

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

Legitimering av skjønnlitteraturen i norskfaget

En systematisk litteraturgjennomgang om valg av tekster og skjønnlitteraturens plass i norskfaget etter innføringen av LK06

Legitimization of fiction in the subject Norwegian

A systematic literature review on text selection and the role of fiction in the subject Norwegian after the implementation of the LK06 curriculum

Vitenskapelig masteroppgave
30 stp. oppgave

Isabel Kristoffersen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Problemstillingen min er: Hvordan blir valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur legitimert i norskfaget i perioden etter innføringen av LK06? For å besvare problemstillingen min har jeg benyttet meg av metoden systematisk litteraturgjennomgang. Dette innebærer systematiske litteratursøk på forskningsfeltet, en vurdering av de utvalgte studiene og en sammenfatning av resultatene. Jeg har endt opp med sju studier som tar for seg skjønnlitteratur i norskfaget. Det er både kvantitative studier i form av spørreundersøkelse med lærere, og kvalitative studier i form av intervjuer med lærere og elever, og klasseromsobservasjon. Ett av funnene i oppgaven er at eldre, kanoniserte tekster fortsatt har en sentral plass i norskundervisningen. En av grunnene til dette er knyttet opp til lærebokas makt, da mange av tekstene som leses er hentet fra læreboka. Videre er legitimering av tekstutvalg knyttet opp til at teksten må være engasjerende og aktuell. Det viser seg også at tekstutvalget ofte blir bruk som et middel til skriveundervisning, øving på litterære virkemidler og til å sette tekster inn i historiske perspektiver. Her blir tidspress pekt på som en begrunnelse. Når det kommer til lesing av skjønnlitteratur, blir den legitimert gjennom evnen til å utvikle elevenes empati, danning og leselyst. Den nye læreplanen LK20 viser seg å legitimere skjønnlitteraturens betydning gjennom kompetansemålene, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the selection of texts and reading of fiction in the subject Norwegian. The research question is: How is the selection of texts and reading of fiction legitimized in the subject Norwegian in the period after the implementation of the LK06 curriculum? To answer this question, the method of systematic literature review was employed, involving systematic literature searches in the research field, an evaluation of the selected studies, and a summary of the results. Seven studies that focus on fiction in the subject Norwegian have been selected, including both quantitative studies in the form of teacher surveys and qualitative studies in the form of interviews with teachers and students and classroom observation. One of the findings is that older, canonical texts still have a central place in the subject Norwegian. One reason for this is linked to the power of the textbook, as many of the texts that are read are from the textbook. Furthermore, the legitimization of text selection is linked to the requirement that the text must be engaging and relevant. It also appears that text selection is often used as a means for teaching writing, practicing literary techniques, and placing texts into historical perspectives. When it comes to reading fiction, it is legitimized through the ability to develop students' empathy, formation, and reading interest. The new curriculum LK20 is shown to legitimize the importance of fiction through the competence goals, core elements, and interdisciplinary themes.

Forord

Fem år med studier er nå over. Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært lang, men jeg kan endelig si meg ferdig etter mange måneders arbeid. Det er flere som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg vil takke veilederen min Harald Eriksen for gode, konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også gi en stor takk til mine studievenner som har gjort både studiehverdagen og denne masteroppgaven et hakk lettere. Til slutt ønsker jeg å si en stor takk til familie og venner for motiverende ord og støtte. Hadde aldri klart dette uten dere!

Studiehverdagen er hermed over og ut, takk for meg!

Isabel Kristoffersen

Oslo, mai 2023

Innhold

Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	7
1.2 Oppgavens oppbygning.....	8
Kapittel 2: Teori	9
2.1 Begrepsavklaringer.....	9
2.1.1 Skjønnlitteratur.....	9
2.1.2 Kanon og klassikere	9
2.1.3 Samtidslitteratur	9
2.2 Skjønnlitteraturens posisjon i tidligere læreplaner i norsk.....	10
2.3 LK20 og skjønnlitteraturen	12
2.3.1 Nye kompetansemål	12
2.3.2 Nye kjerneelementer i norskfaget	13
2.3.3 De nye tverrfaglige temaene.....	13
2.4 Tekstutvalg i norskfaget	14
2.4.1 Kanonlitteratur eller samtidslitteratur?.....	14
2.4.2 Utdragslesing i norskfaget.....	15
2.4.3 Lærebokas status og forfattere som inngår i lærebøkene	15
2.5 Ulike perspektiver på lesing av skjønnlitteratur	16
2.5.1 Skjønnlitteratur og empati	16
2.5.2 Skjønnlitteratur og danning	19
2.5.3 Skjønnlitteratur og leselyst.....	20
Kapittel 3: Metode	21
3.1 Systematisk litteraturgjennomgang	21
3.1.1 Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier	22
3.2 Databaser og søkeprosessen	22
3.3 Tabell over studier.....	25
Kapittel 4: Utvalgte studier	27
4.1 Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?	27
4.2 «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget»	30
4.3 Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn.....	34
4.4 «Skjønnlitteratur for kosen» Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem»	36
4.5 Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. 39	
4.6 «Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevens legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring»	42

4.7 Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon	46
4.8 Oppsummering av funn	50
Kapittel 5: Drøfting	52
5.1 Eldre tekster har fortsatt en sentral plass i norskundervisningen	52
5.2 Begrunnelser for tekstutvalg	53
5.3.1 LK20 og tekstutvalg	56
5.4 Hvorfor skal man lese skjønnlitteratur i norskfaget?	56
5.4.1 Skjønnlitteratur som en inngang til å utvikle empati	57
5.4.2 Skjønnlitteratur som en inngang til danning	58
5.4.3 Skjønnlitteratur som en inngang til å utvikle leselyst	59
5.4.4 LK20 og skjønnlitteraturen	60
5.5 Metodologisk drøfting - Studiens validitet og reliabilitet	62
Kapittel 6: Avslutning	64
6.1 Norskfaget og skjønnlitteraturen	64
6.2 Forslag til videre forskning	65
Kapittel 7: Litteraturliste	66

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Litteraturen har hatt en sentral plass i de skandinaviske morsmålsfagene de siste hundre årene, men dette ser ut til å være i endring. Det dukker stadig opp flere studier fra klasserommene i Skandinavia som viser at litteraturen må vike for andre sentrale mål i morsmålsfagene (Penne, 2012a, s. 32). I tidligere læreplaner i norsk har skjønnlitteraturen blitt anset som viktig for å gi elevene en kulturell tilhørighet gjennom lesing av verkene til kjente, norske forfattere. Da den nye læreplanen kom i 2006, skulle den vise seg å utfordre skjønnlitteraturens plass i faget. Med innføringen av LK06 ble ikke skjønnlitteraturen nevnt under norskfagets formål, hovedområder eller grunnleggende ferdigheter i læreplanens generelle del (Skarøhamar, 2011, s. 103). Videre ble skjønnlitteratur byttet ut med «tekst», som betydde at alle teksttyper var nå relevante i norskundervisningen. Det var heller ingen anbefalte verk slik det var i L97, og lærerne stod dermed fritt til å velge hvilke verk som skulle leses i klassen. Siden det ikke lenger er noen føringer på hvilken litteratur som skal leses kommer debatten opp om hvilke verk som skal leses, og spesielt om de klassiske, kanoniserte verkene fortsatt har en plass i skolen. Det er lite studier på hvilken litteratur elevene møter i norskfaget, og dermed også hva lærerne velger (Aamotsbakken, 2011, s. 117; Kjelen, 2013, s. 212).

Et sentralt litteraturredidaktisk spørsmål som vil komme opp når man ser på hva som leses i norskfaget, er hvorfor man skal lese skjønnlitteratur. Hva elevene leser, henger sammen med hvorfor de leser (Wolk, 2010). Pål Hamre (2014, s. 30-31) som er førsteamanuensis i språk og litteratur, trekker fram det han kaller skjønnlitteraturens «rise and fall» i den norske skolen. Tidligere har skjønnlitteraturen blitt legitimert gjennom at elevene skulle bli en del av kulturen og dens tradisjon, og skjønnlitteraturen var en del av nasjonsbyggingen. Hamre (2014, s. 30-31) mener at nasjonsbyggingsperspektivet ikke lenger en sterk legitimeringsgrunn for skjønnlitteraturen, noe professor i lesevitenskap Atle Skaftun (2009, s. 11) også påpeker. Hamre (2014, s. 485) og Skaftun (2009, s. 11) mener dermed at skjønnlitteraturens legitimeringsgrunnlag burde gjennomtenkes. I 2020 ble det innført en ny læreplan i den norske skole, LK20. Her ser det ut til at skjønnlitteraturen har fått en større plass i norskfaget enn hva den hadde i LK06. Begrepet «skjønnlitteratur» er tilbake i læreplanen, og nye kjerneelementer og tverrfaglige temaer i faget trekker fram skjønnlitteraturen som sentral. Videre er tanken om at læreren selv må velge hvilke litterære verk som skal inngå i norskundervisningen videreført med den nye læreplanen LK20. På

grunnlag av dette har jeg endt opp med følgende problemstilling:

Hvordan blir valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur legitimert i norskfaget i perioden etter innføringen av LK06?

Med legitimering mener jeg hvordan både lærere og elever begrunner valg av tekster, og hvorfor vi burde ha skjønnlitteratur i skolen. I denne oppgaven kommer jeg til å gå nærmere inn på hvilke tekster som inngår i norskundervisningen og hvorfor, og ulike begrunnelser for hvorfor skjønnlitteraturen burde være en sentral del av norskfaget på mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående. For å kunne gå nærmere inn på hvorfor lærere legitimerer valg av tekster, vil det også være relevant å se på hvilke tekster lærere velger.

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg først ta for meg sentrale begreper for oppgaven. Deretter vil se på skjønnlitteraturens posisjon i tidligere læreplaner, hvor jeg vil gå nærmere inn på LK20. Deretter vil jeg gå nærmere inn på tekstutvalget i norskfaget. Kapittelet blir avsluttet med en gjennomgang av ulike teorier for lesing av skjønnlitteratur, hvor jeg vil gå nærmere inn på teorier om empati, danning og leselyst. I kapittel 3 vil jeg ta for meg metoden systematisk litteraturgjennomgang, og hvordan jeg har gjennomført mine systematiske litteratursøk. Avslutningsvis i kapittelet er det en tabell over studiene jeg har endt opp med. Videre er det kapittel 4 hvor jeg vil presentere mine utvalgte studier. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av hovedfunnene i studiene. I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene i de ulike studiene i lys av hverandre og relevant teori, samt den nye læreplanen LK20. Kapittel 6 er avslutningen av oppgaven, hvor jeg vil gå nærmere inn på hva det burde forskes mer på.

Kapittel 2: Teori

2.1 Begrepsavklaringer

I det følgende skal jeg redegjøre for sentrale begreper som blir hyppig anvendt i oppgaven min. Begrepene jeg skal redegjøre for er skjønnlitteratur, kanon, klassikere og samtidslitteratur.

2.1.1 Skjønnlitteratur

Johan L. Tønnesson som er professor i sakprosa, bruker begrepet skjønnlitteratur som en motsetning til sakprosa. Forskjellen mellom de to begrepene ligger i forholdet de har til virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 15). En sakprosatekst er en tekst som mottakeren oppfatter som direkte ytringer om virkeligheten, mens skjønnlitteraturen ytrer noe om virkeligheten indirekte. Skjønnlitteratur er med andre ord fiksjon, og er som oftest oppdiktet. Mads Claudi (2010, s. 152-153) er også en som skiller sakprosaen og skjønnlitteraturen gjennom deres forhold til virkeligheten. Videre trekker han fram at sakprosa er en fellesbetegnelse på ulike tekstsjangere som formidler informasjon, holdninger eller en påstand, imens skjønnlitteratur brukes om tekster som foregår i et fiktivt univers (Claudi, 2010, s. 158).

2.1.2 Kanon og klassikere

Kanon har en gresk opprinnelse og betyr rettesnor eller målestokk (Steinfeld et al., 2022, s. 7). Historisk har uttrykket kanon blitt hentet fra den religiøse historien, der man har framhevet et lite utvalg tekster som anses som den rette lære. Det var først på 1700-tallet at uttrykket ble brukt innenfor litteraturen, og spesielt om de store dikternes bøker (Eriksen, 1995, s. 7-8). I dag blir kanonbegrepet brukt om et utvalg litterære verk eller forfattere som anses å være de viktigste og med lesverdige verkene innenfor en nasjonalitet. (Steinfeld et al., 2022, s. 7). Begrepet om den litterære gullalderen kommer opp når det blir snakket om «den norske kanon», og denne epoken anses å være slutten av 1800-tallet (Aamotsbakken, 2003, s. 27). I denne perioden er forfattere som Ibsen, Hamsun, Kielland og Skram sentrale, og deres tekster blir ofte omtalt som klassikere. Aamotsbakken (2003, s. 21) peker på at klassikere er tekster som har blitt likt og lest gjennom flere generasjoner.

2.1.3 Samtidslitteratur

Nyere litteratur omtales ofte som samtidslitteratur, og er litteratur fra de siste 20-30 årene

(Steinfeld et al., 2022, s. 201). Det var med innføringen av LK06 at begrepet samtidstekst ble benyttet i læreplanen, og det ble fastslått at «eleven skal presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster (...)». Samtidsbegrepet er også videreført i den nye læreplanen.

2.2 Skjønnlitteraturens posisjon i tidligere læreplaner i norsk

Norskfaget har gjennom årene endret seg over tid i en veksling mellom tradisjon og fornying. Dette har bidratt til ulike føringer for arbeidet med skjønnlitteratur i læreplanen og skolen. Det å lese litteratur er noe som i størst grad forbindes med norskfaget (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 91), og litteraturen har vært den delen av norskfaget som er så «selvsagt» at den sjeldent diskuteres blant lærere. (Penne, 2012b, s. 163). Ved tusenårsskiftet skjedde det noe med litteraturens status i skolen. I det følgende skal jeg kort gå inn på hva tidligere læreplaner sier om skjønnlitteraturens posisjon i faget.

Helt siden allmueskolen ble innført i Norge i 1739, har lesing vært en sentral del av læringen. På den tiden var leseopplæringen knyttet til religionsopplæringen og konfirmasjon, og boka *Pontoppidans forklaring* var den primære leseboken i de fleste klasserom (Hamre, 2014; Skjelbred, 2010). Det var ikke før i 1889 med folkeskolen at norskfaget ble etablert som et eget fag i (Grimstad & Hamre, 2017, s. 16; Skjelbred, 2010, s. 101). Norskfaget og skjønnlitteraturen fikk en stor rolle for den kulturelle nasjonsbyggingen på slutten av 1800-tallet, og skjønnlitteraturen ble ansett som viktigere enn de religiøse tekstene (Skjelbred, 2010, s. 101-102).

I Mønsterplanen fra 1974 var en viktig del av leseopplæringen å skape engasjement og leselyst, og derfor skal elevene få velge litteratur som gir dem glede og stimulerer leselysten. Det er skjønnlitterære sjangre som er mest vektlagt i denne planen, og elevene skal blant annet skrive dikt, fortellinger og eventyr (*Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*, 1974, s. 98). I denne læreplanen var det ingen krav til verk eller forfattere elevene skal lese, men den klassiske litteraturen blir likevel framhevet: «Ved valg av litterære tekster bør en se 7. 8. og 9. årskull under ett, og blant annet sikre seg at de mest kjente norske diktere blir representert, for å sikre kontakten både med vår tids skjønnlitteratur og med vår litterære arv» (*Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*, 1974, s. 101).

I Mønsterplanen fra 1987 blir det fastslått at «Arbeid med litteratur står sentralt i faget og er

en integrert del av all norskundervisning. Som eget fagemne bærer litteraturen oppe felles kulturelle verdier, samtidig som den støtter opp om språklæringen» (*Mønsterplan for grunnskolen : M87, 1987, s. 129*). Litteraturen er også én av åtte hovedemner i læreplanen, men det blir fastslått at litteraturen «griper inn i de fleste andre emnene» (*Mønsterplan for grunnskolen : M87, 1987, s. 131*). Det er heller ingen krav til verk eller forfattere i denne læreplanen, men under hovedemnet *Litteratur* blir det i 4.-6. klasse skrevet «Det beste fra den klassiske leseboklitteraturen», og i 7.-9. klasse skrevet at det skal være «Hovedvekt på voksenlitteratur, klassisk og moderne» (*Mønsterplan for grunnskolen : M87, 1987, s. 138*).

I 1997 ble det innført 10-årig grunnskole, noe som innebar en ny læreplan. I innledningen under norskfaget blir det blant annet skrevet at litteraturen (...) «gjer det mogleg for oss å leve med i livet til andre, uavhengig av tid og stad». Det blir også fastslått at lesing og litteratur er «ei samanbindande kraft i samfunnet» (Veiteberg et al., 1996, s. 111). Under felles mål for faget blir det fastslått at opplæringa skal styrke den kulturelle tilhørigheten hos elevene ved å gi dem opplevelser med og kunnskap om norsk språk og litteratur (Veiteberg et al., 1996, s. 116). I L97 står sjangerbegrepet sterkt, og elevene skal gjennom opplæringen blant annet være innom eventyr, dikt og fortellinger. I denne læreplanen ble det gikk spesifikke forslag til hvilke verk og forfattere elevene skal lese. I 7.klasse skal blant annet elevene «lese, samtale om og framføre dikt og songar av forfattarar som til dømes Bjørnstjerne Bjørnson og Ivar Aasen (...)» (Veiteberg et al., 1996, s. 123).

I 2006 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet innført, og det kan sies at denne læreplanen utfordret litteraturens plass i norskfaget. Denne læreplanen ble prega av PISA-sjokket, som viste nedslående resultater fra prøver i lesing (Steinfeld et al., 2022, s. 173-174). Dette førte til at det ble det innført fem grunnleggende ferdigheter som skulle integreres i alle fag, på fagets premisser (Grimstad & Hamre, 2017, s. 15). På bakgrunn av dette har LK06 blitt omtalt som en literacy-reform, som har fått konsekvenser for litteraturdelen i faget. Litteraturbegrepet er så å si fraværende i læreplanen, og det nye begrepet som blir benyttet er *tekst*. Norskfaget blir med andre ord omtalt som et tekstfag, eller et literacy-fag som i stor grad nesten har blitt designet for å levere grunnleggende ferdigheter (Kjelen, 2018, s. 18). Sjangerbenevningene ble i stor grad fjernet, og skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster ble sidestilt. Det blir fastslått at: «I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2013)». Dette har bidratt til at

skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget har endret seg. Skjønnlitteraturen posisjon i tidligere læreplaner var så godt som enerådende med tydelige legitimeringsgrunner, imens skjønnlitteraturens posisjon i LK06 står uten noen god legitimeringsgrunn (Kjelen, 2018, s. 19). LK06 legger heller ikke opp til spesifikke verk som skal leses, men det blir fastslått at det skal leses tekster av både nasjonale og internasjonale forfattere og at elevene skal «orientere seg i mangfoldet av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I høsten 2017 begynte arbeidet med nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fagfornyelsen baserer seg på Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding nr 28: «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet», og dette innebærer en ny overordnet del, endringer i kompetansemålene og strukturelle endringer. Når det kommer til norskfaget og skjønnlitteraturen, kan det se ut til at det nye norskfaget åpner dørene igjen for skjønnlitteraturen. Dette skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

2.3 LK20 og skjønnlitteraturen

Med LK20 kan det se ut som skjønnlitteraturen har fått tilbake en sentral plass i norskfaget. Dette er fordi begrepet «skjønnlitteratur» har kommet tilbake, og nye kjerneelementer og tverrfaglige temaer har kommet inn i læreplanen som trekker fram skjønnlitteraturen som sentral. Jeg ønsker derfor å gå nærmere inn på LK20 enn hva jeg har gjort med de andre læreplanene, da det er denne læreplanen som er innført i skolen nå.

