

Elevers legitimering av litteraturundervisningen i norskfaget

En kvalitativ studie av vg3-elevs begrunnelser for å arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget

Hannah Engeskaug Nilsen

NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg litteraturundervisningen i norskfaget. Mer spesifikt undersøker den vg3-elevens legitimering av denne undervisningen. Skjønnlitteraturens plass og legitimitet er et spørsmål som har blitt forsket på og mye diskutert i fagpolitisk sammenheng. Debatten har i hovedsak dreid seg om forholdet mellom skjønnlitterær lesing og literacy-dreiningen i faget, om skjønnlitteraturens stilling blant andre fagkomponenter, og om læreplanens føringer for hvilken litteratur som skal leses i klasserommene. Elevstemmen har imidlertid stort sett vært tilsidesatt i denne debatten og den litteraturdidaktiske forskningen. Jeg har derfor ønsket å søke svar på følgende spørsmål: *Hvordan legitimerer vg3-elever litteraturundervisningen i norskfaget?* Tilnærmingen er hermeneutisk, basert på semistrukturerte intervju av seks vg3-elever fra to ulike skoler. Studien inkluderer i tillegg en analyse av 16 elevers refleksjonsnotater fra de samme klassene, knyttet til litterære opplevelser og begrunnelser for litteraturundervisningen.

Studiens hovedfunn viser til særlig tre begrunnelser for arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget. Elevene vektlegger nemlig at litteraturen kan: *1. Utvikle lese- og skrivekompetansen. 2. Utvikle historiebevissthet og 3. Utvikle empati- og refleksjon.* Elevenes eget ståsted i forhold til argumentene varierer. Noen av elevene virker sikre og entusiastiske for begrunnelsene de gir, mens andre svar virker mer usikre eller er forestilte. Noen av begrunnelsene er dermed hva elevene *tror* ligger til grunn for å arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget, selv om de kanskje ikke er enige i dette selv.

I diskusjonen tar jeg for meg de tre hovedfunnene, som både bekrefter og til dels utfordrer eksisterende teori og tidligere forskning på fagfeltet. Videre diskuterer jeg begrunnelsene om leseopplevelse og kulturell literacy, som er to nokså fraværende begrunnelser i mitt materiale, men som er fremtredende i litteraturen om hvorfor vi leser skjønnlitteratur. Alt i alt viser min studie at elevene flest ikke har en klar forståelse av *hvorfor* vi bedriver litteraturundervisning, noe som bør ha litteraturdidaktiske ringvirkninger i skolens norskfag.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært det morsomste jeg har gjort i løpet av årene mine på Blindern. Nå er det over, noe jeg synes er både godt og vondt. Jeg vil bruke dette forordet til å takke alle de som har vært viktige for meg for at denne masteroppgaven nå er i mål.

Først av alt vil jeg takke veilederen min, Marte Blikstad-Balas. Fra jeg sendte deg en epost om tips og idéer tilknyttet masteren en gang tidlig i 2022, har du vært engasjert og entusiastisk – noe som har inspirert og motivert meg. Takk for god veiledning, tett oppfølging, litteraturtips og raske tilbakemeldinger på utkastene mine. Noe som har betydd enda mer, og som jeg vil takke deg ekstra for, er din medmenneskelighet. Når jeg har stresset og opplevd masteren som uoverkommelig, har du kommet med støttende og motiverende ord. Jeg vil også takke de to lærerne som åpnet klassene sine for meg, og elevene som har deltatt i prosjektet.

Takk til familien min, og da spesielt mamma og pappa. Dere har trøstet og oppmuntret meg i kjipe stunder, og gledet dere sammen med meg i lystige stunder. All deres kjærighet, visdomsord og støtte har vært avgjørende for at jeg har kommet meg helt hit.

Både fine og utfordrende år på Blindern er straks over. Takk til alle medstudenter, dyktige undervisere og praksisveiledere fra disse fem årene på lektorstudiet. Nå er jeg klar for å tre inn i voksen- og arbeidslivet. Takk for nå, Blindern.

God lesing!

Oslo, mai 2023.

Hannah Engeskaug Nilsen.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Norskdidaktisk relevans.....	1
1.2 Presentasjon av problemstillingen	3
1.3 Oppgavens oppbygging	4
2 Teori og tidligere forskning	6
2.1 Leseopplevelse – en verdi i seg selv	6
2.2 Empati, refleksjon og kritisk forståelse	8
2.3 Kulturell literacy	12
2.4 Skjønnlitteraturen i et literacy-perspektiv.....	13
Tidligere forskning	15
2.5 Legitimeringer av litteraturundervisningen	15
2.6 Hva kjennetegner litteraturundervisningen i norskfaget?	17
2.7 Hva leser elevene i norskundervisningen?.....	20
2.8 Oppsummering.....	22
3 Metode	23
3.1 Kvalitativ metode.....	23
3.2 Utvalg og rekruttering.....	24
3.3 Intervju som metode og mine forberedelser	25
3.5 Refleksjonsnotater	27
3.6 Dataanalysen – innholdsanalyse av intervjuer og refleksjonsnotater	28
3.7 Refleksjoner rundt studiens troverdighet.....	30
3.7.1 Validitet.....	30
3.7.2 Reliabilitet.....	32
3.8 Forskningsetiske overveielser.....	33
4 Analyse	35
4.1 Leserprofiler av de intervjuede elevene.....	35
4.2 Elevenes hovedbegrunnelser for litteraturundervisningen i norskfaget.....	38
4.2.1 For å utvikle lese- og skrivekompetanse.....	38
4.2.2 For å utvikle historiebevissthet	41
4.2.3 For å utvikle empati og refleksjon	44
4.3 Hvilke begrunnelser for lesing av litteratur glimrer med sitt fravær?	50
4.3.1 Få argumenter knyttet til leseopplevelse.....	50
4.3.2 Få argumenter knyttet til kulturell literacy	51
4.3.3 Skjønnlitteraturens prosessuelle side	53
4.3.4 De som egentlig ikke ser poenget med litteraturundervisningen	54
4.4 Oppsummering.....	56
5 Diskusjon	57
5.1 Utvikling av lese- og skrivekompetansen.....	57
5.2 Historiebevissthet.....	59

5.3 Empati og refleksjon.....	61
5.4 Leseopplevelse og kulturell literacy – to fraværende legitimeringer	63
5.5 Problematiske sider ved legitimeringen av litteraturundervisningen.....	65
6 Avslutning.....	67
6.1 Oppsummering.....	67
6.2 Didaktiske implikasjoner	67
6.3 Forslag til videre forskning.....	69
<i>Litteratur:</i>	71
<i>Vedlegg A-F</i>	76

1 Innledning

Målet med dette prosjektet er å belyse vg3-elevs begrunnelser for lesing av, og arbeidet med, skjønnlitteratur i skolen. Selv har jeg aldri vært en lesehest, og forsto ikke helt hvorfor vi skulle ha litteraturundervisning da jeg gikk på ungdomsskolen og videregående. Etter å ha studert litteratur- og norskdidaktikk på universitetet har jeg imidlertid fått mer kunnskap, interesse og forståelse innenfor det litteraturdidaktiske feltet. Det har blitt tydeligere for meg hvorfor litteratur er en viktig del av norskfaget. Men jeg lurer fremdeles på hvor tydelig det er for dagens elever, og hva de oppfatter som årsakene til at alle skal lese skjønnlitterære tekster i norskundervisningen. I lys av dette har jeg ønsket å undersøke akkurat denne tematikken i min masteravhandling.

1.1 Norskdidaktisk relevans

I 2017 etterlyste Lars August Fodstad en klarere formulering av «hvorfor» vi har litteraturundervisning i planverket. Selv mente han på det tidspunktet, «(...) at legitimeringen bør søkes i både kulturell danning (cultural literacy), kritisk danning (critical literacy), og i forestillingen om estetisk erfaring og erkjennelse.». Videre trekker han frem Per Thomas Andersens (2011) teori om empatiteknologi, som han også mener er en god grunn til å undervise i skjønnlitteratur (Fodstad, 2017, s. 21).

Den nye læreplanen (LK20) danner bakgrunnen for denne oppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge den er det ikke et spørsmål om lærere skal undervise i litteratur eller ei, det er noe alle norsklærere skal utføre. Spesifikt for norskfaget og for elevene på vg3 står det i det første kompetansemålet at elevene skal: «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I den generelle overordnede delen av læreplanen står det blant annet at: «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng.» og at «Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige

utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi (...).» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning løftes også frem.

Kjerneelementet «Tekst i kontekst» oppsummerer noen grunner til «hvorfors» vi skal bedrive litteraturundervisning i skolen:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid. (Kulturdepartementet, 2019).

Når vi kobler kompetansemålene, kjerneelementene og den overordnede delen sammen, kan utvikling av en felles kulturell referanseramme, historisk bevissthet, empati- og selvutvikling, estetiske leseopplevelser og kritisk forståelse, nokså implisitt leses ut av læreplanen som begrunnelser for litteraturundervisningen.

Er man begeistret for litteratur, er det innlysende hvorfor man skal undervise i nettopp dette. Litteraturens kunstneriske formspråk er jo for eksempel en kilde til forundring og menneskelig utvikling. Den litterære fremstillingen åpner for et møte med det som er estetisk og historisk annerledes. Videre bearbeider de beste forfatterne eksistensielle spørsmål på en måte som taler til lesere på tvers av tid og sted. Personlig tror jeg litteraturen kan ha de beskrevne virkningene nevnt over, men er det nok? Formuleringen «kan ha» kommer man ikke langt med i et samfunn hvor det stadig stilles skjerpene krav til effekt, nytteverdi og kompetanseutvikling (Ilum Hansen, 2011). I en ny teknologisk verden, hvor stadig flere elever kommer til skolen uten å ha lest en eneste skjønnlitterær bok, er ikke legitimeringen av litteraturundervisningen like selvsagt lenger (Penne, 2012b).

Dagens norskfag er i større grad enn før et literacy-fag. Med dette menes det «(...) at kjernen i opplæringen er å gjøre elevene skriftkyndige, og på den måten gjøre dem til dugelige mennesker i dagens og morgendagens samfunn.» (Fodstad, 2017, s. 19). Hensikten er å jobbe med tekster på måter som fremmer forståelse, fortolkning, kreativitet, kommunikasjon og informasjonsbehandling. Literacy-dreiningen på 2000-tallet har fått kritikk for å gjøre norskundervisningen nytteorientert, instrumentalistisk og utilitaristisk, og hvor særlig

skjønnlitteraturen har mistet fotfestet (Hamre, 2015). Før literacy-reformen trådte i kraft, var nemlig norskfaget et kultur- og dannelsesvektleggende fag. Her hadde skjønnlitteraturen en sentral rolle i formidlingen av den norske kulturarven (Eyde & Skovholt, 2017). Læreplanen rommet en litterær kanon som stilte eksplisitte krav til hvilke tekster og forfattere lærerne skulle innlemme i litteraturundervisningen. Slik anerkjente man verdien av et kulturelt fellesskap i form av litterære og andre kulturelle referanser. Som nevnt over, er imidlertid den nåværende læreplanen åpent formulert og kompetansebasert (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Literacy-vendingen har skapt voldsom debatt. Satt på spissen har vi de «som ser norskfaget som et kulturbærende dannelsesfag tuftet på lesing av skjønnlitteratur, mens den andre siden preges av tekstforskere og norskdidaktikere som ser norskfaget som et literacy-, språk og redskapsfag.» (Eyde & Skovholt, 2017, s. 11). Lars August Fodstad (2017, s. 20) skriver at dette skillet beror på feilaktig forståelse av literacy- og dannelsesbegrepet, da disse må ses «som nært forbundne og til en viss grad synonyme». Til tross for dette forsvaret for literacy-begrepet finnes en utbredt bekymring for at skjønnlitteraturens plass blir for liten. På den andre siden har vi studier som viser at skjønnlitteratur fortsatt utgjør en stor del av norskfaget, også etter literacy-vendingen (Nissen, 2021). Men hvorfor eksisterer debatten i det hele tatt? Er det på grunn av litteraturundervisningens manglende legitimitet? For hvorfor skal vi ha opplæring i skjønnlitteratur? Hva er målet? Hva ønsker vi å oppnå, og hvorfor er det viktig?

Bortsett fra læreplanen eksisterer ulike teorier og meninger om hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur. Litteraturdydidaktikere, forskere på feltet, politikere og litteraturfantaster har vanligvis ingen problemer med å begrunne litteraturundervisningen (Anderssen, 2011; Fodstad, 2017; Kjelen, 2013, Nussbaum, 2016; Rosenblatt, 1994). Samtidig viser forskning at til og med norsklærere kan oppgi nokså vage begrunnelser for arbeidet med skjønnlitteratur, hvor generaliserte fagdidaktiske begrunnelser glir over i å dreie seg om hva de «mener», «synes» og «tror» (Penne, 2012b, s. 32). Flere didaktikere har etterlyst nye legitimeringer av litteraturarbeidet i skolen (Fodstad, 2019; Penne, 2012b).

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Mye forskning tar for seg elevers opplevelser i møte med, og lesninger av litteratur. De fleste studiene baserer seg imidlertid på ungdomsskoleelever (Kjelen, 2015; Molloy, 2002; Nissen et al. 2021; Rødnes, 2012). Videre er det studier som tar for seg læreres tanker om hvorfor

man har litteraturundervisning i skolen (Kjelen, 2013; Penne, 2012b). Men hva mener elevene selv om hvorfor vi har litteraturundervisning? Elevstemmen har vært fraværende i den nevnte litteraturdebatten, noe Lars August Fodstad og Astrid Mortensvik (2018) har tatt tak i. De gjennomførte en studie i 2018 om vg3-elevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur. Til tross for denne studien skriver blant annet John Brumo (2022) at det finnes mindre forskning på det litteraturdidaktiske feltet fra videregående skole.

Det ser dermed ut til å være et behov for både å forske på videregående elever, samt begrunnelser for arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. På bakgrunn av dette søker jeg å svare på følgende problemstilling:

Hvordan legitimerer vg3-elever litteraturundervisningen i norskfaget?

Elevenes synspunkter på litteraturundervisningen er viktig av flere grunner. For det første er det viktig å få innblikk i hvorvidt elevene opplever litteraturen og litteraturundervisningen meningsfull og relevant. For det andre kan tilnærmingen vise om deres legitimeringer er i tråd med læreplanens intensjoner og teori på fagfeltet. For det tredje fremhever Skaalvik og Skaalvik (2009) nettopp hvordan elevenes opplevelse av skolen har stor betydning for deres personlighetsutvikling, livskvalitet, utbytte av opplæringen og for deres motivasjon for læring. Gjennom et elevperspektiv fra ungdommer med 13 års litteraturundervisning lagt bak seg, og som forhåpentligvis har en del erfaring og tanker knyttet til denne undervisningen, håper jeg å bidra med interessant og nyttig kunnskap innenfor det litteraturdidaktiske området.

1.3 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har jeg tatt for meg bakgrunnen for masteravhandlingens temavalg, redegjort for studiens norskdidaktiske relevans, samt presentert prosjektets problemstilling. I det neste kapitlet vil jeg ta for meg teori og tidligere forskning på feltet. Den utvalgte teorien belyser noen tradisjonelle og faglige legitimeringer av hvorfor vi skal bedrive skjønnlitterær lesing i skolen. Videre i kapittel 3 vil jeg presentere og diskutere studiens forskningsdesign, fremlegge hvordan datamaterialet har blitt analysert, og drøfte undersøkelsens validitet, reliabilitet og etiske aspekter. I kapittel 4 presenterer jeg funnene fra dataanalysen, før jeg i det femte kapitlet diskuterer studiens hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning. I det siste

kapitlet oppsummerer jeg hovedfunnene, tar for meg noen didaktiske implikasjoner ved studien og kommer med forslag til videre forskning. Helt til slutt følger litteraturliste og ulike vedlegg fra forskningsprosessen.

2 Teori og tidligere forskning

I dette teorikapitlet skal jeg belyse spørsmålet om hvilke begrunnelser som finnes for å lese skjønnlitterære tekster. Jeg vil gjøre rede for sentrale teorier om leseopplevelse, utvikling av empati og refleksjon, skjønnlitteratur i et literacy-perspektiv og kulturell literacy. I den andre delen av kapitlet vil jeg ta for meg tidligere forskning på det litteraturredidaktiske feltet, for å belyse hva vi vet om legitimering og bruk av litterære tekster i norsktimene.

2.1 Leseopplevelse – en verdi i seg selv

To argumenter som ofte brukes for å begrunne litteraturlæsning både i skolen og ellers, er at det kan gi oss en leseropplevelse og at det kan bidra til identitetsutvikling. Resepsjonsteori er en litteraturteoretisk retning som legger hovedvekten på hvordan litterære verk blir mottatt av leseren. Hovedinteressen flyttes dermed fra forfatteren og verket til leserens medvirkning når det gjelder å skape mening i litterære tekster (Claudi, 2013). Resepsjonsteorien til den amerikanske læreren og litteraturforskeren, Louise M. Rosenblatt (1969; 1994), gir en forståelse av hvordan vi leser og tolker litteratur. Denne teorien tar utgangspunkt i at mennesker aktivt skaper mening av litteraturen ved å tolke den i lys av egne erfaringer (Rosenblatt, 1969; 1994). Dette betyr at det ikke finnes en objektiv sannhet i litteraturen vi leser. Betydningen vil variere fra person til person, og den kan endre seg over tid. Et viktig prinsipp hos Rosenblatt er at teksten og leseren påvirker hverandre. Leserens bringer sin egen bagasje med erfaringer og kontekst inn i møtet med teksten, mens teksten igjen påvirker leserens tanker og følelser. Leserens forforståelse er dermed avgjørende for all teksttolkning.

Rosenblatt (1969) mener altså at tekster kan ha ulike funksjoner og betydninger hos ulike mennesker. Skjønnlitteraturen rommer eksempelvis et sett med språklige symboler, som kan skape ulike assosiasjoner hos den enkelte. Dette viser at litteratur kan tolkes forskjellig, noe man burde være åpne for i litteraturundervisningen. Videre understreker Rosenblatt (1994) at man kan lese enhver tekst på ulike måter. For eksempel kan man lese en værmelding som et dikt, og motsatt. Det avgjørende, ifølge Rosenblatt, er hvilken holdning du har til selve leseakten.

Rosenblatt (1994) skiller mellom to ulike lese måter – den estetiske og den efferente lese måten. Sistnevnte mener Rosenblatt er en instrumentell og upersonlig form for lesing. Her leser man kun for å skaffe seg informasjon, eller for å utrette noe. Når elevene analyserer

litteratur i lys av for eksempel kontekst og struktur, eller anvender fagbegreper i litterære tolkninger, leser de ofte på en efferent måte. Det er imidlertid den estetiske lese måten Rosenblatt (1969; 1994) opphøyer – og det er denne lese måten som står sentralt i argumentet om å lese for leseopplevelses skyld. Denne dreier seg om hvordan leseren kan oppleve litteraturen på en subjektiv og følelsesladet måte. Ved den estetiske lesingen, er man opptatt av hva som skjer innvendig underveis i selve leseprosessen: «(...) the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text.» (Rosenblatt, 1994, s. 25). I stedet for å lete etter metaforene i et dikt, eller synsvinkelen i en novelle, mener Rosenblatt at man burde verdsette «(...) the journey itself», altså leseprosessen og -opplevelsen i seg selv (Rosenblatt, 1994, s. 28). Uten leseren forblir all litteratur bare blekk på papir. Som nevnt, bringer leseren tidligere erfaringer og interesser med seg i lesingen. Dette muliggjør en gjenkjennelse av det tekstlige innholdet og påvirker meningen leseren ilegger teksten (Rosenblatt, 1969).

Rosenblatts (1969) teori har hatt stor innflytelse på måten litteraturundervisningen i skolen foregår. Den estetiske lesingen har vært særlig populær, da den gir elevene muligheter til en personlig og meningsfull opplevelse i møte med litteraturen. Teorien har bidratt til at lærere har vært opptatt av å velge litteratur som vekker elevenes engasjement, som de kan relatere seg til og kjenne seg igjen i – for å gi elevene gode leseopplevelser og leseglede (Fodstad & Gagnat, 2019). Å lese skjønnlitteratur ut fra Rosenblatts estetikk fordrer at elevene har en fiktiv metaforståelse hvor de kan sette seg inn i teksten, og for eksempel føle med karakterene i en roman. Denne lese måten i klasserommet kan således bidra til å styrke elevenes identitet og selvforståelse, da den gir rom til å utforske og reflektere over egne følelser, tanker og handlingsmuligheter i møte med litteraturen (Rosenblatt, 1969; 1994).

En annen viktig resepsjonsteoretiker, Wolfgang Iser (1981), løfter frem skjønnlitteraturens særegne potensial til unike leseopplevelser. Skjønnlitteraturen skiller seg fra andre tekster gjennom sine «tomrom» og ubestemtheter, ifølge han. Slik kan leseren selv fylle de litterære tomrommene med sin egen forståelse og tolkning, noe som gjør leseren til en aktiv meningskonstruktør. Litteraturen kan altså ikke reduseres til å ha en enkelt mening. Ubestemthetene og tomrommene åpner opp for en rekke ulike betydninger som leseren kan utforske. Den imaginære dimensjonen og de tekstlige hullene legger til rette for at leseren kan reflektere over teksten på en dybde som ikke hadde vært mulig uten tomrommene. Skjønnlitteraturen krever altså mer av leseren enn andre tekster og har en

bevissthetsutvidende funksjon. Litteraturens kunstneriske språk og struktur kan utvide vårt tankesett og perspektiver på verden. Det er dette som gjør lesingen av skjønnlitteratur unik, ifølge Iser (1981).

Et felles premiss hos de to nevnte teoretikerne er at betydningen av litteratur ikke er noe fastlagt og entydig, men skapes gjennom møte mellom tekst og leser. Siden alle lesere er forskjellige, vil også ulike tolkninger oppstå ved lesing av skjønnlitteratur. Litteraturlesingen er preget av vår egen forforståelse og identitet. Ved all litteratur vi leser, søker vi gjenkjennelse. Vi møter litteraturen aktivt med oss selv (Penne, 2012). Gjennom å lese tvetydig skjønnlitteratur kan vi få mulighet til å utforske ulike aspekter av vår egen identitet og til å utvikle en mer kompleks og reflektert forståelse av verden og av hvem vi er (Iser, 1981; Larsen, 2005).

2.2 Empati, refleksjon og kritisk forståelse

En annen sentral teoretiker på dette feltet er Martha C. Nussbaum (2016), som anlegger et demokratisk og etisk samfunnsperspektiv i sin argumentasjon for hvorfor lesing av skjønnlitteratur er viktig i skolen. Litteratur kan spille en sentral rolle til å utvikle elevenes forestillings- og vurderingsevne, som er vesentlig for samfunnsdeltakelse. Elevene skal bli demokratiske verdensborgere, noe som innebærer å skaffe seg kunnskap om historie og samfunnsforhold. Kunnskap om mange ting er imidlertid ikke nok i seg selv. Evnen til innlevelse – empati – er også et vilkår for å være en demokratisk verdensborger ifølge Nussbaum (2016).

Skjønnlitteraturen i skolen har en gylden mulighet til å forme elevenes forståelse av menneskene rundt seg. Å lese litteratur som fremmer mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer, er av stor verdi, da ulike karaktertegninger og handlinger lar oss betrakte andres liv med engasjement og empatisk forståelse. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendigheter former andres liv som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv. Vi kan lære at omstendighetene ikke bare er bestemmende for ulike menneskers handlingsrom, men også for deres håp, frykt, forventninger og drømmer. Det å forstå hvordan bakgrunnen til ethvert menneske for eksempel påvirker personens selvtillit, handlingsvalg og evne til å elske, utruker oss til å ta reflekterte beslutninger når det gjelder aktiv samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016).

