

Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet

*En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres
forståelse av kjerneelementet «Kritisk tilnærming
til tekst» i litteraturundervisning*

Solveig Haldorsen Wang



Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2022

Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres forståelse av kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i litteraturundervisning

© Solveig Haldorsen Wang

2022

Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres forståelse av kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i litteraturundervisning.

Solveig Haldorsen Wang

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Med innføringen av fagfornyelsen (LK20) har *Kritisk tilnærming til tekst* blitt et eget kjerneelement i norskfaget. Tidligere forskning viser at det primært er sakprosa som er blitt undersøkt i lys av kritisk lesing, kritisk tenkning og kritisk tilnærming, og at lærere er usikre på hvordan de skal tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk i undervisning. Dette på tross av at det i læreplanen signaliseres at også skjønnlitteratur bør arbeides med kritisk. Denne masteroppgaven tar derfor utgangspunkt i problemstillingen: *Hva kjennetegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning på ungdomstrinnet?*

Datamaterialet mitt består av to fokusgruppeintervju, med tre norsklærere i hver. En sentral del av intervjuene har vært tekstdiskusjon med utgangspunkt i fire noveller. Studien er også fornet av min utforskning av to teoretiske innganger til kritisk tekstarbeid, *kritisk literacy* og *litteraturkritikk*.

Analysen er delt inn etter studiens fire forskningsspørsmål som retter seg mot hva norsklærere tenker at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er, hvilke holdninger lærerne har til temaet, hvordan arbeidet kan se ut i praksis, og hvilke hensikter en kan ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i undervisning. Jeg finner at lærernes forståelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er, kan deles i disse fire: tekst i kontekst, analyse og tolkning, vurdering av litteratur, og å belyse og avsløre konstruksjon av virkeligheten. Videre mener lærerne kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig og at det bør arbeides med over tid. Jeg finner også at lærerne opplever temaet som krevende å arbeide med, også fordi det er nytt. Når det gjelder praksiser finner jeg at lærerne peker på noveller som egnede for et kritisk tekstarbeid, og at de gjerne velger tekster elever kan relatere til. Videre løfter lærerne særlig frem tre arbeidsmetoder. Å stille spørsmål ved tekstinnehold og kontekst er mest fremtredende. Jeg finner også at lærerne først og fremst peker på kritisk lesing, fremfor skriving, gjerne av flere tekster for å belyse kontrasterende perspektiver. Tekstproduksjon, i form av å skrive anmeldelser og andre *mot*-tekster blir imidlertid også trukket frem som mulige arbeidsmetoder. Til sist finner jeg at lærerne er oppmerksomme på tre hensikter med kritisk tekstarbeid: at elever kan bli mer selvstendige, at elever lærer å tolke og forstå tekster og situasjoner utover norskfaget, og at elever kan få økt leselyst. Summen av mine funn indikerer at lærerne har en helhetlig, og kompleks, forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, og at et slikt arbeid kan slå et slag for helhetlig lesing og tekstarbeid i norskundervisning.

Forord

Etter fire år på lektorstudiet og totalt ni år på Universitetet i Oslo, sier jeg meg godt fornøyd med studietilværelsen. Nå venter endelig nye gleder.

Dere norsklærere som villig stilte opp og brukte av deres fellestid for å samtale med meg, fortjener en stor takk. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt noe av. Jeg tar med meg deres engasjement for faget inn i arbeidshverdagen.

Takk til Tove Stjern Frønes, min veileder, som har inkludert meg i et faglige fellesskap og gitt faglig støtte. Du har vært en stor inspirator, vært kritisk på mine vegne og satt av god tid til meg og prosjektet. Takk også til andre som veiledet og hjulpet meg i prosessen: Cecilie Weyergang, Lesegruppa og korrekturlesere.

Til Ingjerd og Edvard, takk for Barthes, allsang og samledokument, og til Christian for samtaler om oslolivet, kunst og praksis. Blindern har vært et godt sted med dere. Takk til Kristina og Miriam. Dere er gode i opp-og-nedturer.

Takk, Thor Johannes, for at du motiverte meg til å starte på lektorstudiene og for at du alltid er til stede. I løpet av studietiden har vi blitt kjærester, forlovet og gift, og straks vil to bli til tre. Jeg gleder meg!

Oslo, mai 2022

Solveig Haldorsen Wang

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for temavalg og norskdidaktisk relevans.....	2
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og design.....	2
1.3 Kritisk tenkning, kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst i læreplanen.....	5
1.4 Oppgavens struktur	7
2. Teori og tidligere forskning	9
2.1 Kritisk literacy	9
2.1.1 Kritisk literacy som teori	10
2.1.2 Kritisk literacy i praksis.....	11
2.1.3 Oppsummering og relevans av kritisk literacy	15
2.2 Litteraturkritikk.....	15
2.2.1 Tegn på litterær kvalitet	16
2.2.2 Hvem kan være litteraturkritikere?	17
2.2.3 Oppsummering og relevans av litteraturkritikk	18
2.3 Novelle som sjanger.....	19
2.4 Tidligere forskning	19
2.4.1 Læreres erfaring med kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst	19
2.4.2 Elevers evne til kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst	21
2.4.3 Bruk av noveller og annen skjønnlitteratur i undervisning.....	22
2.4.4 Tidligere forskning oppsummert.....	23
3. Metode.....	25
3.1 Kvalitativ metode.....	25
3.1.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju	26
3.1.2 Bruk av artefakter	27
3.2 Utvalg	28
3.2.1 Valg av informanter og rekruttering	28
3.2.2 Valg av noveller.....	30
3.3 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling	34
3.3.1 Presentasjon av tema og intervjuguide	34
3.3.2 Pilotering.....	34
3.3.3 Gjennomføring.....	34
3.4 Dataanalyseprosess.....	35
3.4.1 Transkripsjon	35
3.4.2 Dataanalyse.....	36
3.5 Forskningsetiske hensyn	38
3.6 Studiens kvalitet og generaliserbarhet	39
3.6.1 Reliabilitet	39
3.6.2 Validitet.....	40
3.6.3 Generaliserbarhet.....	41

4. Analyse	43
4.1 <i>Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, ifølge norsklærere?</i>	43
4.1.1 Tekst i kontekst	43
4.1.2 Analyse og tolkning	45
4.1.3 Konstruksjon av virkeligheten	47
4.1.4 Vurdering av litteratur	50
4.2 <i>Hvilke holdninger har norsklærere til arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?</i>	52
4.2.1 Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig	52
4.2.2 Nytt og krevende	53
4.2.3 Må jobbes med over tid	54
4.3 <i>Hvordan kan kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?</i>	55
4.3.1 Tekstutvalg	56
4.3.2 Arbeidsmetoder	60
4.4 <i>Hvilke hensikter kan en ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?</i>	63
4.4.1 Selvstendige elever	63
4.4.2 Tolke og forstå	64
4.4.3 Leselyst	65
4.5 <i>Oppsummering av analyse</i>	66
5. Diskusjon	67
5.1 <i>Hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er i teori og praksis</i>	67
5.2 <i>Holdninger</i>	72
5.3 <i>Hensikter</i>	74
6. Avslutning	77
6.1 <i>Didaktiske implikasjoner</i>	78
6.2 <i>Videre forskning</i>	79
Litteraturliste	81
Vedlegg 1: Intervjuguide	87
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere	88
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	90
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	93

1. Innledning

Å utdanne elever slik at de er rustet til å delta aktivt i samfunnslivet, fremstår med den nye læreplanen (LK20) enda tydeligere som en av skolens viktigste oppdrag. Som en del av dette oppdraget, skal skolen gi elever verktøy som gjør elevene i stand til å tenke og stille seg kritisk til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kritisk tenkning berører også Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av kompetanse som ligger til grunn for fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 11). I en norskfaglig kontekst, kan en se vektleggingen av kritisk tenkning i beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier: «[Norsk]Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Videre blir fokuset på kritisk tenkning i norskfaget konkretisert gjennom kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*:

«Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I norskfaget er et utvidet tekstbegrep gjeldende. Dette innebærer at elever skal arbeide med både sakprosa og skjønnlitteratur, og med skriftlige, muntlige og multimodale tekster. Skjønnlitteratur kalles gjerne også fiksjonslitteratur og skilles fra sakprosa som er saklig litteratur om faktiske forhold (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21-25 og s. 177). På tross av at både sakprosa og skjønnlitteratur kan arbeides med kritisk, skriver Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad (2020, s. 13) i boken *Kritisk teori i litteraturundervisningen* at kritisk teori og kritiske lese måter av skjønnlitteratur er «et heller forsømt felt i norskdidaktisk faglitteratur. Til nå har stort sett kun sakprosaforforskere undersøkt den kritiske teoriens norskfaglige potensial». Høsten 2020, før fagfornyelsen var iverksatt på alle trinn, fant også masterstudent i norskdidaktikk ved ILS, Maren Strand (2021), gjennom en spørreundersøkelse med 214 besvarelser at flertallet av norsklærerne foretrekker bruk av sakprosa fremfor skjønnlitteratur i undervisning av kritisk lesing. En kan derfor lure på i hvilken grad kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er relevant på ungdomstrinnet. I motsetning til dette, trekker Janet Alsup (i Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88) frem at lesing av skjønnlitteratur kan fremme kritisk tenkning og at arbeid med skjønnlitteratur kan øve elever i argumentasjon. Hun peker også på at elever kan lære å akseptere andres perspektiver ettersom arbeid med litterær tolkning åpner for ulike sannheter. Med andre ord kan det være et potensiale i å arbeide

kritisk med skjønnlitteratur. I en brytningstid mellom ny og gammel læreplan, tenker jeg derfor det kan være relevant å lytte til hvilken forståelse norsklærere med teksterfaring fra skolen har av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Videre i denne oppgaven vil kritisk tilnærming til skjønnlitteratur også omtales som kritisk tekstarbeid.