2.3.1 Nye kompetansemål

Det er færre kompetansemål i den nye læreplanen, og flere kompetansemål er fjernet, erstattet eller revidert. Dette betyr likevel ikke at det faglige innholdet er slanket. Flere av kompetansemålene i LK20 er komplekse som elevene vil bruke lang tid på å utvikle (Bakken, 2019, s. 29). En annen ting som er nytt i kompetansemålene, er at sjangerne er tilbake. Det blir blant annet fastslått det skal leses romaner, noe som foresetter at man vil bruke mer tid på en tekst. Når det kommer til tekstutvalg står lærerne helt fritt til å velge hvilke skjønnlitterære tekster som elevene skal møte i undervisningen, spesielt på barnetrinnet og ungdomstrinnet. På videregående skal elevene møter tekster fra ulike epoker, men læreren står fortsatt fritt til å velge tekster selv innenfor epokene læreplaner legger føringer til.

2.3.2 Nye kjerneelementer i norskfaget

Den store nyskapingen i fagfornyelsen kan sies å være innføringen av kjerneelementer i alle skolens fag (Bakken, 2019, s. 30). De nye kjerneelementene i norskfaget erstatter de tre hovedområdene *Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur* i LK06/13 (Igland, 2019, s. 100-101). Kjerneelementene viser til det viktigste som skal læres i et fag, og defineres slik: «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). I norskfaget ble det fastsatt seks kjerneelementer, hvor et av disse er *Tekst i kontekst*. (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). Tekst i kontekst trekker fram viktigheten av skjønnlitteratur. Innledningsvis blir det skrevet at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». Videre blir det fastslått at elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (...)» (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). Avslutningsvis blir det skrevet at «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid».

2.3.3 De nye tverrfaglige temaene

Som sagt ble det innført tre nye tverrfaglige temaer med den nye læreplanen, som skal implementeres i alle fag. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å-h). Temaene tar utgangspunkt i ulike utfordringer i dagens samfunn som krever innsats og engasjement fra både enkeltmennesker og fellesskapet.

I norskfaget handler folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig. Dette skal gi elevene «grunnlag for kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.»

(Utdanningsdirektoratet, u.å-g). Videre er det demokrati og medborgerskap, og i norskfaget handler teamet blant annet om å arbeide kritisk med tekster og yringer for å øve elevene opp til kritisk tenking og lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom dialog, diskusjon og refleksjon. Det blir også fastslått at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan

legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet, u.å-g). Det siste tverrfaglige teamet er bærekraftig utvikling. I norskfaget handler dette teamet om at elevene skal «utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, u.å-g). Det blir også fastslått at ved å møte norskfagets tekster, lese kritisk og delta i dialog kan utvikle elevenes evne til å forstå og håndtere interessekonflikter og meningsmotsetninger som kan oppstå når samfunnet går mot en mer bærekraftig retning.

2.4 Tekstutvalg i norskfaget

Didaktikkens hva, er ofte knyttet opp til didaktikkens hvorfor. Hva er formålet med å lese akkurat den teksten? Hva ønsker vi at elevene skal få mer kunnskap om? Hva slags menneskelige aspekter er det vi ønsker at de skal få mer innsikt i? (Hennig, 2017, s. 84). Med andre ord kan man si at valg av tekster i norskfaget henger sammen med formålet med arbeidet med skjønnlitteratur. Før Norge fikk ny læreplan i 1997 kom kanonspørsmålet opp for debatt, men resultatet ble likevel at ingen tekster ble kanonisert. Istedenfor «anbefalte» læreplanen at 40 norske og 10 utenlandske forfattere sine verk skulle inngå i undervisningen. Ni år senere kom Kunnskapsløftet, og i denne planen var det ingen forfatteranbefalinger (Penne, 2010, s. 19). Når det kommer til tekstutvalg i norskfaget, peker Aamotsbakken (2018) på to aspekter ved tekstutvalg. Det ene handler om spørsmål knyttet opp til hvilke verk som skal leses i skolen, og det andre handler om problemene med å lese utdrag som ofte er kontekstløse (Aamotsbakken, 2018, s. 75). I dette delkapittelet skal jeg gå nærmere inn på disse to aspektet, og kort om lærebokas status i skolen og forfattere som inngår i lærebøker.

2.4.1 Kanonlitteratur eller samtidslitteratur?

Det har vært mange debatter om kanon og litteraturundervisningen i skolen de siste tiåra. Spørsmålene som ofte dukker opp i denne debatten er blant annet hva slags plass norsk litteratur, og særlig de klassiske tekstene har, hvor sterkt skal fagplanen styre dette, hvordan man skal balansere norsk kulturarv med at Norge har blitt et mer flerkulturelt samfunn og hvordan skal vi oppdra verdensborgere i en tid der globalisering og migrasjon preger verden (Steinfeld et al., 2022, s. 171-172). En forkjemper for å bevare den klassiske litteraturen er Dagrun Kibsgaard Sjøhelle. Hun mener at det er viktig å kjenne til klassikere som Henrik Ibsen, Sigrid Undset og Knut Hamsun. Videre sier hun at «Lesing av «klassikerne» innebærer et dannelsespotensial skolen skal bidra til å utvikle hos elevene (Kibsgaard Sjøhelle, 2009, s.

279)). Et annet argument for å bevare den klassiske litteraturen, er å gi elevene en kulturell og historisk identitet. De skal få kjennskap til fortidas forfattere, og hva de har tenkt om viktige livsspørsmål og om hvordan det er å være menneske gjennom tidene. Dette skal gi elevene en verdireferanse for deres egne livsvalg (Skarðhamar, 2011, s. 106). Eirik Vassenden (2007, s. 357) trekker fram viktigheten av å lese samtidslitteraturen fordi den er en del av oss, og vi er en del av den. Videre trekker han fram at det er et kulturelt ansvar å orientere seg i tiden og i samfunnet. Kjelen (2013, s. 165) peker på at lærere er mindre sikre når det gjelder litterær kvalitet til samtidslitteraturen, og er forsiktige med å trekke inn tekster de ikke kjenner godt til fra før i undervisningen. Applebee (1992, s. 7) peker også på at tekster lærere kjenner fra før er mer «teachable» enn ukjente tekster, og dette er med på å hindre at ny litteratur er med i undervisningen.

2.4.2 Utdragslesing i norskfaget

Hva er egentlig bakgrunnen for den omfattende bruken av utdrag i litteraturundervisningen i Norge? Dette temaet omtales sjeldent, skriver Penne (Penne, 2012b, s. 167). Videre peker hun på at lesing av utdrag kan bidra til å utelukke handlingen og sammenhengen som er viktig for en helhetlig forståelse av teksten. Hun mener altså at utdragslesing gir mer overfladisk lesing. En annen som peker på problematiseringen av utdragslesing er Aamotsbakken (2018, s. 84) hun trekker fram at om man deler opp en tekst slik at detaljene stjeler oppmerksomheten fra helheten, blir resultatet manglende engasjement fra elevene. En grunn til at det blir lest mye utdrag, kan være at utdrag har hatt en sentral posisjon i lærebøker og tekstsamlinger i lang tid, noe som fortsatt er et faktum. Dermed er utdrag også sentral i lærebøker for norskfaget (Skjelbred, 2017). Norskverkene får kritikk for at de er for knappe, slik at helheten og kompleksiteten blir borte. Steinfeld og Ullström (Steinfeld & Ullström, 2012) peker på at verkene i lærebøker stadig blir kortere og kortere. Dette trekker også Steinfeld et al (2022, s. 184) fram, og viser til at et romanutdrag kan være mindre enn en side.

2.4.3 Lærebokas status og forfattere som inngår i lærebøkene

Flere kartlegginger av læremiddelbruk i skolen, viser at lærebøker er det dominerende læremiddelet i skolen (Kverndokken, 2012, s. 260). Roe trekker også fram at læreboka fortsatt har en sentral plass i skolen (Roe, 2014, s. 131). Kritikk mot å kun bruke læreboka, er at det kan bidra til å redusere lesingen til å handle om eksemplifisering av forfatterskap, sjanger, periode og stil.

For å få et bilde over hvilke forfatter som blir representert i lærebøkene, skal jeg kort ta for meg dette. Steinfeld et al (2022) har undersøkt hvilke tekster som inngår i fire ulike lærebøker på studieforberedende utdanningsprogram. Lærebøkene de har tatt utgangspunkt i er Panorama, Grip teksten, Intertekst og Moment (Steinfeld et al., 2022, s. 187), og alle er revidert etter LK13. Det viser seg at kanonlitteraturen har blitt slanka, og at de eldre tekstene som er representert i lærebøkene er ofte velkjente. Forfattere som Ibsen, Skram, Kielland og Hamsun er representert i alle fire lærebøkene, men de får færre tekster i lærebøkene nå enn før (Steinfeld et al., 2022, s. 190-191). Når det kommer til samtidslitteraturen, er utvalget av tekster bredt og hver forfatter får liten plass i lærebøkene. Likevel finner de ut at mange forfattere er representerte i flere verk, og at noen tekster og utdrag blir brukt hyppig. Noen av forfattere som får minst fem tekster fordelt på tre-fire lærebøker er Jon Fosse, Gro Dahle, Dag Solstad og Gunhild Øyehaug (Steinfeld et al., 2022, s. 202-207).

2.5 Ulike perspektiver på lesing av skjønnlitteratur

Litteraturdidaktiske forskere beskriver og vektlegger ulike hensikter med å arbeide med skjønnlitteratur. I det følgende vil jeg presentere ulike teorier og syn på arbeidet med skjønnlitteratur som omhandler empati, danning og leselyst. Dette er fordi empati, danning og leselyst er noe skolen har et ansvar for å utvikle.

2.5.1 Skjønnlitteratur og empati

Forholdet mellom empati og skjønnlitteratur er noe flere teoretikere peker på.

Utdanningsdirektoratet definerer empati som «Å ha forståelse for andres perspektiver, tanker og følelser, kunne leve seg inn i andres situasjon, vise medfølelse og ta hensyn og kunne tolke og forstå følesuttrykk» (Utdanningsdirektoratet, u.å-a). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hva Martha Nussbaum, Suzanne Keen og Per Thomas Andersen sier om skjønnlitteraturens potensial til empatiutvikling.

2.5.1.1 Den narrative forestillingsevnen og verdensborgeren

Martha Nussbaum er en amerikansk filosof og professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago. Fra begynnelsen av hennes karriere har hun vært opptatt av psykologi og psykoanalyse, og hun har blant annet undersøkt emner som empati, medfølelse og barmhjertighet. Nussbaum (2016, s. 9) er særlig kjent for å beskytte litteraturens betydning i

samfunnet, da hun mener at skjønnlitteratur kan bidra til empati. Slik jeg forstår Nussbaum (2016), mener hun at empati er en viktig evne å ha for å oppnå et velfungerende samfunn. Dette forklarer hun gjennom begrepet narrativ forestillingsevne. Den narrative forestillingsevnen handler om å kunne forstille seg hvordan det er å være en annen person som har andre forutsetninger, religion og levekår enn hva man selv har. Nussbaum (2016) trekker fram at litteraturen kan utvikle vår narrative forestillingsevne. Hun argumenterer særlig for romanen, fordi den ofte handler om andres menneskers liv og skjebner. Ved å leve seg inn i andre mennesker sitt liv, både i dagliglivet og i romanpersonenes liv, kan vi utvikle vår emosjonelle kompetanse. Vår forestillingsevne gir oss med andre ord en mulighet til å være medfølende, handle og tenkende (Nussbaum et al., 2016, s. 10-16). Videre påpeker hun at å lese litteratur kan føre til at man selv innser at man er sårbar, og at alle kan rammes av sykdom, sorg og død. Her trekker Nussbaum (2016) fram begrepet medlidenhet. Medlidenhet defineres som «en innsikt i at et annet menneske, som på sett og vis ligner en selv, har opplevd en betydelig smerte eller vært utsatt for en ulykke som personen selv er helt eller delvis uskyldig i» (Nussbaum et al., 2016, s. 32). For å kunne møte andre mennesker med medlidenhet, må en også klare å sette seg inn i situasjonen til vedkommende og klare å innse at det kunne vært en selv.

Nussbaum (2016, s. 55) peker også på et mål om å utdanne verdensborgere. En verdensborger er en samfunnsborger som tenker over og prøver å forstå andre borgere, til tross for at man er forskjellige. Her kan litteraturen spille en stor rolle i følge Nussbaum, da verdensborgeren trenger kunnskap om samfunnsforhold for å utvikle seg (Lauritzen et al., 2021, s. 25-26). I et intervju med Aftenposten forklarer Nussbaum hvorfor litteraturen er viktig for verdensborgeren:

Litteratur kan forberede deg til livet som borger, fordi her dyrkes vår empatiske forestillingsevne, som er avgjørende for å leve i samfunnet og praktisere medborgerskap. Vi trenger en opplyst, innfølelse samfunnsånd både for å se at andre har samme behov som en selv, men også for å lære at andre kan ha helt andre behov enn en selv (Lid, 2010).

Å utvikle elevenes narrative forestillingsevne og utdanne verdensborgere blir ansett som en forutsetning for et demokratisk samfunn slik jeg forstår Nussbaum.

2.5.1.2 Narrativ empati

En annen som diskuterer sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati, er Suzanne Keen. Hun diskuterer om lesing av romaner kan utvikle vår empati i *Empathy and the Novel* (2007). Keen (2015, s. 155) bruker begrepet narrativ empati når vi deler en følelse med fiksjonskarakteren, eller når vi forstår fiksjonskarakterenes følelser, og leserens empati oppstår når man deler følelsen av representasjonen teksten gir.

Keen (2007, s. 72) er kritisk til Nussbaum sin påstand om at skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle empatien til leseren. Hun utelukker ikke at skjønnlitteraturen kan bidra til empatiutvikling, men presiserer at man ikke automatisk blir empatiske av å lese emosjonell skjønnlitteratur (Keen, 2007, s. 72). I sine egne undersøkelser ser hun at elever kan utvikle empati ved å lese skjønnlitteratur hvor karakterene i boka opplever noe smertefullt som sorg, frykt og lidelse. Undersøkelsene hennes viser med andre ord at det er de negative følelsene som elevene setter søkelys på ved spørsmål om empati. Elevene anerkjenner ikke karakterens positive følelser som glede som empati. Keen (2007, s. 72) sin hypotese er derfor at empatisk respons skjer hyppigere dersom karakteren og situasjonen opplever negative følelser. Videre peker Keen (2007, s. 68-69) på at karakteridentifisering kan øke empatien vår, også dersom karakteren er helt ulik leseren. I følge Keen (2007, s. 68-69) trengs det kun minimale elementer av følelse, identitet og situasjon for at man skal føle empati for fiktive karakterer. Disse elementene kan være en gjenkjennelig situasjon, følelser eller navn.

2.5.1.3 Følelser og forestillinger som en forutsetning til demokrati

Per Thomas Andersen er professor i nordisk litteratur, og han mener at evnen til å føle andres følelser er den viktigste grunnleggende ferdigheten et menneske kan ha. Uten denne evnen vil man ikke kunne ha et demokratisk samfunn (Andersen, 2011, s. 19). At en stor andel av befolkningen har en genuin innlevelsessevne, er med andre ord en forutsetning for et demokratisk samfunn ifølge Andersen. Her peker han på at skjønnlitteraturen kan spille en enestående rolle når det kommer til å utvikle empatien vår. Dette er fordi at fortellinger om andres liv og deres skjebner gir øvelse i å forstå andres følelser, liv, situasjon og behov. Det handler om å forstå og utvikle empati for andres smerte, angst, håp og glede uten å miste seg selv. Romanen, dramatikken og lyrikken er utmerkede sjangere som kan blir brukt til denne eksperimentsituasjonen, og med blant annet Ibsens Hedvig fra *Vildanden* får vi utfordringer som utvikler vår evne til å forstå andres liv (Andersen, 2011, s. 19-20).

Andersen peker også på en annen grunnleggende ferdighet som er viktig, og det er forestillinger. Forestillinger er å kunne forestille seg noe annet enn det som gjelder en selv, og dette kaller Andersen for imaginasjonsevnen. Han trekker fram at på samme måte som det trengs trening for å kunne føle andres følelser, trengs det også trening til å kunne forestille seg verden fra en annen synsvinkel enn sin egen. Verden ser annerledes ut fra et annet perspektiv enn sitt eget, og dette gjør felleskap og samliv komplisert. Imaginasjonsevnen er grunnleggende for å kunne leve i enhver form for fellesskap (Andersen, 2011, s. 22)

2.5.2 Skjønnlitteratur og danning

Norskfaget har lenge blitt omtalt som et kultur- og dannelsesfag. Dette blir også fastslått under *Fagets relevans og sentrale verdier* i LK20, hvor det står at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». I norske skoler har danningssiden ved norskfaget blitt koblet opp til skjønnlitteraturen over lang tid (Grimstad & Hamre, 2017, s. 7).

Danning er et diskutabelt begrep som kan være vanskelig å definere. Laila Aase (2005) definerer danning som «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2005, s. 37). Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens uttrykksformer handler i stor grad om å kunne delta i tekstkulturen på en måte som ikke bare innebærer å ha lært om den. Videre peker hun på norskfagets særlige dannelsesoppdrag om å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen, slik at de blir kompetente deltakere i tekstkulturen. Aase (2005, s.39) trekker fram et eksempel om Ibsen på hvordan vi skal forstå norsk tekstkultur. Hun peker på at det ikke holder å ha kjennskap til Ibsen, men at elevene må se hvordan Ibsens tekster kan brukes til å tenke med eller mot noe. Skjønnlitteraturen er med andre ord viktig for danning, og for at elevene skal bli dannende språkbrukere må de utvikle sin tenking, handlinger og forståelse i ulike tekstsammenhenger (Aase, 2005, s. 43). Skaftun (2009, s. 17) trekker fram at skjønnlitterære tekster inneholder komprimert erfaring fra livet, og ulike perspektiver på temaer som kan være både viktige og aktuelle for både samfunnet og enkelt individer på ett tidspunkt i livet. Dette kan også ses i lys av skolens langsiktige dannelses mål. Hamre (2017, s. 15) trekker fram at dannelsesperspektivet i norskfaget har et overordnet perspektiv som man

arbeider mot på ulike måter. Danningsaspektet ved norskfaget har en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent, og faget kan bidra til at elevene får innsikt i det tekstsamfunnet identiteten til den enkelte har røtter i. Gjennom møte med sentrale tekster fra teksthistorien kan elevene bli kjent med egen teksttradisjon og perspektivet disse tekstene kan tilby oss i dag (Grimstad & Hamre, 2017, s. 15-16). Det skal sies at dannelse er en prosess som ikke begynner og slutter ved skolestart og skoleslutt, og man er stadig under dannelse. (Grimstad & Hamre, 2017, s. 29).

