utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger, der det handler om å kunne analysere, løse problemer og reflektere over egen læring (NOU2015:8, s. 14). Sammen med det økte fokuset på dybdelæring var også tanken om en opprydning i antall kompetansemål, med den hensikt å trekke frem de sentrale begrepene, sammenhengene og metodene (St.meld nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 16).

Jeg vil i det følgende legge frem min komparative analyse av NOR1-05 og NOR1-06 med utgangspunkt i strukturen for læreplanen i norsk i LK20.

### 5.2.1 Om faget

Mens norskplanen i læreplanversjonen fra 2013 har en formålsdel først, heter det «Om faget» i NOR01-06. Ved å kun lese og tolke overskriften, får jeg et inntrykk av at norskfaget ikke lenger er en del av et større mål med skolen, men at det heller her er ønsket å beskrive norskfaget deskriptivt og isolert. Når jeg leser videre ser jeg at det i likhet med forrige læreplan står at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». Setningene som følger er lettere revidert, men innholdet vil kunne påstås å være det samme som i den tidligere omtalte versjonen. Til tross for den nye tituleringen av denne delen av fagplanen for norsk får jeg altså likevel et inntrykk av at formålet med norskfaget er det samme.

«Om faget» er svært lite utfoldende i forhold til formålsdelen i NOR1-05. Til gjengjeld er seks nye kjerneelementer inkludert.

### 5.2.2 Kjerneelementer

Til forskjell fra LK06, hvor begrepet «hovedområder» ble benyttet om de overordnede inndelingene i de ulike fagplanene, er begrepet «kjerneelementer» introdusert i LK20. På sine hjemmesider skriver UDIR at de med «kjerneelementer» mener «både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hensikten er at kjerneelementene skal ha en overordnet rolle som preger innhold og progresjonen i faget, og kan omfatte kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer står det videre. Siden læreplanen blant annet vektlegger dybdelæring som en overordnet måte en skal legge opp undervisningen på, kan kjerneelementene leses som en konkretisering av dybdelæringen. Samtidig finnes ikke noe tilsvarende «hovedområder» fra

tidligere læreplan, så i tillegg til å konkretisere dybdelæringen, vil innholdet kunne overlape det hovedområdene gjorde i LK06.

I NOR1-06 er det seks kjerneelementer; «tekst i kontekst», «kritisk tilnærming til tekst», «muntlig kommunikasjon», «skriftlig tekstsaking», «språket som system og mulighet» og «språklig mangfold». Hvert kjerneelement består av en kort tittel og en lenger definisjon. Sett opp mot NOR1-05s tre hovedområder er dette en stor strukturendring. Jeg vil i de neste avsnittene belyse kjerneelementene «tekst i kontekst», «kritisk tilnærming til tekst», «muntlig kommunikasjon» og «språklig mangfold» da jeg har tatt en vurdering om at det er disse som isolert sett har innhold som er relevante for litteraturarbeid. I praksis er det ikke hensiktsmessig å se kjerneelementene hver for seg, men av hensyn til oppgavens bredde har jeg vurdert det at det vil holde å ta for meg kun disse fire nevnte. Disse vil jeg sette opp mot innholdet i de to hovedområdene «skriftlig kommunikasjon», «muntlig kommunikasjon» «språk, litteratur og kultur» fra NOR1-05 for å få frem endringer.

Kjerneelementet «tekst i kontekst» er det første en blir presentert for i denne delen av den nye norsksplanen. Som navnet tilsier, kommer det frem av beskrivelsen at elevene skal arbeide med tekster som skal knyttes til både elevens egen samtid og en mer kulturhistorisk kontekst. Her er det altså tenkt at teksten skal løftes frem, mens konteksten kommer inn i andre rekke som en ramme for tolkningen. I tillegg står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I NOR-05 og hovedområdet «skriftlig kommunikasjon» er det ikke i spesielt stor grad samsvar med det nevnte innholdet. Hovedområdet «språk, litteratur og kultur» samsvarer derimot mer. Der kommer det også frem at elevene «skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier». I tillegg til dette står det at elevene «skal bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra» (Kunnskapsdepartementet, 2013). En kan altså ikke hevde at kontekstualisering som en del av litteraturarbeidet er et helt nytt tilskudd i norsksplanen, men det vil trolig bli en mer prioritert del av arbeidet grunnet den økte graden av både synlighet og viktighet. Det er grunn til å tro at dette kjerneelementet vil bidra til at litteraturarbeid i større grad vil handle om teksten i seg selv, i tillegg til at teksten har blitt sett på som en del av en større litterær kontekst som tidligere har vært vanlig.

Et annet kjerneelement har fått navnet «kritisk tilnærming til tekst». Hovedinnholdet her er at «elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette nevnes de retoriske virkemidlene sammen med digital dømmekraft og reflektert kommunikasjon. I stortingsmelding 28 kom det frem at et av målene med fagfornyelsen var at elevene skulle få en styrket evne til kritisk tenkning (Bakken, 2019, s. 32). Innholdet i dette kjerneelementet er en tydelig virkeliggjøring av dette fokuset, som er nytt for norskfaget. Kravet om kritisk tenkning og refleksjon er ikke nytt, og var til stede i LK06 også, men endringen ligger i hvor sentral rolle dette nå har fått med dette kjerneelementet. I en tid der mennesker, og spesielt unge mennesker, er mer utsatt for situasjoner der påvirkningskraften er stor, er det viktig å tilegne seg en kritisk måte å møte dette på i skolen. I tillegg vil kritisk refleksjon knyttet til teksters troverdighet være nyttig av akkurat samme grunn. I vår tid der grensen mellom fakta og fiksjon er svært utydelig, er det helt nødvendig å opparbeide seg strategier for et kritisk blikk. Det kommer også frem av dette kjerneelementet at elevene skal vise digital dømmekraft, samt opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. Dette er mål som tidligere ikke har blitt inkludert i norskplanen.

Kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» kommuniserer at elevene skal få positive opplevelser ved muntlige aktiviteter. Dette er et nytt fokusområde, sammenlignet med hovedområdet med samme navn i NOR1-05. Det kommer videre frem av kjerneelementet at elevene skal lytte, bygge på andres innspill, presentere, fortelle og diskutere både spontant og planlagt. Både foran et publikum og ved å bruke digitale ressurser. Dette samsvarer i stor grad med det som uttrykkes i hovedområdet i NOR1-05. En stor endring er derimot at det NOR1-05 sitt fokus på ordforråd, språk, uttrykksformer og formidlingsmåte ikke har fått sin plass i den fornyede norskplanen. Denne endringen kan være med på å senke terskelen for litterære samtaler, og kan på den måten føre til spontane samtaler de deltakende elevene kan få mye ut av.

Det siste kjerneelementet jeg inkluderer i min analyse er «språklig mangfold». Her kommer det frem at «elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette vil jo tenkelig ikke ha en direkte påvirkning på litteraturarbeidet generelt, men vil likevel kunne legge en føring på valg av tekst i et konkret arbeid. Videre i kjerneelementet står det at elevene «skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge». Jeg tenker umiddelbart at dette aspektet vil fungere fint sammen med

innholdet i det første kjerneelementet «tekst i kontekst», der det kom frem tekstene skal knyttes til elevenes egen samtid. Ved å f.eks. knytte en klassisk tekst som *Et dukkehjem* til egen samtid vil eleven kunne få mulighet til å oppdage en sammenheng mellom samtid og fortid, som igjen vil kunne spille positivt inn på forståelsen om kultur og identitet. «Språklig mangfold»-kjerneelementet har dog ikke et helt nyskapende innhold. I hovedområdet «språk, litteratur og kultur» i NOR1-05, som det står at handler om «norsk og nordisk språk- og tekstkultur» kommer det frem at «Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring». En kan altså se at kjerneelementet «språklig mangfold» er nyskapende i sin inkludering av identitet i denne sammenhengen. Identitetsbegrepet kommer mer frem i tilknytning til elevens egen leseropplevelse i NOR1-05, og ikke i sammenheng med språk og kultur på et mer generelt plan. Samlet sett er det å forvente at litteraturarbeidet under LK20 også må inneholde en mer kontekstuell diskurs omhandlende språkutvikling, kulturutvikling og elevenes identitet, ved siden av teksten som «hovedfokus».

### 5.2.3 Muntlige ferdigheter og å kunne lese i norsk

I likhet med læreplanene fra 2006 og 2013, inneholder også fagfornyelsen en oversikt over de fem grunnleggende ferdighetene og deres betydning i norskfaget.

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» heter det i NOR1-06. Videre står det at dette «innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kommer også frem at norskfaget har et særlig ansvar for elevenes utvikling av disse ferdighetene. I likhet med beskrivelsen av muntlige ferdigheter i NOR1-05, utelater også Fagfornyelsen å rette blikket mot at et mer langsiktig mål med disse ferdighetene er at elevene i sitt voksne liv evner å kommunisere med andre i arbeidsliv og i deltakelse av samfunnet generelt, slik det kommer frem i NOR1-01. En annen ulikhet er NOR1-05 sitt fokus på at muntlige ferdigheter handler om å skape mening (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det kom frem en endring i beskrivelsen av lesing fra 2006 til 2013, som nevnt tidligere. Denne endringen tolket jeg, kort fortalt, slik at lesing i større grad ble sett på som et «redskap» i 2013-norskfaget enn i 2006 som mer omtalte lesing som kulturell kompetanse.

Det virker ikke som å være en like stor endring mellom lesing som grunnleggende ferdighet i NOR1-05 og NOR1-06. I NOR1-06, som i NOR1-05, ser det ut til at målet med lesingen primært er at elevene skal møte, og kunne orientere seg i, ulike tekster: «Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I likhet med NOR1-01 står det også at «Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese». Dette ble unnlatt poengtert i 2013-versjonen. Likevel er innholdet totalt sett mer likt 2013-versjonen. De er begge hva jeg billedlig vil kalle mer «nærsynt» i sin beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet. Innholdet stedfester leseaktiviteten som skal foregå innenfor skolens fire vegger, men 2006-versjonens poengtering av lesing som kulturell kompetanse er utelatt.

#### 5.2.4 Kompetansemål som kan knyttes til litteraturarbeid

Antallet kompetansemål i den nye norskplanen er nesten halvert i forhold til den forrige. Likevel ser det ikke ut til at fagets størrelse og omfang er redusert. Til forskjell fra tidligere kompetansemål er de nå mer komplekse i sine beskrivelser av hvilke kompetanser elevene skal ha etter 10. trinn, som er en forklaring på reduksjonen i antall mål. I tillegg til dette kan en finne en forklaring i at de ikke lenger kan sorteres inn under hovedområder. Med den nye strukturen er det naturlig at de tidligere overlappende kompetansemålene, plassert inn under ulike hovedområder, nå bare nevnes en gang.

I det første kompetansemålet står det at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversette fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til forskjell fra lignende kompetansemål i norskplanen fra 2013, får en her en tydeligere rettledning om hva det skal reflekteres over. Både formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler står nevnt. I NOR1-05 stod det, mye vagere, at «tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» skal presenteres (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Videre, i neste kompetansemål, står det at elevene skal «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», som er et kompetansemål helt i tråd «tekst i kontekst». Tolkning av klassiske tekster og samtidstekster er ikke nytt, for sammenligningsaspektet har kommet tilbake etter et fravær i NOR1-05-versjonen. Det er grunn å anta at undervisningen under NOR1-05 likevel har vært

sammenlignende, da det er rimelig å ta utgangspunkt i det kjente i møte med noe fremmed. Likevel kan tilbakeføringen av sammenligning ha en betydning for måten læreverket etter Fagfornyelsen presenterer tekstene sine på, som er interessant i denne sammenhengen. Kompetansemålet «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon», er et helt friskt pust inn i norskplanen, som også kan bidra til en endring i læreverket utgitt etter Fagfornyelsen. Med bakgrunn i Hennigs (2010, s. 135-136) påstand om at klassiske tekster, slik som *Et dukkehjem*, er vanskelig tilgjengelig for elever og at det kan være utfordrende for elever å lese dem, har jeg en tanke om at læreplanens føring om en refleksjon rundt unges livssituasjon vil kunne oppleves som mer engasjerende for elevene.

Kompetansemålet som i norskplanen fra både 2006 og 2013 legger opp til et fordypningsarbeid om et forfatterskap og et litterært eller språklig emne er helt fjernet fra den nye læreplanen. Selv om målet om et fordypningsarbeid er fjernet er det likevel mål som til sammen innebærer lesing, tolkning, utforsking og refleksjon som samlet kan forsvare et lignende arbeid, dersom norsklæreren ønsker et slikt prosjekt som en variant av litteraturarbeidet. Mens målet om fordypningsarbeid er fjernet, er målet fra 2006-planen omhandlende at elevene skal «begrunne egne valg av litteratur og lesing med utgangspunkt i kunnskap om lesestrategier», som ble utelatt i 2013-versjonen, kommet tilbake i en ny form: elevene skal «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tilbakevendingen av et mål om metabevisssthet i lesingen, kan komme til uttrykk i endringer i lærebokas fremstilling av tekster, og også kanskje spesielt i typen spørsmål eller oppgaver elevene skal arbeide med til den enkelte teksten.

Fagfornyelsens kompetansemål omkring muntlige ferdigheter samsvarer i svært stor grad med kompetansemålene i forgjengeren NOR1-05. Det viktigste som kommer frem er at elevene skal kunne bruke fagspråk, kunne argumentere saklig i diskusjoner, og de skal kunne holde muntlige presentasjoner. I tillegg heter det i ett av kompetansemålene at elevene skal «kunne informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noe som derimot er et nytt formulert kompetansemål, er det som sier at elevene «skal kunne bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kompetansemålet fremstår som skreddersydd til den den litterære samtalen som



en del av et litteraturarbeid. En annen markant forskjell er at «dramatisering» ikke lenger er nevnt i noen av kompetansemålene for muntlige aktiviteter.

#### 5.2.5 Oppsummering

En rekke endringer mellom NOR1-05 og NOR1-06 har kommet frem gjennom analysen presentert ovenfor. Samlet fremstår litteraturdelen av norskplanen i Fagfornyelsen som en blanding av NOR1-01 og NOR1-05, i tillegg til å ha tilført nye, spennende aspekter i tråd med utviklingen av tiden. Med et likt utgangspunkt i form av et likt formål med faget, kom de første endringene mellom NOR1-05 og NOR1-06 frem i overgangen fra hovedområder til kjerneelementer. I motsetning til NOR1-05, som ga meg et helhetsinntrykk av å ta sikte på å favne bredt, har innføringen av kjerneelementene åpnet opp for ønsket om økningen av dybdearbeid. Dybdearbeid kan sette sine spor i hvordan litteraturarbeidet organiseres, og tenkelig vil det være enklere for læreren å legge opp til et lengre arbeid med en konkret tekst under den nye læreplanen. Det at muntlig kommunikasjon i NOR1-06 også har som mål å fremme positive opplevelser og spontanitet ser jeg på som betydningsfullt for delene av litteraturarbeid som omfatter litterær samtale. Et av de nevnte kompetansemålene fremmer også den litterære samtalen som en del av litteraturarbeidet. Perspektivet på lesing fremstår som likt som den foregående planen, med beskrivelser som omhandler lesingen som aktivitet på skolen uten noen ord om fremtidig bruk, slik som i NOR1-01. Det kommer i NOR1-06 frem en mer detaljert beskrivelse av hva elevene skal reflektere over etter lesing av litteratur, og sammenligningsaspektet som også kom frem av NOR1-01 er vendt tilbake etter et fravær i NOR1-05. Lesestrategier er også et tilbakevendt mål fra NOR1-01. Det er et nytt mål om refleksjon og utforsking over hvordan litteraturen fremstiller unges livssituasjon, som jeg spesielt vurderer som positivt for engasjement og motivasjon i arbeid med klassisk litteratur. Dramatisering, som i fremlagt teori fra Rekdal (2004) og Hennig (2010) beskrives som motiverende og engasjerende i fremlagt teori er fjernet, er fjernet.

#### 5.3 Tematisk kategorisering av funn fra læreplananalysene

Av hensyn til den metodiske strukturen, vil jeg her presentere bakgrunnen for den tematiske kategoriseringen av funnene fra læreplananalysene, slik at de kan benyttes til å se *Kontekst* sine utviklingstrekk i sammenheng med de identifiserte endringene i læreplanen.

I analysen ovenfor har jeg underveis i analysens prosess presentert mine funn omkring endringer i litteraturdelen av norskfaget i de to norskplanene i utvalget, samt tydeliggjort de sentrale endringene ved to oppsummerende underkapitler. Jeg vil i dette kapittelet sette funnene i sammenheng på tvers av læreplanutgaver, gjennom å presentere hvilke temaer jeg tar med meg videre inn i analysen av *Kontekst-lærebøkene*.

Etter gjentatte kodinger av de presenterte funnene, har jeg landet på to hovedtemaer. Det første hovedtemaet har fått navnet «Lesing som danning og redskap», mens det andre har fått navnet «Sammenlignende perspektiv». Jeg har valgt å inkludere funnene omkring muntlige ferdigheter i temaet «Lesing som danning og redskap», siden det støttes av fremlagt teori at litteraturarbeid i stor grad handler om en kombinasjon av lesing og samtale. Innenfor de to hovedtemaene har jeg utformet undertemaer som samlet styrer fokusområdene og strukturen for den kommende lærebokanalysen.