1.1 Bakgrunn for temavalg og norskdidaktisk relevans

Min interesse for temaet kritisk tilnærming til skjønnlitteratur startet da jeg var i praksis på lektorstudiet og overhørte flere norsklærere på en videregående skole snakke om at det var en utfordring at flere av elevene allerede hadde lest noen av de skjønnlitterære tekstene som lærerne ønsket å benytte i litteraturundervisning før de kom på videregående. Lærerne vektla at elevene mistet interesse for undervisningen i tilfeller hvor de hadde lest tekstene tidligere. Dette fikk meg til å lure på hvorvidt litteraturundervisningen elevene presenteres for er for repetitiv, samt stille spørsmål til hvilke innganger en kan variere litteraturundervisningen med. Undervegs i min lektorutdannelse, har jeg også via et emne om litteraturkritikk ved UiO fått interesse for dette teoretiske feltet, og det har fått meg til å lure på hvilket norskfaglig potensial det kan ha.

Veum og Skovholt (2020, s. 11) presiserer at det i en norsk sammenheng og i norske læreverk i liten grad er tematisert hva kritisk tilnærming til tekst er i praksis. Det er heller ikke tematisert hvordan lærere kan operasjonalisere arbeidet med kritisk tilnærming i skolen. Det er gjort noen studier som tar for seg kritisk tilnærming, særlig lesing, av tekster. Likevel er ikke kritisk tilnærming til skjønnlitteratur et særlig utforsket emne i Norge i dag. Med andre ord er det et behov for å tematisere dette, samt lytte til hva lærere med teksterfaring fra skolen tenker om å skulle arbeide med en kritisk tilnærming til skjønnlitterære tekster.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og design

Målet med masterprosjektet er å undersøke norsklærere på 10. trinn sin forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i en norskfaglig undervisningskontekst. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) har undersøkt hvilke skjønnlitterære tekster elever møter i undervisning på ungdomsskolen. De finner at ungdomsskoleelever stort sett møter noveller og utdrag fra skjønnlitteratur, og at tekstene stort sett er hentet fra lærebøker. Dette bekrefter tidligere funn fra Penne (2012), som også fant at utdrag er mye brukt i litteraturundervisning, noe hun poengterte som en utfordringer på bakgrunn av at en bør forstå litteraturfaget som et

hermeneutisk, helhetlig, fag ettersom det «handler om å tolke og forstå fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur» (Penne, 2012, s. 164). Jeg vil også anta at det er en utfordring å få tid og rom for å lese skjønnlitteratur kritisk i undervisning dersom elever stort sett leser utdrag. Ut fra dette finner jeg det hensiktsmessig og interessant å avgrense min konsentrasjon om skjønnlitteratur i denne oppgaven til å særlig gjelde noveller. Jeg har gjort et utvalg på fire noveller, som det av ulik årsak er stor sjanse for at lærerne kjenner til og også tidligere har arbeidet med. Denne avgrensningen er tydeliggjort i forskningsspørsmålene og intervjuguiden.

Jeg har formulert følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

Hva kjennetegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning på ungdomstrinnet?

I denne oppgaven sikter begrepet «forståelse» til hvordan noe oppfattes (Sletnes, 2021). Denne beskrivelsen viser at forståelse ikke handler om objektive sannheter, men snarere subjektive oppfatninger. Hans-Georg Gadamer har vært sentral innenfor hermeneutikken og hevder at hvert individ har med seg en horisont av forståelse inn i nye forståelsesprosesser. Slike horisonter består av alle holdninger, oppfatninger og fordommer et individ har, som igjen har betydning for hvordan nye forståelser dannes hos individet (Sletnes, 2021). Fordommer sikter innenfor hermeneutikken til oppfatninger fattet på forhånd som enten er sanne eller usanne (Gursli-Berg, 2021). Innenfor sosialpsykologi er en holdning «en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt ovenfor noe» (Svartdal, 2020). For å undersøke hva som kjennetegner læreres forståelse av kritisk tilnærming, er det med andre ord nyttig å undersøke deres oppfatninger og holdninger gjennom deres positive og negative tanker, følelser og handlinger til tema. Ved å la dette begrepet være styrende for problemstillingen, åpner jeg for å finne læreres subjektive tolkninger av og følelser knyttet til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i både teori og praksis, uavhengig av om de har erfaringer fra å arbeide med det.

Til tross for at kritisk tilnærming til tekst er eksplisitt formulert i kjerneelementene, kan det å vurdere og reflektere over teksters form og innhold på en kritisk måte umiddelbart oppfattes som en svært kompleks kognitiv ferdighet som først og fremst er knyttet til sterke og eldre elever. Men ifølge LK20 skal elever allerede i løpet av barnetrinnet kunne nærme seg tekst på en kritisk og reflektert måte (Weyergang & Frønes, 2020). Jeg er interessert i å undersøke problemstillingen i møte med norsklærere på ungdomstrinnet, særlig 10. trinn, blant

annet for å undersøke hvorvidt lærere ser på kritisk tilnærming til tekst som en «modningskompetanse». LK20 tredde først i kraft for 10. trinn 01.08.2021. Dermed vil jeg anta at det varierer hvor mye erfaring lærerne har fra å arbeide med kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst fra før av. Derfor ønsker jeg å hovedsakelig undersøke hvilke forståelser lærere har av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, og ikke hvordan de arbeider med det eller hvilke erfaringer de har fra før av. For å svare på problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål som bidrar til å avgrense og fokusere den empiriske undersøkelsen:

- 1) *Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, ifølge norsklærere?*
- 2) *Hvilke holdninger har norsklærere til arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?*
- 3) *Hvordan kan arbeid med kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?*
- 4) *Hvilke hensikter kan en ha med litteraturundervisning med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?*

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å utforske potensialet og ulike innfallsvinkler i det noe generelle kjerneelementet i norskfaget i LK20, «Kritisk tilnærming til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Datamaterialet består av læreres svar fra to semistrukturerte fokusgruppeintervju med et utvalg på tre norsklærere i hver gruppe. Intervjuguiden er formet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som alle retter seg mot læreres forståelse. Jeg vil med det første forskningsspørsmålet fange opp hva norsklærerne tenker at arbeidet med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er og kan være i teorien. Det andre spørsmålet er rettet mot hvilke positive og negative tanker og følelser lærere har til det å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk i undervisning. Formålet i intervjuene har ikke vært å kartlegge alle holdninger lærerne har til dette. Det ville krevd at intervjuguiden var formet tettere til dette spørsmålet. Men jeg ønsket å få et innblikk i lærernes tanker og følelser for å få et mer helhetlig tak på deres forståelse. Med det tredje spørsmålet ønsker jeg å undersøke faktisk praksis, altså hvordan lærere og elever kan arbeide kritisk med skjønnlitteratur i undervisning. For å begrense og konkretisere dette i intervjuene, har jeg valgt å rette dette spørsmålet mot noveller. En viktig del av intervjuene har vært tekstdiskusjon med utgangspunkt i fire noveller. Det fjerde spørsmålet sikter til hvilke intensjoner lærere tenker at kritisk tekstarbeid med skjønnlitteratur kan ha.

Intervjuguiden har hatt et abduktivt utgangspunkt. I dette tilfellet vil det si at jeg benyttet åpne spørsmål, og at jeg formet intervjuguiden løst med utgangspunkt i teorier som belyser kritisk tilnærming til tekst, hovedsakelig *kritisk literacy* og *litteraturkritikk*. Kritisk literacy

har fått en sentral plass i denne oppgaven fordi Utdanningsdirektoratet (2021) selv skriver i kunnskapsgrunnlaget for læremiddel i norsk at vektleggingen av kritisk tilnærming til tekst i norsk springer ut av nettopp literacy. Når det gjelder litteraturkritikk, fremstår et slikt arbeid for meg som en mulighet til å la elever ytre sine meninger i litteraturundervisning. Hvert år lar også elever og lærere seg engasjere i arbeid med litteraturkritikk gjennom blant annet *Foreningen !les* sitt konsept, Uprisen, hvor ungdomsskoleelever blir invitert til å kåre årets beste ungdomsbok. En av målsettingene til Uprisen er «Å ta ungdom på alvor ved å anerkjenne dem som en ressurs i vurdering av litteratur skrevet for dem» (Uprisen, 2021). Derfor synes jeg det er interessant og morsomt å også utforske litteraturkritikkens potensiale i denne oppgaven. En viktig del av studien er min utforsking av ulike teoretiske innganger.

1.3 Kritisk tenkning, kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst i læreplanen

Begrepene kritisk tenkning, kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst er delvis overlappende i læreplanen. For å undersøke hvordan norsklærere på 10. trinn forstår kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, kan det være relevant å se på hva det står om kritisk tenkning og lesing i læreplanen. Slik kan en se hvordan det kritiske perspektivet er vektlagt utover kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst. Som nevnt innledningsvis, er det flere steder i læreplanen som tar for seg kritisk lesing. I beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i norsk, står det at det å kunne lese innebærer «... å kunne vurdere tekster kritisk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre står det i opplæringens verdigrunnlag i læreplanens overordnede del at elever skal lære å tenke kritisk for å få ny innsikt og kunnskap:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En måte å realisere dette på er at elever lære seg å analysere og stille spørsmål til makten som kommer til uttrykk gjennom språk og tekst (Mills i Veum & Skovholt, 2020, s. 14). For å realisere dette i praksis, behøver elever å bli rustet ved hjelp av analyseverktøy og metaspråk for språk og tekst. I tillegg bør elever lære om forholdet mellom tekst og kontekst og hvordan disse påvirker hverandre (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Til sist kan det også innebære at elever må stille spørsmål ved egne oppfatninger og perspektiver, noe som tilsynelatende forutsetter at elever tør og evner å sette ord på de forestillingene de har av virkeligheten.