Nussbaum skriver at forestillingsevnen vår trenes opp gjennom historiefortelling. Skjønnlitteraturen kan dermed fungere ypperlig til å lære oss at kameraten, personen foran i butikk-køa eller faren vår, har sinnsbevegelser, følelser og tanker av samme sort som oss selv. Vi alle har et lønnkammer av universelle følelser, som håp, frykt, kjærlighet og sinne. Videre dreier den narrative forestillingsevnen seg også om en forståelse for at vi bare har en begrenset tilgang til hverandres indre. Vi kan aldri fullt og helt forstå det som beveger seg i et annet menneskes sjelsliv – selv ikke en empatisk forestillingsevne kan gjennomtrenge denne. Men nettopp denne forståelsen og undringen kan utvikle vår moralske samhandling og respekt for hverandre, mener Nussbaum. Skjønnlitteraturen gjør at vi kan engasjere oss intenst i karakterenes skjebne, samt definere dem som personer med et rikt indre liv. Kompleks litteratur med mange distinksjoner kan gjøre oss i stand til å sette oss inn i andres liv og situasjoner, uten å ha eksakt like erfaringer (Nussbaum, 2016).

Fiksjonskarakterene i skjønnlitteraturen kan vi kjenne oss mye eller lite igjen i. Om vi ikke klarer å identifisere oss med en karakter, kan det være en kilde til større forståelse, skriver Nussbaum.

Både identifikasjon og fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker. Et samfunn som ønsker å behandle alle sine medlemmer rettferdig, bør fremme oppøvelsen av en medlidende forestillingsevne som overskrider samfunnsskillene, eller i alle fall prøver å gjøre det. Og det innebærer å bry seg om litteratur (Nussbaum, 2016, s. 34).

Det er viktig å lese litteratur som bryter med våre forestillinger, og som rommer karakterer som virker fremmede og truende. Dette viser åpenhet og kan motvirke kulturelle stereotyper. For at litteraturen skal kunne spille sin samfunnsrolle må den kunne forstyrre oss. Lesingen har ikke særlig moralsk verdi om vi kun leser tekster vi gjenkjenner oss i. Dette kan i verste fall ha en motsatt effekt, og heller dyrke selvforherligelsen (Nussbaum, 2016).

Nussbaum argumenterer også for at skjønnlitteraturen åpner opp for kritiske lesninger. Elevene skal ikke bare føle med og erfare, men også stille kritiske spørsmål til sine opplevelser i møte med litteraturen, og dermed reflektere over egne verdier. Litteraturen alene kan ikke forvandle samfunn, da maktstrukturer knyttet til privilegier og konvensjoner er sterkt innarbeidet i verden. Men det er her skjønnlitteraturen kan la leseren, om så bare for et

øyeblikk, legge merke til de usynlige menneskene i verden – noe som er en spire til sosial rettferdighet. En kritisk granskning av all litteraturen som leses kan gi elevene nye innsikter, samt en økt menneskelig og historisk forståelse. Ved å stille kritiske spørsmål til for eksempel romanen, diktet eller novellen i klasserommet, kan man avsløre holdninger og idéer som kan skjule seg i teksten (Nussbaum, 2016).

Menneskelig kommunikasjon rommer mange former for tanker og uttrykk, som gir kunnskap og følsomhet for menneskelige verdier. Mennesker trenger dermed skjønnlitteratur, fordi den bidrar til å utvikle evnen til å foreta sunne og objektive vurderinger. Gjennom å lese og analysere litterære verk kan elevene få muligheten til å forstå andre menneskers perspektiver og følelser. Litteraturen kan opplære elevene i å respektere og forstå mennesker med ulik bakgrunn, noe som kan bidra til å utvikle empati og forståelse for andres situasjoner og utfordringer. Skjønnlitteraturen i skolen er nødvendig fordi den utvikler en tolkningsevne som er helt avgjørende for samfunnsdeltakelse og en kritisk bevissthet om verden (Nussbaum, 2016). Det viktigste bidraget skjønnlitteraturen har for samfunnsborgeren, ifølge Nussbaum, er imidlertid «(...) dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpende forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser.» (Nussbaum, 2016, s. 56-57).

Nussbaum (2016) skriver selv at hennes teori har møtt motstand. Kritikken har dreid seg om en tvil om hvorvidt litteraturen i det hele tatt kan gjøre det mulig å føle sympati med noen som er svært annerledes enn oss selv, og om det finnes noen fellesmenneskelige behov og interesser som kan være utgangspunktet for denne sympatien.

Argumentasjonen om utvikling av empati og medborgerskap ved lesing av skjønnlitteratur, er likevel gjentakende. I sin artikkel «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen» (2011), tar Per Thomas Andersen Nussbaums parti. Han vektlegger i ytterligere grad et kosmopolitisk og globalt perspektiv ved lesing av skjønnlitteratur. Andersen mener at litteraturundervisningen bør virke som et instrument for integrasjon av uensartede grupper med mennesker. Skoleverkets formål med litteraturen dreier seg om det Andersen kaller noen fundamentale *F*er – utvikling av *felleskap, følelser og fantasi*, som alle er knyttet til *fortellingen*. I tillegg trekker han frem tre andre forhold som han mener står svakt i litteraturlegitimeringene: det globale perspektivet, det emosjonelle grunnlaget for holdninger og livspraksis, samt forestillingsevnen som grunnlag for samfunnsfellesskap (Andersen, 2011).

Angående det globale perspektivet, problematiserer Andersen den nasjonalistiske fellesskapstanken som lenge dominerte og legitimerede litteraturundervisningen. For hva består «fellesskapet» av i det multikulturelle samfunnet? Andersen mener samtidens litteraturundervisning kan bidra til å danne, utvikle og trene oss til et liv i et nytt fellesskap, nemlig det «kosmopolitiske fellesskapet». Det kosmopolitiske fellesskapet dreier seg om å kunne forholde seg til to verdener – det store og det lille, det globale og lokale. Det flerkulturelle samfunnet fordrer at vi utvider kunnskapen vår og den kosmopolitiske empatien. Ved for eksempel å lese oversatt litteratur og migrantlitteratur får litteraturundervisningen også et globalt perspektiv, og norskfaget som en kulturell beholder utvides til noe transnasjonalt (Andersen, 2011).

Knyttet til forholdet om det emosjonelle grunnlaget for holdninger og livspraksis, slår Andersen et slag for empati som en grunnleggende ferdighet i læreplanen. Elevene må lære å føle andres følelser for å kunne bli en god partner, mor eller samfunnsborger. Emosjoner er sosialt konstruert og dermed noe vi må lære oss. Skjønnlitteraturen er nettopp det som kan trene oss opp i dette, fremfor bruk av argumenter. Den narrative fortellingen setter emosjoner i bevegelse. Vi kan eksempelvis føre et opprør mot kulturelle sannheter, eller avsløre ytre motstandsstrukturer. Litteraturen kan fungere som en representant for det etniske eller klassemessige, og dermed representere noe kollektivt og globalt. På den andre siden kan skjønnlitteraturen speile det individuelle og lokale gjennom å dyrke subjektet, outsideren eller konflikten mellom individ og fellesskap. Sammenblendingen av disse lesningene vil utvikle våre emosjonelle holdninger og livspraksiser innenfor det kosmopolitiske fellesskapet (Andersen, 2011).

Forestillingsevnen burde også stå som en grunnleggende ferdighet i læreplanen, mener Andersen (2011). Å se verden fra en annen synsvinkel og med andre perspektiver er en forutsetning i enhver form for fellesskap, skriver han. Men også dette krever øvelse, noe litteraturen igjen kan være et redskap til. Elevene trenger å opptrene en evne til å forestille seg dystopier og utopier, av hensyn til neste generasjon og menneskene rundt seg. Forestillingsevnen er altså avgjørende for fremtidshåpet. Avslutningsvis skriver Andersen at litteraturen duger. Ikke bare for å styrke grunnleggende ferdigheter i lesing og skrivning, men også «til å utvikle grunnleggende ferdigheter i kosmopolitisk empati og demokratisk samfunnsansvar.» (Andersen, 2011, s. 22).

2.3 Kulturell literacy

Et annet sentralt argument for litteraturundervisning i skolen, dreier seg om kulturell literacy – en begrunnelse inspirert av den amerikanske professoren E. D Hirsch (Hirsch, 1987). Hirsch argumenterer for at menneskelig interaksjon og samhold i samfunnet forutsetter felles kunnskap om ulike ting. «(...) Knowing what others probably know – is crucial for effective communication» (Hirsch, 1987, s. 16). «Cultural literacy» er:

(...) the network of information that all competent readers possess. It is the background information, stored in their minds, that enables them to take up a newspaper and read it with an adequate level of comprehension, getting the point, grasp the implications, relating what they read to the unstated context which alone gives meaning to what they read (Hirsch, 1987, s. 2).

Ifølge Hirsch (1987, s. 19), er kulturell literacy selve oksygenet til sosial omgang. Videre er det noe som «lies above the everyday levels of knowledge that everyone possesses and below the expert level known only to specialists. It is that middle ground of cultural knowledge possessed by the det ‘common reader.’» (Hirsch, 1987, s. 19). For Hirsch har skolen en viktig oppgave i å sørge for at alle elever har tilgang til viktige felles referanser og kunnskaper, uavhengig av om elevene kommer fra boklige hjem eller ikke. På bakgrunn av dette utarbeidet han en konkret liste med kunnskaper alle amerikanere burde inneha – noe som speiles i tittelen til boken hans: *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know* (1987). Her står ulike forfattere, tekster og begreper listet opp.

Idéen om kulturell literacy var særlig viktig med tanke på den litterære kanon som ble innført i tidligere norsklæreplaner. LK97, med Gudmund Hernes som statsråd, var opptatt av læreplaner som skulle sikre «felles referanserammer», samt gi alle elever tilgang til viktig «felleskunnskap» (Blikstad-Balas, 2023, s. 31). Ulike forfattere elever skulle ha lest ble listet opp, nettopp i forsøket på å skape en universell og nasjonal felleskunnskap hos befolkningen. Å lese felles litteratur for å gi elevene tilgang på lik kunnskap, på tvers av fylker og kommuner, har blitt begrunnet for å virke inkluderende og samlende (Aamotsbakken, 2003; Hirsch, 1987).

Dagens læreplan (LK20) er kompetansebasert, som vil si at den beskriver hva elevene skal kunne gjøre. Vi har ikke lenger en konkret litterær kanon, men det er fortsatt et fokus på at elevene skal utvikle bevissthet om egen kultur og historie, samt tilegne seg kunnskap om

andre kulturer og samfunn. I norsklæreplanens overordnede del står det som nevnt innledningsvis at: «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at opplæringen skal gi elevene innsikt i norsk «kulturarv» og kjennskap til «kulturens tekster». Indirekte kan dette bety at man fortsatt skal lese Ibsen og Hamsun i litteraturundervisningen. Et mål med litteraturundervisningen i skolen er å utruste elevene til ideelt sett å kunne mestre alle tekster i kulturen (Aase, 2005). Variert skjønnlitteratur – både ny og gammel, klassikere og ikke-klassikere – bør dermed innlemmes i litteraturundervisningen.

2.4 Skjønnlitteraturen i et literacy-perspektiv

Sylvi Penne (2013) ser på arbeidet med skjønnlitteraturen gjennom et literacy-perspektiv. Hun mener at arbeidet med skjønnlitteratur er en viktig del av skolens opplæring, da det bidrar til utviklingen av elevenes generelle tekstkompetanse. I samfunnets uoverskuelige kosmos av tekster, trenger elevene å lære om forholdet mellom fakta og fiksjon.

Litteraturundervisningen, ifølge Penne, dreier seg altså om å utvikle elevenes metaforståelse og -språk. Parallelt med Rosenblatts (1969; 1994) estetiske og efferente lese måte beskrevet over, skiller Penne mellom den fiktive og faktive lese måten. Her virker det som at Penne setter et klarere skille mellom lese måtene enn det Rosenblatt gjør. Den fiktive lese måten knytter hun til lesing av skjønnlitteratur, den faktive til lesing av sakprosa. Men Penne skriver at all lesing dreier seg om tolkning, og dermed skrift som må tillegges mening i lys av sin kontekst. Stadig flere elever kommer til skolen uten litterære lesevaner og leseerfaringer. Elever uten særlig erfaring med skjønnlitteratur har en tendens til å lese alt som fakta. Den ulike lesebagasjen krever dermed en litteraturundervisning i skolen som øver de lite litteraturvante elevene opp i fiktiv lesing. For at elevene skal få utbytte av skjønnlitteraturen, trenger de en hermeneutisk og metabevist tolkningskompetanse (Penne, 2013).

Videre er Penne (2013) inspirert av James Paul Gee (2003) og opptatt av at skolen er en faglig institusjon, noe som krever at elevene trer inn i en faglig sekundærdiskurs. En del av skoleopplæringen dreier seg dermed om elevenes respekt for denne diskursens faginnhold og -språk. Primærdiskursen kjennetegner språket elevene har med seg hjemmefra. Det er en intim, uformell, hverdagslig, følelsesladet og privat språkdiskurs. Sekundærdiskursen, som skolens læreplanmål konstituerer, dreier seg imidlertid om at elevene skal tilegne seg

akademisk kunnskap, samt beherske akademiske måter å bruke språket på. Dette språket er mer formelt, upersonlig og rommer spesifikk fagterminologi (Gee, 2013). Den litterære fagdiskursen i skolen rommer abstrakte og mer avanserte former for kommunikasjon og tar utgangspunkt i dekontekstualiserte ferdigheter, som lesing og fortolkning. Skjønnlitteraturens potensial, ifølge Penne (2013), dreier seg altså om å gi elevene en metaforståelse tilknyttet ulike lese måter, samt tilegnelse av allmenn litterær kunnskap med et tilhørende fagspråk.

For å belyse flere sider ved Pennes (2013) argumentasjon vil jeg nevne noen dannelsingsaspekter ved litteraturundervisningen. Danning er et mangetydig begrep som har vært gjenstand for mye debatt og uenighet om hva det egentlig innebærer (Aase, 2005b; Eyde & Skovholt, 2017; Kjelen, 2013). Jeg velger dermed kun å trekke frem noen elementer jeg ser på som relevante i denne oppgaven. Ifølge Laila Aase (2005b, s. 37) er danning: «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». Dannelsesaspektet i norskfaget rommer dermed noe prosessuelt, og sider som ikke alltid er enkle å måle og vurdere. Sveinung Nordstoga (2014, s. 75) beskriver danningfenomenet nettopp som «(...) å tilegne seg kunnskap og innsikt som peikar utover ein rein ferdigheitsdimensjon (...). Danning er ikkje berre noko du har oppnådd, men også noko du må arbeide for som eit tenkjande menneske.» Dannelsens egenart innebærer å bevege seg i retningen av noe allment, og i noe som kan ligge utenfor det spesifikt målbare og ferdighetsmessige (Nordstoga, 2014).

En viktig side ved danningen i norskfaget, ifølge Aase (2005b), er å utruste elevene til å delta i demokratiet. For at elevene skal kunne ta del i demokratiet og i «oppvurderte kulturformer», vektlegger Aase (2005b) evnen til å beherske språket på ulike måter. Men språkbeherskelse i seg selv er ikke nok for danningen. «Danning krever bestemte måter å bruke språket på, bestemte måter å tenke på og bestemte måter å handle på i forhold til andre» (Aase, 2005b, s. 37). Danning dreier seg dermed om en vilje og respekt til å se seg selv og språket i forhold til kulturelle verdier. Dette synet samsvarer med Pennes (2013) fokus på skolens sekundærdiskurs. Litteraturundervisningen er en aktet kulturform som rommer spesifikke «kunnskaper», «tenkemåter» og talemåter, som elevene skal respektere å ta i bruk i norsktimene.

For å oppsummere den første delen av dette kapitlet, skal vi ifølge den nevnte teorien, lese skjønnlitteratur for leseopplevelser – som for eksempel å oppnå frustrasjon eller glede når vi leser en roman. Vi skal også lese skjønnlitteratur fordi innblikket i en fiksjonsverden kan øke vår empati og gi oss større forståelse for verden og samfunnet vi lever i. Videre kan lesing av den samme skjønnlitteraturen gi oss felles referanserammer, noe som kan skape en følelse av enhet og samhold. Til sist skal vi lese, samt opplære elevene i fiksjonslesing i skolen, fordi det er en del av sjangermangfoldet og sekundærdiskursen de skal beherske. Men har disse teoriene en rolle i skolens praksis? Det skal vi undersøke i resten av dette kapitlet.

Tidligere forskning

I det følgende skal jeg vise til noen sentrale norske og skandinaviske empiriske studier om litteraturundervisningen i skolen. Jeg vektlegger tidligere forskning som tar for seg legitimeringer av litteraturundervisningen, hva som kjennetegner denne undervisningen, samt studier som sier noe om hvilken litteratur som er vanlig i norskfaget – da disse kan belyse ulike sider ved mitt forskningsprosjekt. På grunn av mindre forskning av litteraturundervisningen på videregående skole, har jeg også tatt med funn fra PISA-undersøkelsene om 15-åringers lesevaner og lesekompetanse, samt noen studier fra ungdomskolen om hvordan litteraturundervisningen foregår der.

2.5 Legitimeringer av litteraturundervisningen

Sylvi Penne (2012) har forsket på skandinaviske læreres legitimeringer av litteraturundervisningen. Gjennom intervjuer med lærere fra både Norge, Sverige og Danmark viste det seg at begrunnelser tilknyttet hverdagsteorier og omsorgsdiskurser styrte deres valg av skjønnlitteratur og arbeidsformer, i møte med relativt umotiverte elever med lite leseerfaring. Hallvard Kjelen (2013) tar også for seg læreres legitimeringer i sin doktorgrad. Selv om lærere legitimerte undervisningen på litt ulike måter, fant han noen hovedtendenser. Ifølge hans informanter fungerer litteraturen som sosialt lim og danner grunnlag for diskusjoner om samfunn og historie. Videre mente flere av lærerne at lesing av skjønnlitteratur er kulturelt dannende (Kjelen, 2013).

Litteraturundervisningens pedagogiske verdi knyttes ofte til innlevelse, empati, utforskning og narrativ forestillingsevne, som nevnt i teoridelen (Andersen, 2011; Nussbaum, 2016; Rosenblatt, 1994). Men som Penne (2012) poengterer, bygger stort sett ikke legitimeringene

på forskningsbasert kunnskap. Kjelen (2013) skriver at alle informantene hans mente skjønnlitteratur var viktig, og hadde en tro på at den kan gjøre positive ting, men at litteraturundervisningen var truet av det nye mediesamfunnet og literacy-dreiningen i faget. Videre poengterer Kjelen at lærerne ikke er representative for å kunne gi et objektivt og vitenskapelig svar på legitimeringsproblematikken, da de nettopp har valgt en karrierevei på grunn av sin kjærlighet for litteratur. Han foreslår en verdifri legitimering. Siden skjønnlitteratur finnes, er det et kulturelt fenomen elevene må lære noe om, akkurat som de lærer noe om demokrati og fotosyntese. Men det betyr slettes ikke at skjønnlitteraturen har en særegen kvalitet som fører til danning og personlig utvikling av elevene, som dreier seg om noe mer enn kunnskap om verden og nyttige ferdigheter. Avslutningsvis skriver han:

Om litteraturen faktisk kan vere med på å gjere grisen til geit (jf. Vinje, 1993, sjå innleiinga her), å kultivere menneska (jf. Nussbaum, 1997) eller å skape og lime saman kulturelle fellesskapar, det er spørsmål som ligg i eit grenseland mellom vitskap, tru og politikk, mellom det deskriptive og normative. Det er med andre ord eit vanskeleg landskap, men det er dette landskapet litteraturlæraren må finne fram i og posisjonere seg i. (Kjelen, 2013, s. 213).

Jeg vil også trekke frem hovedfunnene i masteravhandlingen til Kristina Engh og Madelen Hærgard (2013). Selv om deres studie er tilknyttet samfunnsfag, er funnene interessante med tanke på «hvorfors» det kan vere gunstig å bringe skjønnlitteratur inn i klasserommet. Engh og Hærgard (2013) undersøkte hvorfor enkelte lærere aktivt inkluderte skjønnlitteratur i undervisningen, som et supplement til fagtekstene og læreboken i samfunnsfag. Resultatene viste to hovedgrunner. Den ene grunnen var at litteraturen, gjennom sin form, språk, innhold og fremstilling, kan formidle kunnskap på en annen måte enn fagtekster. Elevene kan få en følelsesmessig erfaring av lese- og lærestoffet. Den andre grunnen var tilknyttet mulighetene til utvikling av empatisk forståelse og kritisk tenkning (Engh & Hærgard, 2013).

En særdeles relevant studie i forbindelse med min masteroppgave er Lars August Fodstad og Astrid Mortensviks undersøkelse fra 2018. De har nettopp studert vg3-elevs legitimeringer av arbeid med skjønnlitterære tekster. Mens disse fokuserer på legitimeringen av arbeid med eldre kanon-litteratur, er min studie generell og favner all undervisning og alle former for skjønnlitteratur elevene selv vil snakke om, også nyere tekster. Datamaterialet til Fodstad og Mortensvik (2018) kommer fra skriftlige logger i en vg3-klasse, pluss en fokusgruppe på fem elever fra denne klassen, som ble intervjuet. Fokuselevne er samstemte om at den eldre litteraturen har legitimitet i dagens norskfag. De har ulike motivasjon og oppgir forskjellige

begrunnelser, men alle ser en verdi i å lese klassisk litteratur i skolen, og at dette er noe vi burde fortsette med.

Resultatene fra studien viser at elevene argumenterer for viktigheten av å møte den kanoniserte litteraturen i norskfaget, og at de særlig knytter begrunnelsen til nye perspektiver på egne liv gjennom empati og historisk bevissthet. Flere av elevene la vekt på kulturell literacy. Kjennskapet til anerkjente tekster i samfunnet, et innsyn i kanonlitteraturen med de kulturelle referansene det innebærer, samt et innblikk i kulturarven, var noe flere av elevene betraktet som verdifullt. Fodstad og Mortensvik (2018) knytter i lys av dette inn teorien om tilgangskompetanse, da elevenes legitimering beror på en tilgang til tekstkulturen (Nicolaysen, 2005). Elevene viser også til en annen dimensjon av tilgangskompetansen, nettopp tilgangen til verden gjennom tekster. De uttrykker et syn om at den fjerne og fremmede litteraturen gir nye perspektiver på det kjente, samt utfordrer deres forståelse av seg selv i historien (Fodstad & Mortensvik, 2018).

2.6 Hva kjennetegner litteraturundervisningen i norskfaget?

Før vi ser på hva som skjer i klasserommet, kan vi se kort på hva som skjer med ungdommers lesevaner. Den internasjonale PISA-studien, som måler 15-åringers ulike kompetanser, har vist oss at norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning siden 2000 (Roe, 2020). PISA-målingene viser at elevene sjeldnere leser lange tekster, og at nettbasert lesing har økt. Videre finner undersøkelsen en klar sammenheng mellom positive holdninger og leseprestasjoner. Norske elevers holdninger ser imidlertid ut til å være blant de minst positive i OECD (Roe, 2020). Fodstad og Line Haanes Gagnat (2019) fant i sin studie, om læreres forestillinger om litterær kompetanse på videregående, at lærerne strever med å få med elevene i samtaler om litteratur. Elevengasjement og aktiv læring fremstår som en grunnleggende litteraturdidaktisk utfordring. Til tross for disse nedadgående lesevanene og holdningene, skal altså norsklæreren ha skjønnlitteraturundervisning. Hva kjennetegner denne undervisningen?

Et felles funn i en rekke litteraturdidaktiske studier er at litteraturarbeidet beveger seg mellom en erfaringsbasert og analytisk lese- og tilnæringsmåte (Fodstad & Gagnat, 2019; Nissen et al., 2021; Rødnes, 2014). Den erfaringsbaserte undervisningen åpner som nevnt opp teksten, slik at den kan få betydning for elevene. Samtidig møter elevene institusjonelle krav om

analytisk lesning og litteraturhistorisk kunnskap (Rødnes, 2014; Rødnes & Ludvigsen, 2009). Ut fra ulike studier som er gjort, vet vi at begge tilnærmingene er til stede, men at vektleggingen, implementeringen og balansen mellom dem, varierer.