2.5.3 Skjønnlitteratur og leselyst

Begrepet leselyst har ikke en tydelig definisjon, men blir ofte knyttet opp til begreper som leseglede, leseinteresse, engasjement og å ta del i og oppleve litteratur (Hennig, 2019, s. 14). Hennig (2019, s. 9) peker på at elevene må ha lyst til å lese for å utvikle seg til gode lesere. Videre trekker han fram at det er viktig å lese tekster så elevene får trening i å lese, slik at de etter hvert skal kunne både forstå og lese lengre, komplekse tekster. Det er ikke morsomt å trene på noe man ikke har lyst til, og derfor er det viktig å skape glede med lesingen, slik at de har lyst til å gjøre det igjen. Hennig (2017, s. 111) peker også på at det er viktig å skape rom for den lesingen som betyr noe for elevene. Han peker derfor på at elevene må få velge selv hva dem har lyst til å lese for å utvikle leselysten, og at man burde bruke mye tid på det.

For å få lyst til å lese mener Roe (2014, s. 38) at engasjement og motivasjon er avgjørende for viljen og evnen til å lese. Roe (2014) peker på at leselyst handler om at man gleder seg til å lese, og at man ikke klarer å legge fra seg teksten fordi den gir oss positive opplevelser. Videre trekker hun fram at ett av målene med leseopplæringen er å få elevene motiverte for og engasjerte i lesing slik at man velger å lese fordi man ønsker det selv, og ikke fordi man må. Ett annet mål er å få elevene til å forstå at lesing noen ganger er nødvendig, selv om tekster ikke appellerer til dem (Roe, 2014, s. 39). Her trekker Skarðhamar (2005, s. 19) fram viktigheten av veiledning fra andre for å kunne utvikle leselysten, og dette kan være andre elever, bibliotekarer og lærere. Læren blir trukket fram som spesielt viktig, og dersom læreren er opptatt av litteratur og leser høyt for elevene fordi læreren virkelig ønsker det, vil læreren nesten ikke unngå å stimulere elevenes leselyst. En forutsetning for at dette skal skje er at læreren viser engasjement og begeistring (Skarðhamar, 2005, s. 19).

Kapittel 3: Metode

3.1 Systematisk litteraturgjennomgang

Metoden som blir benyttet i denne masteroppgaven er litteraturgjennomgang.

Litteraturgjennomgang er passende å benytte dersom man har et forskningsspørsmål som krever at man oppsummerer hva man vet så lang på forskningsfeltet (Høgheim, 2020, s. 72). Høgheim (2020, s. 73) viser til to ulike metoder for litteraturgjennomgang: systematisk litteraturgjennomgang og metaanalyse. Siddaway et al (2019, s. 751) bruker definisjonen til Cochrane Collab når de definerer systematisk litteraturgjennomgang: «a review of a clearly formulated question that uses systematic and explicit methods to identify, select, and critically appraise relevant research, and to collect and analyze data from the studies that are included in the review» (Siddaway et al., 2019, s. 751). Systematisk litteraturgjennomgang har som mål å framstille forskning eller teori på et felt, slik at man bygger opp en helhetsforståelse basert på flere enkeltstudier (Høgheim, 2020, s. 73). Aamodt & Ødegaard (2018, s. 64) trekker fram at systematisk litteraturgjennomgang kjennetegnes av en godt dokumentert søkestrategi og systematikk, da det er litteratursøkingen som er datainnsamlingen. Grunnen til at denne metoden egner seg til min problemstilling, er at jeg ønsker å se hvordan lesing av skjønnlitteratur og valg av tekster legitimeres i norskfaget etter innføringen av LK06. For å få et helhetlig bilde av dette, vil jeg se nærmere på forskning som er gjort på feltet, vurdere denne og se hva det burde forskes mer på.

Å gjennomføre en systematisk litteraturgjennomgang krever man er metodisk i valg av søkeord (Høgheim, 2020, s. 73). Problemstillingen i denne oppgaven er «*Hvordan blir valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur legitimert i norskfaget etter innføringen av LK06?*». I min problemstilling er noen av de mest sentrale søkeordene for oppgaven allerede skrevet: skjønnlitteratur, norskfaget og LK06. Disse tre begrepene er sentrale når jeg skal begynne informasjonsenting, altså søk i ulike databaser med søkeord som er relevant for min problemstilling (Heie Gregersen et al., 2016, s. 5). Det at søkene mine er godt dokumentert skal sikre etterprøvbarhet (Aamodt & Ødegaard, 2018), som vil si at alle skal kunne gjøre de samme søkene med like søkeord og avgrensinger og få opp de samme søkene som meg.

Ved gjennomføring av en systematisk litteraturgjennomgang, skal det tas en vurdering av risikoen for systematiske skjevheter (Reinar & Jamtvedt, 2010). Hensikten er å finne ut om studien gir svar på det den sier den skal gi svar på, og om studiens resultater er til å stole på.

Newman og Gough (2020, s. 13) peker på flere elementer som bør tas med når man vurderer kvaliteten på studien, blant annet studiens relevans til forskningsspørsmålet, er metoden som blir benyttet er passende for å svare på forskningsspørsmålet og kvaliteten på gjennomføringen av metoden.

3.1.1 Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier

Newman & Gough (2020, s. 8) peker på at man bør lage en liste over kriterier for hva de utvalgte studiene skal inneholde og hva de ikke skal inneholde som en hjelp til å finne relevante studier. Dette blir kalt inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier.

Det første inklusjonskriteriet er at artiklene er publisert etter 2006, altså etter LK06 ble innført i skolen. Som nevnt tidligere i oppgaven ble skjønnlitteraturens posisjon utfordret i denne læreplanen, både fordi skjønnlitteratur ikke lenger hadde sin særskilte plass i faget slik den har hatt før, og på grunn av at listene over verk og forfattere ble fjernet. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan skjønnlitteraturen blir legitimert etter innføringen av denne læreplanen. Et annen inklusjonskriterium er at forskningen har blitt gjort i norskfaget, og ikke i andre fag. Jeg har valgt og kun inkludere forskning fra norskfaget, da dette er det største tekstfaget vi har i skolen og hvor elevene vil møte litteraturen oftest (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 91). Artikler som innebærer norskfaget og tverrfaglige temaer, er tatt med. Mitt siste inklusjonskriterium er at artiklene må være vitenskapelige. Mine eksklusjonskriterier er masteroppgaver, da dette ikke er vitenskapelige artikler. Et annet eksklusjonskriterium er artikler som er publisert før 2006.

Grunnen til at det blir benyttet vitenskapelige artikler, er kravene som stilles til kvalitet før publisering. Et av disse kravene er at vitenskapelige artikler skal bli fagfellevurderte, som betyr at artikkelen skal leses, vurderes og godkjennes av andre forskere på feltet før de eventuelt publiseres. Som oftest er vitenskapelige artikler publisert i vitenskapelige tidsskrift, men de kan også være publisert i antologier som er bok med artikkelsamling med redaktør (Kildekompasset, u.å).

3.2 Databaser og søkeprosessen

Jeg begynte med systematiske litteratursøk i ulike databaser for å få oversikt over eksisterende forskning på feltet. Databasene som jeg har valgt å gjennomføre mine systematiske søk i er

Oria, Idunn, Acta Didactica Norden og Google Scholar. Oria er universitetsbiblioteket til OsloMET som gir raske og gode søk. Videre har jeg valgt å benytte Idunn og Acta Didactica Norden, som er databaser som inneholder kvalitetssikrende artikler. Til slutt har jeg valgt å benytte meg av Google Scholar, en database hvor man kan enkelt utføre søk etter akademisk litteratur. For å finne flest mulig relevante artikler i de ulike databasene, har jeg søkt med ulike søkeord. Søkefrasene jeg har benyttet meg av er: «skjønnlitteratur», «norskfag*», «norskundervisning» og «kanon». Jeg har valgt å benytte asterisksymbolet på «norskfag», slik at jeg både får med entalls- og flertallsformen.

I det følgende skal jeg presentere litteratursøkene jeg har gjort i de ulike databasene, hvor jeg vil komme inn på hvilken database som har blitt benyttet, hvordan søkene har blitt gjennomført, antall søketreff og antall treff som er relevante. Relevante treff innebærer artikler som kan bidra til å svare på problemstillingen til oppgaven. Felles for alle søkene som har blitt gjennomført er at de er avgrenset til perioden 2006-2022.

Det første søket jeg gjennomførte var i databasen Oria. Jeg valgte å søke i «Det norske fagbiblioteket», og ikke kun i «Universitetsbiblioteket OsloMET». Jeg huket også av «inkludere materiale ditt bibliotek ikke har tilgang til». Begge disse valgene er gjort for å ikke utelukke relevante studier for å besvare min problemstilling. Søkeordene som ble benyttet i mitt første søk var «skjønnlitteratur» AND «norskfag*». Etter å ha huket av masteroppgaver, ga søket 160 treff. For å minimere antall treff, valgte jeg videre å huke av «fagfelleverderte artikler», og satt igjen med ni treff. Av disse ni, var to av treffene relevante. De andre artiklene ble utelukket ved å se på tittelen, da noen handlet om samisk litteratur og sakprosa. De to relevante artiklene jeg satt igjen med var:

- «Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklæreren?», 2019 av Skaug og Blikstad-Balas (2019)
- «Jeg er så redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget, 2021, Antonsen, Lauritzen og Nesby

Mitt andre søk ble gjennomført i databasen Idunn med de samme søkeordene, altså «skjønnlitteratur» AND «norskfag*». Søket ga 44 treff, og for å minimere antall treff huket

jeg av «forskningsartikkel» og satt igjen med åtte treff. Jeg utelukket en etter en, da flere av artiklene handlet om læremidler. Til slutt satt jeg igjen med en artikkel som jeg mente var relevant:

- «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttendetrinn», 2020, Lodding Gabrielsen og Blikstad-Balas.

Det tredje søket ble gjennomført i databasen Acta Didactica Norden, og søkeordene jeg benyttet var «skjønnlitteratur» AND «norskfag*». Etter dette satt jeg igjen med kun et treff, og denne artikkelen hadde jeg allerede. Jeg valgte derfor og kun søke med søkeordet «skjønnlitteratur», og satt igjen med fem treff. Av disse fem var et treff relevant:

- «Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet», 2021, Halberg og Brumo

Det fjerde søket ble gjennomført i Google Scholar, med samme søkeord som tidligere – altså «skjønnlitteratur» AND «norskfag*». Søket ga 4900 treff. I Google Scholar har man ikke mulighet til å utelukke materialtyper som masteroppgaver, derav mange flere treff enn tidligere. Treffene er derimot sortert etter relevans. Mange av treffene ble raskt utelukket da de var bacheloroppgaver eller masteroppgaver. Flere av treffene som dukket opp i noen av de andre databasene, dukket også opp i Google Scholar. Likevel fant jeg to relevante treff:

- «Skjønnlitteratur for kosen» Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem, 2017, Hovda Ottesen og Tysvær
- «Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring», 2018, Fodstad og Mortensvik

Det er vanlig å endre søkeordene underveis når man har begynt å kjenne igjen mønstre i litteraturen (Høgheim, 2020, s. 70). Etter å ikke ha fått opp noe flere relevante artikler med søkeordene «skjønnlitteratur» AND «norskfag*», valgte jeg å utvide søkeordene mine. Jeg endret «skjønnlitteratur» til «kanon» og «norskfag*» til «norskundervisning» i søkene mine.

Søk fem ble gjennomført i Oria, og jeg valgte å benytte søkeordene «kanon» og «norskundervisning». Som jeg gjorde i første søk, huket jeg av å søke i det «Norske fagbiblioteket» og «inkluder materiale ditt bibliotek ikke har tilgang til». Etter å ha fjernet masteroppgaver, satt jeg igjen med 16 treff. Av disse var et treff relevant:

- «Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon», 2022, Grütters og Myren-Svelstad

3.3 Tabell over studier

I tabellen nedenfor er det en oversikt over de 7 publiseringene jeg har endt opp med etter å ha gjennomført systematiske litteratursøk i ulike databaser.

Tittel	Studien undersøker	Metode	Utvalg
Skaug & Blikstad-Balas. 2019 Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?	Hvilke skjønnlitterære tekster norsklærere velger, og om det blir lest hele tekster eller utdrag	Spørreundersøkelse	153 norsklærere på Vg3
Lauritzen, Antonsen & Nesby. 2021 «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget	Utfordringer og muligheter med det tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring, og hvilken betydning det har for norskfaget	Semi-strukturerte intervjuer	13 norsklærere fra videregående
Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas. 2020. Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn	Hvilken skjønnlitteratur som leses i norsktimene på åttende trinn	Videoopptak	47 åttendeklasser
Halberg & Brumo. 2021.	Hvordan det tverrfaglige teamet bærekraftig	Gruppeintervjuer basert på en	53 elever på mellomtrinnet

Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet	utvikling kan implementeres i norskfaget	semistrukturert intervjuguide	
Hovda Ottesen & Tysvær. 2017. «Skjønnlitteratur for kosen» Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem	Hvilke skjønnlitterære tekster som brukes i norskundervisningen på mellomtrinnet	Nettsamtaler	150 barneskolelærere
Fodstad & Mortensvik. 2018 Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring.	Avgangselevs legitimering av litteratur- undervisningen i videregående skole, og om deres litterære kompetanse har utviklet seg gjennom skolegangen	Individuelle intervjuer	5 elever på videregående
Grüters & Myren- Svelstad. 2022. Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon	Hvilke skjønnlitterære tekster som brukes i norskundervisningen på ungdomstrinnet, videregående og i lærerutdanningen – og om det finnes en «skjult» kanon i norskfaget	Spørreundersøkelse	65 lærere fra ungdomsskolen, videregående og høyere utdanning

Kapittel 4: Utvalgte studier

I dette kapitlet blir det en gjennomgang av de sju studiene som jeg har funnet gjennom mine systematiske litteratursøk, og som jeg mener er relevante til å besvare problemstillingen. For at presentasjonen av de sju studiene skal bli så oversiktlig så mulig, vil alle bli presentert med samme type struktur: formål og problemstilling, metode og utvalg, resultat, oppsummering og til slutt en vurdering av studiene. Vurdering av studiene tar utgangspunkt i utvalget og metoden som studiene har benyttet seg av, og jeg benytter meg av metodelitteratur som støtte. Studien vil bli presentert i samme rekkefølge som i tabellen ovenfor, altså i samme rekkefølge som de ble funnet.

4.1 Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?

Artikkelen er skrevet av Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas. Den ble publisert i 2019 i tidsskriftet *Nordic Journal of Literacy Research*.

4.1.1 Formål og problemstilling

Artikkelen handler om hvilke tekster lærere bruker i norskundervisningen, og om de velger å lese hele teksten eller kun utdrag. Artikkelen ønsker å besvare to problemstillinger: «Hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk velger et utvalg norsklærere for litteraturundervisning i VG3?» og «Hva er lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk?» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019).

4.1.2 Metode og utvalg

Metoden som blir benyttet i studien er spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble utsendt til 153 norsklærere i VG3 som enten underviser på studiespesialiserende utdanningsprogram eller påbygg. Det ble sendt ut en e-post med en lenke til websiden hvor lærerne kunne fylle ut det anonyme spørreskjemaet. Forskerne av artikkelen har kommet i kontakt med de aktuelle lærerne gjennom ulike norskdidaktiske nettverk. De som meldte sin interesse for studien ble også oppfordret til å spre ordet til andre lærere som potensielt kunne være interessert i å være med på studien, altså snøballmetoden. Av de 219 som meldte sin interesse, var det 153 som besvarte spørreundersøkelsen. Både kvinner og menn er representert i spørreundersøkelsen, og det er spredning i fylker som lærerne jobber i. Både nyutdannede og erfarne lærere er representert i utvalget.

4.1.3 Resultat

Lærerne oppgir 93 verktitler på hele verk, og 179 verktitler på utdrag innen sjangrene drama, noveller og romaner på spørreundersøkelsen. Det er likevel grunn til å anta at lærerne ikke har nevnt alle hele verk og utdrag de bruker i sin norskundervisning. Det ser ut som at mange av verkene som leses er særegne fra klasse til klasse, da 57% av hele verk og 49% av utdragene bare oppgis av én lærer. Dette viser at lærerne i stor grad bruker valgfriheten av litterære verk som kom med LK06. 75% av lærerne oppgir også at de er uenig i påstanden at det burde vært fastsatt i læreplanen om hvilken litteratur som burde brukes i undervisningen. Flertallet av lærerne virker altså positive til at valgfriheten skal vedvare.

Videre viser studien at lesing av utdrag er svært utbredt praksis blant lærerne, og hele 84% skriver at de bruker utdrag oftere enn hele verk i norskundervisningen. Forskerne har laget en tabell over de fem mest leste utdragene, fordelt etter romaner, noveller og drama. Det er utdrag fra 4 romaner som skiller seg ut. *Sult* av Knut Hamsun blir nevnt 96 ganger, *Amtmandes Døtre* av Camilla Collet blir nevnt 64 ganger, *Kristin Lavransdatter* (en av de tre romanene i triologien) av Sigrid Undset blir nevnt 61 ganger og *Albertine* av Christian Krogh blir nevnt 59 ganger. Når det kommer til utdrag av noveller, skiller to seg ut. Dette er *Karens jul* av Amalie Skram og *Karen* av Alexander Kielland som begge blir nevnt 16 ganger. Innenfor dramasjangeren er det kun Henrik Ibsen sine verk som er innen topp fem. *Et dukkehjem* blir nevnt 47 ganger, og er dramaet som blir hyppigst nevnt. Funnene i studien tyder også på at det er læreboka som i stor grad er grunnen til at det er disse utdragene som er valgt, da 71% av lærerne skriver at de ofte henter utdragene fra læreboka.

Samme tabell er satt opp for hele verk. De tre mest leste romanene er *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* av Helga Flatland som blir nevnt 11 ganger, *Pan* av Knut Hamsun som blir nevnt 10 ganger og *Sult* av Knut Hamsun som blir nevnt 9 ganger. Det er to noveller som skiller seg ut: *Karens jul* av Amalie Skram som blir nevnt 13 ganger, og *Karen* av Alexander Kielland som blir nevnt 12 ganger. Det er likevel dramasjangeren med Henrik Ibsen sine verk som skiller seg mest ut. *Gengangere* blir nevnt 38 ganger, *En folkefiende* blir nevnt 26 ganger, *Et dukkehjem* blir nevnt 25 ganger, og *Villanden* blir nevnt 20 ganger. Ibsen har med andre ord en sentral plass i norskundervisningen til lærerne. Tekstene varierer fra gammel litteratur, til nyere litteratur. Det er tekster fra 1800-tallet som blir lest oftest, og tekster fra dette århundre blir nevnt hele 508 ganger. Verk fra 1900 tallet blir til sammenlikning oppgitt 332 ganger.