En kan forstå kritisk tekstkompetanse som en grunnleggende kompetanse elever må ha for å delta i dagens tekstpraksiser (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). I læreplanens kjerneelementer blir kritisk tilnærming til tekst nevnt eksplisitt. I kompetansemålene for norsk på 10. trinn, fremtrer det kritiske perspektivet mer implisitt. Som en støtte til kjerneelementene, har Utdanningsdirektoratet ført opp hvilke kompetansemål som støtter de ulike kjerneelementene. Nedenfor har jeg satt opp en oversikt over hvilke kompetansemål dette gjelder på 10. trinn. Jeg har også trukket frem forslag til hvordan en kan nærme seg disse kritisk med utgangspunkt i skjønnlitteratur.

Tabell 1 Kompetansemål i norskfaget på 10. trinn og tilhørende kobling til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur (Ref. Utdanningsdirektoratet 2019 – norskplanen)

Kompetansemål som støtte til <i>Kritisk tilnærming til tekst</i>	Mine koblinger til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur
Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler	Kritisk lesing av noveller med fokus på å stille spørsmål ved tekstens formål og innhold.
Beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa	Stille spørsmål til hvordan elevers erfaringer og identitet påvirker hvordan de leser noveller.
Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer	Avsløre makt som kommer til uttrykk gjennom språk og tekst.
Bruke kilder på en kritisk måte , markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster	Lese flere tekster om samme tema og være kritisk til virkelighetsbildene som presenteres.
Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon	Reflektere over og vurdere underliggende verdier og stereotyper som kan påvirke fremstillingen av unges livssituasjon i noveller.
Ytterligere kompetansemål med kritisk potensiale	Mine koblinger til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur
Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter	Å skrive/profusere tekst med kritisk innhold, eksempelvis skrive mot-tekster eller litteraturanmeldelser.
Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid	Vurdere tekst kritisk ut fra tekstens samtid og elevenes samtid.
Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer	Arbeid med å argumentere og vurdere litteratur.

Tabellen viser hvilke fem kompetansemål i læreplanen som er knyttet til arbeid med kritisk tilnærming til tekst i norskfaget. I tillegg har jeg trukket frem tre kompetansemål jeg mener har kritisk potensiale. Når jeg studerer disse kategoriene, ser jeg at skjønnlitteratur i stor grad er vurdert som relevant med tanke på kritisk tilnærming. Blant annet viser det første kompetansemålet at Utdanningsdirektoratet knytter det å lese skjønnlitteratur og reflektere over innhold, formål, virkemidler og sjangertrekk til kritisk teksttilnærming. Dermed kan en tenke at undervisning med fokus på sjangertypiske trekk og virkemidler i noveller kan være kritisk. Det kan også se ut til at det ikke er noe motsetningsforhold mellom kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst, men at kritisk lesing er en del av kritisk teksttilnærming. Ut fra oversikten, kan en også forstå kritisk tekstkompetanse som en aktiv måte å forholde seg til tekst på. I det legger jeg at elevene i større grad skal bruke, beskrive og reflektere over tekst, fremfor å mer passivt lese tekst og gjenkjenne elementer. Særlig fremtredende er det å reflektere over ulike forhold i tekst. Jeg finner det videre overraskende at det å vurdere og forstå ikke er formulert som eksplisitte handlinger her, til tross for at disse, som tidligere nevnt, er sentrale i Kunnskapsdepartementets beskrivelse av kritisk tenkning. Dermed er det rimelig å tenke at kritisk tilnærming til tekst skiller seg fra kritisk tenkning. Det er heller ikke nevnt eksplisitt noe om arbeidsmetoder eller teoretiske innfallsvinkler til kjerneelementet, som kritisk literacy eller litteraturkritikk, men dette kan ha med stofftrengsel å gjøre. Kritisk literacy ligger som nevnt til grunn for Utdanningsdirektoratets vektlegging av kritisk tekstarbeid i norsk, og kan dermed forstås som implisitt her. Hjemmelen til å jobbe med litteraturkritikk kan, som følge av mangelen på mål om å vurdere litteratur på ungdomstrinnet, ligge i eksempelvis kompetansemålet om å bruke fagspråk og argumentere saklig om norskfaglige og tverrfaglige tema. Koblingen mellom dette kompetansemålet og kjerneelementet er imidlertid ikke gjort av Utdanningsdirektoratet. Dermed fremstår også koblingen mellom kjerneelementet og det å vurdere litteratur som lite synlig i læreplanen. Dette er påfallende ettersom arbeid med litteraturkritikk, som nevnt, engasjerer elever til å bruke sin stemme i møte med litteratur i undervisning. For meg fremstår dermed et slikt arbeid som lavhengende frukt i en norskfaglig kontekst.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er inndelt i seks kapitler. I innledningen (1) har jeg gjort rede for bakgrunnen for studien og problemstillingen, samt redegjort for hvordan det kritiske perspektivet er fremstilt i deler av læreplanen. Videre vil jeg gjøre rede for de teoretiske

perspektivene oppgaven tar utgangspunkt i, samt relevant tidligere forskning (2). I metodekapitlet (3), vil jeg legge frem det kvalitative forskningsdesignet for oppgaven, samt datainnsamlingsprosessen, analyseprosessen og til sist diskutere forskningsetiske hensyn og relevant prosedyrer for reliabilitet og validitet. Videre vil jeg vise til resultatene (4) fra analysen av datamaterialet. Deretter vil jeg diskutere og oppsummere sentrale funn i oppgaven (5), før jeg avslutningsvis (6) diskuterer noen didaktiske implikasjoner og kommer med forslag til videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de to teoretiske perspektivene, *litteraturkritikk* og *kritisk literacy*, herunder kritisk teori, diskursanalyse og sosialsemiotikk, som videre vil være studiens faglige utgangspunkt. Disse vil jeg senere (kapittel 5) diskutere sentrale funn i lys av. Jeg vil også gjøre kort rede for novelle som sjanger samt begrunne hvorfor dette kan være en hensiktsmessig sjanger å arbeide kritisk med. Deretter vil jeg trekke frem tidligere forskning jeg mener er relevant og som vil sette denne oppgaven inn i en større kontekst.

2.1 Kritisk literacy

Veum og Skovholt (2020, s. 11-12) skriver at kritisk tenkning, i forlengelse av kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst, kan kobles til både kritisk lesing, og til kritisk literacy. For å få en bredere forståelse av hva kritisk literacy er, er det derfor først nyttig å se på literacybegrepet. Literacy handler «om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster», og på norsk har literacy gjerne blitt oversatt til «tekstkompetanse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Definisjonen av literacy som blir brukt i norsk skole i dag, og som Kunnskapsløftet og fagfornyelsen bygger på (Veum & Skovholt, 2020, s. 13), er UNESCOs definisjon:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2022).

Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i denne definisjonen som viser at tekstkompetanse består av flere dimensjoner, og at det ikke er avgrenset til funksjonelle lese- og skriveferdigheter (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Blant annet innebærer definisjonen en sosial dimensjon som indikerer at literacy er nødvendig for å delta fullt og aktivt i samfunnet. Dette vektlegger også Utdanningsdirektoratet (2021) når de skriver at literacy kan bidra til å øke potensialet for at elever opplever og utøver demokratisk medborgerskap. I tillegg handler literacy om å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn, noe som kobler literacy til flere av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Janks (2010, s. xiii) presiserer at literacy handler både om kognitive ferdigheter og et sett med praksiser. Blikstad-Balas (2016, s. 17) peker også på at literacy rommer det å skape mening i tekst gjennom lesing og gjennom å produsere tekst. Slik er literacy et komplekst begrep med flere perspektiver, og en kan finne at begrepet blir brukt med ulike innganger og innenfor ulike fagområder, deriblant

kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 23). Blikstad-Balas (2016, s. 31) skriver også at «skjønnlitteratur blir direkte koblet til kritisk literacy, fordi det å lese ulike skjønnlitterære tekster kan utvikle elevenes evne til å ta stilling til andre perspektiver og holdninger». Videre vil jeg gjøre rede for kritisk literacy med utgangspunkt i teori og praksis ettersom Veum og Skovholt (2020, s. 14) presiserer at kritisk literacy i vid forstand viser «til ein kompetanse, eit teoretisk felt og til nokre didaktiske metodar».

2.1.1 Kritisk literacy som teori

Veum og Skovholt (2020, s. 14) kobler kritisk literacy som kompetanse til det å ha innsikt i hvordan språk og tekst konstruerer bilder av virkeligheten. I forlengelse av dette, handler kritisk literacy om «å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Dette innebærer å stille seg kritisk til tekst ved å stille spørsmål til hvem sin virkelighetsforståelse tekster representerer. Dette kan henge sammen med Janks (2010, s. 12-13) beskrivelse av ordet *kritisk* i *kritisk literacy*, som ifølge henne handler om å avsløre sosiale interesser og fastslå hva som står på spill i ulike tekster. Dette innebærer å stille spørsmål til hvem som drar fordel av tekstens fremstillinger, og hvem en tekst eventuelt ikke er fordelaktig for. Med andre ord sikter det å være kritisk her til et fokus på *makt* (Janks, 2010, s. 12-13). Også Freire og Macedo skriver om kritisk literacy og forholdet mellom literacy og makt:

Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context (Freire & Macedo, 1987, s. 29).