Kari Anne Rødnes (2014) skriver at den erfaringsbaserte inngangen til litteraturarbeid, er sterkt fremtredende i den litteraturdidaktiske forskningen, noe som trolig betyr at denne arbeidsmåten står sterkt i flere klasserom. Et mål om å gi elevene estetiske leseopplevelser, samt anvende tekster de kan relatere seg til, er vanlig i denne litteraturundervisningen (Fodstad & Gagnat, 2019). Kjelen (2015) påpeker at tendensen i Norge har vært en litteraturundervisning med for liten vekt på å føre elevene inn i den nevnte sekundærdiskursen – altså en litteraturundervisning med fokus på litterære konvensjoner, fagbegreper og analytiske lesninger. Vekten har heller blitt lagt på elevenes følelser og opplevelser, et synspunkt han deler med flere (Penne & Skarstein, 2015). Kjelen har gjennomført en interessant studie, hvor han portretterer tre studenters lesninger av et dikt. Selv om informantene i studien er studenter på høyskolenivå, kommer de fra videregående opplæring. Funnene kan dermed kaste lys over en tendens som vil gjelde videregående elever. Kjelen fant at studentene leste på ulike måter og på ulike nivå, men at et gjennomgående trekk var at ingen av dem viste en sterk faglig tilnærming til diktet. Hverdagsspråket dominerte i responsene, noe Kjelen (2015) begrunner med en litteraturundervisning som har lagt for mye vekt på elevers følelser og private opplevelser i møte med skjønnlitteratur.

Sylvi Penne og Dag Skarstein (2015) argumenterer for det samme i deres artikkel, som baserer seg på to ulike studier de har gjennomført. De mener at litteraturundervisningen i skolen har vært for elevorientert. En studie Skarstein gjennomførte i 2013, viser 21 videregående elevers språkdiskurser om skjønnlitterære tekster. Her fant han fremtredende forskjeller i de svake og sterke elevenes teksttilnærminger. Penne fant det samme mønsteret i sin studie fra 2014 med elever fra ungdomskolen. De svake elevene brukte et primærdiskursivt språk, som hva de «følte» og «mente», mens de sterke elevene brukte et metaspråk, som for eksempel å peke på tekstens sjangertilhørighet (Penne & Skarstein, 2015). Studiene problematiserer sider ved litteraturundervisningen om elevene ikke tilegner seg en metaforståelse i litteraturarbeidet. Tolkning og hermeneutisk forståelse er essensielt i litteraturundervisningen. Tilgangen på sekundærdiskursen er nødvendig for at elevene skal kunne komme med adekvate argumenter, forklaringer og tolkninger (Penne & Skarstein, 2015). En annen studie som kan bekrefte elevers opplevelse med skjønnlitteratur, hvor den

analytiske kompetansen virket berikende, er Rødnes sin studie av vg2-elevs arbeid med en tegneserie (Rødnes, 2012). Det viste seg at fagbegreper og analytiske konsepter fungerte som et verktøy i elevenes litterære tolkning og resonnement. Elevene holdt seg til en faglig diskurs i stedet for å tolke teksten ut fra personlige assosiasjoner (Rødnes, 2012).

Mens Kjelen (2015) og Penne og Skarstein (2015) mener litteraturundervisningen har vært for elevsentrert og lite analytisk rettet, fant Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg (2019) det motsatte i sin studie av litteraturundervisningen på ungdomskolen. Studiens funn er en sterk analytisk tilnærming i litteraturtimene, men i nokså instrumentell forstand. Fokus på sjanger og litterære virkemidler gjaldt på tvers av klasserom i studien og overskygget innholdet i tekstene. Litteraturen kunne dermed blitt byttet ut med hvilken som helst annen uten at undervisningen, diskusjonene eller oppgavene ville endret seg. I lys av dette fikk ikke litteraturen egenverdi, men ble anvendt som mål til noe annet – nemlig generell sjangerkunnskap (Gabrielsen, 2019).

Selv om Gunilla Molloys (2002) studie er utenfor en norsk kontekst, velger jeg å nevne den. Som Rødnes fant, bygger den skandinaviske litteraturredidaktiske forskningen på mange like prinsipper, noe som vil si at funnene til Molloy kan være overførbare til norske klasserom. Med tittelen «Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet», undersøker Molloy (2002) lærernes og elevenes forhold til skjønnlitteratur, samt leseopplæringen, på svensk videregående. Ved en kvalitativ tilnærming, der både lærere og elever ble intervjuet, fant hun en konflikt mellom lærernes og elevenes forventninger til litteraturundervisningen og -lesningen. Mens de fleste lærerne hadde en tradisjonell oppfatning av skjønnlitteratur, altså som en viktig del av kulturell arv og formidling av kunnskap, var flere av elevene opptatt av skjønnlitteraturen som en form for underholdning. Videre peker studien på at lærerne hadde en tendens til å fokusere på tekstens formelle egenskaper og historiske kontekst, mens elevene var mer interessert i tekstens innhold og personlige relevans. En konsekvens av disse motstridende oppfatningene, er at elevene ikke får en god leseopplevelse i skolen, noe som kan redusere deres interesse for skjønnlitteratur, ifølge Molloy (2002). En tilpasning mellom de ulike forventningene, slik at elevene kan få en positiv leseopplevelse og utbytte av skjønnlitteraturen, løftes frem som en implikasjon ved studien (Molloy, 2002). Altså en tilpasning mellom den erfaringsbaserte og analytiske litteraturtilnærmingen, som flere lærere i dag etterstreber (Rødnes, 2014).

2.7 Hva leser elevene i norskundervisningen?

Siden skjønnlitteraturen blir brukt i utdannelsen av elever, bør man også spørre seg hva slags litteratur som blir lest. Guro Stordrange (2019) har studert hva som leses på vg3, gjennom å samle inn leselister fra 142 ulike norsklærere. Lærerne oppga hvilke tekster de hadde brukt, samt hva som kjennetegnet disse tekstene. Hovedfunnene i studien er at det ble lest flest utdrag, det leses et bredt spekter av tekster, men visse enkelttekster og tidsperioder er så hyppig oppført at en kan si at disse tekstene i praksis er med på å opprettholde en skjult kanon i skolen. Videre er tekstene som oppramsnes i hovedsak skrevet av norske menn, men kvinnelige forfattere øker med nyere utgivelsesår. Stordrange (2019) fant også en skjevfordeling mellom oppførte skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster, hvor skjønnlitteraturen dominerte i leselistene.

Ida Lodding Gabrielsen, Marte Blikstad-Balas og Michael Tengberg (2019) har undersøkt de litterære tekstene i bruk på ungdomskolen. Gjennom en videoanalyse av 178 norsktimer fra 47 ulike klasserom, fant de et begrenset repertoar av skjønnlitteratur. Flertallet av de litterære tekstene elevene leste, var utdrag fra lærebøkene deres (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019). Sigrid Skaug og Marte Blikstad-Balas (2019) fant også at selv om mange norsklærere i videregående skole gir uttrykk for en positiv holdning til å lese hele verk, er det mer vanlig at de bruker utdrag fra lærebøker i undervisningen. Bruken av litterære utdrag i norskundervisningen er noe Sylvi Penne (2012a) har problematisert. Penne mener litterær mening skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi. Den utstrakte bruken av utdrag i litteraturundervisningen kan dermed blokkere for elevenes meningsskaping av tekstene, noe som kan føre til negative leseopplevelser.

Det var novelle- og diktsjangeren som dominerte i Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg sin studie (2019). De fleste tekstene var skrevet i tiårene rundt andre verdenskrig og på 90-tallet, av mer eller mindre skolekanoniserte forfattere som Inger Hagerup, Frode Grytten og Jon Fosse. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) bemerker at overraskende få lærere aktivt velger litterære tekster selv, men stoler på de valg som er tatt av forlag, eller de lar elevene velge tekster på egenhånd. De få hele romanene som ble lest, var til individuell lesing og ikke romaner klassen leste og diskuterte sammen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Men hva vet vi om hva som ligger bak læreres valg? Ifølge Kjælens (2013) forskning beror lærernes utvalg på særlig to kriterier for litteratur. Det ene kriteriet er den subjektive og

individrettede. Når disse ungdomsskole-norsklærerne velger litterære tekster til undervisningen, har de som mål å finne tekster som vil appellere til elevene. Lærerne vil forsøke å gi elevene positive leseopplevelser, noe flere studier bekrefter (Fodstad & Gagnat, 2019; Nissen et al., 2021). Men også andre posisjoner finnes i Kjelens (2013) datamateriale. Flere av lærerne nevner at et av de viktigste oppdragene deres er å formidle kulturarven og klassiske tekster, noe Nissen et al. (2021) også finner i sin komparative studie av nordisk litteraturundervisning. Hva som ligger i «klassikerne og de store tekstene» hos Kjelens (2013) informanter, spesifiseres ikke av alle. Men noen tekster er gjentakende, som for eksempel: «Karen» av Alexander Kielland, «Faderen» av Bjørnson, *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen og «Karens jul» av Amalie Skram (Kjelen, 2013, s. 157-159).

Selv om norsklærere i praksis står fritt til å velge de tekstene de vil, kunne Skaug og Blikstad-Balas (2019) likevel identifisere en uoffisiell kanon basert på en spørreundersøkelse av 153 norsklærere på vg3, som kartlegger hvilke litterære utdrag og hele verk de bruker i undervisningen. Bente Aamotsbakken (2003) fant også en bakenforliggende, skjult kanon i lærebokantologier, og dermed i den daglige omgangen med tekster i klasserommet for 20 år siden. 1800-tallets siste tiår var sterkt representert i lærebøkene på videregående, og «kanon» ble nærmest et synonym med realismens litteratur og epoke. Selv om en litterær kanon ikke var eksplisitt omtalt i daværende læreplan, hevder Aamotsbakken (2003) at skolens kanon er uomgjengelig. Hun skriver at kanon fungerer som en sikkerhetsventil for mange lærere, sikrer en viss kvalitet, er en felles basis for unge elever og deres befatning med litterære tekster, samt er viktig for en felles referanseramme som elevene kan ta med seg videre i livet (Aamotsbakken, 2003, s. 22). Selv om studien hennes er 20 år gammel, bekrefter nyere studier at disse begrunnelsene trolig fortsatt gjelder for tekstutvalget i litteraturundervisningen (Fodstad & Mortensvik, 2018; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013; Skaug & Blikstad-Balas, 2019).

Den eldre, fremmede og kanoniserte litteraturen så ut til å være noe elevene i Fodstad og Mortensviks (2018) studie likte. Begrunnelsen søkte de hovedsakelig i innhold og tematikk (Fodstad & Mortensvik, 2018). Elevene i Gourvennecs (2016) studie, som undersøker vg3-elevens retrospektive blikk på litteraturundervisningen, vektlegger også utfordrende tekster når de omtaler minneverdige tekstmøter. «(...) den ikke-kanoniserte teksten pekes på som en velkommen utfordring» hos flere av hennes informanter (Gourvennec, 2016, s.13). Til grunn for denne påstanden, ligger det at elevene i møte med disse tekstene verken kan eller skal

reprodusere ferdige fortolkninger. De ikke-kanoniserte tekstene kan by på en reell problemstilling for elevene, der deres deltakelse i fagfellesskapet spiller en autentisk rolle (Gourvennec, 2016). I begge studiene uttrykker elevene at det ligger noen betingelser til grunn for arbeidet med de fremmede og komplekse tekstene. De vektlegger god tid til å utforske skjønnlitteraturen individuelt, for så å samarbeide i et litterært fagfellesskap om tolkningene sine (Fodstad & Mortensvik, 2018; Gourvennec, 2016).

2.8 Oppsummering

Det finnes ulike teoretiske begrunnelser og argumenter for hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur, samt bedrive litteraturundervisning i skolen. Jeg har pekt på teori som vektlegger hvordan litteraturen kan gi oss unike leseopplevelser, utvikle empatien og forestillingsevnen vår, bidra til en felles referanseramme blant befolkningen, samt utvikle vår generelle tekstkompetanse. Videre har jeg tatt for meg tidligere forskning om legitimeringer av litteraturundervisningen, samt forskning på hva som kjennetegner denne undervisningen og hvilke tekster som anvendes.

Angående legitimeringene av litteraturundervisningen, viser forskning på lærere at begrunnelsene ofte hviler på kulturell literacy, altså et ønske om felles litterære referanser (Kjelen, 2013). Videre viser Pennes (2013) forskning en problematisk side ved læreres legitimeringer. Hun fant at begrunnelsene lærerne kom med ikke bygde på faglig forskningsbasert kunnskap, men heller på hverdagslige og personlige begrunnelser (Penne, 2013). Elevenes legitimeringer, ut fra Fodstads og Mortensviks studie (2018), bygde i hovedsak på historiebevissthet, innlevelse og kulturell literacy.

Når det kommer til hva som kjennetegner litteraturundervisningen, viser forskningen til både en analytisk- og erfaringsorientert tilnærming i Skandinaviske klasserom, men hvor vektleggingen av de ulike undervisningstilnærmingene varierer. Videre viser forskningen på norske klasserom, at tekstene som leses stort sett er utdrag eller andre korte tekster, og at lærerne er opptatt av å velge litteratur som kan appellere til elevene og som er sjangertypisk (Gabrielsen, 2019).

3 Metode

I dette masterprosjektet undersøker jeg hvordan et utvalg vg3-elever legitimerer litteraturundervisningen i skolen. Forskningsdesignet er hermeneutisk orientert, da jeg vil studere elevenes egne perspektiver og beskrivelser av problemstillingen. Målet med en hermeneutisk tilnærming er å gi en presis beskrivelse av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse. Et viktig premiss i hermeneutikken er at man kan forstå enkeltmennesket i sin individualitet ved å fortolke de språklige uttrykkene som personen gir seg til kjenne i (Hjardemaal, 2014). Ved å tolke både muntlig og skriftlig elevutsagn, søker jeg å nå frem til en dypere forståelse av disse elevenes begrunnelser for litteraturundervisningen i skolen. Metodene jeg har anvendt for å belyse dette, er intervju og innsamling av elevskrevne refleksjonsnotat. Det empiriske materialet fra intervjuene utgjør primærdataene i denne undersøkelsen, og det er disse som vil bli vektlagt i analysefremstillingen i kapittel 4. Opplysningene fra refleksjonsnotatene er sekundærdata, men vil trekkes inn for å utdype intervjuutsagn og underbygge funnene mine der det er hensiktsmessig.

I dette kapitlet skal jeg presentere metodetilnærmingen, utvalget og rekrutteringskriteriene som er lagt til grunn, før jeg beskriver og begrunner metodene som er benyttet i min empiriske undersøkelse. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet, før jeg drøfter studiens validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg foreta noen forskningsetiske overveielser tilknyttet dette masterprosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

Metodene som er brukt, og de empiriske dataene i denne undersøkelsen, har en kvalitativ tilnærming. Jeg har ønsket å utvikle kunnskap som gir dypere innblikk i enkeltelevs begrunnelser for litteraturundervisningen i skolen. Kvalitative metoder er godt egnet når man vil utforske et mindre utvalg, samt studere individuelle særpreg og egenskaper (Gleiss & Sæther, 2021; Blikstad-Balas & Dalland, 2021). En kvalitativ undersøkelse gir rom for å gå i dybden på temaer. Videre har den en utforskende tilnærming med fokus på kontekst og nyanser uten begrensning til forhåndsstrukturering, som kjennetegner kvantitative metoder (Gleiss & Sæther, 2021). Derfor er kvalitative metoder også godt egnet for å studere temaer det finnes lite forskning på fra før, noe som er tilfellet angående elevs legitimeringer av litteraturundervisningen i norskfaget.

Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med min masteroppgave, vurderte jeg det som formålstjenlig å kun fokusere på metoder som ga meg kvalitative data. Intervjuene kan fortelle meg om en gruppe elevers opplevelser, perspektiver og meninger om litteraturundervisningen. Analysen av elevenes refleksjonslogger er også kvalitativt tilnærmet, da den tar for seg meningene og erfaringene til noen få informanter (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Silverman (2011) løfter frem at forskningens datamengde må være overkommelig og håndterbar. Videre anbefaler han å gå i dybden i selve dataanalysen fremfor å komplisere studien med alt for mange metodetilnæringer (Silverman, 2011). Gjennom å kombinere en analyse av elevers refleksjonsnotater og kvalitative intervjuer, har jeg likevel forsøkt å sikre en viss bredde i datamaterialet.

3.2 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne masteroppgaven er vg3-elever fra to ulike skoler på Østlandet. Jeg foretok et bekvemmelighetsutvalg etter nøye vurdering sammen med veileder, ved å kontakte to skoler uten for lang reisevei, samt at jeg tok direkte kontakt med min tidligere praksisveileder på den ene skolen. En utfordring ved dette utvalget er min manglende informasjon om elevene, utover at det var en praktisk måte å sikre informanter på. Jeg kan dermed ha valgt nokså atypiske informanter uten å vite det (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Elevene kommer imidlertid fra videregående skoler med gjennomsnittlige opptak. Begge skolene har en blandet elevgruppe etnisk sett, med ungdommer tilknyttet ulike kulturelle bakgrunner. Majoriteten på begge skolene består likevel av etnisk norske elever. Ut ifra det jeg har av opplysninger om skolene, er de ikke atypiske når det gjelder verken elevgrunnlag eller norskundervisning. Dessuten spør jeg elevene om all norskundervisning de har hatt, ikke bare den de har nå. Målet med prosjektet mitt er ikke å evaluere den aktuelle undervisningen eller å si noe om skolen generelt, men å belyse hvordan elevene som deltar i studien, selv opplever og begrunner litteraturundervisningen. Det er en kvalitativ studie hvor jeg ikke ønsker å generalisere. Derfor mener jeg det er akseptabelt med et bekvemmelighetsutvalg.

Jeg sendte refleksjonsnotatet til hver av norsklærerne på e-post. De to lærerne hjalp meg med å utlevere refleksjonsnotatene til hver sin klasse. Ikke alle elevene var til stede på skolen da refleksjonsloggene ble utgitt og utfylt, og heller ikke alle ville delta. Jeg fikk i alt tilbakesendt

23 refleksjonsnotater. 11 fra den ene klassen og 12 fra den andre. Kjønnsmessig er refleksjonsbesvarelsene til sammen jevnt fordelt, hvor 12 jenter og 11 gutter har deltatt totalt.

Basert på refleksjonsnotatene gjorde jeg, i samråd med veilederen min, et nytt kriteriebasert utvalg til intervju (Svenkerud, 2021). For å kunne håndtere datamaterialet i etterkant, nøyde jeg meg med seks elever. Kriteriet for intervjuutvalget var å velge ut elever som hadde oppgitt litt ulik litteratur og litterære inntrykk, samt kom med litt forskjellige grunner for hvorfor de tror vi skal lese og ha litteraturundervisning i skolen. Årsaken til dette kriteriet er gjort i et forsøk på å vise variasjon i datamaterialet. Et annet kriterium var kjønnsbalanse, slik at intervjuene er gjort med tre gutter og tre jenter. Jeg sørget også for at det ikke bare var høyt-presterende elever som ble intervjuet, etter samtale med lærerne. Alle elevene som ble valgt til intervju, var opprinnelig majoritets elever født og oppvokst i Norge, med unntak av en. Denne eleven kommer opprinnelig fra Asia, men er oppvokst i Norge. Hun snakket dermed flytende norsk og hadde norsk skolebakgrunn.

3.3 Intervju som metode og mine forberedelser

Intervju som metode er godt egnet for å få tilgang på menneskers livsverden, og for å utvikle kunnskaper om menneskers opplevelser, erfaringer og tanker (Gleiss & Sæther, 2021). Fordelen med intervju som metode er at det kan fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider om fenomenet som skal undersøkes (Larsen, 2017). Siden formålet med min studie primært har vært å undersøke et fåtall elevers opplevelser, idéer og begrunnelser for litteraturundervisningen, anser jeg dermed intervju som et fruktbart metodevalg.

Det finnes ulike måter å intervju på. Jeg gjennomførte den vanligste intervjuformen i kvalitativ forskning, nemlig semistrukturerte intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021). Denne intervjuformen kombinerer struktur og åpenhet. Jeg formulerte spørsmål på forhånd, men rekkefølgen, hvilke spørsmål som ble stilt og måten spørsmålene ble formulert på, kunne variere fra intervju til intervju. Videre utførte jeg intervjutypen som Svenkerud (2021) omtaler som begreps- eller fenomenintervju, som dreier seg om å kartlegge eller utdype nyanser om et fenomen eller tema. Alle spørsmålene jeg stilte, dreide seg om hovedtemaene skjønnlitterær lesing, litteraturundervisning og begrunnelser for dette. Flexibiliteten ved den

semistrukturerte intervjuformen ga meg mulighet til å stille unike og relevante oppfølgings spørsmål, samt omformulere meg hvis det oppsto misforståelser.

I forkant utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg F). En intervjuguide fungerer som en plan for intervjuet. Den hjelper med å «ivareta den teoretiske dimensjonen, som vil si forskningsprosjektets problemstilling, og den menneskelige dimensjonen, det å skape en god intervjusituasjon» (Kvale og Brinkmann, 2015 i Svenkerud, 2021, s. 95). Intervjuguiden min besto av ni spørsmål omkring de nevnte hovedtemaene, formulert som fullstendige setninger. Ved at spørsmålene i intervjuguiden ble stilt til samtlige elever, kan elevsvarene sammenlignes og ses i lys av hverandre. I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg opptatt av å unngå ledende spørsmål, å formulere åpne spørsmål uten mulighet for ja/nei-svar, samt lage spørsmål som var enkle og forståelige for informantene (Gleiss & Sæther, 2021). Noen av spørsmålene i intervjuguiden rommer mer enn akkurat det problemstillingen fordrer, men disse gir viktige kontekstuelle opplysninger om informantene, som igjen styrker forståelsen for svarene de gir tilknyttet problemstillingen.

I forkant av intervjugjennomføringene, vurderte jeg og veilederen min intervjuguiden kritisk. I tillegg piloterte jeg intervjuene på én medstudent og ett familiemedlem. Siden opplevelse av litteraturundervisning og lesing av skjønnlitteratur er noe folk flest har erfaring med, var det praktisk å gjøre det på denne måten. Piloteringene ga meg mulighet til å øve på min rolle som intervjuer, håndtering av lydopptak på diktafonen, mulighet til å omformulere spørsmål som var utydelige, samt legge til og fjerne spørsmål som viste seg å være overflødige. Videre ga pilotdeltakerne tilbakemeldinger om kroppsspråket mitt og andre ting de tenkte over, som var bra eller som jeg måtte endre på. I etterkant av selve intervjuene, angret jeg imidlertid på at jeg ikke piloterte på flere. Jeg var nokså nervøs under de første intervjuene, men merket at det bedret seg gradvis. Hadde jeg pilotert flere ganger, ville jeg trolig følt meg tryggere under hoved-intervjuene. Ideelt burde jeg pilotert noen intervjuer på selve elevgruppen som var utvalget mitt, da dette ville gitt meg enda mer spesifikk forberedelse (Gleiss & Sæther, 2021), men det ble knapt med tid innenfor rammene av denne oppgaven. Dagen før jeg skulle gjennomføre de første intervjuene, saumfarte jeg intervjuguiden sammen med veileder for en siste validering. Her ble ytterligere mindre justeringer foretatt. I tillegg fikk jeg gode tips og råd om det å intervju, og hvordan jeg for eksempel kunne stille gode oppfølgings spørsmål.

Alle de seks intervjuene ble gjennomført i slutten av oktober 2022. Jeg var på den ene skolen og intervjuet tre av elevene helt i starten av uken, og på den andre skolen og intervjuet de tre siste i slutten av den samme uken. Intervjuene på begge skolene foregikk på lukkede grupperom uten forstyrrelser. Alle intervjuene varte mellom 20-30 minutter. Umiddelbart etter intervjuene på hver skole, noterte jeg ned egne følelser og refleksjoner.