### 5.3.1 Funnene som er bakgrunnen for temaet «Lesing som danning og redskap»

Et hovedfunn i seg selv, som kommer frem av navnet på dette hovedtemaet, er at lesingen og dens bruksområde i varierende grad ser ut til å ha som mål å fremme danning eller å utvikle lesing som evne til å være et redskap for tilegnelse av informasjon. I NOR1-01 kommer det frem i norskfagets hovedområde at elevene både skal «utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen». På samme sted i NOR1-05 står det at elevene skal «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier». Det kommer også frem av hovedområdene i NOR1-05 at muntlige ferdigheter handler om å kunne skape mening gjennom lytting, taling og samtale. I NOR1-06 og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» presenteres et krav om at elevene skal kunne reflektere kritisk over teksters påvirkningskraft og troverdighet, samt at de skal kunne bruke de retoriske virkemidlene sammen med digital dømmekraft for en reflektert kommunikasjon. Kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» tilfører at muntlig aktivitet i skolen skal være en positiv opplevelse for elevene, der de blant annet skal lytte, presentere og bygge videre på andres innspill.

Når det gjelder forståelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i de ulike planene, fremstilles det slik at hovedvekten i NOR1-01 ligger på lesing for danning, i form av lesing som kulturell kompetanse, mens lesing i NOR1-05 er vridd mot et fokus på lesestrategier som gjøre lesingen mer til et redskap. I NOR1-06 kommer et lignende syn frem, der leseaktiviteten

fremstilles som et redskap som med alder og erfaring åpner opp for at eleven skal kunne tolke og reflektere over ulike typer tekster. Muntlige ferdigheter er alle tre versjonene av læreplanen samstemte i at norskfaget har et spesielt ansvar for utviklingen av. Mens NOR1-01 legger vekt på muntlige ferdigheter som en forutsetning for kommunikasjon i samfunnet, er vekten lagt mer på meningsskaping i NOR1-05. NOR1-06 beskriver muntlige ferdigheter på den måten at en kan samhandle gjennom å lytte, fortelle og samtale, noe som innebærer å bruke retoriske ferdigheter og kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike situasjoner.

I kompetansemålene i de ulike læreplanene kommer flere interessante føringer om lesing og muntlighet som aktiviteter frem. I NOR1-01 skal elever lese og skrive tekster i ulike skjønnlitterære og sakspregede sjangere. I NOR1-05 skal elevene kunne orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir, samt lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre og medier. Også i NOR1-06 sier et kompetansemål at elevene skal kunne lese skjønnlitteratur og sakprosa på begge målformer i tillegg til oversatte tekster fra andre språk, og reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. I NOR1-05 kommer det, i liknende stil, frem at elevene skal presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur». Et annet funn fra kompetansemål-delen av læreplanene omhandler elevenes egne leseopplevelser. I NOR1-01 skal elevene kunne formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon. I NOR1-06 kommer det frem at elevene skal beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing. NOR1-01 uttrykker at elevene skal kunne uttrykke egne meninger i diskusjoner, og nytt av NOR1-05 skal elevene også kunne begrunne meningene sine. Det kommer frem av begge disse planene at dramatisering er noe elevene skal kunne fremføre. Dramatisering blir ikke nevnt med et ord i NOR1-06, men i stedet kommer det her frem at elevene skal kunne informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre. Et eget kompetansemål knyttet til et fordypningsarbeid inkluderes kun i NOR1-01 og NOR1-05. I disse to læreplanene legges det opp til fordypning i henholdsvis to eller tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og/eller et språklig tema.

Med utgangspunkt i disse funnene har jeg utformet følgende undertemaer for den tematiske lærebokanalysen:

- Sjangere og medier
- Analyse og refleksjon
- Leseerfaringer og leseopplevelser

### 5.3.2 Funnene som er bakgrunnen for temaet «Sammenlignende perspektiv»

I både NOR1-01 og NOR1-05 kommer det frem av hovedområdene at elevene skal bli kjent med tradisjoner i den norske teksthistorien gjennom «et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid i lys av/i forhold til impulser utenfra». Også i Fagfornyelsen, NOR1-06, kommer det til uttrykk i kjerneelementet «Tekst i kontekst» at elevene skal arbeide med tekster som skal knyttes til både elevenes egen samtid og en kulturhistorisk kontekst. Kjerneelementet «Språklig mangfold» legger opp til at elevene skal få innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, som også indirekte legger opp til et arbeid med et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid.

I NOR1-05 sin oversikt over hva som legges i lesing som grunnleggende ferdighet står det at elevene skal kunne skape mening fra tekster og fortid i et bredt utvalg sjangere. For å skape mening, spesielt i tekster fra fortiden, forutsetter et arbeid der eleven sammenligner den fremmede datiden med den kjente nåtiden.

I NOR1-01s kompetansemål står det at elevene skal kunne presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster ved å sammenligne dem med fremstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv. I NOR1-06 er også et sammenlignende perspektiv nevnt i kompetansemålet «elevene skal sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid». Også i kompetansemålet «elevene skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» legger Fagfornyelsen opp til et sammenlignende perspektiv.

Med utgangspunkt i nevnte funn fra samtlige læreplaner har jeg utformet ett undertema for den tematiske lærebokanalysen:

- Sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet

## 6.0 Analyse av lærebøker

Denne analysen har som hensikt å bidra til å svare på den andre delen av oppgavens problemstilling: «Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?». For å analysere de ulike utgavene av *Kontekst*-lærebøkene har jeg, som tidligere nevnt i metodekapittelet, valgt å bruke ta utgangspunkt i de temaene jeg har utarbeidet ved tematisk analyse av de utvalgte læreplanene. Som følger av dette, kom jeg frem til to hovedtemaer: «Lesing for danning og som redskap» og «Sammenlignende perspektiv». I det forrige kapittelet presenterte jeg analysen jeg har gjort av læreplanene, og redegjorde for de funnene som er bakgrunnen for de to hovedtemaene som vil være ledende for denne analysen. I tillegg presenterte jeg fem undertemaer som vil være med på å strukturere analysen.

Av hensyn til masterprosjektets omfang har jeg, som også tidligere nevnt, valgt å begrense min lærebokanalyse til å kun omfatte de delene av *Kontekst*-bøkene som på noen måte kan relateres til arbeidet med Henrik Ibsens dramastykke *Et dukkehjem*. *Et dukkehjem* kan derfor defineres som min utvalgte eksempeltekst. Presentasjonen av analysen har jeg valgt å strukturere på den måten at jeg primært deler inn etter hovedtemaene, før undertemaene fremkommer deretter. Innholdet i lærebøkene knyttes i analysen til funnene i læreplanene gjennom de nevnte temaene, samt til relevant teori fra kapittel 2. For å tydeliggjøre hvilken versjon av læreverket *Kontekst* jeg omtaler, inkluderer jeg årstallet verket ble gitt ut i parentes.

<b>Tema 1: Lesing som danning og redskap</b>	<b>Tema 2: Sammenlignende perspektiv</b>
Sjangere og medier <ul style="list-style-type: none"><li>• NOR1-01</li><li>• NOR1-05</li><li>• NOR1-06</li></ul>	Sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet <ul style="list-style-type: none"><li>• NOR1-01</li><li>• NOR1-05</li><li>• NOR1-06</li></ul>
Analyse og refleksjon <ul style="list-style-type: none"><li>• NOR1-01</li><li>• NOR1-05</li><li>• NOR1-06</li></ul>	
Leseerfaringer og leseopplevelser <ul style="list-style-type: none"><li>• NOR1-01</li><li>• NOR1-05</li><li>• NOR1-06</li></ul>	

Figur 3: Oversikt over strukturen av lærebokanalysen med temaer og undertemaer.

## 6.1 Tema 1: Lesing som danning og redskap

Ved å systematisk gjennomgå funnene i læreplananalysen, fant jeg flere fellesnevner. Ikke overraskende kommer lesing samlet sett ut som ett av to hovedtemaer utformet fra læreplananalysen. I tillegg til å være sentralt for norskfagets aktiviteter generelt, er også lesing selve grunnmuren for litteraturarbeidet. Et sentralt funn i den gjennomførte læreplananalysen var den endrede vektleggingen på lesing som danning og lesing som redskap i de ulike versjonene av læreplanen. Dette funnet dannet bakgrunnen for tituleringen av hovedtemaet. Den følgende lærebokanalysens struktur styres av de tre undertemaene «sjangere og medier», «analyse og refleksjon» og «leseerfaringer og leseropplevelser».

### 6.1.1 Sjangere og medier

I samtlige av de analyserte norskplanene reises et krav om at elevene skal lese, og arbeide med, tekster i ulike sjangre. En sjanger er en bestemt type tekst, med tilhørende kjennetegn og strukturer. En skiller gjerne mellom skjønnlitteratur og sakprosa som hovedsjangre innenfor litteraturen (Grepstad, 1998, s. 595). Dramaet *Et dukkehjem* tilhører hovedsjangeren skjønnlitteratur, og mer konkret sjangeren drama. En kan i dagens samfunn møte på tekster andre steder enn i trykte bøker. Andre medier der en kan møte skriftlige eller muntlige tekster er for eksempel radio og tv, eller radio og blader. Arbeid med sjangere kan forstås som en del av redskapssiden av norskfaget, der kunnskap om sjangere er noe som overføres til tekstarbeid generelt. Som nevnt i kapittel 4.2, der utvalget for analysene ble presentert, har Gyldendal valgt å benytte seg av andre medier i tillegg til de trykte lærebøkene. En kan også finne diverse ressurser på internett. Jeg har i denne oppgaven valgt å begrense analysen til å kun omfatte de trykte *Kontekst*-lærebøkene fra Gyldendal, og vil av den grunn ikke inkludere de eventuelle andre og ulike tyngdepunktene som kommer frem i nettressursene. Jeg vil i de følgende avsnittene belyse hvordan de tre trykte *Kontekst*-verkene møter læreplanenes sjanger- og mediekrav.

#### 6.1.1.1 Sjangere og medier i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01*

Det kommer frem av ett av hovedområdene for norskfaget presentert i NOR1-01 at litteraturen som skulle benyttes i undervisningen skulle være skrevet av «gode forfattere». Dette uttrykket kan tolkes som et ønske om at litteraturen elevene møter i litteraturarbeidet i faget skal virke dannende. Dannende både i form av at anerkjente forfattere skriver om temaer som elevene bør møte i skolealder for egen identitetsutvikling, men også på den måten at å

kjenne til litteratur skrevet av kulturelt anerkjente forfattere er kulturelt dannende i seg selv. Enkelte referanser vil være nødvendige å ha for å kunne følge samfunnsdebatten. *Et dukkehjem* er skrevet av den anerkjente dramatikeren Henrik Ibsen. I *Kontekst Ressursperm* (2006) skriver lærebokforfatterne at de har valgt å bruke utdrag fra nettopp Henrik Ibsen fordi han er en av de mest fremtredende dramatikerne fra Norge, og fordi han er den norske forfatteren som er best kjent i utlandet. De legger også til at dramastykkene hans blir spilt i hele verden den dag i dag, og de reiser spørsmål som fremdeles er aktuelle (Blichfeldt et al., 2006b, s. 229). Denne begrunnelsen er i tråd med Imerslund (2003, s. 14) sin definisjon av hva som kan kalles en klassisk tekst.

I tillegg til at litteraturen skal være skrevet av gode forfattere, står det i oversikten over kompetansemål for elever etter 10. trinn at elevene «skal lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspreget på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri». I *Kontekst Basisbok*, utgitt i 2006, er store deler strukturert etter sjangere og kurs i disse. I innholdsfortegnelsen finner jeg en sjangerinndeling som overordnet er tredelt: sammensatte tekster, saktekster og skjønnlitteratur. Sammensatte tekster er altså plassert i et eget kapittel med kurs i grafisk design, bilder som språk, reklame, tegneserier, film og avis. De to andre kapitlene, om saktekster og skjønnlitteratur, tar for seg sjangrene nevnt i kompetansemålet. Kapitlet om skjønnlitteratur, helt konkret kalt «Skjønnlitteratur – fantasi og virkelighet», er basisbokas syvende kapittel og er plassert mellom side 220 og 284. Sammen med sjangrene «fortelling» og «lyrikk», er «drama» plassert inn under dette kapitlet. Underkapitlet om drama er delt inn i to kurs. Ett sjangerkunnskapskurs kalt «Dramatisk diktning – form og innhold» med et utdrag fra Ibsens *Peer Gynt*, og ett skrivekurs kalt «Vi dramatiserer» hvor elevene skal lære å selv skrive et drama med fokus på dramaets sjangertrekk. Det åtte sider lange utdraget fra *Et dukkehjem*, som er definert som eksempel tekst og som utgangspunkt for denne lærebokanalysen, er ikke å finne i dette kapitlet om drama. Det er heller ikke plassert i tekstsamlingen *Kontekst Tekster 1* (2006), innenfor epoken realismen. *Kontekst*-læreverket er bygget opp av flere bøker, med henvisninger seg imellom. I allerede nevnte *Kontekst Ressursperm* (2006) henvises det til at et arbeid med utdraget fra *Et dukkehjem* i *Kontekst Tekster 1* (2006) vil passe ved arbeid med dramakursene i *Kontekst Basisbok* (Blichfeldt et al., 2006b, s. 230).

Det kommer her frem at læreverket legger opp til arbeid med de sjangrene som nevnes i norskplanen NOR1-01. Læreplanens krav om arbeid med litteratur fra de som er regnet som «gode» forfattere blir også møtt ved å blant andre inkludere forfatteren av min eksempeltekst, Henrik Ibsen. At plasseringen av utdraget er satt til en ekstern tekstsamling forteller at rollen til *Et dukkehjem*, sett i sammenheng med hele læreverket, er som eksempeltekst innenfor den litteraturhistoriske epoken realismen. Plasseringen i tekstsamlingen åpner opp for et lengre tekstutdrag enn hva det ville vært mulig å inkludere i basisboka, og signaliserer på denne måten at det kan være hensiktsmessig at arbeidet med *Et dukkehjem* kan foregå over en lengre periode.

#### 6.1.1.2 Sjangere og medier i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05*

Mens det i den første versjonen av norskplanen i LK06 står at litteraturen som skulle benyttes i norskundervisningen skulle være skrevet av «gode forfattere», er det i stedet rettet et fokus mot at elevene under NOR1-05 skal lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre og medier, og formidle mulige tolkninger. Tekstene skal være på bokmål og nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det kommer altså frem av dette at det ikke lenger er like viktig hvor anerkjente forfatterne av tekstene er, så lenge utvalget er bredt og sjangrene mange. Det kan argumenteres for at denne endringen i kompetansemålet er til fordel for norskfaget som redskapsfag siden det kan hevdes at innholdet og elevenes erfaringer med dette er sentralt for danning i litteraturarbeid. Henrik Ibsens *Et dukkehjem* er likevel representert, på nytt, i det fornyede læreverket. I motsetning til *Kontekst*-bøkene utgitt i 2006, der *Et dukkehjem* var plassert i en tilhørende tekstsamling kalt *Kontekst Tekster 1*, finner dramautdraget her sted i basisboka *Nye Kontekst Basisbok* (2014). *Nye Kontekst Basisbok* (2014) er strukturert på en lignende måte som forgjengeren, der kapitlene inneholder flere kurs. Sjangerinndelingen som kommer tydelig frem i innholdsfortegnelsen er også her tredelt: saktekster, skjønnlitteratur og sammensatte tekster. Selv om det kom frem som en endring at sammensatte tekster i NOR1-05 er slått sammen med planens hovedområde «skriftlig kommunikasjon», har lærebokforfatterne valgt å presentere dette separat også i denne utgaven. Det er basisbokas kapittel fem som tar for seg skjønnlitteratur, kalt «Skjønnlitteratur – lese og skrive fortellinger, dikt og drama». Kapittelet strekker seg fra side 176 til 249. «Dramatekster» er plassert som et eget kurs innenfor dette kapittelet, ved siden av sjangrene fortelling, noveller og korttekster, og lyrikk. Kurset kalt «Dramatekster» er delt inn i to: «Dramatisk diktning» med eksempeltekstene *Et dukkehjem* og *Sønne som oss*, og «Dramatisering» med eksempelteksten *Askeladden som kappåt med trollet*. Kursets todelte



inndeling er lik den i *Kontekst Basisbok* fra 2006. Sammenlignet med *Et dukkehjem*-utdraget i *Kontekst Tekster 1* fra 2006, er dette utdraget svært redusert. Utdraget i den forrige versjonen var på hele åtte sider, inklusive illustrasjoner, mens utdraget her er på en side. På denne ene siden er det også en illustrasjon som viser en oppsetning av dramastykket ved et teater i London (Blichfeldt & Heggem, 2014a, s. 232).

Kompetansemålets krav om lesing og analyse av en rekke sjangere er absolutt tatt hensyn til, da en rekke sjangerkurs er inkludert i læreverket. Eksempelteksten *Et dukkehjem* fremkommer i et slikt kurs om dramasjangeren, og stykkets rolle i læreverket er endret i forhold til den forrige versjonen av *Kontekst*. Fra å være et eksempel på en tekst fra en bestemt periode i litteraturhistorien i versjonen utgitt i 2006, er *Et dukkehjem* her et eksempel på drama som sjanger. Denne endrede funksjonen kan ha sin grunn i den påpekte endringen i læreplanen, som har fjernet kravet om at litteraturen skal være skrevet av «gode forfattere». Min forståelse av endringen kan bygge opp under at utdraget i seg selv, og den historiske konteksten omkring den, ikke er like sentrert. I stedet er *Et dukkehjem* her benyttet som et middel for sjangerlære, noe som også kommer frem av reduksjonen av lengden på utdraget, og dette gjør at det innholdsmessige havner i en svakere posisjon – redskapsfaget er dermed styrket.

#### 6.1.1.3 Sjangere og medier i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06*

NOR1-06 fremholder som et kompetansemål at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversette fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er dette kompetansemålet det er nærliggende å undersøke her, og da spesielt med utgangspunkt i den delen av kompetansemålet om omhandler «sjangertrekk og virkemidler».