Med andre ord viser studien at utdragslesing og lesing av hele verk fra 1800-tallet blir hyppigst lest.

Lærerne i studien sier at det å lese utdrag og det å lese hele verk er to helt forskjellige aktiviteter med ulike mål i norskundervisningen. Videre viser det seg at lærerne er mer positive til å lese hele verk, enn å lese utdrag. Flere av lærerne i studien omtaler at man mister sammenhengen i teksten når man leser utdrag, og 35 ulike lærere skriver at å arbeide med utdrag kan omtales som «fragmentert». Likevel trekkes det fram noe positivt med å lese utdrag, nemlig at det kan gi en bredere oversikt ettersom man rekker å lese flere ulike tekster. Utdrag kan blant annet gi kjennskap til flere forfattere og verk, og 40 lærere trekker fram at utdrag også kan brukes til å gi et bredere bilde av de litterære epokene. Å lese hele verk derimot gir muligheten for å gå i dybden på teksten. Flere av lærerne skriver at de ønsker å få bedre tid til å lese hele tekster, slik at de kan gå mer i dybden på den litterære analysen og å forstå konteksten bedre, og hele 81% enig i at dersom de hadde hatt bedre tid ville de lest flere hele tekster. Lærerne mener også at elevene får en grundigere forståelse av å lese hele verk enn å lese utdrag, og at elevene klarer å leve seg bedre inn i den fiktive verden når de leser hele teksten.

4.1.4 Oppsummering

Et funn i artikkelen er at utdragslesing er en svært utbredt praksis blant lærerne i utvalget. Videre viser studien at det tekster fra 1800-tallet og utvalgte tekster av Henrik Ibsen som er hyppigst brukt i undervisningen på tvers av klasser, og at utvalgspraksisen blant lærerne opprettholder er en form for skjult litterær kanon i norskfaget. Studien viser også at lærerne i utvalget oppfatter lesing av hele verk og utdrag som to svært forskjellige aktiviteter med ulike formål i norskfaget.

4.1.5 Vurdering av studien

Studiens metode er digital spørreundersøkelse som er innenfor kvantitativ metode. En fordel med kvantitative datainnsamlingsmetoder er at de når ut til mange (Postholm et al., 2018, s. 165). Artikkelens førsteforfatter som har hatt ansvar for all datainnhenting på peker også dette, og framhever at en av fordelene med digitale skjema er at det muliggjør et større utvalg. Av de 219 som fikk tilsendt spørreundersøkelsen etter å ha meldt interesse, så var det 153 som besvarte den. Siden lærere selv meldte sin interesse for å delta i undersøkelsen, kan en anta at

det er disse som har reflektert mest rundt problemstillingen. På denne måten kan utvalget være skjevt, men Skaug sitter fortsatt igjen med et større utvalg enn om det hadde blitt benyttet for eksempel kvalitative intervjuer.

En annen ting som er viktig når det kommer til spørreundersøkelser, er at spørsmålene må formuleres slik at de vil gi adekvate svar på studiens problemstilling. Det er viktig å stille så konkrete spørsmål som mulig, slik at det blir lettere å svare og gi detaljert informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129-130). De som skal besvare spørreundersøkelsen har ikke muligheten til å spørre forskeren dersom de ikke forstår spørsmålet, i motsetning til for eksempel et semi-strukturert intervju. Slik jeg oppfatter spørreskjemaet, er spørsmålene stilt nokså konkrete, både de åpne og lukkede spørsmålene. De lukkede spørsmålene består av femtrinnskala, som gir høy reliabilitet (Saris et al., 2010 i Christoffersen & Johannesen s. 135).

4.2 «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget»

Artikkelen er skrevet av Lise-Mari Lauritzen, Yngve Antonsen og Linda Nesby. Den ble publisert i 2021 i tidsskriftet Acta Didactica Norden.

4.2.1 Formål og problemstilling

Studien tar for seg betydningen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget, og undersøker lærerens begrepsforståelse, skjønnlitteraturens betydning og didaktikk knyttet opp til temaet. Forskningsspørsmålet er «Hvilke muligheter og utfordringer ligger det i å undervise i folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole?» (Lauritzen et al., 2021). Jeg kommer til å se på hva studien sier om skjønnlitteratur knyttet opp til temaet folkehelse og livsmestring.

4.2.2 Metode og utvalg

Studiens utvalg består av 13 norsklærere, ni kvinnelige og fire mannlige fordelt på fem videregående skoler i Nordland og Troms. Noen av lærerne ble funnet ved hjelp av en universitetsskoleordning, og resten ble funnet ved hjelp av snøballmetoden. Det ble gjennomført kvalitative forskningsintervjuer basert på en semi-strukturert intervjuguide.

Intervjuene ble gjennomført våren 2019 ved lærerens arbeidssted, og varte imellom 40 til 90 minutter.

4.2.3 Resultat

Etter å ha analysert datamaterialet fra intervjuene, ble det avdekket fire hovedtemaer: livsmestring – allerede en del av norskfaget, eksamensstyringen i norskfaget, skjønnlitteratur og livsmestring samt utfordringer og muligheter i undervisningen.

4.2.3.1 Livsmestring – allerede en del av norskfaget

Studien viser at flere av lærerne hadde utfordringer med å definere folkehelse og livsmestring, og at begrepene er vide. Likevel påpekte flere lærere at livsmestring allerede har vært en indirekte del av faget gjennom dannelsingsaspektet og litteraturredidaktikken. Skjønnlitteratur kan vise sammensatte karakterer og komplekse livsverdener, og kan dermed potensielt bidra til livsmestring.

4.2.3.2 Eksamensstyringen i norskfaget

Noen av lærerne i studien peker på at skjønnlitteraturen potensial blir ødelagt av skolens eksamensform. Det blir trukket fram at om litteraturen skal ha en funksjon, så burde ikke fokuset være på hvor godt teksten passer inn i en litterær periode. Litteraturen blir med andre ord et objekt for analyse og noe som skal plasseres inn i en litteraturhistorisk sammenheng. Flere trekker fram at de er bedre å være lærer på Vg2 enn Vg3, nettopp fordi da har man muligheten til å diskutere og oppleve faget siden eksamensfokuset ikke styrer i like stor grad som på Vg3.

4.2.3.3 Skjønnlitteratur og livsmestring

Flere av lærerne i studien var enige i at skjønnlitteraturen kan vise eleven ulike former for livsmestring. Det blir trukket fram at livsmestring kunne handle om problemløsning, og hvordan skjønnlitteraturen kunne bidra til å belyse dette bedre enn sakprosa. Skjønnlitterære tekster hvor folk opplever noe, istedenfor at det bare blir opplista som fakta, kan bidra til en mer langvarig virkning som gir rom for ettertanke. En annen lærer trekker også fram at skjønnlitteraturen og litteraturredidaktikken har et særlig bidrag til folkehelse og livsmestring fordi at de kan tilføye mer enn bare de faglige begrepene. Når man leser skjønnlitteratur går

man inn i karakter, og ser hvordan hovedpersonene forstår verden og håndterer ulike hendelser. En av lærerne trekker fram at gjennom skjønnlitteraturen kan man unngå at livsmestring blir noe terapeutisk.

Når lærerne fikk spørsmål om sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati, var flere positive. En av lærerne pekte på at skjønnlitteraturen har stort potensiale til å bidra til empati for hvordan mennesker har hatt det før, sammenlignet med hvordan vi har det nå. Samme lærer trekker også fram at vi skjønnlitteraturen kan utvikle empati ved å høre hvordan andre mennesker har det, altså gjennom personlige historier. Det blir også trukket fram at skjønnlitteraturen kan gi kunnskap om mennesket vi ikke kan hente andre steder. En annen lærer peker på om lesing av skjønnlitteratur øker hos elever som allerede er empatiske i utgangspunktet. Her blir det trukket fram at elevene trenger riktig veiledning for at skjønnlitteraturen skal ha positiv effekt. Videre sier en lærer sier at hun i julen velger tekster som hun håpet ville skape refleksjoner rundt hvordan andre har det, og basert på dette valgte hun blant annet *Piken med svovelstikkene* av H. C. Andersen og *Karens jul* av Amalie Skram. Flere av elevene ble berørt av teksten, selv om ingen av tekstene hadde umiddelbare berøringspunkter med hverdagen til elevene.

4.2.3.4 Utfordringer og muligheter med folkehelse og livsmestring

Det var spesielt to spørsmål i intervjuguiden som satte i gang didaktiske refleksjoner hos lærerne. Det ene gikk på generelle muligheter og utfordringer med det tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring, og det andre spørsmålet handlet om skjønnlitteraturens potensial. Skjønnlitteraturens evne til å berøre leseren er et usikkert element i datamaterialet. På den ene siden ønsker lærerne at elevene skal bli berørte av litteraturen, mens på den andre siden er lærerne bekymret for hvordan vanskelige temaer i litteraturen kan påvirke dem. Dette er fordi lærerne, verken de erfarne eller de nyutdannede følte seg kvalifiserte til å prate om vanskelige temaer. Et eksempel på et tema som er vanskelig og tabulagt, er selvmord som kan tolkes av å være et resultat av manglende livsmestring. Flertallet uttrykte at de ikke nevnte dette eksplisitt i undervisningen, men at de heller valgte å lese litteratur som perifert nevnte det. Derfor ble ikke samtidslitteraturen framtreende, men heller den kanoniserte litteraturen, da det var større sannsynlighet at elevene ville identifisere seg med samtidslitteraturen. *Villanden* var et eksempel flere lærere trakk fram som relevant. Likevel var det flere andre temaer enn selvmord de ville snakke om i *Villanden*. En utfordring her er at noen elever mener at de

såkalt gamle tekstene er lite relevante for dem. En lærer påpeker at hun er redd for hvordan hun påvirker elevene, hvis hun begynner å snakke om vanskelige temaer. Lærerne mener ikke at man ikke burde snakke om slike temaer, men utfordringer ligger i hvordan slike temaer skal snakkes om på en trygg måte.

4.2.3 Oppsummering

Flere av lærerne i studien syntes folkehelse og livsmestring er vide begreper som er vanskelige å definere. Likevel påpekte flere at livsmestring allerede er en del av norskfaget. Videre trakk flere av lærerne fram at eksamensstyringen i norskfaget ødelegger for skjønnlitteraturens potensial, og at fokuset ligger på å plassere tekstene inn i litteraturhistoriske perioder. Flere av lærerne mente likevel at skjønnlitteraturen kan belyse folkehelse og livsmestring gjennom å se hvordan karakterene i teksten forstår verden og takler hendelser. Sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati ble også trukket fram, og at skjønnlitteraturen kan gi kunnskap om mennesket vi ikke kan hente andre steder. Skjønnlitteratur kan også brukes til å undervise om vanskelige temaer som selvmord uten å være for personlig, men at flere lærere ønsker mer didaktisk kunnskap for å skape denne balansen.

4.2.4 Vurdering av studien

Forskerne i studien benyttet semi-strukturerte intervjuer for å undersøke lærerens begrepsforståelse, skjønnlitteraturens betydning og didaktikk knyttet til det nye tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring. I semistrukturerte intervjuer har man en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmålene, rekkefølge og temaer kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Man kan med andre ord stille oppfølgingsspørsmål basert på det som blir svart (Postholm et al., 2018, s. 121), og dette kan gi mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Intervjuguiden hadde både åpne og et par lukkede spørsmål. Bruk av åpne spørsmål ga informantene mulighet til å snakke om temaer som dem selv syntes var viktig, imens de lukkede spørsmålene fungerte som kontrollspørsmål. Forskerne peker på at denne fleksible formen for intervju bidrar til å innhente data som de ikke visste på forhånd var av interesse. Når det kommer til overførbarhet og generalisering, har en kvalitativ studie med et utvalg på 13 informanter begrensinger. Likevel peker forskerne at studien har overføringsverdi til alle skoleslag, til tross for at studien er tilknyttet videregående. Kvale og Brinkman (2015, s. 148) peker på at

antall intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen, men at i vanlige intervjuundersøkelser ligger antall intervjuer på rundt 15+/-10. Siden utvalget i denne studien er 13, er utvalget nok til å si noe om utfordringer og muligheter med folkehelse og livsmestring.

4.3 Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn

Artikkelen er skrevet av Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas. Den ble publisert i 2020 i tidsskriftet *Idunn*.

4.3.1 Formål og problemstilling

Studien undersøker hvilke skjønnlitterære tekster som blir lest i løpet av en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom, til sammen 178 norsktimer på åttende trinn. Det er ikke en klar problemstilling i artikkelen, men forskerne undersøker «hvilke litterære tekster som faktisk ble lest i løpet av norsktimer», «hvilke skjønnlitterære sjangre elevene møter», «hvor tekstene kommer fra» og «om de leses digitalt eller på papir» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020)

4.3.2 Studiens metode og utvalg

Studiens metode er klasseromsobservasjon i form av videopptak, og stammer fra den NFR-finansierte LISA-studien. Det har blitt filmet i norskundervisningen i én uke i 47 ulike åttendeklasser i skoleåret 2014/2015. Det har blitt brukt to-kameraløsning der lærer og elever har blitt filmet simultant. Når det kommer til utvalgte skoler, er de geografisk spredt, har ulike sosioøkonomisk bakgrunn og det er både store og små skoler med i utvalget. Timene er filmet gjennom et helt skoleår, så timene er både fra starten, midten og slutten av åttende klasse. Lærerne er filmet i fire påfølgende timer. Totalt består materialet av 178 timer.

4.3.3 Resultat

Det ble lest eller diskutert én eller flere skjønnlitterære tekster i 72 av de 178 norsktimene som ble filmet. Disse 72 timene var fordelt på 29 av 46 forskjellige klasser, som vil si at over halvparten av klassene leste skjønnlitteratur i løpet av de fire timene som ble filmet i klassen.

I 58 av de 72 timene hvor det ble lest skjønnlitteratur, leste elevene tekstene høyt sammen i undervisningen. Av de resterende 19 timene ble 16 timer brukt til å lese stille i egne bøker, og tre timer ble brukt på muntlige presentasjoner av bøkene de hadde lest. Det ble arbeidet med flere ulike sjangre i norskundervisningen. Noveller ble lest og snakket om i 34 timer, hvorav seks av disse timene ble det kun lest utdrag. Det ble arbeidet med lyrikk i 15 timer, og i én av disse timene ble det lest utdrag. I sju av timene ble det lest utdrag fra romaner, hvor fokuset var å se eksempler på litterære virkemidler. Det var kun én klasse som snakket om en roman de hadde lest over fire timer. I tre timer ble det lest eventyr, og i fire timer ble det lest og snakket om tegneserier.

Det ble til sammen nevnt 54 tekster av 38 forskjellige forfattere, samt 8 tekster hvor tittel og forfatter er ukjent. Mange av tekstene som ble lest er fra rundt andre verdenskrig og 90-tallet fra forfattere som Jon Fosse. De eldste tekstene var fra slutten av 1800-tallet, av forfattere som Bjørnson og Ibsen. Noen av tekstene som ble lest og diskutert hadde verken tittel eller forfatter, og var ofte tekster fra læreboka eller noveller skrevet av tidligere elever. Den ene novellen viste seg å være en eksempeltekst som var skrevet av lærebokforfatterne for å være et såkalt fullkomment eksempel på en novelle, med stikkord i marginen som framhevet sjangertrekk, virkemidler og fortellermåter. Fokuset på valg av tekster er med andre ord knyttet til at elevene skal lære seg å skrive skjønnlitterære tekster og ikke lese dem. Elevene er altså ikke i en leserolle, og skjønnlitteraturen sin primære rolle er å være en modelltekst til elevene. Videre viser studien at romaner (med et unntak) blir kun lest og snakket om i form av korte utdrag som enten er hentet fra læreboka, eller som blir presentert på tavla av læreren. Romanutdragene ble i hovedsak brukt til å finne litterære virkemidler som elevene skulle lære å bruke selv i egen tekst. Romaner ble også brukt til individuell lesing. Videre viser det seg at læreboka har enorm makt. Av de 86 skjønnlitterære tekstene som ble brukt i undervisningen, var 74 av disse hentet fra elevens lærebok eller annet materiale som er laget for å bli brukt i norskundervisningen. Forskerne peker derfor på at i den grad det finnes en skjult litterær kanin, er denne et resultat av lærebokforfatterne.

4.3.4 Oppsummering

Skjønnlitteraturen elevene møter når de begynner på ungdomsskolen er lite variert, og ofte presentert i form av korte utdrag fra læreboka. Litteraturundervisningen blir også ofte sett på som en del av skriveundervisningen, hvor elevene skal lære seg sjangertrekk og litterære

virkemidler som kan benyttes i egen tekst. Romaner blir hovedsakelig brukt i forbindelse med individuell lesing, hvor det er stor variasjon i hva elevene velger å lese. I den grad det finnes en litterær kanon, er denne et resultat av lærebokforfatterens valg og ikke lærerens.

4.3.5 Vurdering av studien

For å se hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn, ble metoden videoopptak benyttet. Videoopptak gir muligheten til å få innsyn i alle hendelsene som skjer samtidig i et klasserom, og dette gir muligheter for detaljerte analyser (Klette et al., 2017, s. 6-7). En av fordelene med videoopptak i motsetning til for eksempel observasjon, er at man har muligheten til å se på både hva lærere og elever gjør ved å spille av opptaket på nytt. I LISA-studien ble det benyttet to kameraer, ett som fokuserte på læreren og ett som fokuserte på klassen. En ting som kan være problematisk med videoopptak, er at det kan oppleves som forstyrrende (Postholm et al., 2018, s. 131). Lærerne som var med i studien trakk derimot fram at de glemte at de ble filmet når de var skikkelig i gang med timen. Elevene virket heller ikke plaget med at de ble filmet, og dette kan være på grunn av at dagens skolelever er vant til kameraer og å bli filmet (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 16).

Forskerne selv trekker fram noen svakheter med studien. Først blir det trukket fram om timene som er observert er representative lærerne i studien. Lærerne har som sagt blitt filmet i fire påfølgende timer, og når det gjelder kvaliteten på det som blir gjort er det forskning som sier at tre til fire timer faktisk gir et godt nok bilde av en lærers undervisning (Klette, 2009). Styrken ligger derimot i at det er samlet et stort antall norsktimer gjennom et skoleår.

4.4 «Skjønnlitteratur for kosen» Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem»

Artikkelen er skrevet av Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær. Den ble publisert i 2017 i tidsskriftet *Norsklæreren*.