Marielle Gleiss og Elin Sæther (2021) trekker frem den asymmetriske maktrelasjonen mellom intervjueren og informanten. I et forsøk på å redusere dette makthierarkiet, var jeg opptatt av et imøtekommende, avslappet og vennlig kroppsspråk. På begge skolene satt jeg og informantene rett overfor hverandre med et bord imellom oss. Jeg startet hvert intervju med å takke for elevenes deltakelse, samt gjenta hovedinnholdet om masterprosjektet og samtykkeskjemaet de hadde skrevet under på. Jeg la også hver elevs refleksjonsnotat foran dem, slik at de kunne huske hva de hadde skrevet, samt utdype og støtte seg til dette, om det var ønskelig.

Kunnskapsutviklingen i et intervju påvirkes også av hva slags samtaledynamikk som skapes (Gleiss & Sæther, 2021). En ulempe ved intervju er at informanten kan svare det han tror forskeren vil høre, for å fremstille seg selv på best mulig måte. Å bygge en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, er et viktig grep for å prøve å forhindre dette. Jeg fortalte elevene at svarene deres ville bli anonymisert. Videre presiserte jeg for elevene at intervjuene ikke var en test på jakt etter fasitsvar, men at jeg hadde en oppriktig interesse av akkurat deres meninger, erfaringer og holdninger om litteraturundervisningen i norskfaget. Da min studie etterstreber nettopp elevenes perspektiver, ville jeg at de skulle snakke mest. Jeg var opptatt av å gi plass til stillhet og pauser under intervjuene, slik at elevene kunne gruble litt over spørsmål de var usikre på. Jeg inntok en aktiv lytterposisjon, hvor jeg signaliserte interesse for det informantene delte. Alle intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker, slik at jeg kunne fokusere på det elevene sa, stille relevante oppfølgingsspørsmål og passe på at vi ikke sporet av det overordnede temaet. Jeg hadde intervjuguiden i fanget, og forsøkte å notere ting jeg ble ekstra oppmerksom på eller ville komme tilbake til, rett i dette dokumentet.

3.5 Refleksjonsnotater

Det andre empiriske materialet denne studien bygger på, kommer som nevnt fra elevskrevne refleksjonsnotater (se vedlegg E), fra de to klassene som intervjuene. I samarbeid med

veilederen min formulerte vi et refleksjonsnotat bestående av tre spørsmål. Det første spørsmålet dreier seg om hvilken skjønnlitterær tekst fra norskundervisningen som har gjort størst inntrykk på elevene. Det andre spørsmålet tar for seg hva det var med disse tekstene som gjorde inntrykk på dem. Det siste spørsmålet dreier seg om hvorfor elevene tror vi har litteraturundervisning i skolen.

Refleksjonsnotatene skulle som nevnt i utgangspunktet bare være et verktøy for utvalg til intervju. Men det ble etter hvert tydelig at svarene på spørsmål tre i refleksjonsnotatene er direkte relevante for studien. Jeg bestemte meg derfor for å anvende de som en datakilde i tillegg. Refleksjonsloggene rommer som sagt tre spørsmål, men kun spørsmål tre ble altså brukt som analyseenhet fra dette materialet, da det er den som dreier seg om elevenes legitimering av litteraturundervisningen. De to andre spørsmålene som er med, må ses i lys av utvalgskriteriet, og ikke tilknyttet besvarelsen av selve problemstillingen. Dette illustrerer hvordan en forskningsprosess vanligvis er – nemlig en litt uklar prosess som kan ta ulike vendinger. Det er disse retningsskiftene som bidrar «(...) til å forme hva slags kunnskap forskningsprosjektet utvikler.» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192).

3.6 Dataanalysen – innholdsanalyse av intervjuer og refleksjonsnotater

Av både intervjuene og refleksjonsnotatene har jeg foretatt en kvalitativ innholdsanalyse. Denne analysemetoden ser på nettopp innholdet ved språklige utsagn som det viktigste, hvor man «identifiserer noen temaer eller kategorier i tekstene.» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Innholdsanalyse rommer ikke et sett av begreper som kan brukes i analysen, men gir «stor frihet til å velge relevante teoretiske begreper fra forskningslitteraturen, som kan hjelpe forskeren til å analysere og fortolke tekstene.» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Jeg startet med analysen av intervjuene i første omgang, før jeg tok for meg refleksjonsnotatene, for så å slå de sammen i en helhetlig analyse. Selv om presentasjonen av analyseprosessen kan virke lineær i denne masteroppgaven, vil jeg klargjøre at dette ikke stemmer. Forskning og analyse er en dynamisk prosess hvor man kontinuerlig beveger seg mellom teori og empiri, og hvor egne tanker og forståelser stadig utvikles jo dypere man kommer i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021).

Innen to uker etter intervjuene, mens jeg fremdeles hadde de litt friskt i minnet, transkriberte jeg samtlige. For å presentere datamaterialet på en mest mulig autentisk måte, har jeg lagt

meg tett opptil intervjupersonenes dagligspråk, men utelatt gjentakelser og andre irrelevante uttrykk. Jeg har i hovedsak vektlagt innholdet i det elevene sa, mens latter, sukk, kroppsspråk og pauser kun er transkribert de gangene jeg opplevde at det hadde betydning for meningsinnholdet i deres uttalelser.

Jeg vil understreke at siden de seks elevene som ble intervjuet, får sine stemmer hørt gjennom presentasjonen av intervjumaterialet, valgte jeg å utelukke disse elevenes refleksjonsnotater i analysen av det skriftlige elevmaterialet. Grunnen til dette er for å vise større bredde i undersøkelsen min. En elev svarte heller ikke på spørsmål tre i refleksjonsloggen, som er selve analyseenheten fra denne datakilden. Denne elevens refleksjonsnotat er dermed ikke tatt med, noe som vil si at analysen av det skriftlige innsamlede materialet bygger på 16 refleksjonsnotater. Analysen av refleksjonsloggene gikk raskere enn intervjuene, da det var mindre tekst å navigere i.

For å håndtere 34 sider med transkribert tekst og besvarelsene fra de 16 refleksjonsnotatene, startet jeg med flere gjennomlesinger av dette – for å bli godt kjent med datamaterialet. Deretter foretok jeg en grovsortering, eller kondensering av innholdet (Eriksen & Svanes, 2021). Jeg startet med en deduktiv tilnærming, da jeg husket fra gjennomlesningene at begrunnelser tilknyttet empatiutvikling var noe flere av elevene hadde nevnt. Jeg fargekodet alt tilknyttet denne kategorien i første omgang. Videre fokuserte jeg kun på eksplisitte spørsmål fra intervjuguiden som dreide seg om legitimeringer av litteraturundervisningen, samt svarene i refleksjonsnotatene, og induktivt fargekodet alle de ulike begrunnelsene elevene oppga – noe som resulterte i 11 ulike koder. En kode er her forstått som et ord eller en frase som symbolsk fanger opp essensen i språklige data (Saldána, 2013).

I det neste steget begynte jeg å sortere de 11 ulike kodene for å se om noen av de kunne slås sammen til noen overordnede kategorier. Disse kategoriene ble dermed bredere og mer generelle enn de opprinnelige kodene. For å gi et eksempel ble kodene «hjernetrim», «skrivetrening» og «lesetrening» innlemmet i den overordnede kategorien «lese- og skrivekompetanse». Denne sammenslåingen resulterte i fem overordnede kategorier av elevenes legitimeringer. Deretter telte jeg forekomstene av disse fem kategoriene fra hele materialet, noe som la grunnlaget for de tre hovedkategoriene jeg har anvendt i analysen i kapittel 4: 1. *Utvikling av lese- og skrivekompetansen* 2. *historiebevisssthet* og 3. *utvikling av*

empati og refleksjon. Etter å ha landet på de tre hyppigste legitimeringskategoriene fra hele datamaterialet, bevegde jeg meg over til å operasjonalisere dem.

Kvalitativ analyse rommer subjektiv fortolkning, noe som er en validitetstrussel ved kvalitativ forskning (Gleiss & Sæther, 2021). Operasjonalisering skal sikre samsvar mellom teoretiske begreper og bruken av dem (Eriksen & Svanes, 2021). For at kategoriseringen ikke kun skal belage på frie assosiasjoner og følelser, er det viktig med en klar definisjon og tydelige kriterier, for hva som er lagt til grunn for kategoriseringen. Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2021, s. 315) skriver at det ofte vil «forekomme analyseenheter som er vanskelig å kategorisere, men da bør man utvikle retningslinjer for hvordan tvilstilfellene skal behandles, slik at kodingen skjer på en mest mulig konsekvent måte». Min operasjonalisering av de tre nevnte hovedkategoriene, samt behandlingen av tvilstilfellene i analysen, presenteres i neste kapittel der jeg vil fremlegge analyser og funn.

Ved en kvalitativ innholdsanalyse er det ikke nok å bare beskrive og vise mønstre i datamaterialet. For at analysene skal utvikle kunnskap, må forskeren tolke mønstrene, samt formidle hvilken betydning de har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139). Dette gjør jeg i kapittel 4, hvor jeg presenterer funnene mine, og kapittel 5, hvor jeg drøfter funnene mine i lys av teori. I det følgende skal jeg imidlertid diskutere forskningsarbeidets kvalitet, ved å reflektere rundt studiens validitet og reliabilitet. Deretter kommer jeg med noen forskningsetiske overveielser.

3.7 Refleksjoner rundt studiens troverdighet

3.7.1 Validitet

Validitet dreier seg om forskningens gyldighet, som vil si hvor presist jeg klarer å fremstille deltakernes virkelighet knyttet til problemstillingen jeg undersøker (Creswell & Miller, 2000). Som nevnt nederst i utleggingen om kvalitativ metode, er posisjonaltet en sentral utfordring ved kvalitativ forskning. «What people ‘see’ is highly dependent on their interests, biases, and backgrounds», skriver Patton (1999, s. 1199) i sin utgreiing om å sikre kvalitet i kvalitative analyser. Min forforståelse, kunnskap og tanker om lesing og litteraturdidaktikk påvirker funnene mine. Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Patton, 1999). Bevisstheten om dette har gjort at jeg har vært opptatt av å styrke validiteten gjennom å stille åpne, ikke-ledende spørsmål ved begge datainnsamlingsmetodene. Videre har jeg i analysen

etterstrebet å løfte frem elevenes egne forklaringer ved å fremstille direkte og helhetlige utsagn fra elevene selv.

Refleksivitet er et annet sentralt valideringsprinsipp (Creswell & Miller, 2000). Dette er «en tilnærming hvor forskeren hele veien forsøker å forstå samspillet mellom alle faktorene som inngår i en forskningsprosess, og forskerens egen rolle» (Gleiss & Sæther, 2021). Innsikt i den asymmetriske relasjonen mellom forsker og informant, samt bevisstheten om hvor viktig en god samtaledynamikk er for kunnskapsutviklingen i et intervju, resulterte i at jeg gjorde noen grep under denne datainnsamlingen. For eksempel ga jeg tydelig beskjed om at det ikke fantes noen fasitsvar, jeg uttrykte en genuin interesse for elevenes egne meninger, og jeg lot informantene få tid til å svare på spørsmålene (Svenkerud, 2021). Til tross for disse grepene, kan jeg likevel ikke utelukke påvirkningen min forskerrolle kan ha hatt for elevsvarene.

For å trekke valide slutninger er det viktig at de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021). Metodene må passe studiens problemstilling, noe jeg har redegjort for i dette kapitlet. En styrke ved kvalitativ analyse er at man kan danne seg en mer helhetlig forståelse av ulike fenomener i skolen. Likevel kan man aldri fullt ut forstå opplevelsene til andre mennesker (Hjardemaal, 2014). For å styrke studiens gyldighet, endte jeg med å triangulere ulike datainnsamlingsmetoder, som dreier seg om å kombinere ulike datakilder i undersøkelsen. I mitt tilfelle kan de to ulike datakildene støtte og styrke slutningene som trekkes i studien (Frønes & Pettersen, 2021; Patton, 1999).

En klar begrensning ved min studie er dens magre utvalg. Resultatene kan ikke generaliseres til en større populasjon. Jeg vil imidlertid tilføye at kvalitativ forskning ikke har mulighet til statistisk generalisering, nettopp fordi kvalitative undersøkelser avhenger av utvalg som ikke er representative (Gleiss & Sæther, 2021). Som nevnt har jeg ønsket meg kvalitative data i studien. Å vite hvor mange informanter en bør ha i en kvalitativ intervjustudie, finnes det ikke noe klart svar på. «Antallet informanter avhenger blant annet av når du kommer til det punktet der flere intervjuer ikke vil gi deg mer kunnskap, eller at informanter kun gjentar det som er kommet frem i tidligere intervjuer.» (Svenkerud, 2021, s. 98). Jeg er usikker på om mitt bekvemmelighetsutvalg, både av intervjuinformanter og elevene som skrev refleksjonsnotat, oppnår en teoretisk metning på fenomenet jeg undersøker. Det kan være seg at flere perspektiver, annen informasjon og dermed andre konklusjoner enn de jeg trekker her, ville kommet frem om jeg hadde lagt til flere informanter og elever fra andre skoler. Det betyr

likevel ikke at denne studien ikke er troverdig, men jeg kan ikke generalisere resultatene mine til å gjelde andre (Svenkerud, 2021). I stedet for en statistisk generalisering som etterstreber representativitet, gjør jeg heller en analytisk generalisering. Dette dreier seg om at jeg utarbeider noen typologier som kan ha relevans for andre settinger enn akkurat der undersøkelsen ble gjennomført. Studien min kan nemlig gi et grunnlag for å sette opp noen hypoteser om hva flere ungdommer mener om, og begrunner, litteraturundervisningen i skolen.

Når det gjelder selve innholdsanalysen og spørsmålet om validitet, er kategoriseringen av det tekstlige innholdet noe man kan problematisere. Forskning fordrer kategorisering, avgrensning og systematikk for å skaffe oversikt over datamaterialet (Eriksen & Svanes, 2021). Dette fører til at innholdsanalysen jeg har gjort, trolig ekskluderer flere nyanser i datamaterialet, da store innholdsmomenter må brytes ned i mindre deler (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Samtidig påpeker Bakken og Andersson-Bakken (2021) at kunnskap på feltet man studerer, åpner mulighetene for å oppdage nyansene som finnes i resultatene. Min teoretiske kunnskap fra litteraturdidaktiske emner på universitetet, samt det at jeg har satt meg godt inn i tidligere forskning på området, kan igjen styrke studiens validitet.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet, og hvorvidt forskningen kan reproduseres av andre forskere. I kvalitativ forskning er det normalt ikke mulig at resultatene kan reproduseres og gjentas, nettopp på grunn av forskerens posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021). Likevel skal man etterstrebe at leseren skal kunne gjenta de samme metodene og analysene, og oppnå tilnærmet likt resultat. For å styrke reliabilitet i min undersøkelse, har jeg vært opptatt av å være transparent. Gjennom å gi rike beskrivelser av metodevalg, utvalgsstrategier, datainnsamlingen og analyseprosessen, har jeg forsøkt å gi leseren mulighet til selv å avkrefte eller bekrefte mine vurderinger og tolkninger (Creswell & Miller, 2000). Vedlagt i denne oppgaven ligger også intervjuguiden og refleksjonsnotatene, slik at fundamentet for datainnsamlingen er synlig tilgjengelig.

Likevel kommer vi ikke utenom kvalitative studiers subjektivitet. Tekstmaterialet i denne undersøkelsen er for komplekst til og fremstilles i sin helhet. Som Bakken og Andersson-

Bakken (2021, s. 323) poengterer, er dermed «presise definisjoner av kategoriene, slik at andre har mulighet til å gjenta og kontrollere analysen (...)» elementært for å styrke innholdsanalysens reliabilitet. Ved å definere hva som ligger til grunn for kodingen av de tre hovedkategoriene mine i kapittel 4, har jeg forsøkt å etterfølge dette reliabilitetsprinsippet.

Til slutt vil jeg bemerke at jeg har gjort all kodingen selv. Reliabiliteten kunne blitt styrket ytterligere om jeg hadde fått noen til å kontrollkode datamaterialet mitt. Kontrollkoding er nok en mekanisme for å sikre reliabilitet i innholdsanalyser (Bakken & Andersson, 2021). Hadde dette blitt gjort, kunne jeg beregnet samsvar, og rettet opp i eventuelle svakheter ved kodingsprosessen min (Bakken & Andersson, 2021; Creswell & Miller, 2000). Innenfor rammene av denne masteroppgaven har det ikke vært mulig å få til.

3.8 Forskningsetiske overveielser

All forskning som behandler personopplysninger, skal melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ettersom jeg har behandlet slike opplysninger, startet jeg masterprosjektet med nettopp dette. Elevene i de to klassene jeg kom i kontakt med, fikk informasjon som var tilpasset dem om hvilke rettigheter de har, at de kan trekke seg når som helst, og at ingen kan identifisere dem, da navn på skole og personnavn ville bli anonymisert. Et viktig etisk aspekt ved forskning er at deltakerne ikke skal føle seg presset til å delta – noe jeg forsøkte å klargjøre i infoskrivet. Dette resulterte i at noen elever valgte å si nei til deltakelse. Videre krever forskning samtykke av alle forskningsdeltakerne (Haugen & Skilbrei, 2021). Elevene i min studie var gamle nok til å gi eget samtykke. Se vedlegg A for dokumentasjon av NSD-godkjenningen og vedlegg B og C for informasjonsskrivene med samtykkeerklæring.

Konfidensialitet er et viktig forskningsetisk prinsipp (Haugen & Skilbrei, 2021). Å være åpen om hvem som har tilgang til forskningsdataene, samt opplysning om hvordan denne informasjonen behandles, skal sikre konfidensialitet. Dette opplyste jeg forskningsdeltakerne om i infoskrivet og samtykkeerklæringen, samt repeterte til hver informant i forkant av intervjuene. Videre er alle intervjudata og refleksjonsnotatene oppbevart på passord-beskyttet PC og i låst skap, for å hindre spredning av personopplysningene.

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt, og en systematisk virksomhet styrt av ulike normer og verdier. Som nevnt, er fortolkning ofte en integrert del ved utdanningsforskning. Min kvalitative studie rommer ikke en måte å forstå et fenomen på, noe som har gjort det viktig å reflektere og redegjøre for valg av teori og egne verdier tilknyttet forskningen. Videre er redelighet i dokumentasjonen om hvordan svarene har kommet frem og hvordan de er tolket, konsistens i argumentasjonen og åpenhet om hva som er usikkert, ikke bare avgjørende for forskningens reliabilitet og validitet, men det er felles etiske forpliktelser for forskere (Svenkerud, 2021). Prosessen ved å lage en oversikt over datasettet og det at jeg har satt merkelapper på menneskers tanker og utsagn, rommer en etisk dimensjon. Det gir meg som forsker makt i analysen og fremleggingen av datamaterialet. Å være transparent kan dermed også være et etisk virkemiddel, hvor valgene som er gjort i kodings- og kategoriseringsprosessen er åpne for vurdering og kritikk (Eriksen & Svanes, 2021; Haugen & Skilbrei, 2021).

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen av studiens datamateriale. Kapitlet er strukturert rundt elevenes hovedbegrunnelser for litteraturundervisningen som jeg har identifisert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse beskrevet i kapittel 3. Intervjumaterialet er som nevnt den primære datakilden i analysen min, men refleksjonsnotatene vil bli brukt som supplement, for å utdype og underbygge de overordnede funnene, og for å sikre noe bredde i materialet. Først vil jeg starte med å presentere de seks intervjuede elevene med en leserprofil. På denne måten ønsker jeg å gi et totalinntrykk av hver informant og noe kontekst tilknyttet deres utsagn. Beskrivelsene av disse elevene er basert på intervjuene.

4.1 Leserprofiler av de intervjuede elevene

Daniel er et unikt lesetilfelle. Han leser så ofte han kan på fritiden, noe som tilsvarer nesten daglig lesing av «(...) lange tykke romaner». Daniel leser «mye Dostojevskij og Kafka og sånn» og han leste hele Harry Potter-serien mellom første- og andreklasser på barneskolen. Han er lite representativ med tanke på sine positive lesevaner- og holdninger, i forhold til andre elever på samme alder. Videre er han glad i litteraturundervisningen i norskfaget, og dette er noe han skulle ønske de hadde hatt mer av opp igjennom skoleløpet.

Litteraturundervisningen kobler han til lesing og arbeid med noveller, korte romaner, dramaer og dikt – noe han, med unntak av arbeid med dikt, er begeistret for og føler han får utbytte av. Daniel uttrykker et erfaringsnært forhold til lesing og litteraturundervisning, men han viser også innsikt i det komplementære forholdet mellom en analytisk og erfaringsbasert lesetilnærming. Da jeg i intervjuet spurte om hva han la i begrepet å tolke tekster, svarte han: «Å lese mellom linjene, og forstå teksten. Ikke bare ordrett det som står i boken, men å forstå det forfatteren mener å bringe frem. (...). Og dette er jo viktig for å utvide sine egne opplevelser, og på en måte tenke litt mer da.»

Ida synes også det er «gøy å lese». Travle hverdager gjør at fritidslesingen hennes har avtatt på videregående, kontra mengden på barne- og ungdomsskolen. Fremdeles leser hun «rundt fem dager i uken», men påpeker at dette er sporadisk lesing når hun får tid, «på trikken og toget og sånn», og ikke lengre lesestunder i ro og fred. Ida liker skjønnlitteratur som er historisk basert, og trekker frem *Drageløperen* (2003) som et minneverdig møte med litteratur utenfor skolen, og *Gengangere* (1881) fra selve litteraturundervisningen. Ida har blandede erfaringer med skolens litteraturundervisning. Hun sier selv at hun ikke husker stort fra

litteraturundervisningen på barne- og ungdomskolen, annet enn at det var kjedelig. Fra starten av videregående knytter hun litteraturundervisningen til «sånne novelleanalyser og sånn» og mye selvstendig arbeid. Dette synes hun var «omfattende og slitsomt.». Ida er imidlertid svært fornøyd med norsklæreren og litteraturundervisningen fra vg3. Denne undervisningen har vært preget av god veiledning, hvor man har lest tekster og stoppet underveis for å diskutere og samtale om dem. Videre har det vært gode skriveoppgaver tilknyttet tekstene og generelt «ganske variert undervisning», noe Ida synes å være fornøyd med. Også Ida uttrykker en metaforståelse angående ulike lese måter, da hun er den eneste som eksplisitt nevner forskjellen på å lese skjønnlitteratur kontra sakprosa i intervjuet med meg – og bruker dette som et argument på hvorfor hun tror vi har litteraturundervisning.

Stian sier han leste mye på barneskolen, blant annet hele Percy Jackson-fantasiserien, som han syntes var «kul». Nå leser han «nesten ingenting», da filmer, TV-serier, videospill og tid med venner tar opp tiden hans. Angående skjønnlitteratur som har gjort inntrykk på Stian i undervisningen, nevner han *Salme ved reisens slutt* (1990), som skildrer livet og døden til syv fiktive skipsmusikere på Titanic. Stian synes «det var kult å lese om ‘ekte hendelser’ som ikke var ekte», og det var «kult å liksom prøve å sette seg inn i faktiske ting da.». Videre nevner Stian at de på vg3 har lest litt av novellesamlingen *Bikubesong* (1999) av Frode Grytten, hvor de har diskutert, snakket sammen og luftet tanker med hverandre. Å høre andres synspunkter om litteratur kunne være interessant av og til. Til tross for disse litteraturopplevelsene uttrykker Stian en skeptisk holdning til litteraturundervisningen, som han ikke helt ser poenget med. Stian forholder seg hovedsakelig til sin primærdiskurs i samtale om litteratur og -undervisning, og synes det «å skrive sånn bokanalyse og sånn» er kjedelig.