Altså bør ikke leseprosessen begrenses til å tolke og forstå nedskrevne ord, men snarere å tolke og forstå tekst sammen med verden. Kritisk literacy, som teoretisk felt, kan spores tilbake til brasilianske Paulo Freire og hans pedagogikk som vender seg bort fra et elevsyn hvor elever er beholdere som skal fylles, og vender seg mot tanken at elever selv kan evne å ta stilling til kunnskap, samt endre sin sosiale situasjon gjennom å opptre som handlende aktører via språk (Blikstad-Balas, 2016; Janks, 2010; Veum & Skovholt, 2020). Dette perspektivet er synlig i arbeid med kritisk literacy, som ikke bare handler om å lese og forstå tekst, men også hjelpe elever å vise frem problemer i tekst og handle slik at verden kan forandres til det bedre (Janks, 2010, s. 18-19).

Noen av de teoretiske feltene kritisk literacy tar utgangspunkt i består av kritisk pedagogikk, med utgangspunkt i Freire, kritisk teori, kritisk diskursanalyse og sosialsemiotikk

(Veum & Skovholt, 2020, s. 16-20). Kritisk teori er en samlebetegnelse for teoretiske retninger som med et kritisk blikk analyserer verdier, ideologier og maktrelasjoner i tekst (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020; Veum & Skovholt, 2020). Grue (i Veum og Skovholt, 2020, s. 17) skriver at formålet med kritisk teori er å identifisere det som er galt i verden, og komme med forbedringsforslag. Altså kan det handle om at elever skal kunne identifisere og endre problemer og utfordringer i arbeid med skjønnlitteratur. Diskursanalyse, med utgangspunkt i arbeidet til Foucault, viser seg sentralt i kritisk literacy med sitt utgangspunkt i at språk aldri er nøytralt, at ulike diskurser representerer ulike virkeligheter og at disse virkelighetsbildene er produsert av maktposisjoner. Arbeid med diskursanalyse innebærer dermed, i likhet med kritisk literacy, å avsløre hvordan tekst er formet av makt og ideologi (Janks, 2010; Veum & Skovholt, 2020). Til sist kan en se relevansen av sosiosemiotikk i arbeid med kritisk literacy ettersom sosiosemiotikk tar for seg verktøy for å analysere og vurdere språklige og semiotiske ressurser. Videre handler det om å være bevisst over hvilke funksjoner språket har i meningsskapingen i ulike kontekster. Dette perspektivet vektlegger Behrman (2006, s. 490) når han skriver at et av målene med kritisk literacy er å la elever utforske og undersøke maktrelasjoner i språk, samt gjenkjenne at språket ikke er nøytralt. Slik kan også elever konfrontere sine egne verdier i produksjonen og resepsjonen av språk.

2.1.2 Kritisk literacy i praksis

Flere literacy-forskere har beskrevet hva kritisk literacy kan være i praksis. For å få et bredt perspektiv på dette, som igjen kan gi et bredt utgangspunkt for hvordan kritisk tilnærming til skjønnlitteratur og noveller kan operasjonaliseres, vil jeg videre vise til tre forskere; Janks, Luke og Behrman. Disse viser til likheter og ulikheter i tilnærming til kritisk literacy i praksis.

Hilary Janks er særlig kjent for å benytte kritisk literacy som et middel for å arbeide mot diskriminering i Sør-Afrika (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Hun tar utgangspunkt i at tekster aldri er nøytrale, men snarere designet slik at de både er posisjonert og posisjonerer. Slik forholder tekst seg både til forfatterne og tiden teksten publiseres i, men de står også i relasjon til eldre og nyere tekster (Janks, 2010). Kritisk literacy innebærer to koblede tilnærminger til tekst, *med-* og *mot-*lesing. Det å lese *med* tekst innebærer, ifølge Janks (2010, s. 22), å analysere og avkode tekst, samt vurdere tekst i lys av kontekst. Å benytte *mot-lesing*, går ut på at leseren inntar en aktiv rolle og undersøker tekst ved å gjenkjenne at en tekst fremstiller en selektiv versjon av virkeligheten (Janks, 2010, s. 22). Kritiske teorier, som feministisk teori, kan være gode analytiske innfallsvinkler når elever leser *mot* tekst

(Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Beskrivelsen av kritisk literacy som *med-* og *mot-lesing* kan minne om skillet Macken-Horarik (1998, s. 75) gjør mellom *mainstream literacy* og *kritisk literacy*. Førstnevnte går ut på å lese og forstå tekst slik at leseren kan delta i sosiale og politiske prosesser i den dominerende kulturen leseren er en del av. Videre skriver hun at kritisk literacy handler om å problematisere forhold i en tekst ved å gi motstand og gjenkjenne ulike, konstruerte diskurser. For å få til dette, kan lesere dekonstruere og kritisere forhold i tekst som blir tatt for gitt. *Kritisk literacy* fordrer imidlertid at en allerede har arbeidet med *mainstream literacy* (Macken-Horarik, 1998, s. 75-76).

I boken, *Literacy and Power*, legger Janks (2010) fram en syntese for kritisk literacy med fire elementer som alle kan knyttes til språk og makt. De fire elementene, (1) dominerings, (2) tilgang, (3) mangfold og (4) design, er dimensjoner ved kritisk literacy som elever bør være observante på hver for seg. Janks (2010, s. 23) presiserer også at de fire dimensjonene er avhengige av hverandre. Den første dimensjonen, dominerings, er en form for makt som kan arbeides med ved å se på bruk av språk, tegn og diskurser som en måte å opprettholde og reproducere maktrelasjoner. Ved å plukke tekst fra hverandre, kan lesere lettere få øye på tekstens konstruksjon og disse ulike elementene. Dimensjon 2, tilgang, handler om at lærere må gi elever tilgang på ulike tekster. Dette henger sammen med at det varierer hvilke teksterfaringer elever har med seg hjemmefra. Derfor må skolen sørge for at alle elever får tilgang til de samme sjangrene, språk og tekster i skolen (Janks, 2010, s. 23-24). Den tredje dimensjonen, mangfold, handler om å gjøre seg bevisst på hvordan ulike identiteter og relasjoner fremstilles i tekst gjennom språket. Dette er en sentral dimensjon ettersom ulike diskurser har integrerte forståelser av sosiale forhold og identiteter som kan tas for gitt dersom det ikke stilles spørsmål ved dem. I tillegg kan det være viktig for elever å møte et mangfold av identiteter i tekst for å bygge kjennskap og toleranse ovenfor andre mennesker som er ulik dem selv (Janks, 2010, s. 24-25). Slik kan det å arbeide med kritisk literacy øve elever i å tolerere og reflektere over hvordan andre mennesker blir fremstilt. Den fjerde dimensjonen, design, innebærer at elever tar i bruk praktiske ferdigheter i arbeid med å utfordre og endre etablerte diskurser. Dette omfatter ideen av det Janks (2010, s. 25-26 og s. 181-183) kaller «productive power» som går ut på at elever dekonstruerer tekst gjennom analyse og videre rekonstruerer elevene teksten ved å endre opprinnelige fremstillinger. Dette krever at elever evner å lese og analysere tekst, jamfør *med-lesing*, og at de behersker å reproducere tekst ved å skrive eller konstruere multimodale tekster.

Pedagog og teoretiker Allan Luke (2000, s. 453) skriver at målet med kritisk literacy er å skape klasserom hvor lærere og elever arbeider sammen for å se hvordan tekster er

bygget opp for å konstruere ulike verdener, kulturer og maktfulle identiteter som ofte er åpenlyst ideologiske. Dette innebærer å se tekst i lys av kontekst. I tillegg bør en bruke tekst som et sosialt verktøy i klasserommet for å rekonstruere verdensforståelsene som andre tekster representerer (Luke, 2000, s. 453-454). I likhet med Janks, viser altså Luke til en forståelse av kritisk literacy som å både prosessere og produsere tekst. Videre presiserer Luke (2012, s. 7) at kritisk literacy er «ideology critique of the world portrayed in media, literature, textbooks, and functional texts». Her fremstår Lukes tekstbegrep bredt, og beskrivelsen hans utelukker hverken sakprosa eller skjønnlitteratur. Han skriver også at målet med kritisk literacy er å lære elever å lese fra tekst til kontekst og å skrive fra tekst til en teksts sosiale bruk, tolkning og analyse (Luke, 2000, s. 453).

Luke (2000, s. 454) mener det ikke finnes én formel for hvordan kritisk literacy skal «gjøres» i klasserommet, men at kritisk literacy innebærer både en teoretisk og en praktisk tilnærming til tekst og den sosiale verden, samt en forpliktelse til å benytte tekstuelle praksiser i sosiale analyser. Videre viser han til en firdelt tilnærming til kritisk literacy som han vært mye brukt i Australia: Kodingspraksiser (1) går ut på å forstå tekster, deres mønstre og hvordan de virker, og det har slik fellestrekk med Janks beskrivelse av dominerende. Videre handler tekstmeningspraksiser (2) om å finne sammenhenger i tekst, samt hvilke kulturelle ressurser som trengs for å forstå ulike tekster. Pragmatiske praksiser (3) handler om hvordan en tar i bruk en tekst nå og hva andre gjør og vil komme til å gjøre med den. Til sist handler kritiske praksiser (4) om å stille spørsmål til hvilke personer, interesser og verdier som står bak teksten, men også hvem som vil lese den uten å stille spørsmål. Her ønsker en å finne ut av hva teksten forsøker å gjøre med leseren. Hver av disse tilnærmingene er nødvendige, men ikke i seg selv tilstrekkelige, for å arbeide med tekst på en kritisk måte. De må arbeides med i lys av hverandre, men rekkefølgen kan variere (Luke, 2000, s. 454). Selv om Luke (2000, s. 449) presiserer at han ikke råder å generalisere funnene sine fra en nasjon til en annen, fremstår disse tilnærmingene som relevante her ettersom de kan inspirere til praksiser som også kan fungere i norsk kontekst.