4.4.1 Formål og problemstilling

Artikkelen handler om hva som leses av skjønnlitteratur på mellomtrinnet, og hvorfor det leses. Forskerne ønsker å få svar på tre forskningsspørsmål: Hvilke tekster velges for den enkelte elev og for felleslesning? Hvilke lesemåter vektlegges når elevene skal lese på

egenhånd og i fellesskap? Hvilke begrunnelser gis for tekstutvalg og lesemåter? (Hovda Ottesen & Tysvær, 2017)

4.4.2 Metode og utvalg

Studiens utvalg er 151 barneskolelærere primært fra Bergens-område og Vestlandet. Datamaterialet består av 26 nettsamtaler om «Valg av litteratur og litteratur for alle» hvor 102 lærere deltok, 10 nettsamtaler om «Lesing i norskfaget» der 49 lærere deltok og en nettsamtale med en fokusgruppe med tre lærere. Lærerne i fokusgruppen var studenter det året hvor arbeidet med studien startet. Nettsamtalene er skriftlige og ble gjennomført på læringsplattformen It's Learning. Gruppene er satt sammen av tre til fem lærere fra ulike kommuner, og samtalene varer omkring en time. En av disse samtalene følges opp i en fokusgruppe ledet av forskerne, og denne samtalen varte til sammen i ca. 3 timer. Samtalene er gjennomført i perioden 2010-2016.

4.4.3 Resultat

Etter å ha analysert datamaterialet, ble resultatet delt opp i to underoverskrifter: «Tekstutvalg og lesemåter når elevene leser på egenhånd» og «Tekstutvalg og lesemåter når klassen leser sammen».

4.4.3.1 Tekstutvalg og lesemåter når elevene leser på egenhånd

Når det kommer til hvilke bøker som blir valgt for individuell lesning, er leselyst hovedbegrunnelsen i nesten 70% av samtalene om «Valg av litteratur og litteratur for alle». Lærerne framhever at det er viktig at elevene finner bøker som treffer dem, og som gir dem gode erfaringer med lesing. Dette blir også tatt opp i halvparten av samtalene i «Lesing i norskfaget». Videre trekker lærerne fram at det viktig med et rikt utvalg litteratur, slik at elevene kan finne noe som passer dem. Det blir til sammen nevnt 48 ulike titler eller forfattere som lærerne har erfaring med at elevene liker. De aller fleste er nevnt bare en gang med unntak av Roald Dahl, Astrid Lindgren, Maria Parr og Bjørn Sortland. Videre kommer det fram at det settes av mye tid til individuell lesing, og mange av lærerne setter av 15-30 minutter lesing hver dag. I ni av de elleve samtalene om «Lesing i norskfaget» kommer det fram at lærerne lar elevene være i fred med bøkene sine, og at litteraturopplevelsen kan ødelegges om det hele tiden ligger krav om å gjøre noe mer. Kun i tre av samtalene blir det

nevnt at lesingen etterfølges i form av leselogg og arbeidsoppgaver. Lærerne begrunner for det meste at lesestundene er «for kosens del». Noen lærere påpeker likevel at skjønnlitteraturen blir stående i skyggen fordi det er så mye annet de må gjøre i norskfaget.

4.4.3.2 Tekstutvalg og lesemåter når klassen leser sammen

Det er elevenes individuelle lesing som får mest oppmerksomhet i flere av nettsamtalene, men lærerne har flere begrunnelser for tekstutvalget når det kommer til høytlesning enn til elevenes egen lesing. De tekstene som leses høyt må fungere, altså de skal treffe flest mulig elever da det leses for kosens del. Flere av lærerne sier at bøkene som brukes til høytlesning er bøker som elevene bør kjenne til, og forfattere som Roald Dahl og Astrid Lindgren blir hyppig nevnt. Deres bøker betegnes som klassikere som lever i beste velgående. En lærer understreker at det er viktig å lese bøker som elevene ikke klarer å finne fram til selv, og her trekker læreren fram bøker som kan gi et tilskudd til kulturarven. En annen lærer peker på samme perspektiv, og er opptatt av at elevene til få ta del i en felles kulturarv som kan hjelpe dem til å forstå både fortid og framtid bedre. Videre vektlegges det i mange av samtalene at formidlingen må være engasjerende da dette har betydning for leseopplevelsen, og at det derfor velger lærerne tekster som de har et godt forhold til selv.

Slik som den individuelle lesningen, blir høytlesningen på mellomtrinnet brukt som såkalt «matpakkelesing». Likevel peker noen av lærerne på at de skriver bokmeldinger, jobber med sjangertrekk og litterære virkemidler etter de har lest. Dette må likevel ikke ødelegge leseopplevelsen, og det er leseopplevelsen som er i fokus. Selv om leseopplevelsen er den sentrale grunnen til at lærerne ikke jobber mer med teksten som blir lest, blir mangel på tid og for mange elever med ulike behov også brukt som forklaringer. Videre trekker lærerne fram at føringer i lokale leseplaner, planverk og nasjonale prøver fokuserer for lite på skjønnlitterære tekster og at de dermed settes i skyggen. I over halvparten av de 37 samtalene, sier lærerne at de ønsker bedre kompetanse når det gjelder leseopplæring på det skjønnlitterære feltet. Flere lærere savner planer som legger føringer for systematisk arbeid med skjønnlitteratur.

4.4.4 Oppsummering

Det viser seg at elever på mellomtrinnet leser mye skjønnlitteratur, men at elevene leser for det meste individuelt. Lærerne begrunner dette med at elevene skal få gode leseopplevelser, og at de dermed må lese noe de liker og er interessert i. Når det leses høyt i klassen, leses det

for kosens del. Det er lite etterarbeid med tekstene som leses, da det ikke skal gå på bekostning for leseopplevelsen. Lesingen i norskfaget er fortsatt sentral, men den har blitt privatisert.

4.4.5 Vurdering av studien

Det blir benyttet både skriftlige nettsamtaler og et fokusgruppeintervju i metoden. Når det kommer til nettsamtalene, er disse mer planlagte og i mindre grad spontane enn hva muntlige samtalesituasjoner er. Ellers har nettsamtalene flere paralleller til samtaler i fokusgruppe. Fokusgruppe som metode er egnet til å produsere data om en sosiale grupper samhandling, normer og fortolkninger (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 13). I fokusgruppen har de tre lærerne mulighet til å konstruere mening i samhandling med hverandre og forskerne ved å utveksle spørsmål til hverandre og erfaringer (Wibeck, 2011, s. 16). Det er i kun i fokusgruppen forskerne deltar, som vil si at de ikke deltar i nettsamtalene. Forskerne har likevel lagt premisser for samtalene gjennom oppføring av pensumlitteratur og valg av problemstillinger. Nettsamtalenes intensjon er lesing av pensumlitteratur og erfaringsutveksling mellom lærerne, ikke deltakelse i et forskningsprosjekt. Dette tilføyer datamaterialet for studien ekstra styrke, ifølge forskerne. Dette er fordi de får diskutere sin egen praksis seg imellom, istedenfor å svare for seg overfor forskere som har en særlig kompetanse i hva litteraturpraksis kan og bør være.

4.5 Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet

Artikkelen er skrevet av Haakon Halberg og John Brumo. Den ble publisert i 2022 i tidsskriftet Acta Didactica Norden.

4.5.1 Formål og problemstilling

Studien undersøker hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling kan bringes inn i norskfaget gjennom lesing av den skjønnlitterære teksten *Ulveslaget* av Jacob Breda Bull. Studiens forskningsspørsmål er «Hvordan opplever elevene den skjønnlitterære fortellingen *Ulveslaget* i forbindelse med et tverrfaglig undervisningsopplegg om rovdyr?» (Brumo & Halberg, 2021).

4.5.2 Studiens utvalg og metode

Arbeidet med teksten *Ulveslaget* har vært en del av et norskfaglig forarbeid eller etterarbeid til tre skoler som har vært på et tredagers opphold på rovdyrskolen i Namsskogan familiepark, hvor de lærte om de ulike rovdyrene. Elevene lyttet til *Ulveslaget* høyt i klassen. Etter dette ble det gjennomført helklassesamtaler med elevene for å avklare handlingen og skape en felles forståelse. For å komme nærmere inn på hvordan elevene opplevde *Ulveslaget*, ble det gjennomført gruppeintervju med elevene. 20 fokusgruppeintervjuer med 2-3 elever ble gjennomført på skolen dagen etter elevene hadde vært på rovdyrskolen i Namsskogan familiepark. Intervjuene er basert på en semistrukturert intervjuguide, og utvalget består av 53 mellomtrinnelever fra tre fådelte skoler.

4.5.3 Resultat

I henhold til problemstillingen, trekker forskerne «engasjement» som svært sentral. Det å vurdere elevenes engasjement er derimot vanskelig, da man kan uttrykke engasjement på ulike måter. «Engasjement» har istedenfor blitt operasjonalisert ned til fire kategorier: «*Ulveslaget* er enkel å forstå», «*Ulveslaget* vekker følelser», «*Ulveslaget* setter i gang aktivitet» og «*Ulveslaget*» skaper lyst til å lære mer om rovdyr».

4.5.3.1 «Ulveslaget» er enkel å forstå

Først og fremst viser det seg at *Ulveslaget* har en struktur og et innhold som er enkelt å forstå, som kommer fram ved at elevene klarer å gi et sammendrag av hovedtrekkene i fortellingen gruppevis. Videre sier flere av elevene at de klarer å se for seg handlingen i fortellingen når de gjenforteller den. Det er faktisk ingen elever som oppgir at teksten var uforståelig, og at alle elevene klarte å komme til enighet om handlingen.

4.5.3.2 «Ulveslaget» vekker følelser

Deretter viser det seg at *Ulveslaget* vekker følelser hos elevene. For det første var teksten spennende og dramatisk, og for det andre syntes mange av elevene at fortellingen var trist, spesielt sluttscenen hvor den ene jenta finner hunden sin drept av ulvene. Andre elever trekker fram at det generelt var trist at både hunder og ulver døde. Elevene spør om fortellinga er sann, og trekker det opp til hvordan de selv hadde reagert om det var deres hund som hadde blitt truet av ulv. Det er de som selv har hund, og som har opplevd å miste sitt eget kjæledyr

som reagerer mest på fortellingen. Elevene er helt klart emosjonelt engasjerte i fortellingen, og den setter i gang refleksjoner rundt rovdyrproblematikk.

4.5.3.3 Ulveslaget setter i gang aktivitet

Videre sier elevene at *Ulveslaget* som representant for ei skjønnlitterær fortelling er aktiviserende og spennende. Som en kontrast til dette, uttrykker et stort flertall av elevene at de lærer mer av faktastoff enn av fortellinger. En elev mener at man kan lære moral av å lese skjønnlitteratur, ellers assosierer elevene læring med faktastoff og skjønnlitteraturen med opplevelse. Når elevene får direkte spørsmål om hva man kan lære av skjønnlitteratur har flere av elevene problem med å svare, og flere av elevene sier at man ikke lærer noe av det. Likevel sier et stort flertall at de liker å jobbe med både fakta og fortellinger som forarbeid til å lære mer om rovdyr.

4.5.3.4 «Ulveslaget» skaper lyst til å lære mer om rovdyr

De aller fleste elevene er tydelige på at fortellingen *Ulveslaget* skaper interesse for å lære mer om rovdyr og rovdyrproblematikken, og elevene trekker fram at de spesielt har lyst til å lære mer om relasjonen mellom ulver og hunder. Elevene klarer likevel ikke å svare når forskerne spør de direkte om fortellingen får dem til å lære mer om rovdyr. Likevel kommer det fram i diskusjonene at teksten skaper læringslyst, og at fortellingen vekker mange meninger. Videre bruker elevene kunnskapen de lærte på rovdyrsskole, når de svarer på spørsmål knyttet til teksten.

4.5.3.5 Kjernekategori: «Ulveslaget» engasjerer

Samlet sett kan man si at *Ulveslaget* engasjerer, spesielt innholdet og tematikken. Elevene finner nærhet til stoffet, og opplever litteraturarbeidet relevant. De klarer også å overføre det de lærte på rovdyrskolen til litteraturarbeidet. En handlingsmettet og dramatisk fortelling med innhold som elevene kan relatere til eget liv, viser seg altså å være nøkkelen for engasjement.

4.5.5 Oppsummering

Studien viser hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling kan bringes inn i norskfaget på en naturlig og motiverende måte. Det viser seg at elevene blir engasjert i

fortellingen *Ulveslaget*, spesielt av innholdet og tematikken i fortellingen. Videre klarer elevene å relatere kunnskapen de har fått på rovdyrsskolen inn i litteraturarbeidet, og mange elever ønsker å lære mer om rovdyrspromblematikk.

4.5.6 Vurdering av studien

Utvalget er 53 mellomtrinnelever fra tre fådelte skoler, og datamaterialet består av 20 fokusgruppeintervjuer med 2-3 elever på hver gruppe. Små fokusgruppesamtaler er passende å bruke når man ønsker at deltakerne skal åpne seg og komme med personlige meninger (Johannessen et al., 2016, s. 151). En annen positiv side ved å gjennomføre gruppeintervju, er at man ikke bare får fram enkeltpersoners meninger (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Når en mening blir sagt, vil dette møtes med kommentarer eller spørsmål fra de andre gruppemedlemmene, noe som tvinger fram refleksjon hos den enkelte. Dette kan bidra til en dypere forståelse, da deltakerens oppfatninger og synspunkter kan utvikles. En svakhet ved gruppeintervjuer derimot er at metoden er følsom for uheldig gruppeprosesser, som for eksempel at en elev dominerer samtalen og andre elever ikke tør å komme fram med sine synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

4.6 «Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevers legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring»

Artikkelen er skrevet av Lars August Fodstad og Astrid Mortensvik. Den ble publisert i 2018 i tidsskriftet *Acta Didactica Norge*.

4.6.1 Formål og problemstilling

Artikkelen handler om siste års elever på studiespesialisering legitimering av arbeidet med eldre skjønnlitteratur, og hvilken litterær kompetanse de sitter igjen med i løpet av 13-års skolegang. Artikkelen søker svar på disse spørsmålene: I hvilken grad mener avgangselever på studiespesialisering at arbeid med skjønnlitteratur generelt og klassiske kanontekster spesielt har legitimitet i videregående opplæring? Hvilke begrunnelser har elevene for de legitimitetssvarene de gir? Og hvilken litterær kompetanse tyder svarene på at elevene har tilegnet seg gjennom opplæringen? (Fodstad & Mortensvik, 2018).

4.6.2 Metode og utvalg

Metoden som blir benyttet i studien er intervju, og skriftlige leselogger fra hver enkelt tekstlesning. Deltakerne i studien ble rekruttert blant avgangselever ved en distriktskole med rundt 170 elever, fordelt på studie- og yrkesforberedende utdanningsprogram. Klassen bestod av to elevkategorier: 23 elever på studieforberedende program, og 8 elever som tok påbygg til generell studiekompetanse. Elevgruppen hadde variert litterær erfaring, både når det kommer til tekstutvalg og arbeidsmåter. Utvelgelsen av intervjudeltakere ble gjort med ambisjon om et stort mangfold i et håndterbart omfang. Til slutt endte de opp med fem fokuselever etter å ha fått nei fra én av de seks som ble spurt.

Tekstutvelgelsen er basert på at forskerne ønsket elevenes refleksjon over eldre, kanonisert litteratur – altså klassiske tekster. Tekstene som ble valgt var fire noveller: *Faderen* av Bjørnstjerne Bjørnson, *En God Samvittighed* og *Karen* av Alexander L. Kielland samt *Karens Jul* av Amalie Skram. Instruksene var: «Les teksten godt, gjerne to ganger. Skriv ned dine tanker og refleksjoner til teksten». Datainnsamlingen ble altså utført som en selvstendig lese- og loggskrivingsprosedyre. Materialet er på ca. 80 loggteksster, og fem intervjuer.

4.6.3 Resultat

4.6.3.1 Loggene

Loggene er forskjellige når det kommer til omfang, innhold og utforming. Likevel gir alle elevene på en eller annen måte uttrykk for hvordan de opplever novellene. Et fellestrekk for loggene, er at mange uttrykker hvor godt de liker novellene – eller ikke misliker dem. Videre kobler elevene temaene i novellen opp mot temaer som angår dem selv, som kjønns- og fattigdomsproblematikk. En elev trekker blant annet fram at det som gjorde størst inntrykk er at teksten som ble skrevet i 1880 om hvordan ting var for de fattige, ikke er stort annerledes enn hvordan fattigstrøkene og dop miljøene er i Norge i dag. Elevene viser innlevelse og engasjement for tekstene, og dette forekommer oftest i kombinasjon med etiske problemstillinger og kjente narrative skjema.

4.6.3.2 Intervjuene

Vilde syntes det er meningsfullt å jobbe med skjønnlitteratur. Vilde legitimerer å lese skjønnlitteratur på flere måter, blant annet gjennom sanseintrykk, fiksjonsbasert kunnskap,

den estetiske dimensjonen ved språket og hvilken emosjonell virkning dette kan ha. Videre sier hun at hun er glad i å lese den klassiske litteraturen, og hun er spesielt opptatt av hvordan denne teksten er relevant for vår tid. Hun trekker fram *Faderen*, og setter denne inn i en samtidskontekst ved at det mange foreldre er overbeskyttende og ønsker det beste for barna sine.

Simen er ikke så glad i å lese, og hans erfaring med fiksjonslesing er knyttet hovedsakelig til tegneserien *Pondus*. Han mener at skjønnlitteratur bør være underholdene, men åpner opp for at skjønnlitteratur kan gi han erfaringer utenfor egen livsverden. Han syntes skjønnlitteratur er kjedelig og tungt å lese, men at det å lese kjente og anerkjente tekster ser han verdien i. Den kanoniserte litteraturen er det viktig at vi leser på skolen, fordi at om man ikke leser det i skolen så hadde ingen lest den. Videre trekker han fram *Faderen*, og sier at det samme farsønn-forholdet som er i novellen framstilles på en måte som har paralleller til et samfunn hvor foreldre gir masse penger og forskjellige ting for å kompensere for hvor mye tid man tilbringer sammen. Han trekker også fram *Karens jul* og trekker det opp til egen livsverden sett i lys av medfølelse.

Videre er det Tina, en lystleser som liker å lese skjønnlitteratur. Hun sier at skjønnlitteratur kan utvide horisonten når det kommer til personforståelse, og at hun syntes det er lærerikt å lese. Tina sier at hun aldri hadde lest *Karens jul* dersom den ikke hadde blitt lest på skolen, og at skolen har et ansvar å bevare de eldre tekstene. Når hun for spørsmål om hvorfor man burde bevare kulturarven, trekker hun fram forestillingsevne, innlevelse og empati, men hun trekker fram det historiske som mest viktig. Litteraturen kan gi oss innsikt i hvordan det var på den tiden teksten ble skrevet, og at litteraturen kan hjelpe oss å forstå hvordan det var. Når det kommer til novellene viser hun refleksjon rundt empati basert på innlevelse, forestilling og historisk kunnskap. Hun sammenligner *Karen* og sin egen samtids syn på romrolk som «samfunnsproblem».