Som nevnt er *Kontekst 8-10 Basisbok* (2020) bestående av fem overordnede deler:

«Tekstforskeren», «Kommunikasjon og tekstskaping», «Språket – system og mulighet», «Oppdrag» og «Oppslag». Når det gjelder elevenes møte med ulike sjangre er det spesielt i bokas del 2 «Kommunikasjon og tekstskaping» at elevene blir presentert et bredt spekter av sjangre. I denne delen av boka er det i kapittel 4 «Fiksjon» og kapittel 5 «Saktekster» en rekke kurs som omhandler ulike sjangere som for eksempel fortelling, poesi, drama, fagartikkel og debattinnlegg. Ut fra at boka har et bredt mangfold av ulike sjangere, som blir presentert enkeltvis i egne kurs, er det nærliggende å påstå at elevene får en solid innføring i «sjangere og virkemidler» som kompetansemålet omhandler.

I boka er det fem sider lange utdraget fra *Et dukkehjem*, og oppgavene til utdraget, plassert fra side 40 til side 46. Utdraget og oppgavene er plassert i bokas første del, som heter «Tekstforskeren», og i kapittelet som heter «Tekst og sammenheng». Som en innledning til kapittelet forklares det at formålet er at en skal se på hvordan vi opplever tekster, og at «situasjonen vi er i, har mye å si for hvordan vi opplever innholdet» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 10). Jeg trekker raskt en linje til fagfornyelsens nye kjerneelement «Tekst i kontekst» som omhandler nettopp dette. Ved en videre vurdering av bokas oppbygging, mener jeg å kunne påstå at lærebokforfatterne hadde flere andre steder hvor de kunne ha benyttet et utdrag fra *Et dukkehjem*, med formål om å oppnå et annet læringsutbytte hos elevene. For eksempel kunne utdraget ha blitt plassert i bokas del 4 «Fiksjon» og underkapittel «4.6 Drama». Stykket ble benyttet til nettopp læring om drama-sjangeren i det forrige Kontekst-verket utgitt til læreplanversjonen fra 2013. I *Kontekst*-verket fra 2006 ble *Et dukkehjem* plassert i en egen tekstsamling som en eksempeltekst innenfor den litteraturhistoriske epoken realismen, som også kunne vært mulig plassering i denne utgaven. Plasseringen av dramautdraget i *Kontekst 8-10 Basisbok* (2020) er dermed annerledes enn ved de foregående læreverkene, og det er grunn til å tro at denne endringen er et bevisst valg fra lærebokforfatterne. På den annen side fremheves det i *Kontekst 8-10 Lærerens Bok* (2020) at utdraget fra *Et dukkehjem* også kan benyttes som en del av undervisningen i forbindelse med kapittel 4.6 om Drama (Blichfeldt et al., 2020b, s. 35).

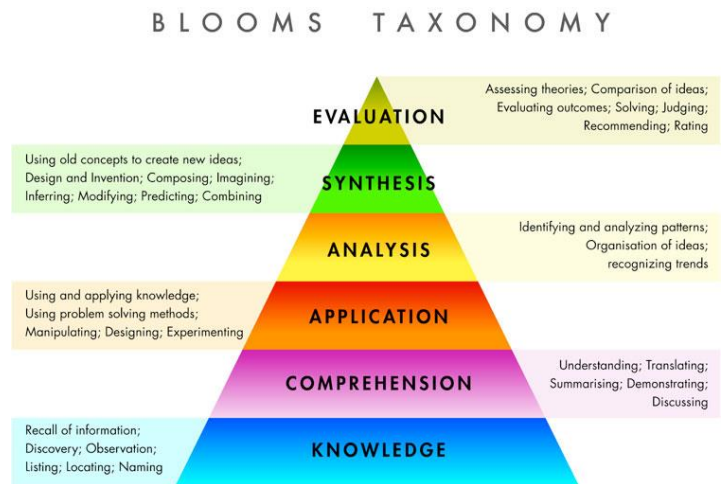
I *Kontekst 8-10 Basis* fra 2020 blir *Et dukkehjem* inkludert i en ny setting. I det nye kapittelet «Tekst og sammenheng» er dramastykket satt i fokus på en ny måte som fremhever at «opplevelsen og tolkningen av tekster avhenger av hvem vi er, hva vi har opplevd, hva vi kan og av informasjonen teksten gir» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 10). Det kan derfor argumenteres for at dramastykkets rolle her i denne utgaven er en helt annen, og at sjangeren og den litteraturhistoriske konteksten i seg selv ikke fremkommer som like sentral for litteraturarbeidet som i de foregående lærebokutgavene.

### 6.1.2 Analyse og refleksjon

I det forrige undertemaet har det vært hensiktsmessig å inkludere en omtale av *Kontekst*-verkene som helhet for å på best mulig måte belyse *Et dukkehjems* rolle og plassering. Når det gjelder analyse og refleksjon, ser jeg det derimot hensiktsmessig å kun undersøke innholdet som er direkte knyttet til *Et dukkehjem*-utdragene. Dette betyr at det kan være annet innhold

som på en bedre måte representerer de tendensene til måter verkene har lagt opp til analyse og refleksjon, men som på grunn av grensningen blir utelatt av meg i min analyse.

For å sette en ramme for hva jeg skal undersøke i forbindelse med analyse-begrepet velger jeg å ta utgangspunkt i verbene som kommer frem i de tre nivåene psykologen Benjamin Bloom (1956, s. 145) benyttet for å beskrive «analyse»-steget i hans anerkjente taksonomi på seks steg. Taksonomien er hierarkisk, som vil si at hvert nivå bygger på hverandre. Analyse-steget er på plass nummer fire, som vil si at eleven først må mestre



Figur 4: Blooms taksonomi illustrert. Hentet fra (Cornwell, 2011).

stegene kunnskap, forståelse og anvendelse. Bloom har delt inn hvert steg i tre nivåer, og det er de tre nivåene innenfor analyse-steget jeg vil benytte som ramme i min analyse. På det første nivået innenfor analysesteget skal eleven kunne dekonstruere teksten for å kunne finne, eller klassifisere, innholdet. I det andre nivået kreves det at eleven evner å sammenligne de ulike delene av innholdet, for å finne eventuelle mønstre og sammenhenger. På det tredje nivået må eleven kunne organisere og anerkjenne strukturen i teksten (Bloom, 1956, s. 145). I tillegg til å ta utgangspunkt i de tre ulike nivåene for analyse i min analyse, vil det være hensiktsmessig å se lærebokinnholdet i sammenheng med det som kan tolkes som rettleidende for hva de ulike versjonene av læreplanen legger i analyseaktiviteten.

#### 6.1.2.1 Analyse og refleksjon i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01*

I den første versjonen av LK06s læreplan i norsk, NOR1-01, står det at elevene skal kunne dramatisere, delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film, samt uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon. Det står i tillegg at elevene skal «kunne presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kompetansemålet krever at elevene blir kjent med hvordan man analyserer og reflekterer i arbeid med litteratur, samt at de arbeider med tekster som presenterer disse forhåndsdefinerte temaene. Akkurat hva som menes med «analyse» presenteres ikke i klartekst i NOR1-01. Det kommer dog frem at å lese i norsk

innebærer å «forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved å se dette i sammenheng med de nevnte nivåene i analyse-steget i Blooms taksonomier, mener jeg at jeg har noe jeg kan ta utgangspunkt i ved mine undersøkelser.

For å finne ut om *Kontekst*-bøkene utgitt til NOR1-01 legger opp til et analyserende og reflekterende arbeid med *Et dukkehjem*, finner jeg det rimelig å undersøke oppgavene som er gitt til selve utdraget. Innhold og formulering av aktuelle oppgaver kan hjelpe elevene på rett vei mot en analytisk tenkning og et analytisk arbeid med teksten. Utdraget befinner seg mellom side 176 og 183 i *Kontekst Tekster 1* (2006), og oppgavene på side 183 (Blichfeldt et al., 2006c). På side 175, i forkant av utdraget, er det en introduksjon til teksten som ifølge lærebokforfatterne er ment til å hjelpe elevene inn i teksten i de tilfellene der det kun er et utdrag av en lengre tekst (Blichfeldt et al., 2006b, s. 10). Til *Et dukkehjem* er det formulert totalt ti oppgaver. Seks av oppgavene omhandler det elevene kan finne i teksten, mens de fire andre oppgavene krever at elevene beveger seg ut av teksten. Dette kommer tydelig frem av overskriftene «I teksten» og «Ut av teksten» plassert over de nevnte oppgavene. I *Kontekst Ressursperm* (2006) kommer det frem i en forklaring at oppgavene følger et prinsipp der de enkleste oppgavene står først. Det forklares også at forfatterne har lagt opp til stor variasjon i oppgavetyper, slik at de skal treffe ulike typer elever (Blichfeldt et al., 2006b, s. 10). Forklaringen er i tråd med presentert teori fra Hennig (2010) og Ziehe (i Rekdal, 2004, s. 187).

Av oppgavene plassert direkte etter dramautdraget, omhandler tre av dem språk og ordlyd elevene kan finne direkte i teksten, og tre andre krever mer av elevenes evne til å reflektere selv. To av oppgavene krever at elevene kobler på forkunnskapene sine. Ut fra ordlyden i læreplanen, og verbene tilknyttet de tre nivåene av analyse i Blooms taksonomi, bidrar alle de nevnte oppgavene til analyse som en del av litteraturarbeidet. De gjenværende to oppgavene beveger seg i stedet opp til toppen av Blooms taksonomi-stige, i og med at elevene får i oppgave om å skape tekst. Jeg anser rekkefølgen på oppgavene for å inneha en stigende vanskelighetsgrad, der det krever mer og mer av elevenes evne til refleksjon og analyse. Innholdet i de omtalte oppgavene blir kommentert i en senere del av analysen.

I *Kontekst Oppgaver* (2006) finnes ytterligere fem oppgaver gitt til utdraget av *Et dukkehjem*. Det kommer frem av lærebokforfatternes forklaring at denne oppgaveboka skal fungere som

et «overflødigshorn» for differensiering. De skriver at boka inneholder «mer av-oppgaver» og «i tillegg-oppgaver» til både *Kontekst Basisbok* (2006), *Kontekst Tekster 1* (2006) og *Kontekst Tekster 2* (2006) (Blichfeldt et al., 2006b, s. 10). Boka er strukturert på en måte der de tre bøkene utgjør hovedskillene. Innenfor delen til *Kontekst Tekster 1* (2006) finner en de litterære epokene, slik som i selve tekstsamlingen. Oppgavene til utdraget av *Et dukkehjem* finner sted i epoken kalt «1800-1900» og oppgavene til dette utdraget står sammen med samtlige tekstutdrag fra dette tidsintervallet.

Oppgavene i oppgaveboka skal være til bruk for differensiering. Også her, slik som i oppgavene i *Kontekst Tekster 1* (2006), er de plassert med en økende vanskelighetsgrad. Jeg har igjen valgt benytte Blooms taksonomier i læring i min vurdering av disse oppgavene. De to første oppgavene vil jeg plassere inn under Blooms to første steg: huske og forstå, som innebærer å huske informasjon og å kunne tolke mening og reformulere kunnskap med egne ord, og bidrar dermed ikke til trening i analyse. Den tredje oppgaven vil derimot kunne plasseres innenfor analyse-steget av den grunn at elevene her både skal organisere, dekonstruere, finne, påvise og sammenligne. De to siste oppgavene hører hjemme i de to øverste stegene av Blooms taksonomi: vurdere og skape.

Av oppgavene gitt til utdraget av *Et dukkehjem* i *Kontekst*-verket utgitt til NOR1-01 er det flere som fremmer øving på både refleksjon og analyse etter kompetansemålene i norskplanen. Oppgavene har en rekkefølge som har stigende vanskelighetsgrad, og flere av Blooms taksonomis nivåer er gjenkjennelige på den måten at flere av oppgavene uttrykker at elevene må lete og finne innhold, sammenligne og finne sammenhenger og organisere strukturen. Som differensiering finner jeg også oppgaver i den eksterne oppgaveboka som spiller på memorering og forståelse, som i Blooms taksonomi er to av stegene som trengs for at analyse skal være mulig å mestre.

#### 6.1.2.2 Analyse og refleksjon i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05*

I NOR1-05 er det flere kompetansemål som legger føringer for hvordan elevene skal arbeide med litteratur. Et kompetansemål får frem at elevene skal «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger», mens et annet inkluderer at elevene må kunne «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er ikke lenger et krav om at elevene skal sammenligne temaer og uttrykksmåter i

samtidstekster med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv, slik som i NOR1-01. Kompetansemålene omkring muntlighet i norskfaget inkluderer at elevene skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon, samt kunne delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film der form, innhold og formål er tema for samtalen. Elevene skal også kunne dramatisere. I likhet med Kontekst-verkene fra 2006, undersøker jeg hvordan *Nye Kontekst*-verket fra 2014 imøtekommer de nevnte kompetansemålene ved å se på utdraget av *Et dukkehjem*, og tilhørende arbeidsoppgaver.

Som det kom frem tidligere, er utdraget av *Et dukkehjem* plassert i *Nye Kontekst Basisbok* (2014), en forandring fra utdraget i den forrige versjonen av læreverket. Utdraget oppfattes her raskt som mindre omfattende enn utdraget i *Kontekst Tekster 1* (2006). For det første strakk utdraget i tekstsamlingen seg over flere sider, mens det aktuelle utdraget kun dekker en side, som i tillegg blir delt med et bilde fra en oppsetning av stykket i London. For det andre er bruksområdet for, og derav også formålet med, utdraget annerledes i *Nye Kontekst Basisbok* (2014). Utdraget inngår her som en av tre eksempeltekster i «Kurs 5.7 Dramatekster», som har som mål at elevene skal lese og analysere skuespillmanus, og skrive egne manus (Blichfeldt & Heggem, 2014a, s. 232). I *Lærerens bok* utgitt til *Nye Kontekst*-verkene i 2014, står det forklart at dette kapittelet har som hensikt å vise eksempler på manus som ligger bak en film- eller teaterforestilling. Det påstås også her at elevene kjenner dramatisk diktning godt fra film og tv, samt at de innehar god kompetanse i å tolke og forstå dette. Formålet med dette kurset er dermed at elevene skal få en innsikt i manusarbeidet som ligger bak film eller teater (Blichfeldt & Heggem, 2014b, s. 172). Målene for kurset, som blir presentert for elevene i selve *Nye Kontekst Basis* (2014), er noe annerledes formulert enn slik det blir fremstilt i lærerveiledningen. De to målene som blir presentert for elevene lyder som følger: «Lese og analysere skuespillmanus» og «Skrive egne manus». Med dette som bakgrunn sitter jeg igjen med en forklaring på *Et dukkehjems* formål i *Nye Kontekst Basisbok*. Elevene skal ved lesing og analyse av utdraget få en innsikt i manusarbeidet som ligger bak teaterstykket.

Til forskjell fra *Et dukkehjems* rolle i *Kontekst Tekster 1* (2006), der det klare inntrykket var at et arbeid med tekstens innhold og analyse av den var et mål i seg selv, blir utdraget her brukt som et middel for å nå et videre mål om å få innsikt i manusarbeid i kurs 5.7. Likevel er analysebegrepet brukt i formulering av mål for kurset ved målet «Lese og analysere

skuespillmanus», og det er derfor grunn til å forvente at flere av de gitte arbeidsoppgaver legger opp til oppnåelse av dette.

Som nevnt ovenfor er det et interessant funn at *Lærerens bok* (2014) uttrykker at målet med dette kapittelet er at elevene skal få kjennskap til manusarbeidet som ligger bak film eller teater, mens målet elevene blir presentert for inneholder at de skal lese og analysere skuespillmanus. Dette skaper et spenn i hva jeg mener en kan forvente av oppgavene gitt til dramastykket. Umiddelbart er inntrykket preget av at oppgavene, i likhet med utdraget, ikke er like omfattende som de i *Kontekst Tekster 1* (2006) og *Kontekst Oppgavebok* (2006) utgitt til NOR1-01 der det til sammen var 15 oppgaver gitt til arbeid med *Et dukkehjem*-utdraget. *Nye Kontekst* kan på sin side stille med fire oppgaver rettet mot utdraget, plassert og fremstilt blant oppgaver omhandlende fagbegreper og til de to andre utdragene i samme kurs. Disse fire oppgavene er plassert inn under ulike oppgavetyper. De to første oppgavene er begge plassert inn under underoverskriften «Dramatisk diktning». En av dem legger opp til en fagsamtale der elevene skal forklare forskjeller og likheter mellom måten sceneanvisningene og replikkene er satt opp på, og deretter ta stilling til hvordan de selv ville skrevet et manus. Denne oppgaven kan knyttes til nivå tre av Blooms definisjon av analyse som aktivitet, da elevene her arbeider med strukturen i teksten. Det er derimot viktig å påpeke at denne oppgaven ikke legger opp til en innholdsanalyse, men heller en analyse av de strukturelle forholdene rundt manusets kjennetegn. En annen oppgave retter seg mot kompetansemålet som omhandler at elevene skal kunne dramatisere selv. Oppgaven som er plassert under underoverskriften «Gå videre» er en todelt oppgave. Elevene skal først skrive om utdraget til ungdomsspråk, før de deretter skal spille ut scenen med det moderne språket. Den første delen av oppgaven er svært lik en av oppgavene som ble gitt i *Kontekst Oppgaver* (2006), der elevene også skulle skrive om en del eller hele dialogen til Nora og Helmer slik de trodde to personer ville ha snakket sammen i dag. Denne delen av oppgaven krever alle tre stadiene av Blooms analyse. Den siste oppgaven som *Nye Kontekst Basisbok* (2014) byr på i tilknytning til utdraget av *Et dukkehjem* legger opp til en fagsamtale om dramastykket spilt ut i teaterform. I fagsamtalen skal elevene snakke om kulisser, kostyme, skuespillernes opptreden, motsetninger som kommer frem og hvordan replikkene er med på å skape spenning. Oppgaven er hensiktsmessig med tanke på at målet med kurset er lesing og analyse av skuespillmanus.