Marte er oppvokst med en litteraturentusiastisk mor. Hun har blitt mye lest for, og leste heller bøker fremfor å se film, på barne- og ungdomskolen. Favorittboken hennes er Torborg Nedreaas sin roman *Av måneskinn gror det ingenting* (1947). Nå leser hun «ikke noe omtrent» på fritiden, selv om hun ofte kjøper bøker og har planer om å begynne å lese igjen. Marte nevner at dette dreier seg om den «digitale revolusjonen» og tidsperioden vi er i, hvor det er blitt «utdatert å lese bøker». Marte synes i bunn og grunn det er gøy å lese, og sier hun liker litteraturundervisningen i skolen. Hun kobler eksplisitt analytisk og erfaringsrettet lesing til leseglede: «Jeg liker veldig godt å analysere tekster og trekke paralleller mellom dem (...). Jeg føler det skaper en mye bedre forståelse for oss og det samfunnet vi lever i. Og det er jo noe gunstig for livet da.». Hun ser altså ikke de to lesetilnærmingene som motsetninger, men

heller som noe symbiotisk. Marte nevner flere noveller og romaner hun husker fra undervisningen opp igjennom skoleårene. Marte er tydelig på at hun mener litteraturundervisningen i norskfaget er viktig. Dette oppgir hun litt ulike grunner til, for eksempel utvikling av forestillingsevnen.

Sindre sier spesifikt at han ikke har lest «siden femte klasse», og at lesing er noe han «ikke er veldig interessert i». *Sindre* sier han sliter med konsentrasjonen, «og da klarer jeg liksom ikke å sette meg ned å lese på papir i flere timer». Videre er han lite entusiastisk for litteraturundervisningen, og han husker få tekster de har jobbet med opp igjennom. I refleksjonsnotatet skriver han at *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* gjorde inntrykk på han i en norsktime, «fordi den handlet om vikinger og dette synes jeg er fett». At *Sindre* knytter den gode leseopplevelsen til en «fet» handling tjener som eksempel på *Sindres* kontinuerlige primærdiskursive måte å snakke om litteratur- og litteraturundervisningen på. *Sindre* sier at han tror litteraturundervisningen kunne vært bedre om det var et bredere sjangerutvalg og noe selvvalgt litteratur. Han er «lei av drama og familieproblemer» og savner litteratur som appellerer til hans interesser. Angående legitimeringen av litteraturundervisningen, sliter *Sindre* med å komme med begrunnelser. Svarene han kommer med, for eksempel at vi har litteraturundervisning for å forsøke å gi elever leseglede, er dermed noe han forestiller seg, og ikke noe han nødvendigvis er enig i selv.

Natasha leser «faktisk bittelitt hver kveld». Hun sier at hun bruker det som sovemedisin, da hun sliter med å sovne om kveldene. I motsetning til elevene nevnt over har ikke *Natasha* vært særlig glad i å lese litteratur som barn, men fått mer leseglede på videregående. Hun leser forskjellige romaner etter tips fra foreldrene sine. Hun foretrekker bøker hun kan relatere seg til, samt litteratur som kan gi henne nye perspektiver på livet. Angående litteratur fra norskundervisningen som har satt spor, trekker *Natasha* frem *Tante Ulrikkes vei* (2018), som hun leste på ungdomskolen. Denne boken ga henne innblikk i andres livssituasjon og grep henne følelsesmessig. *Natasha* er ikke veldig begeistret for litteraturundervisningen og er ærlig på at dette er noe «man bare må komme seg igjennom». Likevel gir hun noen reflekterte begrunnelser på hvorfor hun tror vi skal jobbe med dette i skolen.

For å oppsummere leser flere av intervjuene noe mer enn hva forskning viser angående elevers lesevaner og -holdninger. Alle viser kjennskap til både analytisk og erfaringsbasert lesing i klasserommet, men de gir uttrykk for varierende forståelse av hva det innebærer.

Daniel, Marte og til dels Ida virker mest entusiastiske for selve litteraturundervisningen. De tre andre har en felles tanke om at litteraturundervisningen som oftest er kjedelig, og noe de bare må komme seg igjennom. Alle kommer likevel med noen begrunnelser på hvorfor vi har litteraturundervisning – hvor flertallet tenker det er viktig. Stian og Sindre skiller seg imidlertid ut ved å uttrykke at litteraturundervisningen oppleves meningsløs. Deres legitimeringer er bygd på hva de kan tenke seg som grunner til litteraturundervisning, og dermed ikke noe de nødvendigvis selv mener.

4.2 Elevenes hovedbegrunnelser for litteraturundervisningen i norskfaget

Den korte presentasjonen av de seks leserne over er ment å gi innblikk i hva slags lesere som har deltatt i studien. I det følgende skal jeg presentere hovedbegrunnelsene elevene har for lesing av skjønnlitteratur, altså selve analysen i denne masteravhandlingen. Jeg tar enkeltvis for meg de tre hovedbegrunnelsene elevene fra hele datamaterialet oppgir. For hver begrunnelse kommer elevene, fra både intervjuene og refleksjonsnotatene, til orde gjennom representative eller nyanserte utsagn. Til slutt tar jeg for meg andre interessante funn fra datamaterialet.

4.2.1 For å utvikle lese- og skrivekompetanse

Den hyppigste begrunnelsen elevene oppgir for hvorfor vi skal ha litteraturundervisning, er at det kan utvikle lese- og skrivekompetansen vår. Alle intervjuenelevne, med unntak av Sindre, trekker dette eksplisitt frem som et argument for å bedrive litteraturundervisning. Av de 16 refleksjonsnotatene er det 10 elever som oppgir denne begrunnelsen. Elevene formulerer seg på litt ulike måter. For at jeg har kategorisert elevutsagn innunder denne kategorien, har de enten nevnt noe som dreier seg om å bli bedre på å lese og forstå tekster, de har på en eller annen måte sagt eller skrevet noe som dreier seg om å bli bedre på å skrive, eller de har nevnt noe som favner begge deler. Videre har jeg tatt med alle utsagn som sier noe om å bedre ordforrådet og vokabularet, da dette er en forutsetning for god lese- og skrivekompetanse. Noen elever nevner at lesing er «hjernetrim». Ved lesing avkodes ord og setninger, noe som rommer prosesser i hjernen (Roe & Weyergang, 2018). Denne avkodingen er grunnleggende for leseforståelsen og -kompetansen, og derfor har elevene som nevner «hjernetrim», også blitt inkludert i denne legitimeringskategorien.

En av elevene som nevner utvikling av lese- og skrivekompetanse som en hovedbegrunnelse for skjønnlitterær lesing i skolen, er Ida. I intervjuet svarer hun slik på spørsmålet om hva hun mener er aktuelle grunner til å lese skjønnlitteratur på skolen:

Ida: (...). Sånn generelt er lesing og skriving ganske viktig. Fordi det er jo veldig mye digitalt nå. Og sånn sosiale medier og sånn, det er veldig uformelt. Men det finnes situasjoner hvor man trenger å være mer formell. Hvertfall kunne variere mellom hvordan man skriver, å ha mulighet til å skrive i ulike sjangre. For det er veldig lett og bare skrive forkortelser og engelske ord, og glemme litt hvordan man skriver da. Det skjer jo med meg noen ganger og. At jeg glemmer ord som kanskje var naturlige for meg før. Også synes jeg det er viktig fordi, eller hvertfall for meg da, at jeg lærer mange nye ord som gjør at jeg kan bruke de i mine egne situasjoner (...).

Ida ser ut til å vektlegge hvordan lesing av skjønnlitteratur bidrar til å gi oss innblikk i ulike sjangre, som er nødvendig for å kunne navigere seg i et mangfoldig tekstsamfunn. Videre kobler hun lesingen direkte til egen skrivekompetanse, og hvordan litteraturen kan være en modell for hennes egen skriving. Jeg mangler kontekstinformasjon om hva Ida legger i begrepet «formell». Skjønnlitteratur er en egen sjanger som varierer i sin form og natur, og vil eksempelvis ikke egne seg som en mal til jobbsøking. Likevel viser Ida sjangerforståelse, og en innsikt i hvor viktig det er å kunne beherske ulike sjangre for å være en kompetent skriver. I den siste setningen fra sitatet peker Ida på hvordan lesing av skjønnlitteratur lærer henne mange nye ord, noe som også er gunstig for lese- og skriveutviklingen.

Ida er også den eneste som eksplisitt nevner forskjellen på ulike lese måter. Selv om Ida er ærlig på at hun «egentlig er litt usikker på hvorfor» vi har litteraturundervisning, nevner hun kunnskapen om ulike lese måter som et argument på hvorfor vi bør lese skjønnlitteratur:

Ida: (...) Bare tenk en drøftende artikkel. Det er jo en annen måte å lese skjønnlitteratur fordi man kan få mye mer sånn detaljer, og det trenger ikke være politisk korrekt som artikler er, og man kan få en annen vinkling på ting da. Så ja. Kanskje det?

Ida ser dermed ut til å ha en metaforståelse for tekstens ulike sjangre og lese måter.

At skjønnlitteraturen bidrar til å utvikle lese- og skriveferdigheter, samt utvikle ordforrådet og vokabularet vårt, er det flere elever som nevner. Marte påpekte under intervjuet at hun: «synes det er en god egenskap å kunne lese og forstå tekster», og knyttet leseforståelsen til en aktuell

grunn for å lese skjønnlitteratur i norskfaget. Daniel fokuserer på hvordan det å kunne lese godt er viktig for fremtiden og videre studier:

Daniel: Også synes jeg det er en god egenskap å kunne lese. Vi skal jo videre på studier og da er det mye lesing, lesing, pugging og pugging. Og da er det lurt å kjennskap til å lese, og visse knagger som man kan henge informasjon man får senere på.

Fra refleksjonsnotatene og spørsmålet om hvorfor elevene tror vi har litteraturundervisning i skolen, skriver elev 11: «Kanskje vi også leser litterære tekster for å bli bedre på å lese, skrive og få et større vokabular.», og elev 3 skriver: «Jeg tror vi har det for å utvide ordforrådet».

At litteraturen kan trene oss i god setningsoppbygging og skrivestruktur, skriver elev 13 i sitt refleksjonsnotat: «Jeg mener også at tekstene (skjønnlitteraturen) er gode eksempler på hvordan tekster skal struktureres og kan assistere elever med deres skrivestruktur.». De fem nevnte elevsitatene, fra både intervjuene og refleksjonsnotatene, peker alle på aspekter ved skjønnlitterær lesing i klasserommet som en måte for å bedre elevens språk-, lese- og skriveferdigheter.

I tillegg til å nevne at skjønnlitteraturen trolig kan øke «leseferdighetene» våre, sier Stian i intervjuet:

Stian: Nei, jeg tror det er en bra måte for folk, sånn som med matte og sånn da ... Det får oss til å tenke litt og holde oss litt skarpere. Jeg tror også litteratur bruker litt spesifikke deler av hjernen, og er bra hjernetrim egentlig.».

Elev 7 ramser opp tre punkter om hvorfor han tror vi har litteraturundervisning på skolen i sitt refleksjonsnotat. Her står «hjernetrim» oppført som første kulepunkt.

For å oppsummere de ulike elevutsagnene som legitimerer litteraturundervisningen ved å utvikle vår lese- og skrivekompetanse, vil jeg avslutte med et sitat fra intervjuet med Marte. Etter å ha samtalt om digitaliseringen, og at færre elever leser skjønnlitteratur, spurte jeg Marte om hun trodde dette hadde noen konsekvenser. Hun svarte:

Marte: (...) man blir mer formulert av å forstå setningsoppbygging, og man blir kjent med nye ord og får et mye bredere vokabular. Men det blir liksom sånn, med alle skjermer og sånn. Man blir liksom litt hjernedød, ville jeg kalt det da. For det blir

liksom vanskeligere å tenke selv, og å bruke kreativiteten sin. For det er jo ofte sånn med bøker. Man får bilder i hodet av det man leser. Uten at man direkte sier at den personen så akkurat sånn ut, akkurat den kroppsfasongen, akkurat den hårlengden. Så den trener kreativiteten din og til at du kan tenke selv da.

I lys av det Marte sier om «hjernedød» i første del av sitatet, kan dette indirekte bety at hun mener lesing av skjønnlitteratur fører til det motsatte, nemlig «hjernetrim» og tenkning på et høyere nivå – som er gunstig i en lese- og skriveprosess, og dermed er en viktig grunn til å lese skjønnlitteratur i klasserommet. Samtidig illustrerer andre delen av sitatet hvordan litteraturen kan virke narrativt forestillende og tankeutviklende – som også gjør at jeg har plassert det innenfor kategorien om empati og refleksjon.

4.2.2 For å utvikle historiebevissthet

Mange av elevene begrunner litteraturundervisningen på måter som dreier seg om historiebevissthet. Denne kategorien favner alle utsagn som dreier seg om at vi kan lære noe *om* eller *av* historien og litteraturhistorien, gjennom litteraturundervisningen. Litteraturens samfunnspåvirkning, eller det at den kan gi oss innsikt i likheter og forskjeller mellom fortid og samtid – altså et komparativt blikk på litteraturen vi leser i klasserommet, er også regnet med her. Den komparative lesingen blir av elevene flest koblet til eldre litteratur, noe som gjør at jeg knytter disse utsagnene til en måte å skape historiebevissthet på.

I intervjuene uttrykker fire av de seks elevene historiebevissthet som en begrunnelse for lesing av skjønnlitteratur. I refleksjonsloggene er det ni stykker fra de 16 refleksjonsloggene som gjør det samme. Et typisk utsagn innunder denne kategorien er det elev 1 skriver i sitt refleksjonsnotat:

Elev 1: Jeg tror vi har litteraturundervisning i skolen fordi litteraturen kan fortelle mye om perioden verkene er skrevet i, og jeg mener det er viktig å ha kjennskap til fortiden. Dette mener jeg fordi vi da kan se hvordan samfunnet har utviklet seg, og forebygge at historie gjentar seg.

Elev 11 skriver noe lignende:

Elev 11: Jeg tror vi har litteraturundervisning i skolen fordi det er viktig å lære om historien til litteraturen (måten tekstene blir skrevet på kan besvare spørsmål vi har om tiden den ble skrevet i), måten ulike type tekster blir skrevet og for å opplyse oss selv.

Elev 8 kan også brukes som eksempel på å legitimere litteraturundervisningen ved dens evne til å øke vår historiebevissthet: «Vi har litteraturundervisning på skolen, ikke bare for at det gjør oss selv bedre til å skrive, men for å lære om litteraturhistorien og forskjellen på disse, og hvordan dette har vært med på å påvirke samfunnet vårt».

Alle de tre nevnte sitatene viser at elevene begrunner litteraturundervisningen gjennom det å skaffe seg bevissthet om historien. Ved å ha «kjennskap til fortiden» kan man «forebygge at historie gjentar seg», noe som indirekte kan bety at vi kan lære av fortidens «feil» og hindre at det vi ser på som negative handlinger, verdier eller lignende fra fortiden, skjer i vår tid. Videre peker elevsitatene fra refleksjonsloggene på viktigheten av kunnskap om litteraturhistorien, og innblikk i litteraturens samfunnspåvirkning.

Daniel gir uttrykk for mye av det samme under intervjuet når han blir spurt om hvorfor han tror vi skal lese skjønnlitterære tekster i norskundervisningen.

Daniel: Vi går jo studiespesialiserende, og i norskfaget skal vi tilnærme oss egenskaper i både norsk, norsk historie, norsk litteraturhistorie osv. Det er ganske viktig at vi får det inntrykket ikke bare gjennom å bli undervist om hvordan det var, men faktisk får oppleve det selv da.

Daniel vektlegger i tillegg hvordan litteratur på en særegen måte kan gi historiebevissthet på en opplevelsbasert og estetisk måte (jfr. Rosenblatt), i stedet for ren undervisning om et historisk fenomen eller ved efferent historielesing (Rosenblatt, 1969; 1994).

Videre i intervjuet gir Daniel noen velformulerte beskrivelser når han legitimerer litteraturundervisningen, som også kan knyttes til begrunnelsen om historiebevissthet. Jeg vil presentere en større sekvens av intervjuet, som rommer både mine spørsmål og hans responser, for å gi en mer helhetlig og kontekstuell fremstilling.

Meg: Har noen av norsklærerne dine opp igjennom tiden din på skolen sagt noe om hvorfor dere skal jobbe med litteratur i undervisningen?

Daniel: Det er et godt spørsmål. Det har nok sikkert blitt sagt noen korte ord om det, men ikke noe jeg kan huske. Men man kan jo tenke seg hvorfor da.

Meg: Ja, for hva ville du gjettet at læreren din ville sagt?

Daniel: Jeg tror læreren ville sagt at det var for at vi skulle fått mer kjennskap til litteraturperiodene og kjennskap til hvordan ting var før i forhold til hvordan det er nå. Ja, lære mer om bakgrunnen vår og hva som på en måte har ... Vi har jo tekster som *Albertine* for eksempel, som har gjort store endringer i samfunnet. Det å lære at ting, at på en måte bøker, tekst og litteratur har store ringvirkninger ellers i samfunnet.

Meg: Men nå nevner du jo det læreren din ville sagt, men er du enig da? I de begrunnelsene du kommer med?

Daniel: Ja, jeg vil jo si det.

Meg: Hvorfor det? Kan du utdype litt mer om hvorfor du liksom skal lære om historien og ...?

Daniel: Nei, for jeg føler det er viktig. Det er viktig for at man ikke skal gjenta tidligere feil. Jeg liker sitatet om at historien ikke gjentar seg selv, men den rimer ganske bra. Og for å lære mer om samfunnet man lever i, må man kunne dens historie. Hvorfor det er slik? Hvorfor har vi det sånn? Hvorfor er ting sånn? Å prøve å få en forståelse og begrunnelse på hvorfor ting er, og ikke bare godta at ting er som de er.

Ut fra denne intervjusekvensen gir Daniel uttrykk for at litteraturundervisningen er viktig for at vi skal forstå hvorfor samfunnet er som det er, samt for at vi skal kunne ha et bevisst forhold til det. Videre viser han en bred litterær forståelse og dyp innsikt når han påpeker at «litteratur har store ringvirkninger ellers i samfunnet», og poengterer dette ved å trekke frem romanen *Albertine* (1886) av Christian Krohg som et eksempel.

Elev 9 kobler legitimeringen av litteraturundervisningen direkte til arbeid med realismens tekster, i sin refleksjonslogg. Det er *Et dukkehjem* (1879) av Henrik Ibsen og «Karens jul» (1885) av Amalie Skram, som har gjort størst inntrykk på denne eleven i litteraturundervisningen. Videre begrunner eleven undervisningen på denne måten:

Elev 9: Tekstene tar for seg veldig relevante temaer, som fattigdom, kjønnsroller osv. Det er samfunnsproblemer som fokuseres på gjennom en oppdiktet fortelling. Tekstene er veldig gamle og man kan tro at de ikke er så relevante i dagens samfunn, men jeg mener at man finner mye viktige og interessante temaer som man kan møte på i løpet av livet. Selv om mye av det er veldig overdrevet, så får man innblikk i hvordan samfunnet har utviklet seg og hvor mye framskritt man har.

Elev 9 peker på at den eldre kanoniske litteraturen rommer «interessante» og «relevante» temaer som hun kan relatere til eget liv, noe hun trolig tillegger verdi. Videre viser også denne eleven hvordan den eldre litteraturen kan gi oss innblikk i samfunnsforandringer opp igjennom historien. Elevens utsagn om at mye av *Et dukkehjem* (1879) og «Karens jul»

(1885) «er veldig overdrevet», gir imidlertid uttrykk for at eleven selv ikke er like historiebevisst. De to kjente verkene er oppdiktede fortellinger, men trolig ikke «veldig overdrevet». Realismens litteratur skulle jo nettopp ta opp reelle samfunnsproblemer i sin tid.

Alle elevene som begrunner litteraturundervisningen tilknyttet historiebevissthet, er opptatt av hva vi kan lære *av* og *om* historien og litteraturhistorien. De fokuserer på innsikt i samfunnsutvikling og ringvirkningene litteratur kan ha for samfunnet. Videre virker det som at flere av elevene, som elev 1 og 9 også uttrykker, har et litt nedlatende historiesyn. Det kan virke som at de tar litt avstand fra menneskene og situasjonene fra den eldre historien. De vektlegger at litteraturen kan lære oss å forhindre at historien gjentar seg, samt innblikk i alle «fremskrittene» vi nå har oppnådd. Flere litteratur- og historiedidaktikere er imidlertid opptatt av et mer nyansert blikk på historien. Elevene må lære at historien i den eldre skjønnlitteraturen ikke alltid må håndteres eller overvinnnes, men også kan være en inngang til vår egen fellesmenneskelige bevissthet (Claudi, 2022). I lys av læreplanen, skriver Mads Claudi (2022) at elevene skal tilegne seg en dobbel historisk innsikt. De skal både forstå historien som en sammenhengende prosess, samt erkjenne at de selv er en del av denne prosessen.

Daniel gir uttrykk for et mer komplekst historiesyn når han sier at litteraturen kan hjelpe oss til å forstå «bakgrunnen vår» og gi oss dypere innsikt i hvorfor ting er som de er. Daniel virker dermed til å ikke holde den eldre litteraturen eller de tidligere menneskene på like stor avstand, kontra de andre elevene. Elev 9 påpeker imidlertid den relevante tematikken, som prostitusjon og fattigdom, i realismens litteratur. Dette tolker jeg som et bevis på at eleven tenker at vi fortsatt har ting til felles med menneskene på 1800-tallet. Denne elevens utsagn virker allikevel mindre nyansert, med et klarere skille mellom «oss» og «dem», enn det Daniel for eksempel uttrykker.

4.2.3 For å utvikle empati og refleksjon

Empati og refleksjon er den siste hovedbegrunnelsen elevene oppgir i mitt materiale. Dette er en bred kategori. Den favner alt som er i tråd med Nussbaums og Andersens teori om den narrative forestillingsevnen, empatiutvikling og refleksjon over seg selv og verden som er gjort rede for i kapittel 2. Utsagn som dreier seg om at elevene kan utvikle seg selv, få nye synspunkter på ting, en større forståelse for andre, samt reflektere over å utvikle sine tanker, ideer og perspektiver på verden, faller innenfor denne kategorien.

Jeg vil understreke at kategoriene *historiebevissthet* og *utvikling av empati og refleksjon* glir litt over i hverandre, både i de litterære teoriene og i elevenes utsagn. For eksempel nevner Nussbaum hvordan det å lese eldre litteratur kan bidra til å utvikle elevenes empati og historiske forståelse. Videre har flere elever i denne studien et komparativt blikk på samtidslitteraturen, hvor de sammenligner seg selv med karakterene eller handlingen i teksten, og hvor de lærer noe *om* og *av* denne litteraturen. Dette er også en form for historiebevissthet. For å markere et skille mellom disse to kategoriene har jeg utelukkende valgt å kategorisere begrunnelsene som dreier seg om eldre historie og litteratur, og alle utsagn som tilknyttes historien lengre tilbake i tid, innunder historiebevissthet. Når elevene snakker om samtiden, samtidslitteratur og bruker verb i nåtid, har jeg plassert legitimeringen i empati- og refleksjonskategorien.

Å lese skjønnlitteratur i norskundervisningen for å utvikle empati og refleksjon, er noe alle elevene som ble intervjuet legitimerer undervisningen med. Elevenes begrunnelser varierer i omfang, hvor for eksempel Stian og Sindre kun kort nevner aspekter ved det. Stian sier helt mot slutten av intervjuet, etter at vi har snakket om litterære samtaler: «(...) Det tror jeg er en stor greie med litteratur. Andre synspunkter». Mens Sindre, ved spørsmålet om han kan komme på noen som helst grunn til å lese skjønnlitteratur på skolen, etter lang betenkningstid uttaler: «(...) Men ... det er kanskje lettere å forstå ting. (...)». Det er i hovedsak de fire andre intervjuene som mener vi bedriver litteraturundervisning på grunn av empati- og refleksjonsutvikling, og det er seks av 16 elever som trekker dette frem som en begrunnelse i refleksjonsnotatene sine.