Helena er opprinnelig fra Polen og hun har gått fem år på skole i Norge. Hun mener at man burde lese eldre skjønnlitteratur i skolen, men dette bunner i et instrumentelt syn på litteratur og læring. Hun trekker fram at man må lese tekstene for å svare på oppgaver, at man lærer bedre når man leser noe og at dette er med på å forberede seg til videre studier. Da hun får spørsmålet om den eldre skjønnlitteraturen burde ha en sentral plass i framtidens norskfag,

nikker hun bekreftende. Når det kommer til novellene, er det *Faderen* hun konsentrerer seg om, og hun klarer å koble fiksjonsverdenen med sin egen livsverden. Hun trekker fram at penger ikke er det viktigste, og at det er synd på hovedpersonen.

Yngve er glad i å lese, og han trekker fram at det er viktig å lese skjønnlitteratur i skolen. Han liker de klassiske kanoniserte tekstene og uttrykker dens funksjon og verdi ved å peke på at folk i Norge har det likedan nå som for 150 år siden. Når Yngve kommenterer novellene, er det dynamikken mellom innlevelse, historisk interesse og overføring som går igjen. Det er *Karens jul* som er favoritten, siden den får han til å reflektere over hvor godt han egentlig har det.

4.6.4 Oppsummering

Studien viser at elevene er positive til å lese den kanoniserte litteraturen i norskfaget, noe som kommer fram både gjennom loggene og de fem intervjuene. Alle elevene som ble intervjuet trekker fram ulike legitimeringsgrunner, men alle ser en verdi i å møte den kanoniserte litteraturen. De mener også at disse tekstene fortsatt burde ha en sentral plass i norskfaget, da innholdet og tematikken er sentral. Elevene trekker også fiksjonskarakterenes problemstillinger og konflikter opp til egen livsverden og viser overføringskompetanse.

4.6.5 Vurdering av studien

Utvalget i studien består av 31 elever, hvor fem av disse ble tatt ut som en fokusgruppe hvor de ble intervjuet. Alle 31 elevene har skrevet logger hvor de har skrevet tanker og refleksjoner til eldre tekster. Tekstene ble ikke gjennomgått eller diskutert i klassen, og gjennomføringen fikk et visst preg av en prøvesituasjon uten vurdering. Elevene hadde derimot mulighet til å stille oppklarende spørsmål dersom det var ord de ikke forstod. Instruksjonen var «Les teksten godt, gjerne to ganger. Skriv ned dine tanker og refleksjoner til teksten.». At instruksjonen er så åpne, kan bidra til mye ulike svar. Forskerne peker også på at dette kunne være en ulempe, da elevene i liten grad reflekterte over litterær form som var noe forskerne ønsket å undersøke.

Når det kommer til utvelgelsen av elever å intervjuer, peker forskerne på at utvelgelsen av intervjudeltakerne er gjort med ønske om å få størst mulig mangfold. Intervjuene fulgte et semistrukturert mønster, som har en fleksibel struktur som gjør at vi kan inkludere spørsmål om timer som ikke var planlagt i forkant av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). En annen ting å påpeke er at elevene kjenner til forskeren, og dette blir både tatt opp som positivt og

negativt. Det blir blant annet trukket fram at en forsker i eget klasserom har fortrolighet med elevene og en god kjennskap til konteksten, og at dette kan påvirke elevens logg og intervju svar. En annen ting som blir trukket fram er at de muligens gir uttrykk for en mer positiv holdning til lesing og arbeid med litteratur enn de ville gjort med en ukjent forsker. Likevel kunne intervjuene bli sammenlignet med loggsvarene, og ga et visst grunnlag for krysskontroll. Underveis i intervjuene ble også intervjudeltakerne spurt om å både nyansere, utype og bekrefte eller avkrefte intervjuernes fortolkning. I kombinasjonen av alt som er nevnt ovenfor, peker forskerne på at fortolkningen av materialet er troverdig.

4.7 Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon

Artikkelen er skrevet av Ruth Grüters og Per Esben Myren-Svelstad. Den ble publisert i 2022 i tidsskriftet Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk.

4.7.1 Formål og problemstilling

Studien tar for seg hvilke tekstutvalg lærere tar i norskfaget, og hvorfor læreren velger disse tekstene. Det blir også undersøkt om det finnes en «skjult kanon» i dagens norskfag.

Artikkelen har to problemstillinger: «Hva er norskfagets kanon i norsklærerens praksis?» og «Hvordan kan den kanondannende praksisen forstås dynamisk?» (Grüters & Myren-Svelstad, 2022)

4.7.2 Studiens utvalg og metode

Metoden som blir benyttet i denne studien er spørreundersøkelse. Utvalget er 61 lærere hvor 9 er fra høyere utdanning, 30 er fra videregående skole og 22 er fra ungdomsskolen. Det var kun 4 lærere fra barneskolen som valgte å svare på spørreundersøkelsen, og disse ble derfor ekskludert fra dataanalysen. Forskerne ba lærerne nevne mellom tre til fem skjønnlitterære tekster som de hadde brukt i norskundervisningen det siste skoleåret, og begrunne valget for hvorfor akkurat disse tekstene inngikk i undervisningen. Videre ba forskerne at lærerne skulle oppgi og begrunne tre til fem skjønnlitterære tekster som lærerne mener elevene bør møte i norskfaget, og hvilke kilder de bruker når de skal finne skjønnlitterære tekster til undervisningen.

4.7.3 Resultat

4.7.3.1 Hvilken litteratur leses?

Et av funnene i studien er hvor stor makt læreboken har, og 35 av lærerne oppgir at de bruker læreboka. Likevel er det flere lærere som sier at de bruker sin «egen bokhylle», eller tekster de selv har lest i sin skole-, studie- og yrkeskarriere i undervisningen sin.

I et kryss-søk i NVivo, søkte forskerne etter de 50 mest frekvente ordene for å få et foreløpig bilde av hvilken litteratur som er blitt lest, og bør leses ifølge lærerne i studien. Her viser det seg at Henrik Ibsen er den mest nevnte forfatteren, og han ble nevnt 74 ganger. Videre ble Knut Hamsun nevnt 26 ganget, Amalie Skram ble nevnt 20 ganger og Alexander Kielland ble nevnt 14 ganger. Med en gang virker det som at det kanonlitteraturen som dominerer, men når man går dypere inn i empirien i studien viser det seg at det ikke nødvendigvis stemmer. Et ordtellingssøk i hele undersøkelse hvor frekvente ord som «og» og «som» ble filtrert bort, stod fortsatt Ibsen i særstilling, men nå var «elevene» og «lesing» høyfrekvente ord. Når forskerne filtrer forfatternavn utenom lærernes begrunnelser, får vi et mer nyansert bilde på hva som er lest og det som bør leses. Da blir Ibsens nevnt 25 ganger, i motsetning til 74 treff som det kom i ordskyen. At NVivo registrerte at Ibsen ble nevnt 74 ganger, må ses i sammenheng med at analyseverktøyet registeret hver gang Ibsen ble nevnt i begrunnelsene. Det blir nemlig nevnt mange samtidsforfattere, men de ble ikke synlig i ordskyen da de bare ble nevnt en eller to ganger.

Det kan virke som at det utforskes nye stier i lærerutdanningen, og framtreende begreper i ordskyen er «kvalitet», «relevant» og «tverrfaglig». Forfattere som nevnes i dette utvalget er både såkalt tradisjonell kanonisert litteratur i Norge som Ibsen og Collet og samtidslitteraturen som Lillegraven og Horndal. Begrepene «tverrfaglig», «demokratiforståelse» og «bærekraft» kommer også fram, og kan tolkes som spor fra LK20. Ordskyen over hva lærerutdannere mener studentene bør har lest, viser at lærerutdannere forventer at de bør har lest kanoniserte verk og forfattere som Ibsen, Hamsun og Skram. Dette er fordi at studentene bør kjenne til tekster som er viktig for kulturarven, som er viktig sett i lys av danning. Likevel trekker lærerutdannere fram at kompetanseargumentet og opplevelsesargumentet minst er like viktig. Altså målet med litteraturundervisningen er å utvikle lesekompetanse og at man skal lese med vekt på elevenes erfaring. Dette fremmer et

dynamisk syn på kanon. Den dynamiske kanonen viser seg ikke i hvilke tekster som leses, men hvordan tekstene brukes til å framme leseglede, opplevelse og innlevelse ifølge en av informantene.

4.7.3.2 Begrunnelser for litteraturvalg

Lærerne trekker fram at grunnen til at de velger å bruke Ibsen i sin undervisning, er fordi hans verk er «aktuelle og moderne» og appellerer til elevene gjennom likestillingstematikken. Det er tekstens relevans og aktualitet som står i særstilling når en tekst blir valgt. En av informantene trekker fram at hun bruker *Et dukkehjem* av Ibsen i undervisningen sin fordi den tar opp temaer som er aktuelle i dag, og at Nora i *Et dukkehjem* kan speiles mot Nora i tv-serien *Skam*. Et annet argument for å velge klassiske tekster er lærerens vektlegging av elevenes engasjement og leselyst i møte med teksten. Lærerne trekker fram at det er viktig at elevene blir kjent med andres erfaringer, noe de får gjennom å lese skjønnlitteratur. Litteraturen leses fordi den er kan skape gjenkjennelse og engasjement, og tekstene velges fordi lærerne har god erfaring med bruk av disse tekstene i klasserommet og fordi at de vet at elevene møter litteratur med høy kvalitet – ikke fordi det en skjult kanon.

Videre finner forskerne ut av novellen har en sentral plass i lærerens undervisning. Lærerne skriver at samtidsnoveller leses fordi de er interessante og skaper ofte engasjement hos ungdommer og at lesemengden er overkommelig. Det at noveller blir beskrevet som «overkommelige» bekrefter inntrykket av at litteraturvalg påvirkes av stofftrengsel og lite tid i hverdagen. Det er spesielt to klassiske noveller som skiller seg ut: Alexander Kiellands *Karen* og Amalie Skrams *Karens jul*. De blir brukt som eksempeltekster for å hovedsakelig lære om novellens virkemidler. De to novellene leses altså ikke med den eksplisitte begrunnelsen for å videreføre en kanon, men på grunn av den litterære kvaliteten teksten har. En lærer trekker også fram at novellene kan vekke følelser som empati og sinne når de innser hva *Karen* egentlig handler om.

4.7.3.3 Nye veivalg?

Det viser seg at den nye læreplanen påvirker lærerens litteraturvalg, og inspirer dem til nye veivalg. Noen av lærerne begrunner tekstutvalg gjennom de nye tverrfaglige teamene, og en av informantene peker på at *Karen* dekker læringsmålene i demokrati og medborgerskap.

Videre peker studien på at vi er på vei mot en samtidslitterær kanon. Når det kommer til verk som er publisert fra 2000 til i dag blir 26 verk nevnt fra ungdomsskolelærere, 46 verk blir nevnt fra videregående skoler og lærerutdannere nevner 23 titler. Til sammenligning blir verk fra perioden 1830-1900 nevnt 12 ganger fra ungdomsskolelærere, 17 ganger av videregående lærere og 7 ganger av lærerutdannere. Det er med andre ord et tyngdepunkt i samtidslitteraturen når man sammenligner antall titler mellom periodene.

4.7.4 Oppsummering

Læreboka har fortsatt stor makt i dagens skole, men flere lærere oppgir at de bruker sin egen «bokhylle» til tekstene de benytter i undervisningen. Lærernes utvalgspraksis er styrt av tekstens aktualitet, elevengasjement og tekstsjanger. Selv om den såkalte kanoniserte litteraturen fortsatt benyttes, viser det seg at samtidslitteraturen også får en sentral plass i undervisningen. Det leses mye noveller, og to argumenter som benyttes er at det er tidsbesparende og tekstmengden er overkommelig. Flere lærere forankrer valgene sine i den nye læreplanen, hvor både den kanoniserte- og samtidslitteraturen har en sentral plass.

4.7.5 Vurdering av studien

Studiens metode er anonym digital spørreundersøkelse, som ble besvart av 65 lærere. Det blir ikke sagt noe om hvor mange spørreundersøkelsen ble sendt ut til. Likevel skriver forskerne at spørreundersøkelsen er besvart av et representativt utvalg norsklærere fra hele Norge. Videre peker forskerne på at studien er relativt begrenset i omfang, og at den skal forstås som en kvalitativ dybdestudie hvor formålet er å få innsyn i lærernes skjønnlitterære valg.

Spørreskjemaet er ikke lagt ved som vedlegg i artikkelen, men det blir påpekt at spørreskjemaets utforming ga lærerne mulighet til å skrive svarene selv. Spørreskjemaet er altså utformet med åpne spørsmål, og er ikke et prekodet spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130). Fordelen med åpne spørsmål er at de kan gi deg ekstra informasjon som kan gjøre at man får et større bilde, enn med lukkede spørsmål. Likevel er det viktig å stille mest mulig konkrete spørsmål, slik at det blir lettest mulig å svare og gi detaljert informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129-130). Forfatteren ba lærerne nevne tre til fem verk de hadde brukt i sin norskundervisning det siste skoleåret, og redegjøre for hvorfor de hadde valgt disse tekstene. De ble også oppfordret til å begrunne tre til fem av de viktigste skjønnlitterære verkene de mener elevene bør møte i norskfaget, og

hvilke kilder de henter disse verkene fra. Det siste spørsmålet omhandlet de viktigste grunnen til at man bør jobbe med skjønnlitteratur i norskfaget.

4.8 Oppsummering av funn

I studiene jeg har tatt for meg ovenfor er det flere fellestrekk som går igjen når det kommer til legitimering av lesing av skjønnlitteratur og valg av tekster. Studien har benyttet seg av ulike metoder og har ulikt utvalg, og får fram ulike perspektiver. To av studiene tar for seg spørreundersøkelser av lærere. En av studiene bruker videoopptak. To av studiene tar for seg kun intervjuer, hvor et intervju er med lærere og de to andre er intervjuer med elever. Og de to gjenværende studiene benytter seg av to metoder, den ene benytter nettsamtaler og fokusgruppeintervju og den andre benytter leselogger og fokusgruppeintervju. To av studiene tar for seg mellomtrinnet, en studie tar for seg ungdomstrinnet, tre av studiene tar for seg videregående og én av studiene tar for seg ungdomsskolen, videregående og høyere utdanning.

Det viser seg at eldre tekster fortsatt har en sentral plass i norskundervisningen (Skaug og Blikstad-Balas, 2019; Lauritzen et al., 2021; Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020; Halberg og Brumo, 2021; Ottesen og Tysvær, 2017; Fodstad og Mortensvik, 2018; Grütters og Myren-Svelstad, 2022). I alle studiene blir det benyttet tekster fra 1800-tallet og 1900-tallet, ofte fra kanoniserte forfattere. Samtidslitteraturen blir også benyttet, men ikke i like stor grad.

Videre viser det seg at lærerne i studiene legitimerer valg av tekster ulikt. En av begrunnelsene er knyttet opp til lærebokas makt (Skaug og Blikstad-Balas, 2019; Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020; Grütters og Myren-Svelstad, 2022). Det viser seg at mange av lærerne henter tekstene som blir benyttet i norskundervisningen fra lærebøkene, eller annet materiale som er laget for å bli benyttet i norskundervisningen. Videre peker noen av studiene på at noen tekster blir såpass hyppig brukt at det muligens kan sies å være skjult kanon i norskfaget (Skaug og Blikstad-Balas, 2019; Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020; Grütters og Myren-Svelstad, 2022). Et annet argument som blir trukket fram i noen av studiene er at teksten må være engasjerende og aktuell (Ottesen og Tysvær, 2017; Grütters og Myren-Svelstad, 2022; Halberg og Brumo, 2021; Fodstad og Mortensvik, 2018). Det framkommer også at mange av tekstene blir valgt i forbindelse med skriveundervisning, øve på litterære virkemidler eller for å sette teksten inn i et historisk perspektiv. Det leses altså ikke litteratur for opplevelsens del, den blir et objekt for skriving og analyse (Gabrielsen og Blikstad-Balas,

2020; Grütters og Myren-Svelstad, 2022; Skaug og Blikstad-Balas, 2019; Lauritzen et al., 2021). Det blir også trukket fram at tidspresset påvirker tekstutvalget til lærerne.

Når det kommer til lærerens begrunnelser til hvorfor man skal lese skjønnlitteratur, blir blant annet empati, danning og leselyst pekt på som relevante legitimeringsgrunner. Det blir trukket fram at skjønnlitteraturen kan gi oss innsikt i andres liv og erfaringer, som kan skape refleksjoner rundt hvordan andre har det (Lauritzen et al., 2021; Halberg og Brumo, 2021; Grütters og Myren-Svelstad, 2022; Fodstad og Mortensvik, 2018). Videre peker noen av studiene på dannelsespotensialet til skjønnlitteraturen, spesielt gjennom å lese eldre tekster som kan gi elevene en historisk og kulturell tilhørighet (Ottesen og Tysvær, 2017; Fodstad og Mortensvik, 2018; Lauritzen et al., 2021; Grütters og Myren-Svelstad, 2022).

Skjønnlitteraturens bidrag til å gi gode leseopplevelser som kan utvikle leselyst er også noe som går igjen i studiene, og det blir blant annet trukket fram viktigheten av å sette av tid til lesing på skolen (Ottesen og Tysvær, 2017; Grütters og Myren-Svelstad, 2022; Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020).

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet vil jeg ta for meg funnene som er presentert ovenfor, drøfte disse og knytte de opp til relevant teori. Jeg vil også knytte funnene opp til den nye læreplanen der det er naturlig. Problemstillingen min er som nevnt tidligere «Hvordan blir valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur legitimert i norskfaget i perioden etter innføringen av LK06?» Studiene sier noe om hvilke tekster norsklærere velger i undervisningen sin og hvorfor, og begrunnelser for hvorfor skjønnlitteratur burde være en del av norskundervisningen. Som nevnt innledningsvis vil jeg først ta for meg hvilke tekster som inngår i norskundervisningen, før jeg vil ta for meg legitimering av tekstutvalget og skjønnlitteraturen i norskfaget.