I *Nye Kontekst Basis* (2014) har utdraget av *Et dukkehjem* et formål om å bidra til at elevene skal få en innsikt i manusarbeid. Oppgavene preges av dette formålet. Av de fire oppgavene gitt til utdraget av *Et dukkehjem*, er det ingen som direkte legger opp til et analytisk arbeid rettet mot innholdet i utdraget. Manusstrukturen er i fokus, og analyse i henhold til dette er å finne. Ut over dette ser vinklingen på dramasjangeren ut til å fremheve dramatisering som aktivitet fremfor dramaet som skriftlig sjanger, både med tanke på vektleggingen av fagsamtaler omkring oppgavene og dramatisering. Dette kan forklares med lærebokforfatterens valg av vinkling mot at tv og teater er noe de forutsetter som kjent for elevene som skal arbeide med dette innholdet.

### 6.1.2.3 Analyse og refleksjon i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06*

Ett av kompetansemålene i NOR1-06 er slik: «Eleven skal kunne lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversette fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fra dette kompetansemålet er det særlig det at elevene skal «reflektere» over teksters «formål» og «innhold» som direkte henviser til analysearbeidet. Etter mitt skjønn er kompetansemålet formulert på en måte som legger opp til at elevene skal bygge kunnskap om ulike kulturer og sammenhenger, samt å bruke innholdet fra tekstene til å reflektere. Et annet kompetansemål får frem kravet om at elevene skal kunne reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre, samt bruke fagspråk og kunnskap om tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster. Refleksjon over tekstenes innhold kan være krevende for enkelte elever, men kan til gjengjeld bidra til at elevene utvikler identitet, samfunnssyn og perspektiv. I denne forstand kan man forstå kompetansemålene som kravfremmende der refleksjon og analyse er et middel til danning.

I *Kontekst Basis 8-10* (2020) går utdraget av *Et dukkehjem* over fem sider, og deretter kommer seks arbeidsoppgaver som i hovedsak angår innholdet i utdraget og refleksjon rundt handlingen og karakterene. Oppgavene er delt inn under overskriftene «Førsteintrykk» og «Et nærmere blikk». Oppgavene omhandler kort fortalt karakterene og forholdet mellom dem, sjangertrekk, gjenfortelling, sammendrag, språklige uttrykk, skildringer og diskusjon. Flere av disse oppgavetyperne er forenlig med analyse-begrepet slik Bloom har definert det. Det er en tydelig økende vanskelighetsgrad på oppgavene.



På siden etter de omtalte oppgavene følger en tekst som går over to sider, som omhandler stykkets relevans og overførbarhet til nåtid. Dette er gjort under overskriften «Et dukkehjem – med datidens og dagens blikk» og en illustrasjon som lyder «I ny kontekst». Denne påfølgende teksten på to sider omhandler hvordan Ibsens drama kan ha relevans for nåtiden, både i Norge og i utlandet. Det er også plassert et bilde fra en oppsetning av *Et dukkehjem* i Kina og i England. Også til denne lærebokteksten følger det fire oppgaver som er rettet slik at elevene må reflektere om stykkets aktualitet og overførbarhet til internasjonal kontekst. Hele denne presentasjonen av utdraget og elevoppgavene bidrar til å bygge opp under en forståelse av at utdraget skal benyttes til at elevene skal reflektere rundt og analysere både drama som sjanger, innholdet i stykket og stykkets med nåtiden som kontekst.

Tatt i betraktning utdragets plassering og elevoppgavenes fokus, og spesielt siden utdraget benyttes i en helt annen sammenheng enn for de tidligere læreverkene, fremstår det som at lærebokforfatterne av *Kontekst 8-10 Basisbok* (2020) har tatt hensyn til kompetansemålet fra NOR1-06, som altså sier at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversette fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» når de har plassert *Et dukkehjem*-utdraget inn i læreboka. Også målet med de muntlige aspektene der refleksjon i muntlige sjangre og bruken av fagspråk i samtale om tekster fremlegges blir imøtekommet med oppgaver som legger opp til refleksjon, samtale og diskusjon. Plasseringen av utdraget medfører at elevene får presentert teksten i sammenheng med at de arbeider med sammenheng og kontekst. En slik plassering vil kunne hjelpe dem på vei med å reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler, i tråd med kompetansemålet. Det er også tydelig at elevoppgavene er formulert med den hensikt å tjene nettopp formålet om at elevene skal reflektere over utdragets formål og innhold.

### 6.1.3 Leseerfaringer og leseopplevelser

Leseerfaringer og leseopplevelser er som nevnt tidligere sentralt når arbeidsmåten er den litterære samtalen. I tillegg kom det frem av kodingen at dette er et felles tema på tvers av læreplanene. Leseerfaringer og leseopplevelser handler om de observasjonene og opplevelsene eleven har knyttet til hendelser, karakterer og deres handlinger, og også sjangre og språklige uttrykk. Det er altså knyttet til selve lesingen og forståelsen av teksten, som kan plasseres i de tidlige stadiene av Blooms taksonomi. Det å dele egne leseerfaringer og leseopplevelser kan være engasjerende, samtidig som det kan være med på å utvide elevens

forståelse av teksten. Det kan argumenteres for at en erfarer og opplever ved selve lesningen av litteratur, og at utfordringen for elevene vil være å formidle sine erfaringer og opplevelser skriftlig og muntlig. Jeg vil i de følgende avsnittene undersøke om *Kontekst*-bøkene legger opp til øving på formidling av leseerfaringer og leseopplevelser ved arbeid med *Et dukkehjem*.

### 6.1.3.1 Leseerfaringer og leseopplevelser i *Kontekst-læreverket* utgitt til NOR1-01

Etter tiende trinn skal elevene ifølge NOR1-01 kunne formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon. Dette kompetansemålet kan tolkes som sentralt og veiledende for hvordan litteraturarbeidet bør legges opp. Kompetansemålet er todelt, for elevene må i første omgang gjøre en tolking eller refleksjon rundt gjeldende litteratur før de i neste omgang skal skriftlig formidle erfaringer og opplevelser i forbindelse med lesingen. Tolking og refleksjon, eller mer konkret analyse og refleksjon, tok jeg for meg i det forrige undertemaet, så dette vil jeg ikke ta for meg her. I stedet vil jeg rette søkelyset mot hvilke grep *Kontekst*-verket utgitt i 2006 har gjort for å bidra til øving i formidling av leseerfaringer og leseopplevelser.

I tillegg til det nevnte kompetansemålet som omhandler skriftlig formidling av leseerfaringer og leseopplevelser, er det også et kompetansemål som får frem kravet om at elevene skal kunne uttrykke egne meninger i diskusjoner. I et annet kompetansemål står det at elevene skal kunne delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sammen med det nevnte kompetansemålet omkring skriftlig formidling, er det disse to kompetansemålene som danner utgangspunktet for leseerfaringer og leseopplevelser i *Kontekst*-verket fra 2006.

I *Kontekst Tekster 1* (2006), direkte etter utdraget av *Et dukkehjem* som strekker seg fra side 176 til 183, står ti oppgaver (Figur 5). Som nevnt, og som det kommer frem av Figur 5, er seks av disse oppgavene til teksten, mens de fire andre går ut av teksten.

I teksten	Ut av teksten
1. Lag to stikkordslister: en liste der du skriver ned ordene Torvald bruker når han beskriver Nora, og en liste med Noras ord om Torvald.	7. Hva synes du om ekteskapet Nora og Torvald har levd sammen, ut fra det du får vite i teksten?
2. Hva er det Nora ikke synes fungerer i ekteskapet med Torvald? Bruk eksempler fra teksten.	8. Lag et diskusjonsinnlegg der temaet er kjønnsroller i samfunnet før og nå.
3. Hvorfor tror du stykket heter <i>Et dukkehjem</i> ? Begrunn svaret med svaret med eksempler fra teksten.	9. Flere sammen: Dramatiser teksten.
4. Hva mener Torvald er Noras viktigste oppgaver?	10. I Tyskland forlangte teateret en alternativ slutt før de ville sette opp <i>Et dukkehjem</i> . Ibsen gjorde dette, men han kalte det «en barbarisk voldshandling mot stykket». Hvorfor tror du teateret ville forandre slutten?
5. Forklar hvordan Torvald reagerer på det Nora sier.	
6. Hvorfor går Nora fra Torvald?	

Figur 5: Oppgaver gjengitt direkte fra *Kontekst Tekster 1* (2006) (Blichfeldt et al., 2006c, s. 183).

I tillegg til disse oppgavene er det også fem oppgaver til dramautdraget på side 158 i *Kontekst Oppgaver* (Figur 6).

***Et dukkehjem* av Henrik Ibsen. Les utdraget, side 176 i *Kontekst Tekster 1*.**

22. Søk på internett og finn ut mer om *Et dukkehjem*.
  - a. Hvor mange treff fikk du ved å søke på: «Ibsen» + «et dukkehjem», og hvor mange treff fikk du på bare «Ibsen»? Hva sier antall treff om Ibsens rolle som forfatter i dag?
  - b. Gå til ulike kilder. Les mer om *Et dukkehjem* i selve dramaet, på Internett, i oppslagsverk eller i andre bøker. Skriv et kort sammendrag av stykket ut fra det du finner.
23. Les mer om Ibsen. Lag en kort oversikt over livet hans, og få med hendelser du mener var av betydning for forfatterskapet hans. Lag en sammenhengende tekst, en tidslinje for Ibsens liv, en punktliste eller et tankekart med informasjonen du finner.
24. Finn eksempler på ord og uttrykk som er typisk for stykket, og som viser at det er skrevet på 1800-tallet og ikke i dag.
25. Skriv om den del eller hele dialogen til Nora og Helmer, slik du tror to personer ville ha snakket sammen eller kranglet i dag.
26. Mener du at stykket er aktuelt i dag? Begrunn synspunktene dine.

Figur 6: Oppgaver gjengitt direkte fra *Kontekst Oppgaver* (2006) (Blichfeldt et al., 2006a, s. 158)

Kun to av de ti oppgavene til utdraget i *Kontekst Tekster 1* (2006) i figur 5 er formulert med en ordlyd som forutsetter at elevene besvarer dem skriftlig. Oppgave en ber elevene lage to stikkordslister, en der de skal skrive ned ordene Torvald bruker for å beskrive Nora, og en der de skal skrive ned ordene Nora bruker om Torvald. For å besvare denne oppgaven kreves det at eleven formulerer observasjonene sine i forbindelse med karakterenes beskrivelser av hverandre. I oppgave åtte skal elevene lage et diskusjonsinnlegg der temaet er kjønnsroller i samfunnet før og nå. Her er det grunn til å tro oppgaven sikter til at elevene skal løse oppgaven ved å sammenligne erfaringene de har gjort seg om fortidens samfunn gjennom *Et dukkehjem*-utdraget med erfaringene de har med nåtidens samfunn de selv er en del av. Dette er en forholdsvis krevende oppgave der elevene får kunnskap om den historiske konteksten omkring «fortidens samfunn», samt øving i å formulere og formidle både leseerfaringer og leseopplevelser.

De åtte andre oppgavene på side 183 i *Kontekst Tekster 1* (2006) kan fint løses ved å kun besvare disse muntlig i samtale med andre. Både oppgave to og tre legger opp til at elevene må benytte eksempler fra teksten i sin besvarelse. For å finne ut av hva Nora ikke synes fungerer i ekteskapet, må eleven lese både på og mellom linjene, og krever derfor observasjon og tolkning. For å kunne forklare hvorfor stykket heter *Et dukkehjem*, kreves tilsvarende av eleven. Når det gjelder oppgave fire, fem, seks og syv, forstår jeg det som at elevens observasjoner og opplevelser forutsettes. Både konkret i teksten, men også at elevens egne opplevelser må ligge til grunn i besvarelsen. Oppgave ni er en samarbeidsoppgave der elevene skal dramatisere teksten. For å kunne gjøre dette, kreves det en forståelse og et bevisst forhold til hva som legges i replikkene. Det kan derfor også argumenteres for at elevens

leseopplevelse vil være avgjørende i gjennomføringen. Også den siste oppgaven gitt til dramautdraget krever at elevene legger erfaringene sine rundt Noras avsluttende handling til grunn for sitt resonnement.

Av de fem oppgavene gitt til *Et dukkehjem* i *Kontekst Oppgaver* (2006) i figur 6 er det tre som legger opp til øving i formidling av leseerfaringer og leseopplevelser – oppgave 24, 25 og 26. Oppgave 24 og 25, som omhandler språket, krever at eleven observerer ulikheter i språklige uttrykk sett i sammenheng med dagens språk. Oppgave 26 utfordrer eleven til å forklare, og begrunne, sitt synspunkt rundt om stykket er aktuelt i dag. Her utfordres eleven til å, på bakgrunn av egne erfaringer og opplevelser, sette ord på om han eller hun synes stykket kan være aktuelt.

I en tekstboks like under oppgavene til *Et dukkehjem* på side 183 i *Kontekst Tekster 1* (2006) henvises det til en kort oversikt om hvordan å snakke om skjønnlitteratur. Denne oversikten er gjengitt i Figur 7 under.

**Å snakke om skjønnlitteratur**

- Gi et kort sammendrag av teksten.
- Si hvordan du opplevde teksten, og hva slags tanker den satte i gang hos deg. Det er fint om du begrunner med eksempler fra teksten.
- Presenter det du mener er temaet i teksten. Hva opplever du at forfatteren vil si noe om?
- Les gjerne et utdrag som er typisk for det du liker ved teksten. Forklar hvorfor du liker nettopp dette utdraget. Vis eksempler på sjangertrekk i teksten.

Figur 7: Gjengitt direkte fra *Kontekst Tekster 1* (2006) (Blichfeldt et al., 2006c, s. 371)

Etter en rask titt på oppgavene som er blitt gitt til andre tekster, kom det frem for meg at det henvises til denne oversikten i etterkant av enhver tekst i *Kontekst Tekster 1* (2006). Dette er en løsning jeg mener kan fremme øving på formidling av leseerfaringer og leseopplevelser på en måte elevene etter hvert vil bli familiære med. Etter systematisk og repetitiv bruk av denne «bruksanvisningen» for oppbygging av samtale om tekstene elevene møter i tekstsamlingen, vil elevene kunne få en rutine for å arbeide på en måte som ender i en samtalsituasjon hvor de får øving på å formidle egne erfaringer og opplevelser med den aktuelle teksten.

Av alle oppgavene som er gitt til utdraget av *Et dukkehjem*, er det flere som legger opp til trening i formidling av leseerfaringer og leseopplevelser. Differensieringen oppleves som gjennomtenkt, med eksempelvis stikkordsbeskrivelser av karakterer i den ene enden av

skalaen og diskusjonsinnlegg om datidens og nåtidens samfunn i den andre. Et interessant funn er at flesteparten av oppgavene er formulert på en måte som ikke forutsetter skriftlig arbeid, men som i stedet kan benyttes som utgangspunkt for litterære samtaler. Det kommer frem av arbeidet det legges opp til tilknyttet *Et dukkehjem*, og også andre tekstutdrag i *Kontekst Tekster 1* (2006), at samtale om litteratur er vektlagt. Samtaler der elevenes egne leseerfaringer og leseopplevelser blir delt, og de får muligheten til å lytte og lære om hva andre elever har erfart og opplevd, kan gjøre en klassisk tekst lettere tilgjengelig. Hver elev sine leseerfaringer og leseopplevelser avhenger av de erfaringene de møter innholdet med, de observasjonene de gjør seg, samt hvordan de opplever språklige og innholdsmessige hendelser. Flere perspektiver på samme tekst øker muligheten til at alle elever forstår (Hennig, 2010, s. 148).

#### 6.1.3.2 Leseerfaringer og leseopplevelser i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05*

Det er ingen steder i NOR1-05 hvor begrepene leseerfaringer og leseopplevelser blir brukt. Likevel, med utgangspunkt i den tidligere presenterte forståelsen om at leseerfaringer og leseopplevelser omhandler observasjoner og opplevelser leseren har ved lesing av tekster, vil det være rimelig at kompetansemålet «eleven skal kunne samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film...» kan regnes som et mål som legger en føring for at elevene skal kunne uttrykke nettopp erfaringer og opplevelser rundt dette. Dette kompetansemålet valgte jeg derfor å kode inn under dette undertemaet.

#### OPPGAVER

##### Dramatisk diktning

2. **Fagsamtale.** Se på de tre manusene som er gjengitt i dette kurset, og forklar forskjellene og likhetene mellom måten scenehenviisningene og replikkene er satt opp på. Hvordan ville dere ha skrevet et manus?
3. **Les og spill rollene** i de scenene som er gjengitt i dette kurset. Gå sammen i grupper. Husk at et skuespill er mer enn bare replikker: måter replikkene blir sagt, pausene mellom replikkene, hva skuespillerne gjør, hvordan de står i forhold til hverandre, om de snur seg fra hverandre eller mot hverandre – alt dette kan være med på å endre inntrykket av scenen. Spill for hverandre og gi respons.

##### Gå videre

5. **Skriv om scenen** fra *Et dukkehjem* som er gjengitt i dette kurset, til ungdomsspråk fra i dag. Spill scenen.

##### Oppsummer

7. **Fagsamtale om teater.** Se hele eller deler av *Et dukkehjem* – eller et annet teaterstykke. Det ligger mye på nettet som kan brukes. Snakk sammen om stykket. Bruk fagspråk fra dette kurset og fra kurs 1.3 og legg merke til kulisser, kostyme, hvordan skuespillerne opptrer, hva slags motsetninger som kommer fram, og hvordan det som blir sagt, og det som ikke blir sagt, er med på å skape spenning.

Figur 8: Oppgaver gjengitt, men oversatt fra nynorsk, fra *Nye Kontekst Basis* (2014) (Blichfeldt & Heggem, 2014a, s. 237).