Også universitetsprofessor Edward Behrman, fra blant annet Universitetet i Los Angeles og i Pennsylvania, legger frem et sett med seks klasseromspraksiser som omhandler hvordan en kan arbeide med kritisk literacy. Disse er samlet i en artikkel på bakgrunn av Behrmans (2006) undersøkelse av 56 artikler mellom 1999 og 2003. Det er nyttig å være klar over at Behrman ikke presiserer hvilke artikler han tar utgangspunkt i. Han henviser likevel hyppig til både Janks og Luke, og hans funn fremstår dermed sentrale for å underbygge og legge til noe til deres praktiske tilnærming til kritisk literacy. I tillegg viser artikkelen til

erfaringer lærere har fra å gjøre teori om til praksis i klasserommet i perioden artikkelen tar for seg (Behrman, 2006, s. 491). De seks klasseromspraksisene fremstår som relativt brede kategorier, og består av å (1) lese supplerende tekster, (2) lese flere ulike tekster, (3) lese fra et resistent perspektiv, (4) produsere mot-tekster, (5) drive med elevbestemte forskningsprosjekt, og til sist (6) utøve sosial handling. De to første handler begge om å lese flere tekster, enten for å (1) legge til flere perspektiver og teksttyper for å bevisstgjøre elever om at en tekst kan skjule sosiale problemer, eller for å (2) lese flere tekster om det samme tema. Sistnevnte kan gjøre elever bevisste på at skrivning er situert og at ulike forfattere kan fremstille det samme ulikt (Behrman, 2006). Slik harmonerer disse praksisene med Janks (2010) andre dimensjon, tilgang, og delvis også til det hun beskriver som mangfold, ettersom et mangfold av tekster kan være en forutsetning for at elever møter et mangfold av fremstillinger. Ulike og supplerende tekster kan også forstås som en forutsetning for å arbeide med det Luke (2000) kaller kritiske praksiser ettersom slike praksiser innebærer å stille spørsmål til hvordan ulike forfattere fremstiller verden ulikt. Behrmans (2006) tredje praksis, (3) å lese fra et resistent perspektiv, handler om å motivere elever til å plukke en tekst fra hverandre og lese den med utgangspunkt i ulike identitetsmarkører og perspektiver, deriblant ulike kjønn og religioner. Denne praksisen understreker betydningen av leserens verdi i møte med teksttolkning og perspektiver som en tekst kan representere. I tillegg kan det innebære et søkelys på språk, nærmere bestemt funksjonell grammatikk, som skaper mening i tekst (Behrman, 2006, s. 493). Å lese fra et resistent perspektiv har likhetstrekk til det Janks (2010) beskriver som mot-lesing, i tillegg til dominerende og mangfold, og med det Luke kaller kritiske praksiser. Alle disse undersøker hvem som har skrevet teksten og hvordan språket opprettholder eller skaper ulike fremstillinger og slik også maktposisjoner. De tre siste praksisene som Behrman (2006, s. 494-495) legger frem har det til felles at de tar utgangspunkt i handlende elever, noe også Janks (2010) dimensjon om design og redesign bygger på. Denne dimensjonen har særlig likhetstrekk med (4) det å produsere mot-tekster, som går ut på å skrive tekster som presenterer et tema fra et ikke-dominerende perspektiv. Å drive elevbestemte forskningsprosjekter (5) og å utøve sosial handling (6), kan begge bidra til å bekrefte at lesing og skrivning bare er et utvalg av måter å tilnærme seg tekster kritisk på. Elevbestemte forskningsprosjekt går ut på at elever velger et tema de forsker på, samt at de reflekterer rundt sosiale og kulturelle krefter som er med på å forme problemet. Å utøve sosial handling sikter på å ta elevenes kunnskap og engasjement ut av skolen ved å hjelpe elevene med å gjenkjenne literacy som en sosiokulturell prosess, og videre la elevene engasjere seg i literacy som fører til sosial forandring.

2.1.3 Oppsummering og relevans av kritisk literacy

Kritisk literacy som teori og praksis innebærer problemstillinger som direkte kan kobles til kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst. Dette er fordi kjerneelementet sikter til at elever skal reflektere over teksters påvirkningskraft og troverdighet, i tillegg til å selv være bevisste over egen språkbruk i ulike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Ved å legge kritisk literacy til grunn i denne undersøkelsen, åpner jeg for at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være både lesing og skriving *med* og *mot* tekst. Det gir også verktøy til å arbeide kritisk kontinuerlig, fremfor å være et emne elevene lærer før de går videre til noe annet. I tillegg legger det til grunn et elevsyn som tar utgangspunkt i at elever, som tekstlige aktører, faktisk evner å arbeide kritisk.

Hva kritisk literacy er i teorien kan bidra til å belyse det første forskningsspørsmålet, som er rettet mot hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er ifølge norsklærere. Videre er ulike praksiser av kritisk literacy interessant i møte med det tredje forskningsspørsmålet, som undersøker hvordan kritisk tilnærming til noveller kan se ut i praksis. I tillegg medfølger kritisk literacy et prinsipp om at også elevene kan benytte sine identitetsmarkører som positive ressurser i arbeid med tekst. Å poengtere dette, kan medfølge at elever opplever en reell invitasjon til deltakelse. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 13) skriver også at arbeid med kritisk teori, som kritisk literacy springer ut fra, kan bidra til at elever i større grad opplever at litteraturundervisningen har subjektiv relevans, i tillegg til å vise elever at skjønnlitteratur utforsker eksistensielle problemstillinger. Dette kan belyse forskningsspørsmålet om hvilke hensikter en kan ha med arbeidet med kritisk tilnærming til noveller.

2.2 Litteraturkritikk

Det andre teoretiske feltet som denne oppgaven tar utgangspunkt i er litteraturkritikk. Formålet med litteraturkritikk er å bedømme og vurdere litteraturens kvalitet (Engelstad, 2012, s. 275). Walter Benjamin (i Forser, 1998, s. 63) kaller litteraturkritikk en systematisert refleksjon omkring et verks kjerne. Slik kan det å arbeide systematisk med litteraturkritikk, ha norskfaglig potensiale ettersom elever kan få trening i å reflektere rundt og vurdere skjønnlitteratur, ofte ut fra et sett med kriterier. I tillegg skriver Sissel Furuseth (2008) at litteraturkritikk er en retorisk handling, noe som innebærer at det finnes mønstre i faget for hvordan en kan vurdere en teksts kvalitet og overbevisningsevne. Dermed kan litteraturkritikk være relevant i møte med kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst, hvor det står at elever «... skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige

og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette blir tydelig i arbeid med litteraturkritikk ettersom arbeidet, ifølge litteraturkritiker og forfatter Atle Christiansen (2010, s. 85-87), består av å gjøre opp en mening og deretter formulere en anmeldelse med referat, beskrivelse, vurdering og dom som fenger autentiske lesere både språklig og innholdsmessig. Videre vil jeg ta for meg hvilke kriterier kritikere kan ta utgangspunkt i når de vurderer litteratur. Deretter vil jeg komme tilbake til hvilken plass kritikken kan ha i skolen.

2.2.1 Tegn på litterær kvalitet

Spørsmål om kvalitet står sentralt i litteraturkritikk. Per-Thomas Andersen (1987) skriver at det ikke finnes kritikk uten et sett med kriterier, og at litteraturkritikere må kjenne til disse for å gi en grundig vurdering av litteraturens kvalitet. Faglitteraturen viser til at det er stor enighet i at kriterier, eller symptomer som Erik Bjerk Hagen (2004, s. 25) kaller det, er viktig for å vurdere kvalitet. Hvilke kriterier som benyttes, varierer derimot. Andersen kommer selv med forslag til fire kriterier, inspirert av Monroe C. Beardslys modell, som er basert på en studie av kriterier benyttet i et utvalg anmeldelser av betydningsfulle bøker for voksen i 1986 (Andersen, 1987). Disse kriteriene, følgende moralske, kognitive, genetiske og estetiske kriterier, er senere blitt betydningsfulle innenfor litteraturkritikkfaget. For å gi en indikasjon på hva det å jobbe med litteraturkritikk kan innebære, vil jeg videre gjøre kort rede for disse kriteriene. Jeg vil også supplere med noen av Christiansens (2010) perspektiver fra *Kritikarboka*, ettersom han der tar utgangspunkt i Andersens arbeid.

Det moralske kriteriet handler om å peke på hvilke moralske, politiske eller sosiale holdninger teksten inneholder, samt hvilket budskap teksten formidler. Ifølge Andersen (1987, s. 18-19) kan ikke dette kriteriet benyttes alene fordi det mulig forteller mer om forfatterens moral enn tekstens kvalitet. Samtidig poengterer Christiansen (2010, s. 77) at det kan regnes som positivt dersom litteraturen kommenterer samfunnet på en relevant måte. Å jobbe med dette kriteriet i undervisning, kan bidra til at elever lærer å se hva forfattere ønsker å formidle med litteraturen og at en tekst kan ha en agenda. Andersens (1987, s. 19) andre kriterium, *det kognitive*, vurderer kunnskapstilfanget i litteraturen og hvordan litteraturen utfordrer tankene til leseren. Også Christiansen (2010, s. 78) skriver om kunnskap som et kriterium, og legger til at litteratur først og fremst er verdifull som følge av at kunnskapen kan gi leseren fordomsoppløsende erfaringer og slik utvide leserens horisont. Dette kriteriet kan forklare hvordan kritikk er subjektivt og hvordan ungdomsskoleelever trolig vil oppleve

kunnskapstilfanget i teksten som rikere enn det mer erfarne, voksne lesere, vil. *Det genetiske kriteriet* stiller store krav til anmelderens kunnskap ettersom kriteriet sikter på å plassere en tekst i en litteraturhistorisk sammenheng. Andersen (1987, s. 21) poengterer også at «når dette svikter, svikter nok også litt av tilliten til anmelderens vurdering generelt». Dette indikerer at litteraturkritikk, som en form for kritisk tilnærming til tekst, i likhet med kritisk literacy, må sees som tett sammenkoblet til kjerneelementet om tekst i kontekst. I tillegg viser det at litteraturkritikk ikke bare handler om å vurdere litteratur ut fra en individuell smak, men at også elever som kritikere må utøve faglighet ved å vise hvordan en tekst står i relasjon til andre. Det fjerde kriteriet, *det estetiske*, deler Andersen (1987) i følgende tre: *kompleksitet, integritet og intensitet*. Når noe fremstår estetisk, eller vakkert, appellerer det til sansene fremfor logikken, og det å vurdere en bok ut fra et estetisk kriterium, innebærer å konsentrere seg om det som skjer i selve teksten (Christiansen, 2010, s. 72-73). Kompleksitet sikter til hvorvidt litteratur har ulike lag og tolkningsmuligheter. Dette bidrar til at ulike lesere kan møte en tekst med ulike erfaringer og kunnskap og likevel oppleve noe vakkert eller meningsfullt i den. Integritet handler om hvordan en tekst er konstruert og i hvilken grad delene skaper en logisk helhet. Intensitet går ut på i hvilken grad litteratur engasjerer og får leseren «på kroken» (Andersen, 1987, s. 22-24; Christiansen, 2010, s. 73-75).