Natasha vektlegger hvordan litteraturen kan vekke følelsene hennes, og for eksempel gjøre henne takknemlig for eget liv. I samtale om sengelesingen på kveldene, sier hun:

Natasha: Nå leser jeg ganske mye forskjellig da, men det gir meg mye. Jeg hadde ikke trodd at det ga meg noe liksom. Jeg får mye mer sånn realitet til mitt eget liv. Nå er jeg nettopp ferdig med *Veien til Jerusalem*, med handling fra Middelalderen. Og jeg får sånn ... jeg vet ikke. Jeg får bare litt mer innsikt i at jeg er takknemlig over det livet jeg har da.

Videre er Natasha spesielt opptatt av hvordan skjønnlitteraturen kan gi henne større forståelse for andre mennesker rundt seg. En intervjueskvens kan illustrere dette:

Meg: (...). Men har du noen andre tanker om hvorfor du leser denne litteraturen her?

Natasha: Det er vel ... å kanskje kunne sette seg inn i andre sine situasjoner. Fordi når man lever det livet man lever er man veldig observant på kun det du møter, men ikke hva andre også møter. Som *Tante Ulrikkes vei* er jo nesten en helt annen hverdag, enn det jeg har på en måte. Og man glemmer jo det litt, hvis man ikke får det fra bøker. For jeg føler aviser og sånn, man lever seg ikke inn på samme måte der.

Meg: *Tante Ulrikkes vei*, når leste du den?

Natasha: Den leste jeg på ungdomskolen faktisk. Jeg tror det var et prosjekt hvor vi skulle sammenligne to bøker.

Meg: Ja, kan du bare utdype litt om ... hva var det med den som liksom grep deg?

Natasha: Nå er det jo en stund siden jeg leste den, men det er vel bare det at ... de har det liksom så mye vanskeligere. Og sånn for meg kan det bare se ut som at, «åja, de bare ga opp». Men de har jo hatt så mange større utfordringer. Og ja, tøffere. Så ting er ikke alltid sånn det ser ut da. Så jeg synes det var litt interessant, for det er jo å få litt mer innblikk i det miljøet, og liksom ... litt mer forståelse da.

Når jeg senere under intervjuet spør om hvorfor hun tror vi skal lese skjønnlitteratur på skolen, understreker hun at litteraturen også hjelper henne til å utvikle hennes egne perspektiver på verden:

Natasha: (...). Men ja, jeg vil også si for å få forståelse da. Men det er bare min personlige mening. Å få litt ulike perspektiver. For det er det jeg føler i norsk. Du får ... Det er jo veldig mange personer som har skrevet og de har ulike synspunkter på en måte. Så ja.

Når jeg ber Natasha om å tenke seg hva læreren hennes ville sagt, om hvorfor de skal jobbe med skjønnlitteratur i norskundervisningen, sier hun:

Natasha: Jeg tror hun ville sagt å få en del forståelse av både fortiden og norsk historie. Og at man kan sette seg inn i andres perspektiver. Jeg tror man kan bli mer reflektert av å lese flere tekster, fordi ... vi leser jo fra veldig mange forskjellige synspunkter. Eh ... Også, ja. At du skal være flink til å skrive på eksamen da. Det kommer litt sånne.

Natasha vektlegger det å lese flere og varierte tekster, da dette kan gjøre henne mer reflektert:

Natasha: Jeg synes jo selv at man blir mer reflektert av å lese flere tekster. Men det er ikke min innstilling når jeg kommer til timen. Men det er på en måte, siden ... hvis det

blir et veldig variert sett av tekster, så blir man mye mer reflektert da. Vi leste jo en tekst som en same hadde skrevet, og vi tenker ikke helt på det. Men det finnes mange rundt oss ... og at de liksom har, den fornorskingspolitikken og hvordan det har påvirket samene, det visste jeg jo ikke da, før i norsktimen. Så det er jo sånne ting. Og det er viktig, men jeg tror liksom ikke at det er vår første innstilling når vi kommer inn i timen.

Variert lesing, hvor man leser verk skrevet av ulike forfattere med ulik bakgrunn og historie, kan se ut til å gi Natasha innsyn i andre menneskers historie og for eksempel tragedier. «Og dette er viktig», sier hun.

Ida trekker også frem hvordan litteraturen kan gi henne en rikere forståelse av andres livssituasjoner. Etter å ha lest *Drageløperen* (2003) lærte hun om andre menneskers historiske bakgrunn og «hvordan det er for enkeltpersoner i sånne konflikter». Videre tror Ida at vi leser skjønnlitteratur på skolen fordi «Man får satt i gang tankene. Man begynner å tenke litt, og blir kanskje kreativ eller kan bruke fantasien og sånn», samtidig som hun er ærlig på at: «men jeg er egentlig litt usikker på akkurat hvorfor. Jeg har aldri tenkt noe særlig over det egentlig».

Da jeg stilte Ida spørsmålet om hva hun ville gjettest at læreren hennes hadde sagt, om hvorfor de i det hele tatt skal arbeide med litteratur, ga hun dette svaret:

Ida: Sånn å kunne uttrykke seg selv og forstå hva andre mener og har skrevet og sånn. Det er jo veldig viktig for å få forståelse for andres synspunkt for eksempel. At man får et mer nyansert bilde av verden da, for å bruke litt store ord. Ja, kanskje litt sånne ting. Også lærer vi mye om å være kritisk til det vi leser. Denne kilden ... er den troverdig? Det er jo mye i media som kan være ganske sånn, at man må være kritisk til det da, å ta ting med en klype salt noen ganger. Så ja, det at man skal kunne uttrykke seg selv, men også kunne ta inn over seg det andre sier og det man leser.

Både Natasha og Ida vektlegger altså hvordan skjønnlitteratur kan gjøre oss mer empatiske, gi oss økt forståelse for andre mennesker, utvikle våre tanker og refleksjoner, samt utvide våre perspektiver på verden. I tillegg er Ida den eneste som nevner et kritisk aspekt ved litteraturundervisningen.

Tre av refleksjonsnotatene kan også vise til lignende begrunnelser og syn som Natasha og Ida. Elev 6 skriver for eksempel:

Elev 6: Jeg tror vi har litteraturundervisning i skolen fordi det gir viktige tanker og nye synspunkter i livet. Litteratur gir både hjernetrim og kanskje nye syn på mennesker rundt og i livet generelt, og en mer kompleks forståelse av verden rundt.

Elev 10 skriver at «Litteratur er en god måte å lære om verden rundt deg, ikke bare leve i sin egen boble. Lære å analysere og reflektere». Litteratur kan altså åpne opp verden for oss, ifølge denne eleven.

Elev 12 skriver dette i sitt refleksjonsnotat:

Elev 12: Jeg tror vi har litteraturundervisning i skolen fordi man kan lære mye av tekster som er skrevet tidligere. Disse kan fortelle oss hvordan det var å leve før, hvordan det er å leve i andre livssituasjoner eller land, og hvordan andre mennesker lever.

Dette sitatet er også et godt eksempel på at de to legitimeringskategoriene mine *historiebevissthet og utvikling av empati og refleksjon*, glir i hverandre og ikke anses som gjensidig utelukkende. Her har jeg kategorisert refleksjonsnotatet til begge begrunnelsene, da jeg mener besvarelsen favner begge deler ut fra min operasjonalisering. Den første delen av sitatet har jeg knyttet til historiebevissthet, da det dreier seg om eldre tekster og kunnskap om hvordan det «var å leve før» i historien. Den andre delen av sitatet har jeg koblet til empati- og refleksjonsbegrunnelsen. Her endrer eleven verbene til nåtid, hvor litteraturen kan lære oss om hvordan det «er» å leve i andre livssituasjoner, og gi oss innblikk og forståelse for hvordan andre mennesker «lever».

Daniel er også opptatt av hvordan litteraturen kan virke empati-, refleksjons-, og tankeutviklende. Da jeg spurte Daniel om hvorfor han leste daglig, svarte han:

Daniel: For det første synes jeg det er gøy å lese. Føler jeg lærer mye, og jeg føler på en måte at jeg kan utvikle meg selv som person gjennom å lese. Og på en måte reflektere da. Jeg leser mye Dostojevskij og Kafka og så videre. Og når jeg leser det, binder man alt også begynner jeg å tenke selv, og på ting jeg ikke hadde tenkt på før og så videre. Det er bare gøy egentlig.

Videre uttrykker Daniel at han er «veldig glad i å tenke», og gjennom å lese får han «systematisert tankene» sine og «analysert dem dypere.».

Marte påpeker også at lesing av skjønnlitteratur i norsktimen er viktig fordi det gjør at man kan «tenke selv» og få en «mye bedre forståelse av hvordan mennesker er og for samfunnet.». Elev 4 skriver også i sitt refleksjonsnotat, at litteraturen i seg selv kan lære oss «tanker og ideer».

Et annet funn tilknyttet utvikling av empati og refleksjon, er tre av de intervjuede elevenes vektlegging av gruppe- og helklassesamtaler om skjønnlitteraturen i etterkant av lesingen. Med de tre resterende elevene, kom vi ikke særlig inn på dette temaet. Stian skiller seg litt ut fra de to andre ved at han kun trekker frem samtaler om litteratur som den arbeidsmåten han liker best. Det å «kunne prate litt» og ikke bare «skrive sånne bokanalyser og sånn», synes han gjorde undervisningen litt bedre. Videre sa han at: «Jeg synes det er interessant da. Å få høre andres synspunkter på ting, debattere litt (...)». Stian nevner bare litteratursamtalene som noe som kan være interessant, og som kan gjøre undervisningen litt mer engasjerende. Daniel og Ida uttrykker større metabevissthet, og er samstemte om hvordan det å høre sine medelevers tanker og tolkninger av litteraturen er nyttig, og bidrar til å utvide deres forståelse og perspektiver. Daniel beskriver dette på en utfyllende og nyansert måte:

Daniel: (...). For hvis vi leser en tekst og ikke diskuterer den, nå gjelder ikke dette helt meg, men mange andre tror jeg. For da leser man den der og da, og så legger man den i et skrin. Man får ikke utvidet synspunktene sine og horisonten da. Du ser liksom kun det du oppfatter fra din livsopplevelse og hva du tenker om forskjellige ting. Det setter liksom rammer for hva du får ut av en tekst. Men når vi havner i en diskusjon og drøfter hva det betyr for de forskjellige individene i klassen, så utvider man på en måte denne horisonten. Man får litt forskjellige synspunkter på ting, og tenker mer over teksten selv da.

Flere av elevene har altså en felles idé om at skjønnlitteratur og litteraturundervisning kan trene forestillingsevnen vår, gjøre oss mer empatiske og gi oss nye blikk på verden. Videre mener noen at litteraturen kan få oss til å reflektere å tenke over ting vi ellers ikke ville gjort, om vi bare var «i vår egen boble», for å resitere elev 10. I lys av dette er den nevnte kommentaren til Natasha interessant. Hun tillegger skjønnlitteraturen verdi, nettopp på grunn av dens evne til å gi oss innblikk i andres livssituasjoner: «(...) Og man glemmer jo det litt, hvis man ikke får det fra bøker. For jeg føler aviser og sånn, man lever seg ikke inn på samme måte der.».

4.3 Hvilke begrunnelser for lesing av litteratur glimrer med sitt fravær?

Til nå har vi sett på hvilke begrunnelser elevene er opptatt av. I det følgende vil jeg ta for meg hva elevene ikke synes å være så opptatt av. De tre første poengene dreier seg om mer tradisjonelle litteraturbegrunnelser, som få elever i min studie vektlegger. Til slutt tar jeg for meg funn som belyser litteraturundervisningens legitimeringsproblem.

4.3.1 Få argumenter knyttet til leseopplevelse

Til tross for at den «rosenblattske» tradisjonen står sterkt i skandinavisk litteraturundervisning, med vekt på å gi elevene gode leseopplevelser og leseglede som en viktig begrunnelse for å bedrive litteraturundervisning (Fodstad & Gagnat, 2019; Nissen et al., 2021), er det kun tre elever som eksplisitt trekker dette frem som et argument fra hele mitt datamateriale.

Sindre kan tenke seg at vi har litteraturundervisning for å prøve å beholde «leseleden», da «bøkernes tid holder på å dø litt ut». Personlig synes han ikke at litteraturundervisningen gir han noe leseglede. Daniel har motsatt holdning. Han mener at litteraturundervisningen kan «inspirere og gjøre folk glad i å lese, som da har skjedd med meg.», og dermed oppgir dette som en begrunnelse for å ha litteraturundervisning. Samtidig er Daniel fullstendig klar over at han er et unikt lesetilfelle i klassen: «Ja, jeg vil si at det ikke er så mange som har samme interesser som jeg har for det. Det forstår jeg godt. Vi har ulike interesser». I tillegg til Sindre og Daniel er det en elev som eksplisitt trekker leseopplevelse frem som en begrunnelse fra refleksjonsnotatene. På spørsmålet om hvorfor elev 7 tror vi har litteraturundervisning i skolen, svarer han på sitt siste kulepunkt at det: «kan være veldig moro». Denne eleven ser altså ut til å mene at gøyale opplevelser i møte med litteratur er et argument i seg selv, for å ha litteraturundervisning i norsktimene.

Utenom de tre nevnte elevene, er det ingen som eksplisitt begrunner litteraturundervisningen med gode leseopplevelser, verken i intervjuene eller i refleksjonsnotatene. Selv om jeg kun har brukt svarene på spørsmål tre for å kategorisere elevenes ulike legitimeringer, er det interessant hvordan flere elever beskriver hvilken litteratur de husker som har gjort inntrykk i undervisningen, som er svarene fra spørsmål en i refleksjonsnotatene. Et gjennomgående funn er at litteraturen elevene nevner og husker, stort sett trekkes frem fordi det har gitt de en eller

annen form for leseopplevelse. Elev 10 trekker eksempelvis frem *Drageløperen* (2003) som et verk som har gjort inntrykk. Og grunnen til det beskriver hun slik:

Elev 10: Den var så godt skrevet og selv jeg som sjeldent blir ordentlig investert i bøker, kjente jeg ble dratt skikkelig med. Boken handler om Afghanistan og dragekampene der. Om sjalusi, voldtekt og så videre. Boken rystet meg så mye at jeg gråt et helt friminutt (30 min). Hovedpersonen ble heller aldri elsket av faren sin og så på vennen sin bli voldtatt som straff for hans handlinger, uten å gripe inn. Selv om vennen alltid sto opp for han. Det var så vondt å lese, og det er umulig og ikke felle en tåre eller to når man leser denne boken, synes nå jeg.

Dette sitatet viser et sterkt personlig møte med litteratur. Eleven opplevde å bli «rystet», «dratt inn i handlingen» og følelsesmessig involvert: «(...) jeg gråt et helt friminutt».

Minnerike opplevelser gjelder flere av elevene som ble intervjuet når de påpeker hvilken litteratur som har satt spor i dem. For eksempel Natasha som husker *Tante Ulrikkes vei* (2017) fra ungdomsskolen, fordi hun opplevde å få en dyp medfølelse for karakterene i boken. Eller Marte med *Mannen som elsket Yngve* (2003) fordi «(...) den var veldig rå og ekte (...). Jeg ble ordentlig dratt med i selve fortellingen.».

Felles for elevene flest er altså at de ulike leseopplevelsene kobles til litteratur som har vært spennende eller gjort inntrykk på dem, på en eller annen måte. Det interessante her er at selv om et flertall av elevene nevner sterke leseopplevelser de husker i refleksjonsnotatet eller i intervju, er slike litterære opplevelser ikke noe som blir oppgitt som begrunnelser for å ha litteraturundervisning i norskfaget. Da ramser elevene opp andre ting, slik jeg har gjort rede for tidligere i kapitlet.

4.3.2 Få argumenter knyttet til kulturell literacy

Et annet interessant funn er at svært få elever kommer med argumentet knyttet til kulturell literacy og felles litterære referanser, selv om dette er et argument som tidligere har vært vektlagt i norske læreplaner og som mange er opptatt av i offentlige debatter om hva slags tekster som bør leses (Fodstad, 2017). Det er ingen elever som nevner argumentet om at litteraturen kan gi oss en felles referanseramme, selv om dette er en hyppig brukt legitimeringsstrategi som speiles i læreplanen. Det er derimot tre elever som trekker frem kulturarv som en grunn til å undervise i litteratur. Stian nevner en lærer som en gang fortalte hvorfor de hadde litteraturundervisning:

Stian: Det var en som snakket om hvordan det norske språket ... han følte det drev og døde litt ut på grunn av engelsk. Så det er viktig å bevare de norske verdiene vi har, som vi blant annet har i norsk litteratur da.».

Ida husker ikke at noen lærere har fortalt hvorfor de skal jobbe med skjønnlitteratur i norsktimene, men når hun likevel blir bedt om å tenke seg hvilke begrunnelser hun tror læreren ville kommet med, sier hun: «Ehm, kanskje ... det er jo en viktig ... på en måte kulturarv. Det er jo en viktig del av historien.»

Både Stian og Ida trekker altså frem kulturarv som en mulig begrunnelse for litteraturundervisning, men hos begge dreier det seg om hva læreren har sagt eller ville sagt. Det er dermed ikke argumenter som de selv nødvendigvis støtter. For eksempel problematiserer Stian lærerens argument om å bevare norske verdier og norsk litteratur:

Stian: (...). Jeg tror språk er noe som utvikler seg over tid da. Så det å holde fast til et norsk ideal er ikke noe poeng egentlig. Det er jo ikke noe nytt det. Altså tusenvis av språk har dødd ut. Men jeg tror ikke norsk vil dø ut, bare utvikle seg til noe litt annet.

Stian uttrykte, som nevnt, en litt skeptisk holdning til litteraturundervisningen i norskfaget. Videre var han ærlig på at «Nei, eh ... jeg vet egentlig ikke», hvorfor vi leser skjønnlitterære tekster på skolen. Da jeg senere under intervjuet spurte Stian om hvorfor han mente vi eventuelt ikke trenger å lese skjønnlitteratur, sa han igjen noe som kan problematisere argumentet om norsk kulturarv: «nå som verden blir mer sånn internasjonal, da kan man jo debattere om det egentlig er så viktig å ha norsk så lenge som vi har». Her snakker Stian plutselig om norsk generelt, og ikke litteraturundervisningen spesielt. I lys av spørsmålet jeg stilte og poenget han kommer med, tolker jeg likevel utsagnet som en indirekte kritikk av kulturarv-argumentet. Det kan se ut som at Stian mener det å tviholde på et norsk ideal og norsk litteratur ikke er like gunstig i et internasjonalt samfunn. Og det å legitimere litteraturundervisningen på denne måten, er noe han trolig mener ikke holder vann lenger.

Videre er elev 2 den eneste eleven som trekker frem kulturarv som en begrunnelse, blant flere begrunnelser denne eleven oppgir, fra refleksjonsnotatene. Han skriver:

Elev 2: Jeg tror vi har litteraturundervisning på skolen for å koble litteratur og samtid/fortid sammen. Litteraturen er en viktig del av vår kulturarv, men samtidig en måte å formidle ideer og tanker på. I tillegg så spiller litteraturundervisningen i skolen en viktig del av barn og unges leseferdigheter og analytiske tolkning.

Denne eleven legitimerer altså litteraturundervisningen på fire måter, tilknyttet både historiebevissthet, empati- og refleksjonsutvikling, økt lese- og skrivekompetanse og som nevnt – kulturarv.

Fra hele mitt datamateriale er det ingen elever som gir uttrykk for at det har en verdi å kjenne til de samme tekstene. Argumentet om felles referanserammer er altså helt fraværende. Videre kommer de tre elevene, som sier noe om kulturarv, med svært vage formuleringer. Det er vanskelig å vite hva de legger i begrepet, og ingen av dem knytter kulturarven til spesifikke tekster.

4.3.3 Skjønnlitteraturens prosessuelle side

Ida og Natasha nevner noe i intervjuene som jeg synes er interessant i lys av Aases (2005b) dannelsesdefinisjon. Som nevnt tror Ida at læreren hennes ville begrunnet litteraturundervisningen ved det å skaffe seg større forståelse for andres synspunkt, samt gi elevene et mer nyansert blikk på verden. Videre kom dette frem i intervjuet med henne:

Meg: (...). Men er du enig? Er du enig i disse begrunnelsene?

Ida: Ehm, ja. Eller det er liksom litt vagt kanskje. Jeg føler jo ikke akkurat at «nå får jeg et mer nyansert bilde», eller «nå ser jeg mer åpent på verden», men det er kanskje mer sånn under ... eller ja, sånn un ...

Meg: Underbevisst?

Ida: Ja, underbevisst! At jeg blir det. (...). Jeg er jo enig, men det er ikke sånn at jeg faktisk kjenner på at dette er veldig nyttig for meg, på samme måte som ... for jeg har jo realfag, og der føler jeg faktisk at jeg lærer masse som jeg kanskje får bruk for senere. Som for eksempel å lære om evolusjon, så skjønner jeg at «oi, det er kanskje sånn verden er», mens kanskje litteraturen er mer sånn underbevisst, at jeg utvikler ... at mine tanker og kritisk tenkning blir utviklet da.

Her viser Ida til en metabevisssthet om litteraturundervisningens prosessuelle side. Videre påpeker hun at denne siden er litt vag, og til tider vanskelig å se nytten av. Nettopp skjønnlitteraturens rolle tilknyttet vår refleksjon og utvikling av egenskaper som ikke alltid er så enkle å måle, er noe Natasha også setter ord på. Hun sier at litteraturundervisningen først og fremst er noe hun «bare må komme seg igjennom», og ikke er svært begeistret for. Natasha mener at man blir mer reflektert av å lese flere tekster, «men det er ikke min innstilling når

jeg kommer til timen». Litteraturundervisningens prosessuelle side, som rommer kunnskap vi ikke alltid ser raske resultater av eller tenker så nøye over, ser ut til å utfordre innstillingen både Natasha og Ida kan ha til litteraturundervisningen. Likevel viser de en bevissthet om denne delen av litteraturfaget, og dermed innsikt i en begrunnelse for litteraturundervisning utover den rent ferdighetsmessige, synlige og «nyttige» kunnskapen.

4.3.4 De som egentlig ikke ser poenget med litteraturundervisningen

Særlig Sindre og Stian av intervjulevnene, viser en skeptisk holdning til litteraturundervisningen. De trengte ofte betenkningstid under spørsmålene i intervjuet. Begrunnelsene de oppga var, som nevnt tidligere i analysen, stort sett forestilte legitimeringer av litteraturundervisningen, og ikke noe de påsto selv. Videre oppga de noen lite faglige begrunnelser:

Meg: Men hva tror du læreren din ville sagt? Hvis du spurte henne om hvorfor vi skal lese skjønnlitterære tekster i skolen?

Stian: At det er en del av pensum eller noe sånt (ler).

Etter litt betenkningstid og ulike spørsmålsformuleringer fikk Sindre lirket frem noen begrunnelser. For eksempel at det kanskje dreide seg om et forsøk på å «holde litteraturen i live», gi elever «leseglede» og øke «forståelsen for ting», men dette tolker jeg som forestilte legitimeringer, da han i forkant sa dette:

Meg: Synes du det er meningsfullt?

Sindre: Jeg kan ikke ... jeg synes ikke det egentlig. Jeg skjønner ikke helt hva jeg skal med diktanalyse videre i livet, for eksempel. Men det synes vel kanskje lærerne da, siden vi har så mye norsk.

Meg: Ja, for kan du tenke deg hvorfor læreren din mener at dere skal jobbe med det? Har du noen tanker om ... hvis du hadde spurt henne om hvorfor dere gjør det. Hva tror du hun ville svart?

Sindre: Eh, jeg vet ikke. Nei, jeg har null peiling.

Meg: Men litt sånn generelt. Har noen av lærerne dine opp igjennom nevnt noe om hvorfor dere skal jobbe med skjønnlitteratur i undervisningen?

Sindre: Det har de nok sikkert, for det er jo ofte sånn ... hvorfor lærer vi det her. Ehm ... men det er ikke noe jeg husker akkurat nå.

Meg: Men til det spørsmålet da. Hva ville du gjettest at læreren din sa?

Sindre: Om hvorfor vi skal lære om det?