I tilknytning til utdraget fra *Et dukkehjem* i *Nye Kontekst Basisbok* (2014) er det fire arbeidsoppgaver, som gjort kjent med figur 8, og to av disse legger opp til fagsamtale. I den første av de to oppgavene, oppgave to, skal elevene undersøke sceneanvisninger og replikker, og sammenligne hvordan disse er utformet i forhold til to andre manusutdrag. Denne

oppgaven legger opp til en samtale basert på erfaringer elevene har gjort seg i lesing av utdraget. Oppgave syv er også en fagsamtaleoppgave, men i denne oppgaven skal samtalen omhandle erfaringer og observasjoner elevene gjør seg ved å se den utspilte teaterversjonen av *Et dukkehjem*. Dette gjør det problematisk å benytte begrepene leseerfaringer og leseopplevelser, selv om innholdet i fagsamtalen antakelig kan ligne mye på en tilsvarende samtale etter lesing fra manuset.

Sammenlignet med arbeidet tilknyttet utdraget fra *Et dukkehjem* i *Kontekst Tekster 1* (2006) som ble utgitt til NOR1-01 får ikke elevene like mye trening i å formidle egne leseerfaringer og leseopplevelser i arbeid med utdraget fra det samme dramastykket i *Nye Kontekst Basisbok* (2014). Dette samsvarer med endringen som også kommer frem i læreplanen. Selv om det ikke vektleggingen av dramastykkets innhold er like sterk som i *Kontekst*-verket fra 2006, kan det argumenteres for at arbeid med manus og dramasjangertrekk, og ikke minst tid brukt på å spille ut selv eller å se *Et dukkehjem* spilt av profesjonelle, kan være med på å gjøre innholdet tilgjengelig og arbeidet engasjerende for elevene (Rekdal, 2004, s. 187).

#### 6.1.3.3 Leseerfaringer og leseopplevelser i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06*

I likhet med forgjengeren NOR1-05 nevnes ikke «leseerfaringer» og «leseopplevelser» ordrett i NOR1-06. Likevel tolker jeg det slik at det forutsettes leseerfaringer og leseopplevelser for at elevene skal kunne «reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», slik det heter i det allerede nevnte kompetansemålet i norskplanen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette kan kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» være relevant for hva en kan forvente læreverkets vinkling. Beskrivelsen av dette kjerneelementet, der det kommer frem at kritisk tenkning og refleksjon i kommunikasjon med andre, kan knyttes til forutsetningen om egne leseerfaringer og leseopplevelser for å kunne kommunisere dette til andre.

Til selve utdraget av *Et dukkehjem* i *Kontekst 8-10 Basis* (2020) er det totalt seks oppgaver. Av disse er det flere som kan bidra til trening i formidling av leseerfaringer og leseopplevelser. De to første oppgavene er plassert under overskriften «Førsteintrykk», og de fire resterende under «Et nærmere blikk». Den første oppgaven legger opp til et todelt forløp, der elevene først individuelt noterer ned sine inntrykk av hovedkarakterene og forholdet mellom dem. Deretter skal notatene sammenlignes, som på sin måte kan danne et grunnlag for en litterær samtale omkring hver elevs opplevelse av innholdet i utdraget. Oppgave to ber

eleven forklare hvordan man kan se at utdraget er et skuespill, noe som krever refleksjon over sjangertrekk og formidling av dette.

<p><b>OPPGAVER</b></p> <p><b>Førsteinntrykk</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilket inntrykk får dere av Nora, Torvald og forholdet mellom dem?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Lag tre lapper med tre-fem stikkord på hver lapp: en lapp om Nora, en om Torvald og en om forholdet mellom dem.</li><li>b. Del lapper med hverandre. Er det noen stikkord som går igjen? Noe dere oppfatter ulikt? Undersøk hvorfor.</li></ol></li><li>2. Hvordan ser du at dette er et skuespill?</li></ol> <p><b>Et nærmere blikk</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Gjenfortell til en medelev hva som skjer i utdraget, eller lag et kort sammendrag.</li><li>4. Finn eksempel på setninger, ord eller uttrykk som er annerledes enn slik du ville sagt eller skrevet dem. Velg en del av teksten, og lag din versjon av den.</li><li>5. Skriv skildringer av Torvald og Nora. Les dem for hverandre.</li><li>6. Diskuter:<ul style="list-style-type: none"><li>• Nora sammenlikner hjemmet med en lekestue, et dukkehjem. Hva kan hun mene med det?</li><li>• Endrer Torvald oppfatning av Nora i løpet av samtalen? Finn bevis i teksten.</li></ul></li></ol>
--

Figur 9: Oppgaver direkte gjengitt fra *Kontekst 8-10 Basis (2020)* (Blichfeldt et al., 2020a, s. 44).

Av oppgavene som krever «et nærmere blikk» innebærer oppgave tre gjenfortelling eller skriving av sammendrag, mens oppgave fire retter fokuset på det tidvis utdaterte språket. I oppgave fem skal elevene skrive skildringer av hovedkarakterene, mens den sjette og siste oppgaven inneholder to igangsettere til diskusjoner omkring det språklige bildet «et dukkehjem» og Torvalds endrede oppfatning av Nora. Samtlige oppgaver krever et bevisst forhold til, og formidling av, egne leseerfaringer og leseopplevelser.

Som nevnt er det også gitt oppgaver til den påfølgende lærebokteksten om *Et dukkehjem* i ny kontekst. Siden innholdet i disse oppgavene ikke legger opp til trening av leseerfaringer og leseopplevelser av eksempelteksten, *Et dukkehjem*, vil jeg heller ta for meg disse oppgavene under neste hovedtema – sammenlignende perspektiv.

Med bakgrunn i at samtlige av seks lærebokoppgavene gitt til utdraget av *Et dukkehjem* i *Kontekst 8-10 Basis (2020)* på hver sin måte tilrettelegger for trening med enten skriftlig eller muntlig kommunikasjon av leseerfaringer og leseopplevelser, kommer det frem at det er en større likhet omkring trening på formidling av leseerfaringer og leseopplevelser som en del av litteraturarbeidet i *Kontekst*-versjonene fra 2006 og 2020. Dette på tross av at utviklingen i læreplanene heller mer mot at de to nyeste versjonene av *Kontekst*-verket skulle være mer like når det gjelder leseerfaringer og leseopplevelser.

#### 6.1.4 Oppsummering tema 1: Lesing som danning og redskap

Innenfor tema 1 «Lesing som danning og redskap» har jeg tatt for meg *Kontekst*-verkene fra 2006, 2014 og 2020 innenfor de tre undertemaene «sjangere og medier», «analyse og refleksjon» og «leseerfaringer og leseopplevelser».

De sjangrene som det fremkommer av de ulike versjonene av læreplanen at elevene skal arbeide med, blir inkludert i alle tre versjonene av *Kontekst*. Læreplanens endring, fra vektlegging av arbeid med tekster av gode forfattere til arbeid med sjangere med bredde som formål, gjenspeiles i de ulike versjonene av læreverket med en endring fra et omfattende arbeid med et langt utdrag av *Et dukkehjem* i *Kontekst* fra 2006 til *Kontekst* fra 2014 som primært benytter *Et dukkehjem* som et eksempel på dramasjangeren gjennom et kort utdrag på en side. Fagfornyelsen brakte frem tekstens kontekst som sentral med innføringen av et kjerneelement omhandlende nettopp dette, og *Kontekst* fra 2020 har inkludert et fem sider langt utdrag fra *Et dukkehjem* i en ny setting for å imøtekomme dette. Sjangeren i seg selv er ikke lenger like sentral, slik som i *Kontekst* fra 2014, men heller et mer dyptgående arbeid med innhold og kontekst. Endringsmønsteret er slik: Et langt utdrag og tilhørende oppgaver til *Et dukkehjem* som eksempeltekst fra realismen – et kort utdrag av *Et dukkehjem* i kurs for læring om dramasjangeren – Et lengre utdrag av *Et dukkehjem* i kapittelet der tekst og dens kontekst er i sentrum.

Flere av lærebokoppgavene gitt til utdraget fra *Et dukkehjem* i *Kontekst* fra 2006 fremmer trening på refleksjon og analyse i tråd med læreplanen. I *Kontekst* fra 2014 preger utdragets plassering i et dramasjangerkurs oppgavene, og det er kun analysebegrepet som kan sies å være representert i lærebokoppgavene. I *Kontekst* fra 2020 er plasseringen svært gunstig med hensyn til refleksjon og analyse, og læreplanens krav om refleksjon over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler imøtekommes. Endringsmønsteret bærer preg av 2014-versjonens bruk av *Et dukkehjem* som eksempeltekst i dramakurset, mens både *Kontekst* fra 2006 og 2020 legger opp arbeidet med utdragene på en måte som inkluderer analyse og refleksjon med varierende vanskelighetsgrad av differensieringshensyn.

Når det gjelder leseerfaringer og leseopplevelser kommer det også frem en endring. Denne endringen er i motsetning til de to andre undertemaene noe ulik den endringen som kom frem av læreplananalysen. Innholdet i læreplanen tilsa at utviklingen omkring leseerfaringer og leseopplevelser var størst mellom NOR1-01 og NOR1-05, og at innholdet i NOR1-06 var



relativt likt som NOR1-05. I læreverket *Kontekst* er det derimot slik at måten trening på formidling av leseerfaringer og leseopplevelser som en del av litteraturarbeidet kommer frem er mest lik i versjonen fra 2006 og 2020. I likhet med det undertemaet «analyse og refleksjon» bærer endringene rundt leseerfaringer og leseopplevelser i læreverkene preg av rollen utdraget fra *Et dukkehjem* har i *Kontekst* fra 2014. Rollen som eksempeltekst på et manus, gjør innholdet i det tilhørende litteraturarbeidet svært ulikt det som kommer frem i de to andre utgavene av *Kontekst*.

## 6.2 Tema 2: Sammenlignende perspektiv

Ved å systematisk kode funnene i læreplananalysen, fant jeg flere fellesnevnerne. Verbet «sammenligne» og adjektivet «sammenlignende» gikk igjen svært ofte, noe som gjorde det til et selvsagt valg for meg å formulere dette om til et hovedtema. Til slutt landet jeg på temanavnet «sammenlignende perspektiv». Etter å ha kodet funnene som dannet bakgrunnen for dette hovedtemaet i en ny omgang, fant jeg det hensiktsmessig å kun inkludere ett undertema med navnet «sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet». Jeg vil i denne delen av kapittelet legge frem min analyse av hvordan læreplanenes veiledning om et sammenlignende perspektiv i litteraturarbeid kommer til uttrykk i måten *Kontekst*-læreverkene utgitt i 2006, 2013 og 2020 legger opp arbeidet med *Et dukkehjem*.

### 6.2.1 Sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet

Nåtiden er en tid elevene gjerne er familiære med. Det er en tid de kan ha mye kunnskap om, og som de derfor også kan ha flere meninger om. Fortiden er derimot noe fremmed, noe de aktivt må tilegne seg kunnskap om, og innsikt i, i likhet med andre ukjente temaer. For å etablere kunnskap om noe nytt, kan det være effektivt å møte det fremmede med utgangspunkt i det en allerede kjenner til. I læreplananalysen pekte flere funn i retningen av at det skal legges opp til denne måten å arbeide på med litteratur. Denne tilnærmingen ligner det Rødnes (2014) omtaler som erfaringsbasert, som legger opp til meningsskaping gjennom å knytte innholdet opp mot egne erfaringer. *Et dukkehjem* er et dramastykke som ble skrevet på slutten av 1800-tallet, og Ibsen skildret på den tiden sin samtid. Ved arbeid med denne teksten vil derfor fortidens språk, kultur og identitet bli presentert for elevene. I de følgende avsnittene vil jeg undersøke om innholdet i forbindelse med *Et dukkehjem*-utdragene i *Kontekst*-verkene legger opp til et litteraturarbeid bestående av sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet.

### 6.2.1.1 Sammenligning av språk, kultur og identitet i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01*

I den første versjonen av LK06s læreplan for norskfaget kommer det frem i både hovedområdet og i ett av kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal sammenligne nåtid og fortid. Hovedområdet legger opp til et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid, mens kompetansemålet mer konkret legger opp til at elevene skal kunne «presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med fremstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Blant *Kontekst*-bøkene utgitt i forbindelse med den første versjonen av LK06, finner en tekstutdraget av *Et dukkehjem* i tekstsamlingen *Kontekst Tekster 1* (2006). I forbindelse med tekstutdraget er hele siden i forkant viet til et forfatterportrett der forfatteren, Henrik Ibsen, presenteres som den nest mest spilte dramatiker i verden. I tillegg kommer det blant annet frem at det er vanlig å dele dramastykkene hans inn i de fire kategoriene «nasjonalromantiske og historiske drama», «idedrama», «samfunnskritiske og realistiske drama» og «symbolske drama» (Blichfeldt et al., 2006c, s. 175). I utdraget av *Et dukkehjem* fra side 176 til 183, møter elevene kun Torvald og Nora Helmer. Utdraget er hentet fra den siste delen av tredje akt, og de andre karakterene som spiller sin rolle tidligere i stykket er ikke aktive i denne avsluttende scenen. Det starter der Nora uttrykker ovenfor Torvald at hun ønsker å snakke med ham. Siden utdraget kaster leseren rett inn i den avsluttende scenen, har lærebokforfatterne valgt å inkludere en forklaring til teksten i en liten tekstboks på første side av utdraget. Her får elevene vite at stykket er fra Ibsens samfunnskritiske periode, og at det handler om Nora og Torvald Helmer. Det kommer også frem informasjon fra stykkets to andre akter, der en får vite om lånet og den forfalskede underskriften, og at dette er noe som er i ferd med å avsløres. Handlingene settes inn i kontekst med noen setninger om at det var upassende for en kvinne å forfalske en underskrift på denne tiden, og at hun i løpet av utpressingen av sakfører Krogstad oppdager at ekteskapet hennes ikke er som det burde være (Blichfeldt et al., 2006c, s. 175).

*Et dukkehjem* er et stykke hvor Henrik Ibsen har inkludert skildringer om datidens samfunn gjennom hendelsene hjemme hos Nora og Torvald Helmer noen dager i desember. Som kjent finner en totalt femten oppgaver i *Kontekst Tekster 1* og *Kontekst Oppgaver*, gjengitt i figur 5 og figur 6. Med utgangspunkt i kompetansemålet i NOR1-01 sitt krav om at elevene skal

kunne presentere viktige temaer og uttrykksmåter funnet i samtidstekster og sammenligne dem med fremstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv, mener jeg det her er hensiktsmessig å undersøke om noen av disse femten oppgavene legger opp til oppgaver omkring temaer og uttrykksmåter i utdraget av *Et dukkehjem*, og om noen av dem krever sammenligning med nåtiden.

Ingen av de femten oppgavene utfordrer eleven til å selv definere aktuelle temaer for utdraget. Dette kan muligens forklares med at nettopp dette dekkes i «Å snakke om skjønnlitteratur»-oversikten det refereres til på siste side av utdraget i *Kontekst Tekster 1* (se Figur 5). På steg tre av denne oversikten får elevene oppgaven «Presenter det du mener er temaet i teksten. Hva opplever du at forfatteren vil si noe om?». Arbeid med ett av utdragets temaer inkluderes i tillegg til dette på en god måte i oppgave åtte. Denne oppgaven ber eleven lage et diskusjonsinnlegg der temaet er kjønnsroller i samfunnet før og nå. Altså blir eleven tildelt et aktuelt tema fra utdraget, og får i oppgave å sammenligne datidens kjønnsrollefordeling med nåtidens. Her vil det være aktuelt å ta i bruk eksempler fra utdraget som sier noe om kjønnsroller på slutten av 1800-tallet, og sammenligne denne tilstanden med nåtidens tilstand. Mange av oppgavene på side 183 i *Kontekst Tekster 1* (2006) (Figur 5), retter elevens fokus mot nettopp kjønnsrollefordelingen mellom Nora og Torvald. Oppgave en ber eleven lage lister med ordene de to bruker for å beskrive hverandre, og oppgave to spør om hva det er Nora ikke synes fungerer i ekteskapet. Oppgave fire spør om hvilke oppgaver Torvald mener er Noras viktigste, og i oppgave syv skal elevene svare på hva de synes om ekteskapet deres. Disse oppgavene legger et godt grunnlag for elevenes sammenligning av kjønnsroller i det nevnte diskusjonsinnlegget i oppgave åtte.

Språket i det åtte sider lange utdraget vil kunne oppleves annerledes enn nåtidens språknorm. På de første linjene av utdraget står det for eksempel «ennu» i stedet for «ennå», «tale» i stedet for «snakke», og «efter» i stedet for etter (Blichfeldt et al., 2006c, s. 176). Tre av femten oppgaver spiller på at uttrykksmåtene i utdraget er ulikt nåtidens. Oppgave en på side 183 i *Kontekst Tekster 1* (2006) (figur 5) retter fokuset til elevene mot hvilke ord Nora og Torvald bruker om hverandre. Ut fra lærebokforfatterens forklaring om at oppgavene har en stigende vanskelighetsgrad, vil det være mulig å regne med at de har vurdert det til at de fleste elever vil kunne oppdage enkelte ord som avviker måten de selv ville brukt språket. På side 158 i *Kontekst Oppgaver* (2006) skal elevene i oppgave 24 (figur 6) finne eksempler på ord og uttrykk som er typisk for stykket, og som viser at det er skrevet på 1800-tallet og ikke i

dag. I oppgave 25 skal elevene skrive om en del av, eller hele, dialogen til Nora og Torvald, slik de tror to personer ville ha snakket sammen i dag. Oppgaver som dette kan legge opp til et arbeid med sammenligning av språklige forhold. Det er nettopp de språklige ulikhetene som pekes ut av Hennig (2010, s. 137) og Penne (2001, s. 176) som det som gjør arbeidet med klassiskere vanskelig. Sammenlignende oppgaver omkring språklige forskjeller kan motivere til et klargjørende arbeid som vil kunne føre til tilgjengeliggjøring av interessant tematikk. Et for stort fokus slike isolerte språkopp-gaver kan på den andre siden føre til fremmedgjøring og distansering av innholdet, noe som kan gjøre den sentrale tematikken utilgjengelig for elevene.