Hagen (2003, s. 113) skriver at «litterær kvalitet er like mangfoldig som litteraturen selv og må analyseres fra gang til gang». I dette ligger det at et grep som kan ha stor verdi i én tekst, ikke vil fungere i en annen. Dette knytter Hagen blant annet til leserens erfaring, noe som kan vise til at et verk vil kunne beskrives som godt og nyskapende av en leser og som en klisjé av en annen.

2.2.2 Hvem kan være litteraturkritikere?

Når jeg i denne oppgaven utforsker hvilken plass litteraturkritikk kan ha i litteraturundervisning på ungdomsskolen, er det relevant å stille spørsmål til hvorvidt ungdomsskoleelever kan evne å utøve litteraturkritikk hvor de tar i bruk kriterier for å vurdere kvalitet. Litteraturkritiker og forfatter Daniel Mendelsohn (2012, s. 9) skriver i det han kaller et kritisk manifest at «...the fact is that...everyone is *not* a critic» som følge av at gode kritikere har en viss autoritet ettersom de har noe i seg som skaper en innsikt i dem. Retorikkprofessor Carolyn Miller (i Furuseth, 2008) hevder derimot at retoriske fellesskap og sjangerkompetanse, slik litteraturkritikk kan beskrives som, kan læres. Litteraturkritikk blir også av Jul-Larsen (i Halvorsen, 2019, s. 75) definert som tekst om litteratur som er skrevet av en

litteraturkritiker. Videre definerer han en litteraturkritiker som en som skriver litterær kritikk. Dette kan forstås som vide definisjoner som tilsynelatende signaliserer at både faglærte og ufaglærte kan skrive litteraturkritikk. Dermed er det gode muligheter for elever å tillære seg kompetanse som litteraturkritikere, både fordi sjangerstrukturene er etablerte, og fordi de er dynamiske og fleksible nok til at ulike kritikere kan finne en plass i fellesskapet (Furuseth, 2008). Likevel kan arbeid med litteraturkritikk være krevende. Om dette skriver Hagen (2003, s. 119) at «Det er iallfall ikke nok å være god i rollene som litteraturhistoriker, litteraturteoretiker og litteraturfortolker. I tillegg kreves en egen evne til å analysere den sensibilitet som ligger i hjertet av en litterær erfaring». Det tyder på at litteraturkritikk, i tillegg til kunnskap, er basert på subjektive opplevelser, noe også Atle Christiansen (2010, s. 89) poengterer: «Bak tolkninga står eit subjekt». Et tydelig eksempel på at litteraturkritikk kan læres, finner en med konseptet Uprisen som hvert år inviterer flere ungdomsskoleklasser til å innta et offentlig ytringsrom gjennom å lese, anmelde og kåre årets ungdomsbok (Uprisen, 2021).

2.2.3 Oppsummering og relevans av litteraturkritikk

Der hvor kritisk tilnærming med utgangspunkt i kritisk literacy har en analytisk innfallsvinkel med påfølgende mot-spørsmål, starter litteraturkritikk med leserens opplevelse av en tekst. Arbeid med litteraturkritikk i undervisning åpner slik for at elever kan gi uttrykk for sine opplevelser og meninger om litteratur. Deretter følger vurderinger av tekst og kontekst for å begrunne en dom ut fra et sett med kriterier som forteller noe om kvalitet. Til sist formuleres dommen i en, tradisjonelt sett, skriftlig anmeldelse. Jeg har poengtert at litteraturkritikk kan være relevant i møte med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* med utgangspunkt i at kritikerarbeid også er en retorisk handling. I tillegg kan en forstå troverdighet og pålitelighet som sentrale kriterier for kvalitet elever skal reflektere kritisk over i form av å vurdere og bedømme. Dermed kan litteraturkritikk belyse to av forskningsspørsmålene som sikter til hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er og hvordan en kan arbeide med det i praksis. Jamfør forskningsspørsmål fire, som etterspør hvilke hensikter en kan ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, kan svaret med utgangspunkt i litteraturkritikk være likt det Uprisen har som målsetting. Altså kan en arbeide med litteraturkritikk for å ta ungdom på alvor som ressurser i arbeidet med å bedømme litteratur.

2.3 Novelle som sjanger

Ettersom jeg særlig skal undersøke problemstillingen med fokus på noveller, er det nødvendig å si noe om hva som kjennetegner sjangeren. Noveller er stort sett korte og er derfor overkommelige å lese i løpet av en skoletime, gjerne i flere omganger og med ulike innfallsvinkler. Det er ofte få karakterer i en novelle, og handlingen starter vanligvis *in medias res* og fortsetter på en måte som gjør den enkel å følge (Slettan, 2020). En slik handlingskurve kan engasjere og motivere unge lesere uten lang leseerfaring. Grøntoft (i Slettan, 2020, s. 55) skriver også at noveller har en tendens til å antyde fremfor å gi sikre svar, og dermed ender mer åpne enn de starter. Slik kan noveller sies å være tekster med store tolkningsrom, noe Iser (1981) vektlegger som en grunnleggende egenskap ved litterære tekster. Ved å ha slike tomrom muliggjør tekststrukturen at individuelle lesere kan skape mening i teksten på bakgrunn av erfaringer. Ut fra dette kan en tenke at noveller er godt egnede for å arbeide med en kritisk tilnærming på ungdomsskolen.

2.4 Tidligere forskning

Videre vil jeg trekke frem noe tidligere forskning, hovedsakelig fra Norge og Norden, som belyser læreres erfaring med kritisk tekstarbeid, elevers evne til kritisk tilnærming til tekst og bruk av noveller og annen skjønnlitteratur i undervisning. Formålet er å sette oppgaven i en større kontekst, og senere drøfte egne funn i lys av både teori og tidligere forskning.

2.4.1 Læreres erfaring med kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst

TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal studie av lærere og deres undervisningspraksis på ungdomsskolen. I undersøkelsen fra 2018 deltok lærere fra 48 land, deriblant norske lærere fra 200 skoler, på denne spørreskjemaundersøkelse. Ettersom undersøkelsen er gjennomført i 2018, kan ikke svarene fra de norske lærere sees i lys av LK20 hvor kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er sentralt. Likevel kan resultatene fra studien gi en indikasjon på hvilke erfaringer lærere har hatt med kritisk tilnærming i undervisning. Undersøkelsen viser at 51% av de norske lærerne oppgir at de «ofte/alltid» presenterer oppgaver som krever at elevene tenker kritisk. Hvilke svaralternativer de resterende 49% har valgt, fremgår ikke. I tillegg er det 65% av de norske lærerne som svarer at de «i stor grad/i svært stor grad» er i stand til å hjelpe elever med å tenke kritisk (Thronsen et al., 2019, s. 21-24). Med tanke på det kritiske perspektivets plass i

den nye læreplanen, er det grunn til å tenke at tallene blant norske lærere i dag er like høyt eller høyere. Hva lærerne legger i det å tenke kritisk, er derimot ikke tydeliggjort her.

Blikstad-Balas og Roe (2020) har undersøkt hva som skjer i norskundervisning på ungdomstrinnet med utgangspunkt i videomateriale fra LISA-studien som består av 178 norsktimer fra 47 ulike klasser. De finner at arbeid med sakprosa stort sett har fokus på innhold uten at undervisningen legger opp til teksttolkning. Camilla Magnusson (2022, s. 329) finner også med utgangspunkt i LISA-materialet at lærere sjelden utfordrer elever til å reflektere kritisk over teksters kvalitet og pålitelighet. Her presiserer hun ikke hvilke teksttyper det gjelder. En kan altså anta at dette gjelder både sakprosa og skjønnlitteratur.