5.1 Eldre tekster har fortsatt en sentral plass i norskundervisningen

Selv om det ikke lenger er noen føringer i læreplanen for hvilke verk som skal leses slik det var i L97, viser flere av studiene at den eldre, kanoniserte litteraturen fortsatt har en sentral plass i norskundervisningen. I studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019) er det verk fra forfattere som Ibsen, Hamsun, Collet, Skram, Kielland, Krogh og Undset som blir hyppigst nevnt, altså verk fra 1800-tallet. I studien til Lauritzen et al (2021) blir det ikke eksplisitt snakket om tekstutvalg, men lærerne forteller blant at de bruker *Karens Jul* av Skram, *Piken med svovelstikkene* av H.C Andersen og *Villanden* av Ibsen i undervisningen som alle er skrevet på 1800-tallet. Videre er det studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), og forskerne peker på at elevene møter tekster fra 1800-tallet av forfattere som Ibsen og Bjørnson, og tekster fra rundt andre verdenskrig og 1990-tallet. Verk fra 1900-tallet blir trukket fram som sentrale i studien til Ottesen og Tysvær (2017) med forfattere som Roald Dahl og Astrid Lindgren. I studien til Halberg og Brumo (2021) og Fodstad Og Mortensvik (2018) blir det benytter noveller som alle er skrevet på 1800-tallet. Lærerne i studien til Grüters og Myren-Svelstad (2022) bruker også verk fra de kanoniserte forfatterne, og spesielt Ibsen blir nevnt ofte. Aamotsbakken (2011, s. 103) peker på at det har blitt uttrykt bekymring over at kanonisert litteratur skal miste sin plass i skolen, noe funnene i de utvalgte studiene peker på ikke er et faktum.

Samtidslitteraturen kom med LK06, og skulle bidra til at det leses mer samtidslitteratur.

Denne formen for litteratur har derimot ikke en like sentral plass i de ulike studiene. Skaug og Blikstad-Balas (2019) peker på at samtidslitteraturen nesten ikke er representert i deres studie. Det er bare ett helt verk og ett utdrag som er blant de fem mest leste. Til sammen blir det

nevnt 44 utdrag og 21 hele verk som kan omtales som samtidslitteratur, men de fleste er nevnt av kun én lærer. I studien til Ottesen og Tysvær (2017) blir det nevnt noen forfattere fra samtidslitteraturen, blant annet Maria Parr og Bjørn Sortland. Grüters og Myren-Svelstad (2022) sin studie peker på at selv om kanonisert litteratur har en sentral plass i undervisningen, leses det også mye samtidslitteratur. Det som derimot er forskjellen, er at lærerne nevner flere verk til samtidslitteraturen, men de blir som oftest bare nevnt av én lærer. Dette peker også Skaug og Blikstad-Balas (2019) sin studie på, og det viser seg at lærerne benytter seg av valgfriheten som kom med LK06. Kjelen (2013, s. 165) peker på at lærere er mindre sikre på den litterære kvaliteten til samtidslitteraturen, og er derfor forsiktede med å trekke inn tekster de ikke kjenner godt til fra før. Funnene i de utvalgte studier tyder på at det er de klassiske verkene fra 1800-tallet og 1900-tallet som dominerer, og dette kan ha noe med lærerens kjennskap til de klassiske tekstene som har fungert i generasjoner (Aamotsbakken, 2003, s. 23).

5.2 Begrunnelser for tekstutvalg

I de ulike studiene blir det vektlagt ulike begrunnelser for tekstutvalget, blant annet lærebokas makt, engasjement og aktualitet, tekstutvalget som et middel for skrivetrening ved å øve på litterære virkemidler eller å plassere teksten i et historisk perspektiv og tidspress.

Et funn som går igjen i de ulike studiene, er hvor stor makt læreboka har. Studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019) viser at 71% av lærerne i studien ofte henter tekster fra læreboka. Dette funnet trekker også Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) fram, som i sin studie fant ut at 74 av 86 tekster var hentet fra elevenes lærebok eller et annet materiale som er laget for og brukes i norskundervisningen. I studien til Grüters og Myren-Svelstad (2022) blir også dette påpekt, og over halvparten av lærerne i studien oppgir at de henter tekster fra læreboka. Flere kartlegginger av læremiddelbruk i skolen viser at lærebøker er det dominerende læremiddelet (Kverndokken, 2012, s. 260). Det at de eldre tekstene blir benyttet såpass hyppig, kan nettopp ha en sammenheng med tekstene som inngår i lærebøkene. Steinfeld et al (2022, s. 190-191) peker på at selv om kanonlitteraturen har blitt slanka, har den fortsatt har en sentral plass i lærebøkene. Videre peker studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019) at noen litterære tekster er såpass hyppig brukt at man trolig kan snakke om en såkalt skjult kanon i norskfaget. Dette peker også Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin studie på, men de mener at i den grad den finnes en litterær kanon i norskfaget er den et resultat av lærebokforfatterne og ikke læreren.

Dette er i tråd med Rogne (2008, s. 20), som peker på at en konsekvens av at læreplanen ikke inneholder en eksplisitt kanon, er at valget av tekster er overlatt til læremiddelprodusentene. Grüters og Myren-Svelstad (2022) peker på i sin studie om det har vært en tendens i norskundervisningen til å fokusere på en snever gruppe tekster som anses som kanoniske, men at disse tekstene blir brukt fordi de er aktuelle og moderne og appellerer til elevene gjennom tematikk som fortsatt er sentral i dagens samfunn. Lærerne i studien bruker altså ikke tekstene bare fordi de er kanoniserte, men fordi det er tekster med høy litterær kvalitet.

I studien til Ottesen og Tysvær (2017) peker lærerne på at høytlesningsboka i klasserommet skal være engasjerende, og handle om noe elevene kan kjenne seg igjen i. På grunnlag av dette velger lærerne ofte tekster som de har et godt forhold til selv. Dette er også i tråd med Applebee (1992, s. 7) som peker på at tekster lærere har et godt forhold til er mer «teachable» enn ukjente tekster. Lærerne i studien til Grüters og Myren-Svelstad (2022) peker også på at det er viktig å velge tekster som er engasjerende og aktuelle for at elevene skal finne litteratundervisningen relevant. Halberg og Brumo (2021) trekker fram at engasjement er svært viktig for at litteraturundervisningen skal bli anset som viktig, og trekker fram at å velge riktig tekst er viktig for å realisere dette. I deres studie kommer det fram at elevene syntes teksten *Ulveslaget* engasjerer, og de peker på at det er innholdet og tematikken som gjør teksten engasjerende. I studien til Fodstad og Mortensvik (2018) gir mange av elevene uttrykk i leseloggene at novellene er engasjerende gjennom tematikken.

Det er også andre begrunnelser som fremkommer i studiene, blant annet at tekstene som blir lest blir brukt i forbindelse med skriveundervisning ved å øve på litterære virkemidler eller for å sette teksten inn i et historisk perspektiv. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) peker på at mange av tekstene som ble lest, ble brukt i forbindelse med skriveundervisning. Det blir ofte benyttet korte utdrag, og formålet med å lese korte utdrag er ofte er knyttet til at elevene skal lære om ulike epoker eller å lære om litterære virkemidler som de selv kan bruke i sin egen skriving. Den ene teksten som ble lest, var en såkalt perfekt novelle som elevene skulle skrive etter. Valg av tekster er altså knyttet til at elevene skal lære seg å skrive skjønnlitterære tekster, og ikke lese dem. Penne (2013, s. 49) trekker fram at man lærer noe «gjennom» litteratur som utgangspunkt for skriving, og at elevene henvises ut av fiksjonen når de leser litteratur på skolen. Litteraturen faller med andre ord inn i skolens vekt på ferdigheter, som kan ses i lys av literacy-dreiningen som kom med LK06. I studien til Grüters og Myrens-

Svelstad (2022) blir det også brukt noveller for å lære elevene om novellens virkemidler. Lærerne i studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019) trekker fram at de bruker utdrag når de skal gi elevene et bredere blikk på ulike epoker. Det å lese utdrag har blitt mer og mer framtreende i dagens norskundervisning ifølge Penne (2012b, s. 167). Dette kommer også fram i studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019) hvor hele 84% av lærerne skriver at de bruker utdrag oftere enn hele verk i norskundervisningen. Penne (2012b, s. 167) peker på at lesing av utdrag kan bidra til å utelukke handlingen og sammenhengen i teksten, som er viktig for å skape seg en helhetlig forståelse av teksten. Utdragslesing gir med andre ord en overfladisk lesing. Dette trekker også Aamotsbakken (2018, s. 84) frem, som peker på at utdragslesing kan bidra til at det er tekstens detaljer som får oppmerksomheten, og ikke helheten. Dette kan bidra til et svakere engasjement fra elevene. I studien til Lauritzen et al (2021) trekker lærerne i studien fram at eksamen ødelegger for skjønnlitteraturen og tekstutvalget i skolen. Dette er fordi litteraturundervisningen handler ofte om å plassere teksten inn i en litteraturhistorisk periode, og dermed et objekt for analyse. Det er med andre ord ikke teksten som er sentral, men perioden teksten er skrevet inn i. På grunnlag av dette peker lærerne på at de trives bedre å jobbe på Vg2 enn Vg3, slik at fokuset ikke ligger ene og alene på å plassere tekster inn i historiske perioder. Det skal sies at dette er en spissformulering fra noen lærere.

Begrunnelser for tekstutvalg er også knyttet opp til tidspresset i skolen. I studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019) kommer det fram at hele 82% av lærerne mener at det for liten tid til å lese hele tekster i undervisningen, og dersom de hadde hatt bedre tid ville de har lest flere hele verk. Lignende funn finner Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), og i deres studie var det kun én av 47 åttendeklasser som leste én hel roman. Her skal det likevel sies at hver klasse kun har blitt filmet i fire påfølgende timer, og at å lese skjønnlitteratur er en relativt liten del av norskfaget. Derfor kan det hende at noen av de 47 klassene har lest romaner både før og etter de fire timene hvor de ble filmet. Tidspresset fremkommer også i studien til Grütters og Myren-Svelstad (2022), hvor lærerne påpeker at litteraturvalget påvirkes av lite tid i hverdagen. Flere av lærerne i de ulike studiene benytter novellen svært ofte, og Penne (2010, s. 179) peker nettopp på at novellen er perfekt innenfor en norsktimes avgrensede 45 minutter. Læreren begrunner valget med at novellen er «overkommelig», og dette bekrefter inntrykket av at valg av litteratur ofte påvirkes av stofftrengsel og lite tid.

5.3.1 LK20 og tekstutvalg

Selv om LK20 ikke nevner noen verk eller forfattere som skal leses, legger læreplanen opp til at det fortsatt skal arbeides med både samtidslitteratur og eldre litteratur slik som i LK06. I kompetansemålene på mellomtrinnet og ungdomsskolen står det ingenting om hvilke tekster som skal leses. På ungdomstrinnet derimot skal elevene «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut ifra historisk kontekst og egensamtid». Dette innebærer at elevene både skal møte de ulike sjangrene både innenfor samtidslitteraturen og den eldre litteraturen. Videre blir det fastslått under *Fagets relevans og sentrale verdier* at norskfaget har et ansvar til å gi elever erfaringer med kulturens tekster. På videregående derimot blir det lagt litt mer føringer for hvilken litteratur elevene skal møte. Et av kompetansemålene på Vg1 sier blant annet at elevene skal «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur (...)» (Utdanningsdirektoratet, u.å-d). Selv om det ikke står hva «nyere litteratur» innebærer, vil samtidslitteraturen altså være relevant. Kompetansemålene på Vg2 og Vg3 sier at elevene skal lese «norrøne tekster», «tekster fra 1500 til 1850», «tekster fra romantikken og nasjonalromantikken», «tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjon» og «tekster fra nyere tid» (Utdanningsdirektoratet, u.å-e, u.å-f). Kompetansemålene på videregående legger altså føringer for både å lese samtidslitteratur og eldre litteratur.

Det som kanskje tydeliggjør at det både skal leses samtidslitteratur og eldre litteratur, er det nye kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Her blir det fastslått at «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, u.å-b).

Kjerneelementene viser til det viktigste som skal læres i et fag, som også vil si at *Tekst i kontekst* legitimerer lesing av skjønnlitteraturen slik jeg tolker kjerneelementet. I lys av dette kan en hevde at LK20 legger mer vekt på det kulturhistoriske perspektivet og de litteraturhistoriske dimensjonene enn hva både LK06 og revisjonen i LK13 gjorde.

5.4 Hvorfor skal man lese skjønnlitteratur i norskfaget?

Hvordan begrunner de ulike studiene betydningen av å arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget? Et fellestrekk som går igjen i studiene er at skjønnlitteraturen kan utvikle empati, bidra til danning og utvikle leselyst.

5.4.1 Skjønnlitteratur som en inngang til å utvikle empati

Et funn som går igjen, er skjønnlitteraturens potensial til å gi innsikt i andres liv og erfaringer og bidra til empati. Nussbaum (2016, s. 12) peker på at ved å lese skjønnlitteratur, vil vi utvikle vår narrative forestillingsevne som gir oss innsikt i andre menneskers liv og skjebner. Lærerne i studien til Lauritzen et al (2021) trekker fram at skjønnlitteraturen kan utvikle empati gjennom å høre om hvordan andre mennesker har det. En av lærerne i studien trekker fram at hun velger tekster som hun håpet ville skape refleksjoner rundt hvordan andre har det, og pleide dermed å benytte seg av *Piken med svovelstikkene* og *Karens jul*. Hun peker på at flere av elevene ble berørt av tekstene, selv om tekstene ikke hadde noen umiddelbare berøringspunkter med hverdagen til elevene. Dette er noe Keen påpeker (2007, s. 68-69), og hun mener at det kun trengs minimale elementer av følelse, identitet og situasjon for at man skal føle empati for fiktive karakterer. Elevene i studien til Lauritzen et al (2021) klarer å identifisere seg med hovedpersonen i *Piken med svovelstikkene* og *Karens jul*, som potensielt kan utvikle elevenes narrative empati (Keen, 2007, s.68-69). Videre er det studien til Halberg og Brumo (2021), hvor forskerne peker på at fortellingen *Ulveslaget* vekket følelser blant mellomtrinnelevne. Det var flere av elevene som spurte om fortellinga var sann, og elevene trakk det opp til hvordan de selv hadde reagert om deres dyr hadde blitt truet av ulv. Elevene klarer med andre ord å sette seg inn i de fiktive karakterens liv, og møter hovedkarakteren med medlidenhet. Dette kan ses i lys av Nussbaum (2016, s. 43), som peker på at for å klare å møte andre med medlidenhet, må en selv klare å sette seg inn i situasjonen til en annen person og innse at det kunne være en selv. I studien til Grütters og Myren-Svelstad (2022) trekker lærerne fram at novellen *Karen* vekker følelser som empati og sinne når de innser hva novellen egentlig handler om. Et liknende funn er i studien til Fodstad og Mortensvik (2018) hvor elevene viser at de setter seg inn i de fiktive karakterenes liv, og kobler teamene opp til eget liv. Både Simen og Yngve trekker fram novellen *Karens Jul*, hvor de begge uttrykker medfølelse for hovedkarakteren, og Yngve presiserer også at novellen gjør at han innser hvor godt han har det. Keen (2007, s. 72) peker på at elevene utvikler empati når hovedkarakteren opplever negative følelser som frykt, sorg og lidelse. I studien til Grütters og Myren-Svelstad (2022) trekker også lærerne fram at skjønnlitteraturen gjør at vi kan bli kjent med andres erfaringer. Dette er i tråd med Andersen (2011), som peker på at fortellinger om andres liv og skjebner gir oss øvelse i å forstå andres liv, situasjon, følelser og behov som kan bidra til empati.

Det er bare én studie som peker på om lesing av skjønnlitteratur kan øke hos elever som allerede er empatiske i utgangspunktet, og dette er studien til Lauritzen et al (2021). Dette er også noe Keen (2007) påpeker, og hun spør om empatiske mennesker blir til gode lesere, eller om gode lesere blir til mer empatiske mennesker. Hun er med andre ord kritisk til påstanden til Nussbaum om at skjønnlitteratur kan bidra til empatiutvikling. Hun påpeker at skjønnlitteraturen kan bidra til empati, men at man ikke blir automatisk empatiske av å lese emosjonell skjønnlitteratur (Keen, 2007, s. 72). Likevel viser blant annet Keith Oatly (2016, s. 621) sin studie at mennesker som leser skjønnlitteratur scorer høyere på empati enn de som ikke leser skjønnlitteratur.

5.4.2 Skjønnlitteratur som en inngang til danning

Det er et par studier som trekker fram danning som et argument til å bruke skjønnlitteraturen i undervisningen. Danning og skjønnlitteratur har vært to elementer som har vært tett knyttet opp mot hverandre siden norskfaget ble innført i 1889 (Grimstad & Hamre, 2017, s. 7). I dagens læreplan blir det også trukket fram under *Fagets relevans og sentrale verdier* i at norskfaget er sentralt for danning. Aase (2005, s. 39) mener at norskfagets særlige dannelsingsoppdrag er å skape en møteplass for elevene og kunnskap, slikt at de blir kompetente deltakere i tekstkulturen. I studien til Grütters og Myren-Svelstad (2022) trekker en av lærerne fram dannelsesargumentet gjennom å kjenne til noen av tekstene som blir ansett som viktige i en kultur, og skape noen felles referanserammer. Dette legitimeringsgrunnlaget er likt som Hamres (2017, s. 15), som peker på at dannelsesaspektet med norskfaget handler om å møte sentrale tekster fra teksthistorien. Dette fremkommer også i studien til Fodstad og Mortensvik (2018), hvor elevene verdsetter å få innsyn i kanonlitteraturen. Simen og Tina i studien peker på viktigheten av å lese kanonisert litteratur på skolen. Hadde ikke disse tekstene blitt lest på skolen hadde de ikke lest dem, som vil si at skolen både har ansvar for elevens danning og for at elevene skal møte den klassiske litteraturen. Dette er i tråd med Penne (2010, s. 244), som mener at skolen må utnytte muligheten dem har til å tilby elevene litteratur som de ellers ikke får muligheten til å bli kjent med. Elevene i studien til Fodstad og Mortensvik (2018) ser viktigheten av å lese historiske tekster, for å se hvordan andre hadde det før. Nussbaum (2016, s. 25-26) peker også på viktigheten av å lese litteratur for å skape kunnskap om samfunnsforhold, som er viktig for å utdanne verdensborgere. Ottesen og Tysvær (2017) trekker fram dette i sin studie, hvor lærerne velger høytlesningsbøker som elevene nødvendigvis ikke hadde valgt selv slik at de skal få innsikt i kulturarven. Likevel peker deres

studie på at mellomtrinnlærerne ikke utnytter litteraturens potensial. Selv når fokusgruppen får muligheten til å utdype begrunnelsene sine, er det kos og mengdelesing som blir trukket fram når det kommer til hvorfor litteraturen burde ha en sentral plass. Elevene får med andre ord leserfaring, men disse blir ikke satt i et dannelsesperspektiv.

Når det kommer til tekstutvalg og danning, peker flere på å bruke den klassiske litteraturen. Hennig (2017, s. 125) peker på at vi må tenke grundig igjennom hvilke klassiske tekster vi velger å bruke i klasserommet, og teksten burde i den grad det lar seg gjøre dreie seg om noe elevene kan relatere seg til. Vi bør altså finne klassikere som formidler ideer som både kan være relevante og engasjerende for elevene. I studien til Lauritzen et al (2021) begrunner en av lærerne at hun benytter seg av *Et dukkehjem* av Ibsen fordi den tar opp temaer som er aktuelle i dag, og at Nora i *Et dukkehjem* kan speiles med Nora i tv-serien *Skam*. Lærerne og studien til Grütters og Myren-Svelstad (2022) peker også på at de benytter de klassiske tekstene fordi de er aktuelle og engasjerende, samtidig som at de har et dannelsespotensiale gjennom det historiske. Kibsgaard Sjøhelle (2009, s. 279) peker nettopp på at å lese verkene til forfattere som Ibsen, Undset og Hamsun innebærer et dannelsespotensial som skolen skal utvikle hos elevene. Videre peker Skarðhamar (2005, s. 106) på at elevene skal få kjennskap til fortidas forfattere, og hvordan de har tenkt om ulike livsspørsmål og det å være menneske på tiden verket ble skrevet på – altså gi elevene en historisk og kulturell identitet.