Forfatterne av *Kontekst*-bøkene forklarer at en av grunnene til at de har inkludert utdrag fra Henrik Ibsen er fordi spørsmålene stykkene hans reiser, som kjønnsroller og kvinnens plass i ekteskapet, fremdeles er høyaktuelle i deler av verden (Blichfeldt et al., 2006b, s. 229). Om elevene ser aktualiteten ved stykket, får de spørsmål om gjennom oppgave 26 i *Kontekst Oppgavebok* (2006) (figur 6), noe som legger opp til et sammenlignende perspektiv. Evnen til å se stykkets aktualitet henger tett sammen med motivasjon og engasjement, og vil være sentralt å inkludere i et arbeid med *Et dukkehjem*. Det er sentralt å argumentere for mulighetene for identitetsutvikling i denne forbindelsen ved å vise til Pennes (2001, s. 171) påstand om at samtiden vil miste mening dersom en ikke har noen følelse for fortidens fortellinger. Dette betyr at dersom elevene klarer å se fortidens aktualitet, vil dette spille positivt inn på deres tanker om deres eget livs verdi og mening.

Det kommer frem at et utvalg av de oppgavene som er gitt til *Et dukkehjem* i *Kontekst Tekster I* (2006) legger opp til et arbeid som imøtekommer NOR1-01s krav om et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid. Blant de gitte oppgavene er det inkludert en muntlig presentasjon av tema i teksten, arbeid med temaet kjønnsroller ved å skrive et diskusjonsinnlegg, og sammenligning av språklige forskjeller. I tillegg til dette kommer det frem et reflekterende spørsmål omkring stykkets aktualitet, som det kan hevdes at i stor grad kan være et identitetsutviklende spørsmål å arbeide med.

#### 6.2.1.2 Sammenligning av språk, kultur og identitet i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05*

Mens den første versjonen av norskplanen i LK06 hadde et kompetansemål med flere retningslinjer som la føringer om inkludering av et sammenlignende perspektiv om språk, kultur og identitet i litteraturarbeidet, finner en kun en noe vagere formulering i NOR1-05.

Det er kun i hovedområdet som, i likhet med den første versjonen, forteller at elevene skal bli kjent med tradisjoner i den norske teksthistorien gjennom et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid i lys av impulser utenfra som legger en føring for hva som forventes av sammenligning som en del av litteraturarbeidet. Det kommer riktignok også frem at elevene skal kunne skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet, og med utgangspunkt i den erfaringsbaserte tilnæringsmåten kan det hevdes at det er mest motiverende for elevene å finne mening ved å knytte litteraturen til egne erfaringer (Rødnes, 2014, s. 2).

Utdraget av *Et dukkehjem* finner sted i *Nye Kontekst Basis* (2014), og er en av tre eksempeltekster i «Kurs 5.7 Dramatekster». I forkant av eksempeltekstene blir elevene presentert for dramabegrepet, samt en kort beskrivelse av formålet med kurset. I denne formålsdelen omtales drama som skjønnlitterær sjanger, og det kommer frem at et manus oftest består av sceneanvisninger og replikker. De tre utdragene omtales kort, og om *Et dukkehjem* står det at dette dramastykket er et av de mest spilte dramastykkene i verden. Det kommer også frem at Nora bestemmer seg for å forlate Torvald etter at han har vist henne hvor egoistisk han er og hvor lite hensyn han tar til henne. Det informeres til slutt om at utdraget i dette kurset er hentet fra slutten av stykket. Utdraget, som kun består av de 16 siste replikkene av tredje akt, er oversiktlig fremstilt med replikker, sceneanvisninger og forklaring av at navnet plassert foran replikken er forklaring for hvem som sier replikken. I resten av kurset blir elevene presentert for relevante begrep, samt en oversikt over dramatiske sjangre. På siste side av kurset finner en syv oppgaver. Oppgavesiden har flere underoverskrifter som en forklaring på hva slags type arbeidsoppgaver dette er: faguttrykk, dramatisk diktning, gå videre, og oppsummer. I tillegg til disse syv oppgavene av ulike slag er det også to egenrederings spørsmål og en tekstboks med forslag til andre sider, oppgaver og tekster elevene kan arbeide med. Av de syv oppgavene på denne siden, er det fire som kan knyttes direkte til utdraget av *Et dukkehjem*.

Som følger av at utdraget fra *Et dukkehjem* har en funksjon som en eksempeltekst på dramasjangeren, preges oppgavene av å ha dette som fokus. Likevel kan to av de totalt fire oppgavene til stykket bidra til sammenligning. Den ene oppgaven krever sammenligning av *Et dukkehjem* og de to andre eksempeltekstene i kurset, med et fokus på forklaring av forskjeller og likheter mellom scenehenvissnings- og replikkoppsett. Denne typen arbeid med eksempeltekstene, folkeeventyret *Askeladden som kappåt med trollet*, *Et dukkehjem* fra 1879

og *Sånne som oss* fra 2014, krever et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid med en utvikling som skal oppdages. Den andre oppgaven utfordrer elevene til å skrive om utdraget til ungdomsspråk fra i dag. Denne oppgaven er svært lik en av de omtalte oppgavene i *Kontekst Oppgaver* (2006) fra den forrige versjonen av *Kontekst*-verket, men bruken av begrepet «ungdomsspråk» er ny. I *Kontekst Oppgaver* (2006) var formuleringen «slik to personer ville snakket sammen eller kranglet i dag», og med endringen blir oppgaven mer konkret og rettet direkte mot ungdomsskoleeleven.

Ved bruk av *Et dukkehjem* i et dramakurs, er det et tydelig formål at elevene skal kunne hente ut sjangerkunnskap gjennom arbeidet med utdraget. På bakgrunn av denne funksjonen er det å forvente at de tilhørende arbeidsoppgavene er preget av en mer analytisk tilnærming til litteraturarbeidet, sammenlignet med hva lærebokoppgavene i *Kontekst Tekster 1* (2006) var. Sjangertrekk som replikker og sceneanvisninger er noe konkret som kan identifiseres og læres gjennom et fast mønster uten et like stort behov for tolkning. Et litteraturarbeid med en analytisk tilnærming er mindre motiverende for elevene (Rødnes, 2014, s. 2), som igjen kan føre til liten anledning til en direkte påvirkning på elevenes identitet utover den rene kunnskapen. Lærebokforfatterne har derimot benyttet seg av metoder som i teorien regnes for å være gode for engasjement og motivasjon. To av de fire oppgavene legger opp til dramatisering, som ut fra den narsissistiske sosialiseringsstrukturen er vist å gjøre teksten lettere tilgjengelig (Rekdal, 2004, s. 187). I gjennomføringen av den fjerde og oppsummerende oppgaven skal elevene snakke sammen i det som defineres som en fagsamtale. Samtaler om litteratur uten læreren, hevder Hennig (2012, s. 173) kan øke motivasjonen og mestringsfølelsen hos elevene som følge av tilliten de blir vist.

Endringen i norskplanen, der det gikk fra å være et konkret og omfattende kompetansemål der tema og uttrykksmåter til å primært omfattes av en vid beskrivelse innenfor fagets hovedområder, er speilet i *Nye Kontekst Basisbok* (2014). Eksempelteksten *Et dukkehjem* er her benyttet sammen med to andre tekster, for å eksemplifisere sjangertrekkene for drama og utseendet på ulike manus. Siden målet om økt kunnskap om sjangeren og manus legger opp til en mer analytisk tilnærming til teksten, der tolkning av innholdet ikke er sentralt, har lærebokforfatterne benyttet seg av muntlighet i form av dramatisering og fagsamtale som forstås som et forsøk på å ivareta elevenes motivasjon og engasjement.

### 6.2.1.3 Sammenligning av språk, kultur og identitet i *Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06*

I norskplanen i Fagfornyelsen kommer det til uttrykk i kjerneelementet «Tekst i kontekst» at elevene skal arbeide med tekster som skal knyttes til både elevenes egen samtid og en kulturhistorisk kontekst. Kjerneelementet «Språklig mangfold» legger opp til at elevene skal få innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet. Bare ett av kompetansemålene i NOR1-06 inkluderer en ordlyd om et sammenlignende arbeid med litteratur: «elevene skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon».

Som nevnt tidligere, kan plasseringen av utdraget av *Et dukkehjem* direkte kobles til kjerneelementet «tekst i kontekst». Dette begrunnes med kapitlets innledning, der det forklares at formålet er at en skal se på hvordan vi opplever tekster, og at «situasjonen vi er i, har mye å si for hvordan vi opplever innholdet» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 10). Her står det også at det skal utforskes hvordan opplevelsen av tekster kan endre seg ut fra hvem man er og hva man har opplevd, men også hvis man tilegner seg ny kunnskap om hensikten med teksten, forfatteren og den historiske sammenhengen den ble til i (Blichfeldt et al., 2020a, s. 10). Det kapitlet utdraget av *Et dukkehjem* er plassert i kan forstås som lærebokforfatterens konkretisering av kjerneelementet «tekst i kontekst».

Av de tre lærebøkene i utvalget for denne analysen, er det kun *Kontekst Basis 8-10* (2020) som, i tillegg til utdraget, inkluderer en læreboktekst om *Et dukkehjem*. Det har vært omtalt at det er forfatterpresentasjon og sammendrag av innholdet i stykket i de andre versjonene, men ikke en tekst som utvider horisonten, aktualiteten eller konteksten, omkring *Et dukkehjem* som drama. I denne lærebokteksten får elevene lese om at det på tiden stykket ble skrevet var upassende for en kvinne å ta opp et lån, og at Torvald er mest opptatt av hvordan samfunnet vil reagere på det Nora har gjort fremfor å støtte henne. Reaksjonene på stykkets slutt, der Nora forlater mann og barn, og at Tyskland forlangte en omskrevet og lykkelig slutt. Perspektivet om stykkets aktualitet til tross for at kulturen i Norge har kommet en lang vei siden slutten av 1800-tallet drøftes også (Blichfeldt et al., 2020a, s. 45-46). Dette åpner opp for refleksjon og utforsking rundt hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon, dersom en er av den oppfatning at Nora og Torvald kan regnes som unge. Lærebokteksten etterfølges av fire oppgaver, som gjengis i figur 10 under.

**OPPGAVER (I ny kontekst)****Hva tenker du nå?**

7. Hvilke temaer tas opp i utdraget? Hva kan være grunnene til at *Et dukkehjem* fortsatt blir spilt over hele verden? Diskuter hvordan temaene kan være aktuelle i dag.

**Gå videre**

8. Finn ut mer om forholdene i Norge da skuespillet ble skrevet. Bruk flere kilder, og finn bilder, eksempler på nyheter og hendelser i samfunnet slik at du lettere kan forestille deg hvordan det var å leve da. Lag en enkel kollasj der du presenterer funnene.
9. Finn eksempler fra samfunnet i dag der menn og kvinner ikke er likestilt, eller der det forventes at man får inn i en bestemt rolle, slik det var forventet av Nora skulle gjøre i *Et dukkehjem*. Søk etter nyheter fra hele verden. Du kan for eksempel bruke søkeordene kvinners rettigheter / women's rights, kvinneundertrykkelse / oppression of women, likestilling / gender equality.
10. Velg én av oppgavene:
  - a. Undersøk hvordan *Et dukkehjem* fremdeles setter spor over hele verden. Se trailere av stykket, og finn eksempler på tekster og artister som er inspirert av stykket. Bruk gjerne søkeordet *A Doll's House*. Del det dere finner, med hverandre.
  - b. Dypdykk i Henrik Ibsens liv. Bruk ulike kilder. Lag en kort presentasjon der du viser høydepunktene eller det du finner mest interessant.

Figur 10: Oppgaver direkte gjengitt fra *Kontekst 8-10 Basis* (2020) (Blichfeldt et al., 2020a, s. 46)

Samtlige av oppgavene krever sammenligning av datid og nåtid. Oppgavene bærer preg av å være relativt omfattende og tidkrevende, og byr på varierte arbeidsmetoder. I den første oppgaven skal elevene finne hvilke temaer som tas opp, og diskutere hvordan temaene kan være aktuelle i dag. De tre andre oppgavene krever noe tidsbruk, for de er vide og spør om mye. Hver og en av dem kan jeg se for meg at godt kan benyttes som utgangspunkt for et dybdelæringsprosjekt. En viktig forutsetning for å kunne besvare disse oppgavene er dog kjennskap til innholdet i dramautdraget, samt evnen til å knytte datidens kontekst med nåtiden. For at dette skal være oppnåelig for alle elever, må læreren organisere undervisningen i tråd med fremlagt teori for å forsikre seg om at alle elevene får mulighet til å få med seg innholdet.

Ingen av lærebokoppgavene, hverken de som er gitt til selve dramautdraget eller de som nettopp er omtalt, inkluderer dramatisering som en arbeidsmetode. Dette er en arbeidsmetode, som i fremlagt teori fremstilles som positiv for tilgjengeliggjøring av klassiskere for elever, og som har gått igjen i begge de foregående versjonene av *Kontekst*-verket. Fjerningen av dramatisering i norskplanen var ett av funnene i læreplananalysen. Dette er en endring som ser ut til å ha blitt plukket opp av lærebokforfatterne. I stedet er muntlighet, med samtale, gjenfortelling, høytlesing, diskusjon og presentasjon, svært representert i oppgavene i *Kontekst Basis 8-10* (2020). Disse arbeidsformene er langt fra nye, i forhold til de to foregående versjonene av læreboka, men det stikker seg ut som et interessant funn, generelt, at oppgavene som krever skriving om litteratur ikke er flere enn det de er. I kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» står det at elevene skal få positive opplevelser ved muntlige aktiviteter, og terskelen for innholdet i de muntlige aktivitetene har blitt senket i forhold til i



NOR1-05. Lærebokoppgavene gitt til *Et dukkehjem* og den påfølgende lærebokteksten kan hevdes å bygge opp under målet om ufarliggjøring av muntlighet som arbeidsmetode.

Etter innføringen av kjerneelementet «tekst i kontekst» har lærebokforfatterne skreddersydd et kapittel til øving på, og utforsking av, kontekstens betydning for leseopplevelsen. I dette kapitlet finner en utdraget fra *Et dukkehjem* og en tilhørende læreboktekst om Ibsens samtid og nåtidens aktualitet. Teksten åpner opp for refleksjoner rundt livssituasjonen den gang og tematikk som fremdeles er aktuell i dag. Lærebokoppgavene er omfattende og vurderes til å kunne benyttes som utgangspunkt til dybdelæring.

#### 6.2.2 Oppsummering tema 2: Sammenlignende perspektiv

Undertemaet jeg har tatt utgangspunkt i for tema 2 var «sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet». I lærebokoppgavene gitt til utdraget av *Et dukkehjem* i *Kontekst Tekster 1* fra 2006, finnes sammenlignende oppgaver omhandlende språk, kultur og identitet. Av disse er det et sammenlignende perspektiv rundt språk og kultur som kommer frem av læreplanen. Ord og uttrykk i *Et dukkehjem* skal gjennom gitte oppgaver arbeides med ved oversetting til nåtidens språk, poengtering av hvilke som er typiske for stykket og poengtering av ord som er ulike de en ville brukt i dag. Kulturen skal sammenlignes gjennom diskusjon av kjønnsroller da og nå, og innhold rettet mot elevenes identitet hevder jeg kommer frem av selve inkluderingen av stykket generelt, og spørsmålet om identifisering av stykkets aktualitet spesielt.

I *Nye Kontekst Basisbok* utgitt i 2014 er ikke litteraturarbeidet det legges opp til i forbindelse med *Et dukkehjem* like sammenligningspreget. Sammenligning av *Et dukkehjem* med de to andre eksempeltekstene i kurset, og en språklig oppgave som i likhet med *Kontekst* fra 2006 ber elevene om å skrive om dramastykket til et mer moderne språk er de to oppgavene med et sammenlignende perspektiv som elevene får. Et interessant funn er bruken av dramatisering som metode, noe som tolkes å være et trekk av hensyn til elevenes motivasjon i en generelt analytisk tilnærming til dramautdraget.

*Kontekst Basis 8-10*, utgitt i 2020, har inkludert en egen læreboktekst med formål å tilføre ytterligere kontekst til utdraget av *Et dukkehjem*. Alle lærebokoppgavene som er gitt til denne lærebokteksten omhandler sammenligning av datid og nåtid på et vis, og flere oppfattes som mer tidskrevende enn oppgavene i de andre lærebokversjonene. Lærebokinnholdet oppleves

som svært inspirert av, og tilpasset, det nye kjerneelementet «tekst i kontekst», der sammenligning av nåtid og fortid står sentralt. Et annet funn, i tråd med endringer i læreplanen, er at dramatisering som aktivitet ikke er inkludert som en del av arbeidet med *Et dukkehjem* i *Kontekst*-verket fra 2020. I stedet er andre muntlige aktiviteter, som samtale, gjenfortelling og diskusjon, representert. I denne sammenhengen ble det også antallet oppgaver som retter seg mot muntlig aktivitet er så mange totalt.

Utviklingen som kommer frem i lærebøkene preges av stykkets varierende bruksområde, men et tydelig økt sammenlignende perspektiv kommer frem i *Kontekst Basis 8-10* utgitt i 2020. Fagfornyelsens innføring av kjerneelementer, samt planens vektlegging av dybdearbeid, står frem som den største og mest fremtredende endringen for litteraturarbeidet som det blir lagt opp til i lærebøkene.