Maren Strand (2021) fant derimot i sin masteroppgave at lærere oppgir at de jobber jevnt med kritisk lesing, og at de, i likhet med funnene fra TALIS-undersøkelsen, oppgir å relativt ofte stille kritiske spørsmål til tekst. Strand har gjennomført en spørreskjemaundersøkelse med 214 norsklærere og intervjuet fire av dem for å undersøke hvordan norsklærere på videregående skole forstår kritisk lesing og hvordan de arbeider med det i klasserommet. Funnene viser at lærernes definisjon av kritisk lesing stort sett samsvarer med definisjoner av kritisk literacy. Likevel viser materialet at lærerne i større grad oppgir at de stiller spørsmål til faktiske forhold i teksten, fremfor alternative virkeligheter. Dette fant også masterstudent Kristine Liane Eilertsen (2021) da hun observerte hvordan en norsklærer på ungdomsskolen utfordrer elever til kritisk literacy i arbeid med en Equinor-annonse. Tilbake til Strands funn, svarte i tillegg de fleste informantene at de har god kompetanse i å undervise kritisk lesing, og at kritisk lesing bør arbeides med over tid. Et annet interessant funn er at lærerne oppgir at både sakprosa og skjønnlitteratur kan leses kritisk, men at de likevel foretrekker sakprosa i undervisning av kritisk lesing. Materialet hennes viser også at enkelte lærere er usikre på hvordan de skal tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk. Strand (2021, s. 64) skriver: «Jeg tolker det Amalie forteller til at hun er litt usikker på hvordan hun skal arbeide med kritisk lesing av skjønnlitteraturen, men at hun i likhet med Ole og Nora hovedsakelig kobler lesing av skjønnlitteratur opp til eldre verk og litteraturhistorien». Eilertsen (2021) fant også at norsklæreren hun observerte og intervjuet var usikker på hvilke verktøy og metoder som er nyttige for elever for å gjøre kritisk lesing i praksis. Dette kan understreke behovet for å undersøke hvordan en kan ha en kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i undervisning. Strand (2021, s. 72) skriver på bakgrunn av sine funn og tidligere forskning at kritisk tilnærming kan fremstå mindre aktuelt på ungdomstrinnet enn på videregående skole.

2.4.2 Elevers evne til kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst

På bakgrunn av flere utviklingspsykologiske studier, skriver Appleyard (1991) om fem leseroller mennesker inntar fra barndom til voksenalder. Til tross for at fremstillingene hans kan fremstå deterministiske, kan det være relevant å se til Appleyard sitt arbeid for å peke på hvordan ungdommer generelt kan kategoriseres som lesere. Det første en kan merke seg er at Appleyard kategoriserer ungdomslesere som «tenkende», noe som innebærer at de ønsker å lese tekster som skaper rom for å tenke selv, fremfor tekster som gir dem svar. I tillegg er ungdommer kapable til å forholde seg til intrikate karakterer, sette seg inn i ulike fremstillinger av virkeligheten og tenke hypotetisk (Appleyard, 1991, s. 95-100). Med andre ord kan det tyde på at ungdomsskoleelever har gode forutsetninger for å arbeide kritisk med skjønnlitteratur i undervisning.

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) skriver at flere studier i Norge og internasjonalt viser at elever sliter med å vurdere tekster, underforstått som sakprosa, grundig, uavhengig om de blir oppfordret til slike vurderinger eller ikke. De har videre undersøkt hva som skjer når syv videregående elever på sisteåret vurderer tre tekster fra internett med samme tema, men ulike avsendere. Selv om disse elevene er tre år eldre enn elevgruppen som blir omtalt i denne oppgaven, og tekstene som blir vurdert er sakprosa, kan undersøkelsen si noe om elevers potensiale til å foreta kritiske vurderinger. Resultatene viser at elevene i liten grad tar egne initiativ til å vurdere tekstene grundig, med utgangspunkt i kritisk literacy, og at de stort sett vurderer kunnskapsinnholdet i tekstene som fakta. Elevene vier også mer oppmerksomhet til innholdet i tekstene enn til avsenderens agenda (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

Weyergang og Frønes (2020) har undersøkt begrepet kritisk leseforståelse, med fokus på pålitelighet og troverdighet, og hvordan elevers evne til å lese kritisk ble målt i PISA 2018 og nasjonale leseprøver. Pålitelighet blir forstått som å vurdere måten informasjon blir presentert på og troverdighet handler om å vurdere hvem som har skrevet en tekst og hvor den er publisert (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Weyergang og Frønes (2020, s. 186-188) skriver at kritisk lesing gjerne er knyttet til eldre, sterke lesere, og undersøkelsen viser at elevene mangler strategier for å vurdere teksters pålitelighet og at et flertall elever ikke begrunner sine standpunkter eller vurderer sakprosa-tekster ut fra troverdighet. De finner også at under halvparten av elevene oppgir at de har lært å foreta kritiske vurderinger i skolen. Det er dermed grunn til å stille spørsmål til i hvilken grad og hvordan lærere følger opp dette i undervisning. Til sist kommer Weyergang og Frønes (2020, s. 189) også med eksempler på

hvordan lærere kan øve elever til å bli kritiske lesere. De vektlegger da særlig det å stille spørsmål til tekst, samt gi elever ulike innganger til tekst gjennom spørsmål og oppgaver.

Hvordan elever arbeider kritisk med skjønnlitteratur, ble undersøkt i Celine Simers Iversen (2020) sin masteroppgave hvor hun utfordret et utvalg elever på 10. trinn til å ha en kritisk tilnærming til kontemporær, transspråklig sanglyrikk. Hun fant at elevene hadde varierende grad av kritisk tilnærming til tekstene. Blant annet leste elevene i større grad *med* tekstene, fremfor *mot*, jamfør Janks beskrivelse av kritisk literacy. Hun fant også at tolkningene elevene gjorde var overfladiske (Iversen, 2020, s. 91).

I en masteroppgave undersøkte Anne-Hjørdis Grøvan (2019) arbeid med litteraturkritikk på ungdomstrinnet og hvilke kriterier elever tar i bruk, i tillegg til hva slags læringsmuligheter, ut fra et literacy-perspektiv, arbeid med Uprisen kan ha. Hennes undersøkelse, basert på innholdsanalyse av 103 bokanmeldelser, viser at elevene i stor grad nytter kriterier som sammenfaller med faglitteratur, deriblant Andersens kriterier. Særlig vektlegger elevene spenning, overraskelser, mening, språk og intensitet når de vurderer en bok som god. I tillegg vektlegger elevene troverdighet, noe som kan vise til at elever finner det lettere å vurdere en skjønnlitterær fortelling, som i utgangspunktet ikke behøver å være sann, som troverdig, fremfor en saktekst, jamfør funnene til Weyergang og Frønes (2020). Grøvan (2019) skriver også at arbeid med litteraturkritikk kan bidra til leseglede blant ungdomsskoleelever, og å øve elever i å innta ulike perspektiver.

2.4.3 Bruk av noveller og annen skjønnlitteratur i undervisning

Innledningsvis viste jeg til funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) som sier at noveller er blant de mest brukte teksttypene i skjønnlitteraturundervisning på ungdomstrinnet. I tillegg fant de at skjønnlitteratur ofte brukes for å peke på typiske sjangertrekk eller i forbindelse med skriveundervisning. Gabrielsen med flere (2019, s. 15) har tatt utgangspunkt i det samme videomaterialet og forklarer konsentrasjonen på virkemidler som funksjonell fordi lærerne bruker litteratur i skriveundervisning. Artikkelen viser også at elevene i liten grad får eksplisitt støtte til å utvikle leseferdigheter og tekstkompetanse (Gabrielsen et al., 2019). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 98-105) skriver at det er en mangelvare i litteraturundervisning at elever blir oppfordret til å fortelle hvordan de opplever tekst og i hvilken grad innholdet er gjenkjennelig, i motsetning til fokus på sjanger og virkemiddel. Dermed kan en få inntrykk av at elever sjelden får mulighet til å arbeide kritisk med noveller.

Gabrielsen med flere (2019, s. 12-17) fant også at elevene fikk mulighet til å lese stille og individuelt i inntil 15 minutter i 16 av 72 timer hvor litterær tekst fant sted. Stort sett var dette lesing uten spesifikke formål, med unntak av en lærer som begrunnet lesingen som «pleasure reading» og enkelte tilfeller hvor elevene senere skulle holde bokpresentasjoner. Da var tilbakemeldingene til elevene sentrert rundt deres muntlige presentasjon. Dette funnet kan forstås som overraskende fordi artikkelen viser til flere gevinster med å lese skjønnlitteratur, deriblant til evnen til å være fantasifull og relatere til ulike karakterers perspektiver. Denne gevinsten er løftet frem av Martha Nussbaum (2010) gjennom begrepet *narrativ forestillings-evne* som viser til evnen til å leve seg inn i andres liv og perspektiv gjennom fiktive karakterer og handlinger. Andersen (2011) viser også til dette perspektivet i en artikkel hvor han peker på at skjønnlitteraturen har en viktig rolle i å øve elever i å leve seg inn og være empatiske i møte med andre. Dette er viktig ettersom evnen til det å sette seg inn i andres følelser er avgjørende for å fungere som en demokratisk samfunnsborger. Han viser også til Nussbaums begrep om *narrative emosjoner* som dreier seg om at litteraturen lærer lesere hvordan de skal føle gjennom en sosial konstruksjon. Disse emosjonene kan lesere deretter utforske og studere kritisk, noe som kan øve elever i kritisk lesing (Andersen, 2011, s. 19-20).

Masterstudent Synne Hetlevik (2020) har undersøkt hvilken leseforståelse elever i en 10.klasse har i møte med én novelle, «Att döda ett barn». Hun fant at elevene ofte uttrykker seg på en generell måte om novellen og at frasene de skriver for å uttrykke seg, fremstår som tillærte og upersonlige i form av at de kunne blitt sagt om hvilken som helst novelle. Dette kan indikere at elever har behov for tett oppfølging dersom de skal mestre å arbeide kritisk med skjønnlitteratur. Særlig fordi kritisk literacy viser at elever både må mestre å tolke og forstå tekst, og innta en aktiv rolle for å endre etablerte forhold.

2.4.4 Tidligere forskning oppsummert

Selv om kritisk tilnærming til skjønnlitteratur tilsynelatende ser ut til å være en egnet måte å arbeide med litteratur på ungdomstrinnet, viser tidligere forskning at det i varierende grad er blitt prioritert i undervisning. Inntrykket er at det er mer nærliggende for lærere å undervise med en kritisk tilnærming til sakprosa fremfor skjønnlitteratur. Dette til tross for at Strand (2021) finner at læreres forståelse av kritisk lesing sammenfaller med teorier om kritisk literacy. Ettersom flere av studiene er basert på empiri fra før LK20 trådte i kraft på hele ungdomstrinnet, ser jeg det som relevant å stille spørsmål til hva lærere på ungdomstrinnet

tenker at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er, hvordan det kan arbeides med i praksis, hvilke målsettinger lære tenker arbeidet kan ha og hvilke holdninger de viser til det.