Meg: Ja. Om hvorfor dere jobber med litteratur. Hvilke tanker de legger til grunn for at vi skal drive med det i skolen?

Sindre: Nei, du ... jeg vet ikke. Det er som i andre fag. Det er mye jeg ikke aner om hva skal jeg med det her videre i livet. Men asså. Det kan kanskje ha noe med at ... hvis du velger å ta en utdanning innenfor det faget, så har du liksom en ... da har du noe begynne med ... det er lettere å komme inn i det. Men ... det er et vanskelig spørsmål det der.

Intervjuet med Sindre viser altså til lite forståelse av hvorfor vi i det hele tatt driver med litteraturundervisning i skolen. Både Sindre og Stian ser ut til å mangle innsikt for arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, noe som er problematisk med tanke på å oppleve denne undervisningen som meningsfull.

To refleksjonsnotat kan også speile problematiske begrunnelser på hvorfor vi har litteraturundervisning. Disse legitimeringene tolker jeg som at litteraturundervisningen kan virke meningsløs. Elev 5 skriver dette i sitt notat:

Elev 5: Jeg husker ingen tekster jeg har lest gjennom grunnskolen og vg1/vg2. Det får meg til å tenke at litteraturundervisningen er lite brukbar. Jeg kan se andre sider av hvorfor vi bør ha litteraturundervisning, fordi det trener leseferdighetene dine. Men den treningen kan man også få i mange andre fag.

Dette elevsitatet peker på en utfordrende side ved legitimeringen av litteraturundervisningen, nemlig en begrunnelse som beror på generelle leseferdigheter man like gjerne kan trene ved for eksempel å lese i historieboken til historieundervisningen.

Elev 16 trekker også frem en problematisk legitimering av litteraturundervisningen: «Jeg tror vi har det fordi det er noe politikere har satt opp at vi skal ha på norsk skole». Denne idéen samsvarer med Stians utsagn om at vi har litteraturundervisning fordi «det er en del av pensum», som også er bestemt ovenfra. Disse igjen, samsvarer med Sindre sitt utsagn: «Jeg tror at bøkene tid holder på å dø ut litt. Og da er det kanskje litt sånn, man prøver å holde det i live ved at man innfører det på en sånn obligatorisk måte da.». Elevene begrunner altså litteraturundervisningen med noe som bare er bestemt ovenfra av politikere og andre fagpersoner, uten tydelig mål og mening.

4.4 Oppsummering

Når det gjelder elevenes legitimeringer av litteraturundervisningen, er det tre hovedbegrunnelser som gjentar seg i mitt datamateriale, nemlig at vi har litteraturundervisning for å: 1. *utvikle lese- og skrivekompetanse* 2. *Utvikle historiebevissthet* og 3. *utvikle empati og refleksjon*. Elevene vektlegger at lesing av skjønnlitteratur kan gjøre oss bedre til å lese og skrive, utvikle ordforrådet vårt, samt være god hjernetrim i en digitalisert tidsalder. Videre mener de historiebevissthet er viktig, hvor skjønnlitteraturen kan lære oss noe om og av historien og samfunnsutviklingen. Flere av elevene påpeker også hvordan skjønnlitteraturen kan gi dem nye synspunkter på verden, innblikk i andre folks livssituasjoner, samt en større forståelse for andre mennesker. Videre er det interessant, og kanskje problematisk, at få elever begrunner litteraturundervisningen i lys av anerkjente teorier og legitimeringer innenfor fagfeltet. Noen av elevene sliter med å gi tydelige og faglige begrunnelser på denne undervisningen. Flere av elevsvarene beror på forestilte grunnivelser av hvorfor vi arbeider med skjønnlitteratur i skolen, og dermed legitimeringer som de selv kanskje ikke støtter.

5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på studiens tre hovedfunn i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2. I tillegg til å diskutere begrunnelsene elevene oppgir, vil jeg også diskutere fraværet av andre tradisjonelle argumenter for litteraturundervisningen, som leseopplevelse og kulturell literacy. Videre diskuterer jeg også noen problematiske aspekter ved måten elevene legitimerer litteraturlesing i norskfaget.

5.1 Utvikling av lese- og skrivekompetansen

Det første hovedfunnet i denne studien, om at det å lese skjønnlitteratur i norsktimene kan føre til økt lese- og skrivekompetanse, er noe 15 av 22 elever trekker frem, etter å ha lagt sammen dataopplysningene fra både intervjuene og refleksjonsnotatene. Dette er en begrunnelse man kan stille spørsmål ved, da den er i utakt med de fremtredende teoriene på fagfeltet om hvorfor vi bør lese skjønnlitteratur, og ikke bare sakprosa. Funnet er interessant i lys av studien til Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg (2019). Alle elevbegrunnelsene om at litteraturundervisningen er en måte å øke lese- og skrivekompetansen vår, uttrykker at litteraturen blir brukt som et slags middel, i stedet for å være et mål i seg selv. Akkurat som i Gabrielsens (2019) omtale av funnene i den nevnte studien, hvor litteraturen så ut til å bli brukt som et middel til å oppnå sjangerkunnskap, virker det ut ifra min studie som at et flertall av elevene mener litteraturen blir brukt til å gjøre dem bedre på å lese og skrive.

Ut fra dette funnet mister lesingen av skjønnlitteratur sin egenverdi, som Rosenblatt (1969; 1994) er opptatt av. Mange elever trekker frem hvordan litterære tekster kan gi de «større vokabular», «bedre leseferdigheter», gi dem «hjernetrim» eller «assistere» og modellere deres egen skriving. Elev 5 uttrykker i sitt refleksjonsnotat at litteraturundervisningen: «(...) trener leseferdighetene dine. Men den treningen kan man også få i mange andre fag.» Som denne eleven påpeker, kan man lære å lese og skrive, samt utvide ordforrådet ved bruk av andre midler enn akkurat gjennom å lese en roman, et drama eller en novelle. Ved å kun se på litteraturen som et middel, hvor for eksempel søkelyset ligger på eleven som forfatter, eller lesingen blir en jakt etter å lære nye ord, blir fokuset på eleven som leser og selve leseopplevelsen, begrenset (Gabrielsen, 2019; Rosenblatt, 1969). Videre kan denne legitimeringen virke problematisk. For hvorfor akkurat lese skjønnlitteratur, hvis den samme

kunnskapen kan komme fra noe annet? Denne begrunnelsen kan dermed ikke stå som et uavhengig argument for å undervise i skjønnlitteratur.

Men selv om lese- og skriveferdighetene til elevene kan læres gjennom andre midler og på andre måter, kan begrunnelsen kobles til Sylvi Pennes (2013) literacy-perspektiv. Penne mener nemlig at arbeidet med skjønnlitteratur bidrar til å utvikle elevenes generelle tekstkompetanse. Skjønnlitteraturen er jo en egen sjanger som rommer et annerledes og kunstferdig språk, samt en fiktiv verden, som gjør den unik og særegen (Andersen, 2011; Iser, 1981; Nussbaum; 2016, Rosenblatt, 1969). Læreplanens utvidede tekstbegrep innebærer «(...) at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.», deriblant romaner, noveller og drama, spesifikt for vg3-elevne (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skjønnlitteraturens «tomrom» og ubestemtheter, ifølge Iser (1981), gjør at elevene må lære å lese disse tekstene på en annen måte enn ved lesing av efferente og faktive tekster (Penne, 2013; Rosenblatt; 1969). Skjønnlitteraturens annerledeshet og rike språk har dermed en egen evne til å gjøre elevene «bedre på å lese», la de bli «kjent med nye ord» og utvide «ordforrådet» deres – som bidrar til å utvikle deres generelle tekstkompetanse.

Eleven Ida sier også noe som har en interessant kobling til Penne (2013). Penne (2013) mener at tekstsamfunnet vi lever i, fordrer kunnskaper om ulike lese måter. Litteraturundervisningen skal utvikle elevenes metaspråk, men også deres metaforståelse. Ida er som nevnt i forrige kapittel den eneste som eksplisitt nevner forskjellen på å lese skjønnlitteratur kontra sakprosa i intervjuet med meg – og bruker dette som et argument på hvorfor hun tror vi har litteraturundervisning. Ida forteller at det er en annen måte å lese skjønnlitteratur enn for eksempel en drøftende artikkel. Videre sier hun at det «(...) finnes situasjoner hvor man trenger å være mer formell», og løfter dermed frem betydningen av å kunne beherske skriving i ulike sjangre. Ida viser til en metaforståelse for ulike sjangre og lese måter – helt i tråd med hvordan Penne (2013) forsvarer litteraturundervisningens plass i norskfaget. Det at elevene skal kunne skrive i ulike sjangre og til ulike formål, er også i tråd med norsklæreplanen. I kjerneelementet «skriftlig tekstskapning», løftes nettopp dette frem (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Penne er, som nevnt i teorikapitlet, også opptatt av at elevene skal tre inn en faglig sekundærdiskurs (Penne, 2013). Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet, skal dermed også utvikle elevenes fagspråk og -terminologi. Det virker imidlertid som at funnene tilknyttet

lese- og skriveargumentet i min studie, kun dreier seg om at selve språket i skjønnlitteraturen kan utvide vokabularet og ordforrådet til elevene. Det er ingen av elevene i intervjuene som nevner at klasseromssamtalene eller gruppesamtalene om litteratur kan utvikle deres faglige og metaspråklige ordforråd, selv om dette er noe Penne (2013) er opptatt av. Jeg mangler kontekstinformasjon om det elevene skriver i refleksjonsnotatene. Det kan dermed bety at noen av disse elevene faktisk legger noe mer i utsagnene om at litteraturen kan utvikle ordforrådet. Jeg har imidlertid ikke nok belegg for å kunne hevde at dette også dreier seg om utviklingen av et metaspråk. Min studie antyder dermed et flertall elever med en begrenset innsikt i sekundærdiskursens betydning for litteraturarbeidet i klasserommet.

5.2 Historiebevissthet

Det andre hovedfunnet i denne studien, er at elevene begrunner litteraturundervisningen med at den kan utvikle vår historiebevissthet. Til sammen 13 av 22 elever oppgir denne begrunnelsen. Her ser dermed elevenes legitimering ut til å gå overens med læreplanens intensjoner ved lesing av skjønnlitteratur i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elev 8 sitt sitat sier eksempelvis at litteraturen kan lære oss «(...) om litteraturhistorien og forskjellen på disse, og hvordan dette har vært med på å påvirke samfunnet vårt.», som samstemmer med det læreplanen sier om at «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (kulturdepartementet, 2019). De nevnte imperativene i læreplanen krever dermed historiske lesninger i litteraturundervisningen, noe som er selve forutsetningen for utvikling av historiebevissthet.

Argumentet om historiebevissthet har altså belegg i læreplanen. Denne legitimeringen hviler imidlertid ikke på en ren teori, men man kan trekke paralleller til Nussbaum (2016). Hennes teori, som redegjort i det andre kapitlet, vektlegger i hovedsak skjønnlitteraturens evne til å utvikle empati og narrativ forestillingsevne. Likevel er det mange likheter med denne teorien og argumentet om utviklingen av historiebevisstheten. Nussbaum (2016) er opptatt av at elevene skal bli demokratiske verdensborgere, noe som fordrer kunnskap om historie og samfunnsforhold. Gjennom kritiske lesninger og utforskning av den eldre litteraturen, kan elevene tilegne seg nye innsikter og øke både sin «(...) historiske og menneskelige forståelse.» – noe som er fundamentalt for et vellykket demokrati (Nussbaum, 2016, s. 52). Flere litteraturdidaktikere kobler også skjønnlitterær lesing med utviklingen av historiebevissthet (Andersen, 2011; Claudi & Norendal, 2022; Nordstoga, 2022).

Begrunnelsen om at skjønnlitteraturen kan utvikle vår historiebevissthet samsvarer med Fodstad & Mortensvik (2018) sin forskning. Den ene informanten i deres studie sa for eksempel under intervjuet, i sin omtale av novellen «Faderen» (1860) av Bjørnson, at: «Menneskene er nesten som de var før nesten, så akkurat de samme problemene går jo igjen i dag» (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 11). Elevene i deres studie var også opptatt av samfunnsspørsmål og hvordan de realistiske tekstene kunne danne utgangspunkt for sosialhistoriske forhold, som fattigdom og ulikhet (Fodstad & Mortensvik, 2018). I likhet med for eksempel elev 9 i min studie, som trakk frem «Karens jul» sin relevante fattigdomstematikk. Videre vektlegger elevene i Fodstad og Mortensviks (2018) undersøkelse hvordan lesing av skjønnlitteratur kan utvikle historiebevisstheten på måter som utvikler scenariokompetanse. Den ene eleven sier for eksempel at: «det er nå slik at hvis vi ikke lærer fra fortida, så får man ikke til å bruke noe av den kunnskapen i framtida». Dette er, som vist i analysekapitlet, også en utbredt tenkemåte blant elevene i min studie. For å gjenta et vanlig utsagn fra mitt datamateriale, sier for eksempel elev 1 at ved lesing av skjønnlitteratur kan man «forebygge at historien gjentar seg».

Også Kjælens (2013) studie viser at mange av lærerne begrunner litteraturundervisningen med elementer som kan kobles til historiebevissthet. Flere av hans informanter er nemlig «(...) opptatt av at litteraturen skal fungere som sosialt lim og danne grunnlag for diskusjoner om samfunn og historie.» (Kjelen, 2013, s. 201).

Skal man problematisere denne begrunnelsen, kan man si at historiebevissthet også kan tilegnes fra andre midler, som historieboken eller -undervisningen. Her mener jeg Daniel sin begrunnelse om at historien kan bli lært gjennom at man får et «inntrykk» og «ikke bare blir undervist om hvordan det var, men faktisk får oppleve det selv», er et godt eksempel på skjønnlitteraturens unike måte i å kunne utvikle menneskers historiebevissthet på. Denne begrunnelsen samsvarer med samfunnsfagslærernes begrunnelser i studien til Engh og Hærgard (2013). Disse vektla nettopp hvordan skjønnlitteraturen gjennom sin form, språk og fremstilling, kan formidle innhold og kunnskap på en annen måte enn fagtekster, ved å gi elevene en emosjonell opplevelse av lærestoffet.

Det at Daniel beskriver at han kan få historisk innsikt gjennom en estetisk leseopplevelse, illustrerer også hans kobling mellom en analytisk- og erfaringsbasert lesetilnærming, og dermed evne til å tre inn i litteraturredidaktikkens sekundærdiskurs. Denne symbiosen av de to

lesetilnærmingene ser ut til å styrke Daniels leseopplevelser. Dette er en motsetning til forskning på norske klasserom, som ofte antyder at disse to lesemåtene strider med hverandre og byr på problemer hos elevene (Gabrielsen, 2019; Kjelen, 2015; Penne & Skarstein, 2015).

5.3 Empati og refleksjon

Det tredje og siste hovedfunnet i min studie, er at elevene begrunner litteraturundervisningen med dens evne til å utvikle vår empati- og refleksjonskompetanse. Fra både intervju- og refleksjonsnotatmaterialet oppgir 12 av 22 elever dette som en begrunnelse for å undervise i skjønnlitteratur på skolen. Denne legitimeringen går i tråd med Nussabaums (2016) og Andersens (2011) teorier, samt resultatene fra studien til Fodstad og Mortensvik (2018).

Gjennom å bruke romanen *Tante Ulrikkes vei* (2018) som eksempel vektlegger Natasha hvordan skjønnlitteraturen kan hjelpe henne til å sette seg inn i andres situasjoner, bli observant på hva andre mennesker kan møte i livet som skiller seg fra hennes eget, samt lære seg at det alltid ligger noe bak beslutningene og avgjørelsene mennesker tar. Videre løfter hun frem hvordan skjønnlitteraturen kan utvide hennes perspektiver på verden, gi innblikk i ulike miljøer og gi henne mer forståelse for ting. Dette samstemmer med Nussbaums (2016) argumentasjon for litteraturundervisningens plass i skolen. Skjønnlitteraturen skal gi elevene muligheten til å forstå andre menneskers perspektiver og følelser, samt opplære dem i å respektere og forstå mennesker med ulik bakgrunn, da dette kan bidra til å utvikle empati og forståelse for andres situasjoner og utfordringer (Nussbaum, 2016). Litteraturen kan, ifølge henne, forhindre oss i å bli «(...) fortapt i en drømmeverden (...)», hvor vi kun ser det vi selv har skapt i vår egen fantasi (Nussbaum, 2016, s. 28). Videre mener Nussbaum (2016, 56-57) at det viktigste bidraget skjønnlitteraturen kan by på, er: «(...) dens evne til å gjøre vår ofte sløve og avstumpende forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser.»

Intervjuet med Natasha er også interessant i lys av det Andersen (2011) skriver om det kosmopolitiske fellesskapet og at fortellingen setter emosjoner i bevegelse. For Natasha ser det ut til at *Tante Ulrikkes vei* (2018) virket som en slags representant for etniske og miljømessige forskjeller, som satte følelsene hennes i sving (Andersen, 2011). Av å lese *Tante Ulrikkes vei* (2018), ble ikke Natasha bare takknemlig over eget liv, hun fikk i tillegg en dyp medfølelse for hovedkarakterene i romanen. I lys av Andersens (2011) teori speiler romanen «outsideren» og «konflikten mellom individ og fellesskap», noe som rørte ved Natasha.

Boken ga henne innblikk i bakgrunnen til karakterene, en klarere forståelse for hvorfor karakterene var som de var, samt hvorfor de gjorde det de gjorde. Natasha kobler altså denne erfaringsbaserte leseopplevelsen til en av de viktigste begrunnelsene hun oppgir, for at vi skal bedrive litteraturundervisning i norskfaget.

Flere av elevene poengterer også hvordan skjønnlitteraturen kan være refleksjons- og tankeutviklende. Særlig Daniel vektlegger hvordan litteraturen kan gi oss noe å tenke over, reflektere over og kanskje kjenne oss selv igjen i. Ida understreker også hvordan lesing av skjønnlitteratur får «satt i gang tankene». Siden skjønnlitteraturen ofte har «tomrom» og tekstlige hull, som elevene selv må fylle med et innhold, legger det til rette for nettopp dypere tanker og refleksjoner (Iser, 1981). Videre uttrykker Natasha at vi gjennom å lese skjønnlitteratur generelt blir mer reflekterte – fordi vi blir eksponert for ulike skjebner og historier.

Både Andersen (2011) og Nussbaum (2016) vektlegger den narrative forestillingsevnen, i sin argumentasjon for hvorfor vi skal undervise i skjønnlitteratur. Andersen (2011) antyder at flere ting ved skjønnlitteraturen også kan tilegnes gjennom filmer og serier, og at dette er fine tilleggsressurser i norskundervisningen. Et interessant poeng i lys av dette er Martes utsagn om nettopp skjønnlitteraturens unike rolle, som skiller den fra film. Som nevnt i analysen trekker hun frem hvordan litteraturen skaper bilder i hodet av det man leser, og hvordan det trener kreativiteten og evnen til selvstendig tenkning og refleksjon. Videre sier hun i intervjuet at bøkene stort sett er bedre enn filmene, noe hun begrunner med at skjønnlitteraturen: «(...) ofte er mer nært. Man lager sin egen forestilling av det. Så jeg føler man kan få en del ut av det personlig også.» Marte uttrykker altså indirekte at film og serier gir oss ferdigproduserte karakterer og miljøer, noe som er en motsetning til litteraturen. Gjennom litteraturen kan man selv danne sin egen narrative forestillingsverden av for eksempel karakterenes utseende, eller landskapet man befinner seg i. Også Natasha skiller skjønnlitteraturen fra andre sjangre og medier. Hun trekker litteraturen frem som den eneste ressursen til å kunne leve seg inn i en annen persons hverdag og livsstil, og sier: «(...) for jeg føler fra aviser og sånn, man lever seg ikke inn på samme måte der».

Det at litteraturen kan utvikle vår fantasi og empati er også noe elevene i studien til Fodstad & Mortensvik (2018) trekker frem. Den ene eleven i deres studie ser for eksempel på fiksjonslesing som en kilde til både innlevelse og forestillingsevne: «det på en måte utvider

horisonten med personforståelse og hvordan andre ting er (...)» (Fodstad & Mortensvik, 2018, s. 14). Begrunnelsen om at litteraturen kan hjelpe oss til å se verden fra en annens synsvinkel med andre perspektiver, lære oss til å føle andres følelser og dermed reflektere og utvikle empati – er en likhet ved både mine informanter, og informantene i Fodstads og Mortensviks (2018) studie. Videre hviler elevlegitimeringene tilknyttet empati- og refleksjonskompetanse på sentral teori innenfor fagfeltet (Andersen, 2011; Nussbaum, 2016, Iser; 1981).

5.4 Leseopplevelse og kulturell literacy – to fraværende legitimeringer

Som nevnt i teoridelen argumenterer Rosenblatt (1994, s. 28) for at vi bør lese skjønnlitteratur for leseopplevelsens skyld, og verdsette «(...) the journey itself». Hun tillegger leseopplevelsen dermed en egenverdi og mener dette er et selvstendig argument for å arbeide med skjønnlitteratur i skolen. Dette er en begrunnelse som bare tre elever fra hele mitt datamateriale trekker frem. Men i intervjuene, når vi snakket om litteraturundervisningen, hva elevene har lest oppgjennom og hva de foretrekker, påpeker samtlige viktigheten av «relevant», «spennende», «interessant» og «kul» litteratur. Det virker dermed som at leseopplevelse knyttes til faktorer som kan bidra til mer gøy og givende litteraturundervisning. Selve leseopplevelsen, med de følelsene og assosiasjonene den kan vekke, blir derimot ikke trukket frem som en egen begrunnelse for å holde på med skjønnlitteratur i klasserommene. For å eksemplifisere dette skillet vil jeg vise til at elev 10 i sitt refleksjonsnotat skriver at *Drageløperen (2003)* har gjort størst inntrykk på henne i litteraturundervisningen. Grunnen til dette var fordi hun ble dratt inn i handlingsforløpet, «rystet» av innholdet og «gråt» i friminuttet i etterkant. Legitimeringene denne eleven oppgir for å ha litteraturundervisning i refleksjonsnotatet, er imidlertid tilknyttet utviklingen av lese- og skrivekompetansen, og utviklingen av empati og refleksjon.

Ved opplevelsesbasert og estetisk lesing befinner leseren seg ifølge Rosenblatt (1969;1994) i tekstens eget meningsunivers. Man lever seg inn i handlingen, og den subjektive leseopplevelsen står i fokus. Som Rødnes (2012) poengterer, knyttes dette ofte til en erfaringsorientert undervisnings- og lesetilnærming, med fokus på leseglede. Å gi elevene gode leseopplevelser er nemlig noe flere norsklærere etterstreber i sin litteraturundervisning (Fodstad & Gagnat, 2019). Flertallet av elevene fra mitt datamateriale viser at litteraturen som har gjort størst inntrykk på dem, har gitt dem gode leseopplevelser. Litteraturen har påvirket deres tanker eller følelser, og egne erfaringer og interesser har spilt inn og gitt dem en personlig og meningsfull litteraturopplevelse (Rosenblatt, 1969). Flere av elevene viser

dermed evnen til å kunne lese estetisk, og at de har en fiktiv metaforståelse. For eksempel skriver elev 2 at *Alle utlendinger har lukkede gardiner* (2015) er boken som har gjort størst inntrykk på han. Dette er fordi han kunne «forstå og danne seg et bilde av personene i boken (...)» og fordi han «forbinder teksten litt med en kompis på Østkanten (...)». Felles for elevene flest er likevel at leseopplevelsen i seg selv *ikke* oppgis som et argument for å ha litteraturundervisning.