5.4.3 Skjønnlitteratur som en inngang til å utvikle leselyst

I artikkelen til Ottesen og Tysvær (2017) kommer det fram at begrunnelsen for å lese skjønnlitteratur er for å skape leselyst. Penne (2010, s. 23) peker på at samtidenes elever må bli tekstkompetente på en helt ny måte som tilsier at de må forstå hvorfor og hvordan tekster fascinerer oss. Som det kommer fram i studien blir ikke romanen brukt som kos bare for den individuelle lesingen, den blir også det når det leses en roman høyt i klassen. Penne (2010, s. 23) peker på at uansett hvilken tekst som blir tatt opp i klasserommet, må den tematiseres og prates om. Opplevelse er med andre ord ikke nok. En som kritiserer dette, er Hennig (2019, s. 9). Han peker på at elevene må ha lyst til å lese for at de skal utvikle seg til gode lesere. På grunnlag av dette er det viktig å lese litteratur slik at elevene får trening i å lese, slik at de skal kunne forstå og lese lengere og komplekse tekster. Det er ikke morsomt å trene på noe man ikke har lyst til, og derfor er det viktig å skape glede med lesingen, slik at de har lyst til å gjøre det igjen. Lærerne i studien til Grütters og Myren-Svelstad (2022) trekker også fram

leselyst, og mener skjønnlitteraturen kan bidra til dette. For å skape leselyst derimot, må tekstene være engasjerende og aktuelle. Dette kan ses i lys av Roe (2014, s. 39), som trekker fram at det er viktig at tekstene er engasjerende for at man skal utvikle leselyst. Som tidligere nevnt i oppgaven blir engasjement knyttet opp som et viktig aspekt ved tekstutvalg i norskfaget, men engasjement er også viktig for å utvikle leselyst. Dersom læreren er engasjert og leser høyt for elevene fordi læreren virkelig ønsker det, er det stor sannsynlighet for å stimulere elevenes leselyst (Skarðhamar, 2005, s. 19).

Videre peker Hennig på at elevene må få lese i egne bøker, og bruke mye tid på dette for å stimulere leselysten til elevene (Hennig, 2017, s. 111). I studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) blir det lest stille i egne bøker i 16 timer, og i studien til Ottesen og Tysvær (2017) setter lærerne av 15-30 minutter hver dag til lesing av egne bøker. Videre trekker Ottesen og Tysvær (2020) fram viktigheten at elevene finner bøker som treffer dem, og gir dem god erfaring med lesing. Som Skarðhamar (2005, s 19) påpeker, er det viktig at elevene får veiledning for å utvikle leselysten.

5.4.4 LK20 og skjønnlitteraturen

En tydelig forskjell mellom LK06 og LK20 er det faktum at begrepet «tekst» er byttet ut med «skjønnlitteratur» og «sakprosa». Selv om de to fortsatt er sidestilt, blir det fortatt vektlagt at man skal lese skjønnlitteratur og sakprosa, og ikke bare «tekster i ulike sjangre». Videre har sjangerbegrepet kommet tilbake, og det står nå eksplisitt i læreplanen at elevene skal lese sjangre som lyrikk, noveller og romaner. Etter 10.trinn blir det nå fastslått at elevene skal «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, u.å-c). Martha Nussbaum (2016) og Per Thomas Andersen (2011) peker begge to på romanen som viktig for å utvikle narrativ forestillingsevne og imaginasjonsevne. Romanen handler ofte om mennesker liv og skjebner, og gir oss muligheten til å få et dypt innblikk i fiktivpersonenes liv (Nussbaum et al., 2016, s. 12). Andersen (2011) peker også på at dramatikken og lyrikken er sjangre som fungerer utmerket til å utvikle imaginasjonsevnen vår. LK20 legger altså føringer på å lese sjangre som kan utvikle elevenes narrative forestillingsevne og imaginasjonsevne, som er en forutsetning for samfunnsdeltakelse (Andersen, 2011; Nussbaum, 2016)

5.4.4.1 Tverrfaglige temaer

Under det nye tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring i norskfaget, blir skjønnlitteraturen trukket fram som et viktig redskap til å utvikle empati. Det blir fastslått at temaet skal «kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap». Videre blir det skrevet at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa både kan utfordre og bekrefte elevenes selvbilde som kan bidra til livsmestring og identitetsutvikling. I studien til Lauritzen et al (2021) blir det trukket fram at de gjerne ønsker at skjønnlitteraturen skal bidra til at elevene blir berørt, men at de er bekymret for hvordan vanskelige temaer i litteraturen kan påvirke dem. Lærerne trekker fram at de ikke følte seg kvalifiserte nok til å snakke om vanskelige temaer som selvmord, som kan tolkes som å være et resultat av manglende livsmestring. *Villanden* var et eksempel som lærerne pekte på hvor dette teamet er relevant, men at de heller fokuserte på andre temaer i dramaet. Andersen (2011) trekker fram at for å utvikle vår empati må vi forstå andre smerte, angst, glede og håp uten å miste seg selv. Han trekker fram at Hedvig i *Vildanden* som en sentral fiktiv person som møter på slike utfordringer, og som kan utvikle evnen til å forstå andres liv. Nussbaum (2016) trekker fram at å lese litteratur kan føre til at man selv innser at man er sårbar, og at alle kan rammes av sorg, sykdom og død. Med andre ord må man møte andre med medlidenhet, og for at dette skal bli et faktum må man selv innse at det kunne vært en selv. På grunnlag av dette peker Nussbaum (2016) på at man burde undervise i verk som fremmer medlidenhet, og tørre å prate om vanskelige temaer. Lærerne i studien Lauritzen et al (2021) peker på de ikke føler seg kvalifiserte til å prate om vanskelige temaer. Det burde være noen føringer for hvordan man skal arbeide med vanskelige temaer i norskundervisningen, og lærerne i studien til Ottesen og Tysvær (2017) peker på at de savner planer som legger føringer for systematisk arbeid med skjønnlitteraturen.

Selv om ingen av studiene jeg har undersøkt eksplisitt tar opp demokrati og medborgerskap og viser hvordan dette kan implementeres inn i norskfaget, peker en lærer på i studien til Grüters og Myren-Svelstad (2022) at *Karen* dekker målene i demokrati og medborgerskap. Nussbaum (2016) på viktigheten av å utdanne verdensborgere og hvordan dette kan gjøres gjennom litteraturen. Under demokrati og medborgerskap i norskfaget, blir det fastslått av lesing av skjønnlitteratur kan gi elevene innblikk i hvordan andre har det, og deres utfordringer. Nussbaum (2010) trekker fram at litteraturen kan forberede deg til livet som borger gjennom forestillingsevnen som er avgjørende for å leve i et velfungerende samfunn og praktisere medborgerskap (Lid, 2010).

Under tverrfagliges temaer i norskfaget, blir det fastslått at bærekraftig utvikling skal «utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt». Selv om det ikke blir eksplisitt nevnt at skjønnlitteraturen skal brukes, viser studien til Halberg og Brumo (2021) med teksten *Ulveslaget* hvordan det tverrfaglige teamet bærekraftig utvikling kan bli implementert i norskfaget. Skjønnlitteraturen kan altså fungere godt til å lære elevene om bærekraftig utvikling, og elevene i studien til Halberg og Brumo (2021) peker på at de liker å jobbe med fakta og fortellinger for å lære mer om rovdyr.

5.5 Metodologisk drøfting - Studiens validitet og reliabilitet

Som forsker må man reflektere over styrker og svakheter med sitt eget forskningsprosjekt og hvordan datamaterialet har blitt samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 126). Det er derfor relevant å gå nærmere inn på studiens validitet og reliabilitet.

Når det kommer til validitet, skiller man ofte mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler om studien gir svar på det den spør om. I denne oppgaven har det vært interessant å finne ut hvordan valg av tekster og lesing av skjønnlitteraturen blir legitimert i norskfaget etter innføringen av LK06. For å undersøke dette har jeg benyttet metoden systematisk litteraturgjennomgang, som er en metode som egner seg for å si noe om hva man vet så langt på et forskningsfelt. Dette gir et grunnlag for å si noe hva som kan forskes videre på. Ytre validitet handler om vi kan generalisere funnene til andre grupper som man ikke har undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128), i dette tilfellet handler det om funnene kan generaliseres til andre trinn og skoler som ikke er undersøkt. Til tross for at studiene i min oppgave har benyttet seg av ulike metoder og har ulikt utvalg, er det mange av de samme funnene som går igjen. Det er derfor grunn til å tro at man vil finne noe av det samme på andre skoler også. Studiene viser også at både valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur legitimeres ulikt fra lærere og elever.

Reliabilitet er knyttet til pålitelighet, og handler om nøyaktigheten av undersøkelsens datamateriale. Dette innebærer hvilke data som brukes, måten den samles inn på, og hvordan dataen blir bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Metoden som blir benyttet i denne masteroppgaven har strenge krav når det kommer til dokumentasjon av søk, slik at

andre kan få de samme søkene og treffene som meg. For at andre skal få gjennomført samme søk som meg, har jeg vært tydelig på mine inklusjon- og eksklusjonskriterier, hvilke databaser søkene er gjennomført i og søkeordene som har blitt benyttet. Når det kommer til hva jeg har tatt med fra resultatdelen i de ulike studiene, har jeg vært så objektiv som mulig når jeg har presentert de ulike funnene. Jeg har også tatt for meg metoden og utvalget i de ulike studiene, og diskutert studienes eventuelle svakheter. Her har jeg lent meg på metodelitteratur.

Som jeg tidligere har nevnt, er det er relativt lite forskning på feltet noe jeg også fikk bekreftet da jeg begynte med mine systematiske litteratursøk. Det har derfor vært utfordrende å finne nok studier for å besvare problemstillingen min, og dermed har studier som ikke eksplisitt nevner at hovedformålet med studien er å undersøke tekstutvalg eller skjønnlitteraturen verdi i norskfaget blitt tatt med. Jeg har sett mer overordnet på funnene i studiene og trukket ut det som er relevant. For eksempel i studien til Lauritzen et al (2021) er ikke tekstutvalg formålet med studien, men lærerne trekker fortsatt fram noen tekster de bruker i undervisningen sin.

Kapittel 6: Avslutning

6.1 Norskfaget og skjønnlitteraturen

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: Hvordan blir valg av tekster og lesing av skjønnlitteratur legitimert i norskfaget i perioden etter innføringen av LK06? For å besvare problemstillingen har jeg sett på forskning som tar for seg hvilke tekster som inngår i norskundervisningen og hvorfor, og begrunnelser til å arbeide med skjønnlitteratur i norskunderundervisningen. Til tross for at LK06 fjernet anbefalingene av ulike verk som skulle leses og at samtidslitteraturen skulle få en plass i faget, viser det seg at den eldre litteraturen fortsatt har en sentral plass i utvalgspraksisen til lærerne. En av grunnene til at mange av de eldre tekstene blir brukt i undervisningen er på grunn av lærebokas status, og flere av lærerne i de utvalgte studiene peker på at de henter tekster fra læreboka. Begrunnelser for tekstutvalg er også knyttet til at teksten skal være engasjerende og aktuell, slik at litteraturundervisningen skal bli ansett som viktig. Videre viser det seg at mye av skjønnlitteraturen blir benyttet til blant annet skriveundervisning, øving på litterære virkemidler og til å plassere teksten i en litteraturhistorisk periode. Dette blir knyttet opp til at det er for lite tid til å gå noe nærmere inn på teksten. Når det kommer til legitimering av hvorfor vi bør ha skjønnlitteratur i norskfaget blir det pekt på ulike grunner av lærerne og elevene i de utvalgte studiene. Slik som det ble påpekt tidligere i oppgaven, trenger litteraturen nye legitimeringsgrunner (Hamre, 2014; Skaftun, 2009). Lærerne i de utvalgte studiene legitimerer lesing av skjønnlitteratur gjennom å utvikle elevenes empati, som en inngang til danning og til å utvikle elevenes leselyst. Skjønnlitteraturen blir med andre ord ikke bare legitimert gjennom den kulturelle tilhørigheten som tidligere var en sterk legitimeringsgrunn i tidligere læreplaner, men den kulturelle tilhørigheten blir fortsatt ansett som viktig gjennom danningssynet.

Videre kan det tyde på at innføringer av den nye læreplanen LK20 kan bidra til noen endringer når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. Først og fremst har «skjønnlitteratur» kommet tilbake i læreplanen og i kompetansemålene. Videre er innføringen av kjerneelementer og tverrfaglige temaer nytt med LK20, hvor det trekkes fram viktigheten av skjønnlitteraturen.

6.2 Forslag til videre forskning

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) peker på at forskning er en pågående prosess som utvider kunnskapen vår og gjør oss bevisste over ting vi ikke vet. Ett av funnene i denne studien er at tekster fra 1800-tallet og 1900-tallet fortsatt har en sentral plass i norskundervisningen. Studien til Grüters og Myren-Svelstad (2022) at den nye læreplanen påvirker litteraturvalgene til lærerne, og inspirerer til nye veivalg. Dette kan derfor være interessant å forske videre på hvordan den nye læreplanen påvirker både valg av tekster og begrunnelser for at skjønnlitteraturen skal være en del av norskfaget. Gjennom mine systematiske litteratursøk fant jeg også ut at det er mer forskning på feltet på videregående enn på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Det hadde dermed vært interessant og forsket mer på hvordan skjønnlitteraturen blir legitimert på mellomtrinnet og ungdomsskolen.

Kapittel 7: Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*.
- Applebee, A. (1992). The Background for Reform. I J. Langer (Red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response* (s. 1-18). National Council of Teachers of English.
- 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.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Blikstad-Balas, M., Linking, i. & student, a. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brumo, J. & Halberg, H. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 19.
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8474>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper* (Bd. nr. 181). Fagbokforl.
- Eriksen, T. B. (1995). *Nordmenns nistepakke : en kritikk av den norske kanon* (Bd. 25). Cappelen akademisk forl.
- Fodstad, L. A. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevens legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 5, 22 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6149>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Grimstad, B. F. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Samlaget.
- Grüters, R. & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(0).
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* [The University of Bergen].
- Heie Gregersen, M., Ødegaard, M. & Skagen, T. (2016). *Systematiske litteratursøk: Status og fremtidig arbeid ved UB*. <https://www.ub.uio.no/om/prosjekter/avsluttet/fagbibliotek-og-systematiske-oversikter/systematiske-litteratursok-ub.pdf>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet : om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Hovda Ottesen, S. & Tysvær, A. (2017). «Skjønnlitteratur for kosen» Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem *Norsklæreren* 53-67.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Abstrakt.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001>
- Keen, S. (2015). *Narrative form: Revised and Expanded Second Edition*. Palgrave Macmillian.

- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2009). Kreativt arbeid med litteratur. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 279-286). Universitetsforlaget.
- Kildekompasset. (u.å). *Kildekritikk: Holder kilden vitenskapelig kvalitet?*
<https://kildekompasset.no/kildekritikk/>
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen : kanon, danning og kompetanse* [Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur]. Trondheim.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, 61-82.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement : research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*.
<https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015–2016)*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på : om lesing, lesebestillinger og tekstvalg* (Bd. nr. 188). Fagbokforl.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. H. (2021). Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget.
- Lid, I. M. (2010). *Ingen kan ta fra deg din verdighet*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/86A0r/ingen-kan-ta-fra-deg-din-verdighet>
- Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. (1974). ([Ny utg.]. utg.). Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen : M87*. (1987). (Nynorsk[utg.]. utg.). Aschehoug
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. I (s. 3-22). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Nussbaum, M. C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. Frydensbjerg & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skole - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus forlag
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Dam akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.

- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reinar, L. M. & Jamtvedt, G. (2010). Hvordan skrive en systematisk oversikt? , 238-246. <https://sykepleien.no/forskning/2010/11/hvordan-skrive-en-systematisk-oversikt>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge*, 2(1), (Art. 2, 24 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1021>
- Saris, W., Revilla, M., Krosnick, J. & Shaeffer, E. (2010). Comparing Questions with Agree/Disagree Response Options to Questions with Item-Specific Response Options. *Survey Research Methods*, 4, 61-79. <https://doi.org/10.18148/srm/2010.v4i1.2682>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M. & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annu Rev Psychol*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* (Bd. nr. 178). Fagbokforl.
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur : om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforl.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85-117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skjeltved, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv* (Bd. nr. 182). Fagbokforl.
- Skjeltved, D. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Universitetsforl.
- Steinfeld, T., Claudi, M. B. & Aamotsbakken, B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget : historiske liner, aktuelle utfordringer* (1. utgåve. utg.). Fagbokforlaget.
- Steinfeld, T. & Ullström, S.-O. (2012). Litteraturredidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Nordheim (Red.), *Litterær analyse: en innføring*. Pax.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg. utg., Bd. 25). Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-a). *Barns trivsel - voksnes ansvar : Sosial kompetanse* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-b). *Kjerneelementer, Norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-c). *Norsk (NOR01-06) - Kompetansemål og vurdering etter 10. trinn*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-d). *Norsk (NOR01-06) - Kompetansemål og vurdering etter vg1 studieforbereende utdanningsprogram*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (u.å-e). *Norsk (NOR01-06) - Kompetansemål og vurdering etter vg2 studieforbereende utdanningsprogram*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-f). *Norsk (NOR01-06) - Kompetansemål og vurdering etter vg3 studieforbereende utdanningsprogram*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-g). *Norsk (NOR01-06), Tverrfaglige temaer*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-h). *Tverrfaglige temaer*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrephistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357-371. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04-02>
- Veiteberg, J., Kirke, u.-o. f. & Nasjonalt, l. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15-36). Gyldendal akademisk.
- Wolk, S. (2010). What Should Students Read? *Phi Delta Kappan*, 91(7), 8-16. <https://doi.org/10.1177/003172171009100703>
- Aamodt, M. & Ødegaard, M. (2018). *Systematiske oversikter - nye utfordringer og nye muligheter for fagbiblioteket*. Bok og bibliotek <https://www.ub.uio.no/om/prosjekter/avsluttet/fagbibliotek-og-systematiske-oversikter/bokogbibliotek.aamodt.odegard.pdf>
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? : en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning* (Bd. 9/2003). Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie : en kultur- og dannelseshistorie*. 3 (s. 103-119). Novus forlag.
- Aamotsbakken, B. (2018). Kanon - hvorfor og hvordan? I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 75-88).
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.