## 7.0 Drøfting og konklusjon

I dette kapittelet drøfter jeg først funnene fra analysene av læreplaner og læreverk ved å trekke linjer til presenterte teoretiske perspektiv. En del av funnene har blitt drøftet underveis i analysekapitlene (se 5.1.1 Formål i NOR1-01 og NOR1-05, 5.2.4 Kompetansemål som kan knyttes til litteraturarbeid, 6.1.2.1 Analyse og refleksjon i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01, 6.2.1 Sammenligning av nåtidens og fortidens språk, kultur og identitet, 6.2.1.1 Sammenligning av språk, kultur og identitet i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-01, 6.2.1.2 Sammenligning av språk, kultur og identitet i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-05, 6.2.1.3 Sammenligning av språk, kultur og identitet i Kontekst-læreverket utgitt til NOR1-06). Dette vil jeg ikke gjenta her. Jeg vil i stedet bygge videre på ti utvalgte funn. Drøftingen er, for ordens skyld, strukturert ut fra den todelte problemstillingen «Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet? Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?». Avslutningsvis vil jeg, i et eget underkapittel, sammenfatte og konkludere med et svar på problemstillingen, legge frem mine kritiske innvendinger til prosjektet, samt forslagene mine til videre forskning.

### 7.1 Endringer i litteraturdelen av norskfaget etter årtusenskiftet

I tilbakeblikket på de føringene som ble gitt for litteraturarbeid i de ulike læreplanene for ungdomsskolen fra L60 til L97 i kapittel 3.2, kom det frem endringer. I L60 er nøkkelordene selvstendig arbeid, danning og gode leseerfaringer, mens for M74 er det ordene leselyst, interesse og kulturhistorisk innsikt som best oppsummerer føringene. I M87 fikk lærerne for første gang en stor frihet omkring tekstvalg, og lovendringen om tilpasset opplæring reiste et krav om at alle elever hadde rett til opplæring i samsvar med deres evner og forutsetninger. L97s føring for litteraturarbeidet i norskfaget kan oppsummeres med begrepene identitetsskaping, kulturell forståelse, tilhørighet og gode leseopplevelser. Ut fra analysene jeg har gjort av de to utgavene av norskplanen i LK06 og den nåværende norskplanen i LK20, kan det påstås at det også er endringer, innad i, og mellom læreplanene.

Til forskjell fra læreplanene jeg inkluderte i det korte tilbakeblikket, er det norskplanene i tiden etter årtusenskiftet som har vært i søkelyset med målet om å besvare problemstillingen. Av den grunn er disse behandlet og omtalt i detalj med mål om å besvare problemstillingen på best mulig måte. I analysene av NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06 har jeg avdekket mindre

og større endringer, og noen av dem vil jeg i det følgende drøfte i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektivene jeg presenterte i teoridelen.

#### 7.1.1 Fra gode forfattere til et stort og variert utvalg av tekster

Det første funnet jeg vurderer som interessant å drøfte, er endringen som dukket opp allerede i norskplanens hovedområde i LK06s NOR1-01 og NOR1-05. Det kom her frem en endring i ordlyden omkring tekstutvalget i norskundervisningen. Mens det i NOR1-01 stod at elevene skal «utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I NOR1-05 stod det i stedet at elevene skal «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg til dette kom det frem en lignende endring i beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet. De to ulike versjonene av norskplanen i LK06 bærer preg av en endring fra lesing som kulturell kompetanse til et syn på lesing som en ferdighet som krever strategier og sjangerkunnskap. Denne endringen kan utfordre andre mål som identitetsutvikling gjennom gode leseopplevelser. På begynnelsen av 2000-tallet ble det gjennomført to internasjonale leseundersøkelser, PISA og PIRLS. Dette førte til et fokus på, og en iverksetting av, en forbedret leseopplæring. Bevissthet rundt et behov for en systematisk «andre leseopplæring» ble dannet, og innføringen av nasjonale prøver der lesing omhandlet norskfaget ble en faktor som til en forandring spilte inn på hvordan å arbeide med lesing. Ved siden av denne konkrete leseprøven, fikk den formelle læreplanen LK06 fem grunnleggende ferdigheter som skulle gjennomsyre alle fag. Av disse grunnleggende ferdighetene er lesing den ene.

Endringen av et overordnet syn på litteraturarbeid som noe som elevene skulle utforske og oppleve gode forfattere fra inn- og utland, til at det samme arbeidet skulle bestå av et stort og variert utvalg tekster i ulike sjangre og medier, kan i lys av utviklingen av et nasjonalt vurderingsapparat se ut til som et resultat av det økte resultatfokuset. I de nasjonale leseprøvene er det begrenset hvordan elevenes subjektive leseerfaring, erfaringsbaserte tolkinger og identitetsutvikling kan vurderes og poeng gis. I stedet blir konkrete faktorer som lesehastighet, sjangerkunnskap og forståelse lagt til grunn. I oppgavens første kapittel, der jeg redegjorde for bakgrunnen for problemstillingen, presenterte jeg fagtradisjonens inndeling av norskfaget om redskaps- og danningsfag (Hamre, 2017). Redskapsfaget norsk representerer den kunnskapen og kompetansen elevene trenger for å kunne delta i videre utdanningstilbud, arbeidsliv og samfunnsliv. Ferdighetene skrive og lesing har blitt et satsingsfelt, som er

forenlig med det redskapsfaget representerer. Danningsfaget norsk representerer derimot det omfattende begrepet danning som både prosess og produkt. Som eksempel kan det påstås at skriving som aktivitet har en dannelsesbærende dimensjon dersom eleven evner å finne sin egen stemme i balanse med å lene seg på og kanskje også utfordre de stemmene som allerede finnes i samfunnet.

Ved utforskning og opplevelseslesing av tekster skrevet av gode forfattere, slik det heter i NOR1-01, kan det tenkes at tekstene imøtekommer det Wolfgang Iser omtaler som en «god litterær tekst» (Iser, 1989, s. 28). Den gode litterære teksten skal gi rom for utvikling hos leseren, og skal være utfordrende nok til at fordobling skjer. Fordobling er sentralt for utvikling hos eleven, og skal føre til en bevissthet omkring omverdenen og verden inni eleven selv. Denne utviklingen som fører til en bevissthet om omverdenen og verden inni eleven selv kan tenkelig inngå i prosessen dannelsesfaget norsk representerer.

Den omtalte endringen i retningen av mengde og bredde fremfor tekster skrevet av gode forfattere kan det argumenteres for at er et eksempel på at norskfaget har tatt et steg i retningen av å være et redskapsfag mer enn et dannelsesfag, noe som absolutt kan hevdes å være en stor endring i litteraturdelen av norskfaget.

7.1.2 Fra leseerfaringer og leseopplevelser til lesing av et bredt utvalg tekster i ulike sjangre

I delen av LK06 der kompetansemålene presenteres, kommer en lignende endring som omtalt frem. I NOR1-01 står det at skal «formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006), mens det i NOR1-05 står at elevene skal «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Med denne endringen ser en også at litteraturarbeidet vinkles mer mot et redskapsformål siden det vil kunne gå utover tidsbruken og mulighetene for identifikasjon ved arbeidene med den enkelte tekst. John Guthries (2008) uttalelse om at lærere må legge like stor vekt på lesemotivasjon som på innarbeidelse av lesestrategier er interessant i denne sammenhengen. Dersom eleven er motivert for lesingen vil være åpen for å lese mer utfordrende tekster, slik Iser hevder må til for fordobling, som igjen utvikler lesingen og bruken av strategier. Lærers tekstvalg er svært viktig for motivasjonen i elevgruppa (Hennig, 2010, s. 21), og eleven må også få rom for å gjøre seg egne erfaringer gjennom undersøkelser og ved muligheten til å ta egne valg i litteraturarbeidet. Endringen mot vektlegging av bredde på bekostning av begrepene

leseerfaringer og leseopplevelser i læreplanen kan gå ut over nevnte muligheter for elevenes motivasjon, som igjen kan gå ut over mulighetene for utvikling av leseferdigheter.

Det kommer frem i teorikapittelet at motivasjon knyttet til arbeid med klassiske tekster kan være spesielt vanskelig. Grunnen for dette er at det ofte vil være utfordrende for elevene å få med seg den tematikken som kan være av interesse for dem på grunn av språklige forhold (Hennig, 2010, s. 137). På grunn av dette vil det kreve mye av læreren og måten teksten og arbeidet med den presenteres på. John Brumos undersøkelse av ti lærere på videregående sitt syn på klassikere i norsk litteraturhistorie kunne vise at lærerne benyttet klassikere i undervisningen sin, men at grunnen for dette ikke var tydelig for dem (Brumo, 2022, s. 189-190). Dette kan være problematisk med hensyn til elevenes motivasjon. Sylvi Penne, som også har gjennomført en undersøkelse blant et utvalg videregående lærere, konkluderte med at lav elevmotivasjon er med på å hindre undervisningen i tråd med læreplanen. I tillegg kom det frem av undersøkelsen at lærerne senket kravene som følger av lav motivasjon blant elevene, og valg av litteratur ble gjort av hensyn til elevenes interesser (Penne, 2012a, s. 54).

Med et spesielt utgangspunkt i klassiske tekster kan det se ut til at endringen innad i LK06 mot et bredt utvalg tekster, som tenkelig kunne gå ut over mulighetene elevene hadde til å få tid nok til å hente ut tematikk og innhold som er av interesse for dem, var negativt for motivasjonen som igjen spiller negativt inn på leseutviklingen. I forkant av LK20 ble det i Stortingsmelding 28 fremmet en fornyelse av fagene i skolen med den hensikt å åpne opp for mer dybdelæring. Det kom også frem et ønske om at dannelsen som skjer i skolen skal ha en mer markant plass enn tidligere (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). I tillegg til disse føringene satt Ludvigsenutvalget sitt preg på den kommende læreplanen, og utvalget trakk også frem dybdelæring som en viktig læringsform. Tanken bak dybdelæring er at gradvis kan utvikle en forståelse av begreper, metoder og sammenhenger med analyse, problemløsning og refleksjon som aktiviteter (St.meld nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 14-16). Sammenlignet med den interne endringen i LK06, der mulige negative konsekvenser rundt motivasjon og muligheter for nok tid til at litteraturarbeidet kan virke identitetsutviklende er drøftet, kan innføringen av dybdelæring åpne opp for mer dyptgående litteraturarbeid i form av prosjekter som tilgjengeliggjør teksten for alle elevene.

### 7.1.3 Fra et kommunikasjonsmål til et mål om positive opplevelser ved muntlighet

L60 hadde tydelige krav til lærebøkens innhold. Et sentralt krav var målet om at elevene skulle lære å arbeide selvstendig, og det har derfor vært tanker om at L60 representerte et stort steg tilbake. Muntlighet som en del av norskfaget på denne måten holdt tilbake av at arbeidsformer helst skulle være individuelle. Siden denne tiden har en derimot sett en utvikling i retning av at muntlighet har en sentral rolle i litteraturarbeidet. I LK06s NOR1-01 er det vektlagt at muntlige tekster handler om muntlig kommunikasjon, som er sentralt for det hverdagslige livet. I NOR1-05 trekkes i tillegg lytting frem som en del av muntlig kommunikasjon. Det står også at «muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Norskfaget har et spesielt ansvar for utviklingen av disse evnene. Kompetansemålene i de to versjonene av norskplanen i LK06 bærer preg av en naturlig endring i tråd med digitaliseringen. Til felles nevnes dramatisering som en del av det muntlige i begge versjoner, noe som derimot er endret i LK20. Her nevnes ikke dramatisering i det hele tatt.

Som det kom frem i teorikapittelet er det i lengre tid blitt stilt spørsmålstegn ved muntlighet sin rolle i norskfaget. Forskningsresultater fra Penne og Hertzberg 2015, Fjørtoft 2014 og Hertzberg 2016 viser flere problematiske sider ved nettopp dette. Undervisningen preges av muntlig undervisning fra læreren, og elevenes muntlige aktiviteter preges av å være fremføringer. I min analyse har det kommet frem en endring omkring muntlighet i LK20s NOR1-06. I kjerneelementet muntlig kommunikasjon står det at elevene skal få positive opplevelser med muntlige aktiviteter. I samspill med det nye kravet om dybdelæring kan dette føre til bedre forhold for muntlighet som en del av norskfaget generelt, og litteraturarbeid spesielt.

## 7.2 Endringer i det litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*

Endringer i læreplanen fører til et behov for endringer i lærebøker. Ved innføringen av ungdomstrinnet på 1960-tallet inneholdt læreplanen L60 detaljerte beskrivelser av hvordan de nye læreverkene skulle være (Skjelbred et al., 2017, s. 237). Ikke før på 1980-1990-tallet kunne en finne fullstendige læreverker for ungdomstrinnet på markedet. Med tiden har de fleste læreverker samlet norskfaget i en grunnlærebok. Ved siden av grunnboka har ulike forlag supplert med en variasjon av ulike komponenter, både trykte og digitale. I min analyse har jeg kun inkludert ett forlags læreverker beregnet for ungdomstrinnet. Gyldendals *Kontekst*-verk var

tidlig ute med å gi ut et komplett læreverk for alle tre ungdomstrinn til oppstart med Fagfornyelsen høsten 2020, og har i tillegg en oppbygging der alle tre år er samlet i ett læreverk. Avgrensingen innad i hvert læreverk har blitt styrt av den forhåndsbestemte eksempelteksten *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen, som ble bestemt etter kriteriet om at den var inkludert i alle de tre *Kontekst*-utgavene i utvalget. Gjennom bruk av tema og undertemaer som ble utformet med utgangspunkt i læreplananalysen, kom det frem en rekke endringer også i læreverkene. Jeg vil i de følgende avsnittene drøfte noen utvalgte funn i lys av teori.

### 7.2.1 Fra danning til redskap til dybde

Et sentralt grunnlag for eksempelteksten, var muligheten til å ta utgangspunkt i den samme teksten i de ulike utgavene av læreverket. Et funn i seg selv, som jeg ikke har hatt anledning til å gjøre et poeng av tidligere, er lærebokforfatterens inkludering av *Et dukkehjem* i alle de tre versjonene av *Kontekst*. Med tre ulike norskplaner som utgangspunkt for læreverkene innhold, har de funnet grunner til å inkludere nettopp utdraget fra *Et dukkehjem* i alle de tre utgivelsene. Et overordnet mål om danning har vært en del av alle læreplanversjonene jeg har inkludert i analysen. Begrepet danning er som problematisert tidligere svært vidt, og kan bety og innebære mye. Aases (2005b) anerkjente definisjon «en sosialiseringssprosess som fører til at en forstår, behersker og kan delta i oppvurderte kulturformer» er den jeg har valgt å støtte meg til i dette prosjektet. Det er mest nærliggende at inkluderingen av *Et dukkehjem* begrunnes med et hensyn til det kulturhistoriske og tematiske, som er noe som kommer frem av innholdet i alle de tre læreplanversjonene. Verdien i å inkludere klassikere i litteraturundervisningen generelt har tidligere kommet frem av Stortingsmelding 28 (St.meld nr. 28 (2015-2016), 2016) og Knut Imerslund (2003, s. 36-39). Av lærebokanalysen kommer det frem at det litteraturarbeidet det legges opp til for utdraget av det samme dramastykket, *Et dukkehjem*, er ulike.

De tre dramautdragene, i de tre ulike versjonene av *Kontekst*, er som nevnt alle hentet fra dramastykkets siste akt. I denne delen av stykket kommer klimakset frem, der Nora konfronterer Torvald og til slutt reiser fra han og barna. Det har kommet frem av analysen at lengden på utdragene, og formålet med dem, er ulike. Til felles har de ulike versjonene at de har inkludert et utdrag av *Et dukkehjem*. Det er normalt med innspill av tekstutdrag i læreboksjangeren, men i sin artikkel kritiserer Sylvi Penne (2012b) bruken av dem i norskfaget. Hun påstår, på bakgrunn av egen forskning, at bruken bryter med prinsippet om hermeneutisk tolkning og at elevene mister muligheten til å få kjennskap til helheten.



Lærebøkene tradisjon for inkludering av tekstutdrag fra lengre tekster, og problemene Penne legger frem, skaper et dilemma.

Innad i LK06 kom det frem endringer som overordnet kan forstås som endringer til fordel for det som inngår i det norsk som redskapsfag representerer. Med dette ble totalinntrykket at litteraturdelen av norskfaget, formulert i læreplanen, gikk gjennom en endring fra å helle mest mot danningssiden av norskfaget til å helle mot å mest være et redskapsfag. Med LK20 ble norskplanen preget av kravet om dybdelæring, samt de nyinnførte kjerneelementene som underbygger dette kravet, kom det frem enda en endring som trekker norskfaget mot å være mer preget av dybdelæring. Disse endringene kom frem analysene av de tre versjonene av *Kontekst*.