Videre er det påfallende at så få elever begrunner litteraturundervisningen med aspekter som dreier seg om kulturell literacy. Det er bare tre elever fra både intervjuene og refleksjonsnotatene som eksplisitt nevner ordet kulturarv, eller det at litteraturundervisningen kan gjøre at vi bevarer norsk litteratur. Samtidig blir disse begrunnelsene kun nevnt i bisetninger og er nokså vagt formulert: «Ehm ... kanskje. Det er jo en viktig på en måte kulturarv (...)», skyter for eksempel Ida inn mellom andre begrunnelser. Elevene knytter heller ikke det de sier om kulturarv til spesifikke tekster, og ingen av elevene legger vekt på verdien av å ha kjennskap til anerkjente kanon-tekster, eller nevner noe om felles referanserammer – selv om dette er en tradisjonell legitimering av litteraturundervisningen, både teoretisk og i læreplanen (Hirsch, 1987; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er ekstra overraskende at felles referanserammer så å si ikke er nevnt, da tidligere studier viser at det er sterke kanontendenser i norskfaget (Skaug, 2019; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2003). Vi vet at elevene leser mange felles tekster (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019; Stordrange, 2019). Dette kan underbygge at lærerne i sine tekstvalg er opptatt av å skape felles referanserammer, men at elevene ikke er bevisste på at dette har en verdi i seg selv.

Elevene i min studie skiller seg her fra informantene i studien til både Kjelen (2013) og Fodstad og Mortensvik (2018). Hos Fodstad og Mortensvik (2018) vektla et flertall av elevene nettopp kulturell literacy i argumentasjonen for å lese den eldre klassiske skjønnlitteraturen. En stolthet over innsyn i kanonlitteraturen og skolens ansvar for forvaltning av kunnskap om etablerte kulturuttrykk var noe flere av deres informanter påpekte. Her vil jeg understreke at deres studie nettopp dreier seg om klassiske kanontekster spesielt, mens min studie er generell – noe som trolig har en betydning for de forskjellige funnene. Lærerne i Kjelen (2013) studie var også opptatt av hvordan litteraturen kan virke enhetsskapende, samt være et kulturelt fellesgode.

5.5 Problematiske sider ved legitimeringen av litteraturundervisningen

I forlengelsen av kulturell literacy-argumentet har det at elevene skal opplæres i «norsk kulturarv», tilegne seg «felles referanserammer» som skal skape samhold og fellesskapsfølelse, blitt diskutert i lys av det flerkulturelle samfunnet vi nå lever i.

Konfliktaksene mellom det nasjonale og internasjonale, det lokale og globale, og hvorvidt norskundervisningen snarere kan virke ekskluderende enn integrerende for minoritetselever, har dannet utgangspunktet for diskusjonene. Det er på bakgrunn av det flerkulturelle samfunnet at Andersen (2011) mener samtidens litteraturundervisning må bidra til å danne, utvikle og trene oss til et nytt «kosmopolitisk fellesskap». Gjennom å lese oversatt litteratur eller migrantlitteratur kan litteraturundervisningen som nevnt i teorien, også utvides til en transnasjonal kulturell beholder (Andersen, 2011).

En av informantene i min studie, Stian, problematiserer sider ved teorien om kulturell literacy og begrunnelsen knyttet til videreformidlingen av den norske kulturarven. Under intervjuet sier Stian at han husker en lærer som begrunnet litteraturundervisningen med at det er viktig å beholde norske verdier - noe som blant annet finnes i norsk litteratur. Selv er Stian uenig i dette argumentet, nettopp fordi han mener det er unødvendig å tviholde på et norsk ideal i en internasjonal verden. Stian yter dermed motstand til kulturell literacy-argumentet, og det kan virke som at han mangler erfaring med en mer «transnasjonal» litteraturundervisning som Andersen (2011) påberoper.

En annen problematisk side ved legitimeringen av litteraturundervisningen generelt, og som jeg vil trekke frem, dreier seg om det Laila Aase (2005b) belyser i sin utgreiing om norskfaget som et danningsfag. Aase (2005b) er, som nevnt, opptatt av at litteraturundervisningen rommer kunnskaper og ferdigheter utover det konkrete og målbare. Lesing og samtale om skjønnlitteratur kan utvikle elevenes personlighet, samt øve de i latente kunnskaper og ferdigheter som kan aktiveres senere i livet (Aase, 2005b). Videre vektlegger Aase (2005b, s. 37) hvordan norskfaget er en «(...) sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer (...)» og som rommer tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt felt. Denne prosessuelle siden ved litteraturundervisningen kolliderer med de instrumentelle, målfokuserte og utilitaristiske idéene som spredte seg under literacy-vendingen nevnt innledningsvis, selv om de er ment å utfylle hverandre (Fodstad, 2017).

Ida og Natasha er de eneste informantene som eksplisitt viser en metaforståelse for litteraturundervisningens prosessuelle side, og utfordringene ved den. Ida beskriver hvordan litteraturundervisningen trolig jobber i underbevisstheten hennes, som for eksempel at «(...) tanker og kritisk tenkning blir utviklet (...)». Denne siden er det imidlertid vanskelig å se nytten av, i motsetning til realfaget hvor hun føler hun får mer konkret bruk for kunnskapen. Vist i analysen, sier også Natasha noe lignende, som at det å arbeide med skjønnlitteratur kan utvikle refleksjonsevnen vår. Undervisning som rommer sider man ikke kan se raske resultater av, virker å gi både Ida og Natasha litt manglende motivasjon for litteraturarbeidet. Dette er trolig en utfordring for flere elever rundt omkring i norske klasserom. Mens Ida og Natasha tilsynelatende gir et mer nyansert blikk på litteraturarbeidets prosessuelle side, virker det som at Sindre kun forholder seg til nyttesiden ved denne undervisningen. Da Sindre sliter med å begrunne hvorfor han tror vi arbeider med skjønnlitteratur på skolen, sier han at: «Det er mye jeg ikke aner om hva jeg skal med videre i livet.». En manglende metaforståelse for skjønnlitteraturens dannelses- og evolusjonære side, kan trolig gjøre at flere elever opplever litteraturundervisningen som Sindre, nemlig som litt irrelevant.

Som vist i forrige kapittel, var det også noen elever som oppga noen problematiske begrunnelser for litteraturundervisningen. For eksempel at vi har det fordi «det er en del av pensum» eller fordi det er «noe politikerne har bestemt». Stian og Sindre var ærlige på at de ikke helt så meningen med litteraturundervisningen. De slet med å oppgi argumenter tilknyttet dette arbeidet – iallfall argumenter som de selv kunne stille seg bak. Det at elevene kan slite med å begrunne arbeidet med skjønnlitteratur, gir mening i lys av Pennes (2012b) studie. Når Penne (2012b) i sin forskning viser til lærere som sliter med å legitimere litteraturundervisningen, er det ikke rart at elever vil streve med det samme. Felles for alle intervjuene mine, med unntak av Stian, var at de ikke kunne huske noen begrunnelser lærerne deres oppigjennom hadde gitt for hvorfor de arbeidet med skjønnlitteratur. Resultatene fra Pennes (2012b) forskning og funnene i min studie kan til sammen peke på noen sider ved litteraturundervisningens legitimeringsproblematikk.

6 Avslutning

Det er foreløpig lite forskning på elevenes begrunnelser for lesing av skjønnlitteratur, i den norske skolen. Målet med denne masteroppgaven har vært å gi et bidrag til forskningsfeltet gjennom å studere elevenes perspektiv tilknyttet denne tematikken. Jeg vil i det følgende kort oppsummere studiens hovedfunn før jeg tar for meg didaktiske implikasjoner ved studien. Helt til sist vil jeg komme med forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering

For å oppsummere kan min problemstilling, *hvordan legitimerer vg3-elever litteraturundervisningen i norskfaget*, besvares slik: Vg3-elevene legitimerer litteraturundervisningen i norskfaget gjennom *1. utvikling av lese- og skrivekompetansen, 2. utvikling av historiebevisstheten, og 3. utvikling av empati- og refleksjon*. Elevenes eget ståsted i forhold til argumentene varierer. Noen av elevene virker sikre og entusiastiske for begrunnelsene de gir, mens andre svar ser ut til å være mer usikre eller er forestilte. Noen av begrunnelsene er dermed hva elevene *tror* ligger til grunn for å arbeide med skjønnlitteratur i norskfaget, selv om de kanskje ikke mener dette selv.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Litteratur har alltid vært en avgjørende del av norskfaget (Hamre, 2015). Før literacy-dreiningen på 2000-tallet, nevnt innledningsvis, har skjønnlitteraturen hatt et sentralt integrasjonsmotiv gjennom å dyrke ett folk, en kultur og en nasjon. Litteraturen ble sett på som selve limet i nasjonen og som grunnlaget for felles referanserammer. Skjønnlitteraturen var en selvsagt del av nasjonsbyggingsprosjektet, og som dermed ikke trengte å bli legitimert (Hamre, 2015).

Utviklingen av norskfaget, og en økt nytte- og ferdighetstenkning i den nåværende skolen, har svekket skjønnlitteraturens tidligere privilegerte og uomtvistelige rolle. Til tross for dette har skjønnlitteraturen fremdeles en plass å utfylle i norskundervisningen. Den nye læreplanen i norsk (LK20) sier implisitt noe om hvorfor vi skal bedrive litteraturundervisning.

Skjønnlitteraturen skal fortsatt, som tidligere i norskfagets historie, utvikle en felles kulturell referanseramme hos elevene. I tillegg til dette skal den øke elevenes historiske bevissthet, føre til empati- og selvutvikling, samt gi elevene estetiske leseopplevelser og kritisk forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene i min studie kommer både med svar som går

overens, og begrunnelser som skiller seg noe fra læreplanens indirekte legitimeringer. Et mål med litteraturundervisningen i lys av LK20 må være å legge opp en undervisning som gir elevene muligheten til å oppnå alle de nevnte egenskapene og hvor elevenes legitimeringer av arbeidet med skjønnlitteratur i større grad vil samsvare med planverket.

Tilknyttet det første hovedfunnet i denne studien, når det gjelder argumentet om at litteraturundervisningen skal utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse, virker det hensiktsmessig å bevisstgjøre elevene om en metaforståelse for ulike sjangre og lesemåter, samt den litterære sekundærdiskursen. Elevene skal beherske samfunnets ulike sjangre – hvor skjønnlitteratur inngår (Penne, 2013). Å tydeliggjøre for elevene at en del av norskfagets faglighet dreier seg om å beherske ulike lese-, tale- og handlingsmåter, er nødvendig i ethvert klasserom. Eksempler på undervisningsmetoder kan være at norsklæreren modellerer sine lesninger og tolkninger av ulike skjønnlitteratur, underviser om analytiske fagbegreper og konsepter, samt lar elevene få øve på skjønnlitterær lesing individuelt, i grupper og i litterære helklassesamtaler (Skaftun & Michelsen, 2017). Elever kan ha en tendens til å jakte etter et fasitsvar ved skjønnlitterær lesing, samt søke å tilfredsstille lærernes fortolkninger (Gourvennec, 2017; Aase, 2005a). Skjønnlitteraturens særegenhet dreier seg nettopp om dens ubestemtheter og ulike meningspotensial (Iser, 1981). Det er dermed viktig at norsklærere underviser elevene i akkurat denne måten å lese på. Ved å være en trener i stedet for en dommer i elevenes leseprosess kan lærere trolig forhindre at deres tolkninger oppleves som den eneste riktige tekstforståelsen blant elevene (Aase, 2005a).

På bakgrunn av hele denne studien er det generelt viktig at alle norsk- og litteraturlærere bevisstgjør både seg selv og elevene på hvorfor de underviser i litteratur, hva de vil med skjønnlitteraturen de bringer inn i klasserommet, samt ha et klart mål med den – som ved all annen undervisning i skolen. Bortsett fra Stian, var det ingen av intervjuene som husket noen av lærernes begrunnelser for litteraturundervisningen opp igjennom skoleløpet. Med unntak av Daniel og Marte, som virket entusiastiske og sikre på litteraturundervisningens viktighet i norskfaget, virket de fire andre intervjuene litt mer usikre. Selv om Ida og Natasha gir noen velformulerte og reflekterte svar, rommer intervjuene med dem noen selvmotigelsener og utsagn som viser en viss usikkerhet om litteraturundervisningen er så viktig som norsklærere vil ha det til. Penne (2012) sin studie viser som sagt, hvordan lærere ofte har problemer med å begrunne litteraturundervisningen utenom hverdagslige og subjektive argumenter. Når lærere selv sliter med å formidle litteraturundervisningens klare

mål og mening, er vi tilbake til litteraturundervisningens legitimeringsproblematikk, og jeg vil gjenta det fulle sitatet til Kleven (2013, s. 213):

Det lét seg ikkje gjere å finne enkle svar på spørsmålet. Ei nokonlunde verdifri legitimering kunne ta utgangspunkt i at skjønnlitteratur finst. Det er eit kulturelt fenomen som elevane må lære noko om på same måte som dei må lære noko om demokrati og fotosyntese. Men det er slett ikkje det same som å seie at skjønnlitteraturen har nokre særlege kvalitetar som fører til danning eller personleg utvikling av eit slag som handlar om noko meir enn kunnskap om verda og om nyttige og naudsynte ferdigheiter. Om litteraturen faktisk kan vere med på å gjere grisen om til geit (jf. Vinje, 1993), å kultivere menneska (jf. Nussbaum, 1997) eller å skape og lime saman kulturelle fellesskapar, det er spørsmål som ligg i eit grenseland mellom vitskap, tru og politikk, mellom det deskriptive og det normative. Det er med andre ord eit vanskeleg landskap, men det er dette landskapet litteraturlæraren må finne fram i og posisjonere seg i.

Det er også dette landskapet elevene internaliseres i, og som det er viktig at de får uttale seg om. På den måten kan man se om læreres intensjoner og den litteraturredaktiske praksisen oppfyller det den er ment til – som for eksempel å gi elevene estetiske leseopplevelser, utvikle felles kulturelle referanserammer og historisk bevissthet.

I lys av ungdommenes nedadgående lesevaner som vist over tid gjennom PISA-studien (Roe, 2020), og studiene som peker på læreres manglende legitimeringer for arbeidet med skjønnlitteratur (Kjelen, 2013; Penne, 2012b), er det på tide at norsklærere tar et tak i sin egen litteraturundervisning. Når vi vet at færre ungdommer leser skjønnlitteratur hjemme på fritiden, blir litteraturlesingen og begrunnelsene for denne på skolen ekstra viktig. For noen elever er dette den ene arenaen der de kan lese og snakke om litteratur – og da er det avgjørende at skolen klarer å gjøre dette arbeidet så meningsfylt som mulig og så tydelig at det ikke hersker tvil om hvorfor vi egentlig driver med litteraturlesing.

6.3 Forslag til videre forskning

Denne masteravhandlingen er en avgrenset studie. Den bygger i hovedsak på kun seks elever og et datamateriale fra kun to ulike vg3-klasser. Resultatene kan dermed ikke la seg generalisere. Likevel har jeg studert et utvalg med innbyrdes variasjon, slik at man kan anta at funnene har overføringsverdi til andre kontekster. Det hadde vært mulig å gjennomføre en liknende studie på andre og flere trinn og program utover vg3, for å se hvordan elevers legitimeringer fortone seg i andre skolekulturer. Det hadde også vært interessant med en

undersøkelse av hva en større del av elevpopulasjonen i Norge begrunner litteraturundervisningen med. Gjennom en kvantitativ studie kan man se hvordan elevenes legitimeringer fortøner seg i en bredere kontekst, utover det jeg og annen kvalitativ forskning undersøker. Resultatene fra en større kvantitativ undersøkelse om temaet ville vært interessant å se i lys av både min studie og annen tidligere forskning.

Det kunne også vært interessant å sammenligne elevenes legitimeringer av frivillig fritidslesing, kontra lesingen på skolen for å se om det er forskjell på disse begrunnelsene. Videre vil en longitudinell studie av hvordan elevene begrunner litteraturlesing, og hvordan begrunnelsene eventuelt forandrer seg utover skoleløpet, være aktuelt for videre forskning.

Litteratur:

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brumo, John. (2022). «Hamsun vil nok bestandig vere der». Ti læreres syn på klassikere i norsk litteraturhistorie. I M. Claudi & A. Norendahl (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter* (s. 175- 190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2022). «Litteraturhistorie naturell» i Claudi, M. B. & Norendal, A. (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter. I forskning og undervisning*. (s. 86-?) Oslo: Universitetsforlaget.
- Claudi, M. & Norendal, A. (2022). Innledning. I M. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter. I forskning og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 39(3), 124-130. <https://www-jstor-org.ezproxy.uio.no/stable/1477543>
- Engh, K. Ø. & Hærgard, M. L. (2013). *Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag*. [Masteroppgave, UiO.] DUO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37795>
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – en oppsummering. *Norsklæreren*. 1(17), 10-14.
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøttanker om litteratur, literacy og læring. *Norsklæreren*. 1(17), 17-24.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærer på videregående skole. *Norsklæreren*, 1-20.
- Fodstad, L. A. & Mortensvik, A. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-22. <https://journals.uio.no/adno/article/view/5867>

- Gabrielsen, I. L. (2019). Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene. *Norsklæreren*, (4), 28-36.
https://www.researchgate.net/publication/339726655_Virkemidler_er_det_vi_bruker_f_or_a_oppna_sjangertrekkene_Skjønnlitteraturens_rolle_i_178_norsktimer_på_ungdomstrinnet
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*. 107 (2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32.
- Gee, J. P. (2003). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. New York: Routledge Falmer.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0), 1-18. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall? *Norsklæreren* (1), s. 16-23.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Vintage Books.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-218). Fagbokforlaget.
- Illum, T. H. (2011). Fra kanon til kognition. I *Kognitiv litteraturdidaktikk*, (s. 9-45). Dansklærerforeningen.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & oversatt av G. Kelstrup, (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, (s. 102-133). Borgen.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase, (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Det Norske Samlaget.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase, (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Det Norske Samlaget.
- Nordstoga, S. (2014). Danning – omdanning for utdanning? I S. Nordstoga & K. L. Kruse (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesdag* (s. 75-115).
- Nordstoga, S. (2022). Litteratur finn stad. I M. Claudi & A. Norendahl (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter. I forskning og undervisning* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (2016). Den narrative forestillingsevnen. I *Litteraturens etikk*. (s. 25-57). Pax Forlag.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208. <https://go-gale-com.ezproxy.uio.no/ps/i.do?p=AONE&u=oslo&id=GALE%7CA58451871&v=2.1&it=I>
- Penne, S. (2012a). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre; D. K. Sjøhelle & R. Solheim, (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Oslo: Novus.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Høyskoleforlaget.
- Penne, S & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a worlds increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-18. <https://l1research.org/article/view/68>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. *Idunn*, 107-134. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215040066-2020-05>

- Roe, A., Andresen, J. R & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Literacy Research*, 1(1), 31-49.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862969609546838>
- Rosenblatt, L. M. (1994). Efferent and Aesthetic Reading. I *The Reader, the Text, the Poem*. (s. 22-47). Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. (2012). «It´s insanely useful!» Students use om instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 189-199.
<https://www.idunn.no/journal/nse>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 1-17.
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur. *Nordisk Pedagogik*. 29, 235-249.
- Saldána, J. (2013). An introduction to codes and coding. I *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage.
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? [Complete texts versus excerpts – which texts do Norwegian language arts teachers choose?] *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I Silverman, D, *Interpreting Qualitative Data. Fourth Edition* (s. 27-56). Sage.
- Stordrange, Guro. (2019). *Frå Undset til Uri. Kva les elevane på vg3? – Ei kvalitativ innhaldsanalyse av norsklærarars leselister*. [Masteroppgave, UiO.] DUO.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/70172?show=full>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I M. Blikstad-Balas & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Aamotsbakken, B. (2003). Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning. Tønsberg. Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2005a). Den litterære samtalen. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome, (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.

Vedlegg A-F

Vedlegg A: NSD-godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
952115

Vurderingstype
Standard

Dato
20.06.2022

Prosjekttittel
Masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig
Marte Blikstad-Balas

Student
Hannah Engeskaug Nilsen

Prosjektperiode
05.01.2023 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes

samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema-Du> må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg B: Infoskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet «legitimering av litteraturundervisningen i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan dere elever opplever lesing av skjønnlitteratur, og hvilke tanker dere har om hvorfor vi har litteraturundervisning i skolen.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

- Læreplanen sier noe om hvorfor elever skal lese, og det finnes ulike teorier og meninger på hvorfor skolen skal ha litteraturundervisning. Men hva mener du som elev selv? Det er dette jeg vil finne ut av i dette prosjektet. Jeg vil vite litt om evt. litterære opplevelser du har hatt ved lesing av skjønnlitteratur, hvilke tanker du har om litteraturundervisningen i norskfaget, samt dine refleksjoner om hvorfor du tror vi har denne litteraturundervisningen i skolen.
- Problemstillingen jeg vil få svar på, er: «Hvordan opplever elevene skjønnlitteraturen de møter i norskfaget? Hva opplever de som begrunnelsene for at de skal lese denne litteraturen?»

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Universitetet i Oslo som er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. Opplysningene vil bli brukt i en masteroppgave.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- For å sikre gode opplysninger tilknyttet problemstillingen min, har jeg valgt å spørre et utvalg vg3-elever, da dere snart har lagt 13 års skolegang og litteraturundervisning bak dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skriver et refleksjonsnotat. Her ønsker jeg at du skriver noe om en litterær opplevelse og en litteraturundervisningsøkt, du husker. Dette vi ta deg ca. 10-15 minutter.
- Etter en analyse av refleksjonsnotatene, vil jeg velge ut noen av dere til et individuelt intervju. Dette vil ta ca. 30 minutter. Her vil jeg samle inn opplysninger om din opplevelse av litteraturen i norskfaget, hva du mener om litteraturundervisningen og hvorfor du tror vi underviser i dette på skolen.
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De eneste som vil ha tilgang på refleksjonsnotatet og intervjuet, er meg selv (Hannah Engeskaug Nilsen) og min veileder, Marte Blikstad-Balas.
- All data som samles inn om deg vil oppbevares på en sikker, kryptert forskningsserver, godkjent av NSD (Norsk Senter for forskningsdata).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2023. All informasjon som er samlet inn om deg, fra refleksjonsnotatet og evt. dybdeintervju, vil SLETTES når innsamlingen er ferdig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitetet i Oslo ved:

- Marte Blikstad-Balas, marte.blikstad-balas@ils.uio.no, 908 24 582
- Hannah Engeskaug Nilsen, hannah_nilsen@hotmail.com, 97602722
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder
Marte Blikstad-Balas

Forsker
Hannah Engeskaug Nilsen.

Vedlegg C: samtykkeskjema til refleksjonsnotatene

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers opplevelse av skjønnlitteratur og litteraturundervisningen i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta ved å skrive et refleksjonsnotat

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D: Samtykkeskjema til intervjuene

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers opplevelse av skjønnlitteratur og litteraturundervisningen i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg E: Refleksjonsnotat

Refleksjonsnotat:

1. I løpet av dine år på skolen har du helt sikkert lest veldig mye forskjellig. Hvilken skjønnlitterær tekst fra norsk-timene har, i løpet av hele din skolegang, gjort aller størst inntrykk på deg? *Med skjønnlitterær tekst mener jeg oppdiktede tekster som f.eks. en novelle, roman eller et drama.*
2. Hva var det med denne teksten, som gjør at den gjorde inntrykk på deg? Fortell gjerne litt om hva du forbinder med denne teksten.
3. Til slutt et helt åpent spørsmål: Hvorfor tror du vi har litteraturundervisning i skolen?

Vedlegg F: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvor ofte leser du skjønnlitteratur frivillig på fritiden din?
2. Hvorfor leser du denne litteraturen? Eller hvorfor ikke?
3. Hva mener du om litteraturundervisningen i skolen?
4. Hvorfor tror du at vi skal lese skjønnlitterære tekster på skolen?
5. Hva slags skjønnlitteratur leser dere i undervisningen?
6. Hvordan jobber dere vanligvis med disse tekstene?
7. Har noen av norsklærerne dine opp igjennom sagt noe om hvorfor dere skal jobbe med litteratur i undervisningen?
8. Hvis ja, på spm 7. Er du enig i lærerens begrunnelse? Hvorfor? Hvis nei: Hvorfor ikke?
9. Hva mener DU er aktuelle grunner til å lese litteratur i skolen?