I teorikapittelet ble det presentert at det i den forfatterorienterte litteraturteorien har vært en tradisjon for å ha et mål om å komme nærmere det originale verket eller forfatteren. Det kom også frem at litteraturarbeidet i skolen har vært preget av litteraturhistorien som rammeverk (Skei, 2006, s. 157). I *Kontekst*-verket fra 2006, stemmer dette helt overens med *Et dukkehjems* plassering i en tilhørende tekstsamling strukturert etter litteraturhistoriske epoker. I læreverket fra 2014 ble *Et dukkehjem* brukt som en eksempeltekst i et kurskapittel om dramasjangeren. Dette taler for et bruksområde i samsvar med redskapsfaget norsk, der sjangerkunnskap og lesestrategier er sentralt. *Kontekst*-verket fra 2020 brakte frem tekstens kontekst som sentral, med utdraget fra *Et dukkehjem* plassert i et kapittel omhandlende nettopp dette. I tillegg er det lagt til en tilhørende læreboktekst som utdyper konteksten rundt dramastykket ytterligere. Sammenhengen mellom viktigheten av lesestrategier og lesemotivasjon kom frem i kapittelet ovenfor, der funnene i læreplanen ble drøftet, men ut fra analysene av de tre læreverkene kom det tydelig frem at *Nye Kontekst Basis* fra 2014, og tilhørende NOR1-05, var den lærebokas som best la opp til et arbeid med lesestrategier. Sentralt for lesestrategier er lærerens forklaring og modellering, elevenes egne praktisering, samt lesing, skriving og samtale (Roe, 2014, s. 82-83). Bruksområdet til *Et dukkehjem* i *Nye Kontekst Basis* fra 2014 la godt opp til dette arbeidet. Likevel, som det også kom frem av analysen, stod dette fokuset i veien for et dypere arbeid med innholdet i selve utdraget. Analyse og refleksjon omkring innholdet som en del av litteraturarbeidet med *Et dukkehjem* var det klart best lagt opp til i *Kontekst*-verkene fra 2006 og 2020. Dersom elevene skal, og har skullet, få det beste av både lesestrategier og analyse og refleksjon av innholdet, har dette vært opp til læreren. Til felles for begge disse arbeidsformene med nettopp en klassisk tekst er

lærerens aktivitet. Klassikere er ofte utfordrende for elevene å lese, og på grunn av språket foreslår Penne (2001, s. 176) høytlesing, lydbok og skriving av sammendrag for å bryte ned denne barrieren. Ved et slikt arbeid blir lærerens rolle sentral, og det er trolig et behov for å modellere gode strategier i møte med ukjente ord og innhold. Selv om forskjellene er store i læreverkene, er den undervisningen som foregår ved bruk av læreverkene i klasserommene trolig mer avbalansert, da læreboka ofte suppleres med andre elementer.

Utdraget av *Et dukkehjem* i *Kontekst Basis 8-10* fra 2020 er tydelig preget av det nye kjerneelementet tekst i kontekst. I tillegg til dette kom det frem av analysen at utdrag, tilhørende læreboktekst og lærebokoppgaver samlet la opp til et litteraturarbeid som krevde mer tid, og mer dyptgående refleksjoner. I sin omfattende undersøkelse av norsk- og naturfaglærebøker for vg1 utgitt både før og etter fagfornyelsen, konkluderte Bakken og Andersson-Bakken med det motsatte. Andelen utforskende oppgaver hadde gått ned i læreverkene utgitt etter fagfornyelsen (Andersson-Bakken & Bakken, 2021, s. 13). Jeg har ikke inkludert læreplanene for videregående skole i mine analyser, men målet om dybdelæring gjelder overordnet for alle trinn. Det er interessant at utforskende oppgaver som krever mer av elevene er bedre implementert i den delen av *Kontekst*-verket for ungdomstrinnet jeg har undersøkt, enn hva tendensen er for videregående.

Et større rom for dybdeprosjekter kan redusere jaget om bredde og mengde som kom frem av NOR1-05. Dybdeprosjekter der en tekst er gjenstand vil kunne åpne opp for den tiden og følelsene det kreves av elevene for å forstå historisk kontekst knyttet til forfatterskap og teksten, noe som krever at de setter seg inn i den historiske og kulturelle konteksten til teksten. Dette kan være med på å gi nok tid til at undervisningen blir variert nok, med for eksempel høytlesing, lydbok, teaterklipp, eller litterære samtaler. Denne variasjonen vil igjen kunne føre til at alle elever, med ulike forutsetninger, vil kunne få et godt nok grunnlag til å arbeide med teksten på en måte som gjør at de vil kunne hente noe ut av arbeidet. Av Kari Anne Rødnes sin artikkel kommer det frem at erfaringsbaserte innganger til litteraturarbeidet gjør tekstene mest tilgjengelige for elever, men at det på denne måten er vanskeligere for dem å se det faglige innholdet i forhold til om inngangen hadde vært analytisk (Rødnes, 2014, s. 2). Med god nok tid, som i et dybdearbeidsprosjekt, ser jeg at det skal ikke noe i veien for å kunne inkludere begge disse inngangene til ulike økter med lesing av samme tekst. På denne måten vil elevene kunne oppleve at teksten er tilgjengelig, i tillegg til at de sitter igjen med et faglig innhold.

### 7.2.2 Positive erfaringer med muntlige aktiviteter uten dramatisering

Av endringer i fagfornyelsen er det flere som omhandler muntlig kommunikasjon. Det nye kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» i NOR1-06 kommuniserer at elevene skal få positive opplevelser ved muntlige aktiviteter. NOR1-05 sitt fokus på ordforråd, språk, uttrykksformer og formidlingsmåte ikke har fått sin plass i den fornyede norskplanen. Den siste store endringen i læreplanen er fjerningen av dramatisering. I *Kontekst Basis 8-10* fra 2020 er muntlighet, med samtale, gjenfortelling, høytlesing, diskusjon og presentasjon, svært representert i de oppgavene som er gitt til utdraget fra *Et dukkehjem* og den tilhørende lærebokteksten. Slike muntlige aktiviteter kan virke differensierende og tilgjengeliggjørende.

I teorikapittelet kom det frem at muntlige arbeidsmåter som samtale, gjenfortelling, høytlesing og diskusjon som en del av varierte arbeidsformer vil kunne virke motiverende samtidig som det øker sannsynligheten for at alle elevene vil kunne få mulighet til å få med seg innholdet (Hennig, 2010, s. 199). I tillegg presenterte jeg at Lundqvist (1984), Aase (2005a), Skarðhamar (2014) og Hennig (2012) alle trekker frem den litterære samtalen som sentral i litteraturarbeidet. En litterær samtale er en muntlig arbeidsmetode, men i ulike andre typer samtaler fordi de er mer formelle (Aase, 2005a, s. 107). Den litterære samtalen kan foregå med og uten læreren. Målet med samtalen er at elevene skal få si det de mener og uttrykke faglige synspunkt, og det skal oppleves som trygt å uttrykke de leseopplevelsene og leseerfaringene en sitter med.

Dramatisering ble også i lagt frem som en god arbeidsform for litteraturarbeid i teorikapittelet, og spesielt god i et litteraturarbeid med dramastykker slik som *Et dukkehjem* på grunn av det utilgjengelige språket. I NOR1-06 er derimot ikke dramatisering nevnt med et eneste ord, og i tråd med dette inneholdt ingen av lærebokoppgavene i tilknytning til *Et dukkehjem* i *Kontekst Basis 8-10* fra 2020 denne arbeidsformen. I *Kontekst*-verkene fra 2006 og 2014 var dramatisering representert blant lærebokoppgavene. Det argumenteres for denne arbeidsformen ved å vise til elevenes narsissistiske sosialiseringsstruktur, som gjør at et fysisk arbeid med kroppen med tilgjengelig for elevene enn selve språket. Selv om dramatisering klassifiseres som muntlighet, kan ikke positive erfaringer gjennom gode litterære samtaler erstatte den fysiske erfaringen bildespråket åpner opp gjennom dramatisering. Fjerningen av dramatisering fra norskplanen NOR1-06, og fra litteraturarbeidet i *Kontekst Basis 8-10*, fremstår som negativ i lys av presentert teori.

### 7.3 Konklusjon

Problemstillingen for denne masteroppgaven var «Er det endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet? Hvordan fremtrer i tilfelle disse i litteraturarbeidet læreverket *Kontekst* legger opp til om Henrik Ibsens *Et dukkehjem*?». Gjennom en tematisk analyse av norskplanene NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06 i LK06 og LK20, og en avgrenset lærebokanalyse av Gyldendals *Kontekst*-verk fra 2006, 2014 og 2020, har jeg dannet et grunnlag for å besvare den todelte problemstillingen.

I den tematiske analysen av norskplanene NOR1-01, NOR1-05 og NOR1-06 kom det frem flere endringer. Samlet sett utfordrer endringene innad i LK06 fagtradisjonens todeling av norskfaget som redskaps- og dannelsesfag. Mellom den første og siste versjonen av norskplanen i LK06 ser en spor av endringer for ytterligere påvirkning av resultatene av de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS, som på begynnelsen av 2000-tallet førte til innføringen av nasjonale prøver og grunnleggende ferdigheter. Litteraturdelen av norskfaget må i løpet av LK06 gape over mer, der bredde, mengde og lesestrategier preger litteraturarbeidet som i den første versjonen åpnet opp for lesing og utforsking av tekster skrevet av gode forfattere. Muligheten for gode leseerfaringer og leseopplevelser problematiseres sammen med motivasjon som et sentralt grunnlag for utvikling av lesekompetanse. Med fagfornyelsen og innføringen av dybdelæring som oppleves som en positiv forandring, kan mulighetene for dybdeprosjekter og mer dyptgående litteraturarbeid, med kjerneelementene som rettesnorer, åpne opp for de gode opplevelser og erfaringer med både lesing og muntlige aktiviteter.

Ved analyse av de delene som tilhører utdraget fra *Et dukkehjem* i læreverket *Kontekst* fra 2006, 2014 og 2020, med utgangspunkt i utvalgte temaer utformet fra læreplananalysen, kom det også frem endringer. Med et spesielt utgangspunkt i klassisk litteratur sin plass i læreboka, ble endringene som leder litteraturdelen av norskfaget i retning av redskapssiden bekreftet i tråd med læreplanen. Det fremkom, av *Kontekst* 2006 og 2014, noe som kunne ligne et ultimatum: litteraturarbeidet var enten rettet mot arbeid med innholdet i selve utdraget, eller med sjangeren og dens kjennetegn. Også i læreboka kommer fagfornyelsen inn som en utjevneende forandring, der det legges opp til et litteraturarbeid som krever mer tid og mer dyptgående refleksjoner. Muntlighet har fått en mer og mer sentral rolle i litteraturarbeidet, og stakk seg frem som et interessant og uforutsett funn. Fagfornyelsens, og *Kontekst*-verket fra

2020s, fjerning av dramatisering som arbeidsmetode står igjen som den endringen som ut fra fremlagt teori ikke kunne forklares.

Det er flere endringer i litteraturdelen av norskfaget i læreplaner etter årtusenskiftet, og i læreverket *Kontekst* fremtrer endringene stort sett i tråd med læreplanen omkring litteraturarbeidet med Henrik Ibsens *Et dukkehjem*.

### 7.3.1 Kritiske innvendinger mot prosjektet

Av hensyn til masterprosjektets omfang, har jeg i dette prosjektet vært nødt til å avgrense utvalget mitt betraktelig. Dette har gått ut over muligheten til å kunne generalisere funnene mine. Av alle de reviderte versjonene av norskplanen innad i LK06, inkluderte jeg kun den første og den siste versjonen i min analyse. Av hensyn til muligheten til å bygge en bro fra læreplaner til læreverk, har jeg kun benyttet meg av ett forlags læreverk; Gyldendals *Kontekst*, som har en felles grunnbok for alle ungdomstrinnene. Innad i læreverket har jeg, i tråd med problemstillingen, kun undersøkt det innholdet som tilhører eksempelteksten *Et dukkehjem*, som vil si at mine funn ikke kan danne et helhetsbilde av tendensen i hele læreverket. Engasjert av fagmiljøets bekymring for litteraturhistoriens fremtid i Fagfornyelsen tidlig i høringene (Claudi & Norendal, 2022), valgte jeg å rette prosjektet mitt mot en klassiker. Til tross for avgrensingene jeg har hatt, mener jeg prosjektet mitt kan være et utgangspunkt for videre forskning.

### 7.3.2 Forslag til videre forskning

De kritiske innvendingene mot masterprosjektet mitt bunner alle i det samme avgrensingshensynet. Forskning på læreplaner og lærebøker er svært vanlig isolert, men i startfasen av formingen av prosjektet mitt savnet jeg studier som fortalte noe om sammenhengen mellom disse. I mitt prosjekt har jeg ikke undersøkt eventuelle vurderingsformer og eksamensoppgaver i sammenheng med endringene i litteraturdelen av læreplanen. Det kunne vært et interessant prosjekt å se etter eventuelle relasjoner mellom disse, og om de tyngdepunktene jeg påviser med endringer blir reflektert i vurderingsformer og eksamensoppgaver. Det ville også vært interessant dersom et prosjekt lignende mitt hadde undersøkt flere læreverk, slik at et komparativt perspektiv ville gjelde både for læreplaner og læreverk. Inkludering av nettressursene til de ulike læreverkene kunne åpnet opp for ytterligere informasjon om hvordan litteraturarbeidet fremstilles for elevene.

Et annet, stort prosjekt kunne være å undersøke det faktiske litteraturarbeidet som foregår i klasserommene. Jeg har i prosjektet mitt benyttet læreboka som et teoretisk og konkret eksempel på hvordan litteraturarbeidet foregår med innholdet den. Et slikt stort prosjekt kunne kombinert læreplananalysen med observasjon i klasserom, og kanskje også intervjuer med lærere for å undersøke hvilke vurderinger de gjør i bruken av læreboka og de føringene som kommer frem av fremstillingen av utdraget og tekstoppgavene. Læreboka blir, som det er pekt på i mitt prosjekt, brukt i samspill med flere andre ressurser læreren har for hånden. Læreboka har i tradisjonen spilt en stor rolle for innholdet i undervisningen, men med den gjeldende moderniseringen er det tenkelig at posisjonen er svekket.

Ett av de mest sentrale funnene i mitt prosjekt var fagfornyelsens innføring av dybdelæring, og de endringene dette kan føre til for litteraturarbeidet. Hvordan dybdelæring med litteratur faktisk skjer i klasserommene ville vært en interessant forskning. Er det slik at det stort sett er snakk om varierte tyngdepunkt i litteraturarbeidet der hovedfeltene redskap og danning blir perspektivert med ulik tyngde som en slags pendel? Her kan videre lærebokhistoriske drøftinger bidra.

## 8.0 Litteratur

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Bedre skole*, 33(4), 13-16.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014a). *Nye Kontekst 8-10: Basisbok* (Bokmål 2. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014b). *Nye Kontekst 8-10: Lærerens bok* (Bokmål 1. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020a). *Kontekst 8-10 Norsk for ungdomstrinnet: Basis* (Bokmål, 3. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020b). *Kontekst 8-10 Norsk for ungdomstrinnet: Lærerens bok* (fellesutgave, 3. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006a). *Kontekst 8-10 Norsk for ungdomstrinnet: Oppgaver* (Bokmål, 1. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006b). *Kontekst 8-10 Norsk for ungdomstrinnet: Ressursperm* (Bokmål 1. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006c). *Kontekst 8-10 Norsk for ungdomstrinnet: Tekster 1* (bokmål, 1. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K. & Nilsen, M. (2014). *Nye Kontekst 8-10 Norsk for ungdomstrinnet: Tekster 4* (Felles. utg.). Gyldendal.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals 1: Cognitive domain* (Bd. 1). McKay.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brumo, J. (2022). «Hamsun vil nok bestandig vere der». Ti læreres syn på klassikere i norsk litteraturhistorie. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* (s. 175-190). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.
- Claudi, M. B. & Norendal, A. (2022). *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Cornwell, J. (2011, 23. mars). Bloom's Taxonomy: Encouraging Higher Cognitive Thinking in Primary School Classrooms. *Successful Teaching*.  
<https://juliaec.wordpress.com/2011/03/23/blooms-taxonomy-encouraging-higher-cognitive-thinking-in-primary-school-classrooms/>
- Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2015). Fagdidaktisk belysning av skolefag i endring. *Bedre skole*, 2/2015.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/fagdidaktisk-belysning-av-skolefag-i-endring/>
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. I kommisjon hos Aschehoug.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grepstad, O. (1998). Sakprosaens linjer. I E. B. Johnsen & T. Berg Eriksen (Red.), *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750-1995, Bind II 1920-1995*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Gyldendal Akademisk. (2016). *Forfatter hos oss?* Gyldendal Norsk Forlag.  
[https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/forfatter\\_hos\\_gal\\_7b5dbaebcfceaa/7](https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/forfatter_hos_gal_7b5dbaebcfceaa/7)
- Hagen, E. B. (2017). *Et dukkehjem*. Hentet 2. oktober fra [https://snl.no/Et\\_dukkehjem](https://snl.no/Et_dukkehjem)
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningfag. I B. F. Grimstad & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag og danningfag*. Samlaget.



- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Ibsen, H. (2005). *Et dukkehjem* (2. utg.). Gyldendal.
- Imerslund, K. (2003). Hva er en litterær klassiker. *Norske klassikere. Litterære essays. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 16*, 13-42.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. Johns Hopkins University Press.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Aschehoug.
- Kondrup, J. (2005). Biografisk metode. I J. Fibiger, G. v. B. Lütken & N. Mølgaard (Red.), *Litteraturens tilgange. Metodiske angrepsvinkler* (s. 59-80). Gad.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/nor1-05#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Larsen, F. S. (2008). Nykritik. I J. Fibiger, N. Mølgaard & G. v. B. Lütken (Red.), *Litteraturens tilgange. Litteraturens tilgange*. Academica.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=2>
- Norendal, A. (2022). Litteraturhistorien i klasserommet. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (Bd. 7, s. 96). Novus forlag.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rekdal, A. M. (2004). *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blikk på Ibsen*. Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1973). *Filosofiens kilder*. Vinten.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Roso, A. (2019). *Bruken av Et dukkehjem i dagens norskundervisning på tiende trinn* [Bacheloroppgave, OsloMet].
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1097>
- Skarðhamar, A.-K. (2014). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Skjelbred, D. (2001). Norsk bøker for ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser. I *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Høgskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-05.html>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforl.
- St.meld nr. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Susegg, B. A. (2003). *Verket - leseren - livet: En ny litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

- Syversen, E.-M., Sommervold, T., Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2005). *Tekstsamtaler: arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag - slik lærere ser det*. Oplandske bokforlag.
- Tjora, A. (2017). *SDI: Stegvis-deduktiv induksjon og koding av kvalitative data* [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=V7kHfzFyV8H4>
- undervisningsdepartementet, K.-o. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M 87* (Nynorsk. utg.). Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjerneelementer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Wigfield, A., Perencevich, K. C. & Guthrie, J. T. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610126>
- Aase, L. (2005a). Litterære samtalar. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det Nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.