Ettersom forskning viser at elever ikke tar særlig initiativ til kritiske tilnærminger på egenhånd, er det et behov for at elever får tilstrekkelig med lærerstøtte i litteraturundervisning. Det er derfor viktig å undersøke hvilke verktøy som kan hjelpe elever i å trene på kritiske tilnærminger til skjønnlitteratur. Jamfør funnet til Iversen (2020), som viser at elever i større grad tar initiativ til å lese *med* tekst fremfor *mot*, er det interessant å utforske hvorvidt dette også gjør seg gjeldende blant læreres forståelse. Undersøkelsene jeg har vist til, forteller også at elever stort sett vurderer saktekster som objektive og at de uttrykker seg generelt om noveller.

3. Metode

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hva som kjennetegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning på ungdomstrinnet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt for å undersøke dette. Først vil jeg begrunne metodevalget og hva som kjennetegner fokusgruppeintervju. Så vil jeg gjøre rede for informant- og tekstutvalg jeg har gjort, og videre hvilke forberedelser jeg gjorde i forkant av intervjuene. Deretter vil jeg beskrive og begrunne datainnsamlingsprosessen og til slutt diskutere studiens forskningsetiske hensyn, kvalitet og generaliserbarhet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning har som formål å beskrive og forstå menneskers handlinger og hvilken betydning handlinger har for dem. Slik er kvalitativ forskning og åpne intervju egnet til å få tilgang til menneskers forståelse og tolkning av verden, jamfør en konstruktivistisk tilnærming til virkeligheten, fordi metoden tillater mennesker å selv uttrykke sin forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95-99). Ifølge Dalen (2019, s. 13) er kvalitative intervju særlig egnet for å få innsikt i informanters egne erfaringer, tanker og følelser. Derfor har jeg tatt i bruk semistrukturerte fokusgruppeintervju for å samle inn datamateriale som svarer på problemstillingen om hva som kjennetegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Det er viktig å påpeke at kunnskap i kvalitativ forskning blir til i samspill mellom de som undersøkes og forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). Dette innebærer at funnene i denne oppgaven kan bære preg av å være min forståelse av informantenes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Tabellen nedenfor viser en oversikt over tema, metode, utvalg av deltakere og noveller og analysetilnærming i oppgaven.

Tabell 2 Kvalitativt forskningsdesign

Tema	Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur
Innsamlingsmetode	To fokusgruppeintervju med tekstdiskusjon
Informantutvalg	Seks norsklærere fra to ulike skoler på Østlandet
Utvalg av fire noveller	«Faderen» av Bjørnstjerne Bjørnson «Skolegutt» av Laila Stien «Kniv» av Erna Osland «489 mil til Aleppo» av Lars Mæhle
Analysetilnærming	Kvalitativ analyse med abduktiv tilnærming til transkripsjon fra lydopptak.

Tabellen viser til at jeg har gjennomført to fokusgruppeintervju med tekstdiskusjoner med tre informanter i hver. Deretter har jeg transkribert intervjuene. Dette danner grunnlaget for datamaterialet i oppgaven. Tekstdiskusjonene omfatter deler av hvert intervju som ble viet til å diskutere hvordan de fire nevnte novellene kan tilnærmes kritisk i praksis. Jeg har hatt en abduktiv tilnærming i analysen av transkripsjonene. Det innebærer at jeg startet med en åpen, induktiv tilnærming uten for mange forutinntatte forventninger før jeg sammenlignet kategorier med foreliggende teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-104). Deretter formet jeg de endelige analysekategoriene.

3.1.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er godt egnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område fordi intervjuformen kan oppleves som livlig og preget av kollektiv ordveksling. Dette kan føre til at informanter uttrykker flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn ved bruk av individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180). Det er også nærliggende å tenke at fokusgruppeintervju er en intervjuform som ligger nær måten norsklærere arbeider til daglig. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) oppgir 8 av 10 skoleledere som har mottatt midler til å styrke lærertettheten at disse ressursene har gått til å innføre en to-lærerordning i blant annet norsktimer. Dette innebærer at flere norsklærere er vant til å arbeide i team med andre lærere på samme klassetrinn og samarbeide daglig med en kollega i klasserommet. Mange vil finne intervjusituasjonen som fremmed og unaturlig, og det kan være en utfordring å få deltakerne til å kjenne seg komfortable til å snakke fritt (Bahn & Barratt-Pugh, 2013, s. 189). For å gjøre intervjusituasjonen så lik en hverdagssituasjon som mulig, har jeg derfor sett det som hensiktsmessig å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med norsklærere etter en intervjuguide (vedlegg 1) for å bevare en utforskende tilnærming til problemstillingen.

I et fokusgruppeintervju går forskerens rolle som intervjuer, eller moderator, ut på å ikke være for styrende, men å presentere emnet som skal diskuteres og legge til rette for at ulike stemmer og perspektiver får plass i diskusjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er særlig viktig at forskeren, som moderator, får deltakerne til å samtale sammen og at forskeren håndterer den sosiale dynamikken blant deltakerne i gruppen. Herunder ligger det at moderatoren skal fremstå lyttende, sørge for at deltakerne deltar aktivt og at de holder seg til emnet. I tillegg skal moderatoren påse at det er rom for varierte og ulike meninger og erfaringer (Halkier, 2016, s. 52-54). Et eksempel på sistnevnte er at jeg stilte spørsmål om informantene var enige med hverandre og om de hadde kontrasterende perspektiver.

For å fokusere fokusgruppeintervjuene på det valgte temaet, uten å sette for store grenser for hva informantene kunne dele, valgte jeg å forme semistrukturerte intervju med utgangspunkt i en intervjuguide (Dalen, 2019, s. 26). Formålet med semistrukturerte intervju er å forstå informanters perspektiver på et emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Samtidig som jeg ønsket at informantene skulle få rom til å dele sine perspektiver, var det viktig for meg å få belyst mine forskningsinteresser. For at intervjuene skulle sentrere seg rundt problemstillingen, og slik sørge for å hente inn relevant datamateriale, valgte jeg å strukturere intervjuguiden med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene: (1) *Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, ifølge norsklærere?* (2) *Hvilke holdninger har norsklærere til arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?* (3) *Hvordan kan arbeid med kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?* (4) *Hvilke hensikter kan en ha med litteraturundervisning med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?* Ut fra disse spørsmålene, formulerte jeg intervjuguiden løst i tråd med kjerneelementet og det teoretiske grunnlaget i oppgaven, kritisk literacy og litteraturkritikk. Rekkefølgen på spørsmålene og oppfølgingsspørsmål var derimot tentative fra min side (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg forsøkte å innta en rolle som moderator og mitt ønske var at spørsmålene skulle danne utgangspunktet for en åpen samtale hvor jeg og deltakerne sammen kunne hente frem deres forståelser. Det var derimot ikke et mål at deltakerne skulle finne en felles forståelse. Snarere poengterte jeg at sprikende tanker var velkommen (Krueger & Casey, 2009, s. 19; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Denne ønskede intervjuformen ble deltakerne informert om i oppstarten av intervjuet.

3.1.2 Bruk av artefakter

En viktig del av intervjuene var tekstdiskusjon med utgangspunkt i fire noveller. Novellene fungerte som artefakter i intervjuet. Artefakter, både abstrakte og konkrete gjenstander, kan gi rike og mangfoldige data ettersom slik bruk kan gjøre at en ellers unaturlig intervjusituasjon blir mer lik en vanlig arbeidssituasjon for informantene (Bahn & Barratt-Pugh, 2013). Dette kan også sikre fyldige data ettersom respondenter ofte er bedre informasjonskilder dersom de har et nært forhold til emnet (Grønmo, 2004, s. 196). Formålet med å velge ut fire noveller til samtalen, var derfor å sikre fyldige data ved å gi lærerne mulighet til å konkretisere og tilgjengeliggjøre sine forståelser av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur fra teori til praksis, jamfør forskningsspørsmålet *Hvordan kan arbeid med kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?* I første omgang fikk informantene oppdrag om å komme til enighet om hvilke to av de fire novellene de tenker egner seg i deres undervisning dersom fokuset skulle være kritisk

tilnærming. Jeg ba dem også om å diskutere og begrunne valgene høyt. Selv om formålet med fokusgruppeintervju ikke er å komme til felles enighet, valgte jeg denne formuleringen fordi jeg hadde et håp om at diskusjonen kunne vise til variasjoner og ulike argumenter for hvilke tekster deltakerne mente egnet seg. I tillegg valgte jeg å formulere spørsmålet personlig, med fokus på lærernes egen tentative undervisning fordi jeg antok det ville være lettere for lærerne å samtale dersom de hadde en spesifikk kontekst å diskutere ut fra. Dermed må en anta at svarene i denne undersøkelsen bærer preg av at lærerne hadde sine klasser i mente da de diskuterte.

3.2 Utvalg

Mitt forskningsdesign innebærer flere utvalg som påvirker funnene. Dette gjelder særlig utvalg av deltakere til fokusgruppeintervjuene og konkrete tekster til tekstdiskusjonen. Videre vil jeg presentere og begrunne utvalgene jeg har gjort.

3.2.1 Valg av informanter og rekruttering

Da jeg valgte informanter til studien, hadde jeg som mål å velge to grupper med norsklærere som arbeider på 10. trinn på to ulike ungdomsskoler med ulik nabolagsprofil. Det kan være en fordel at informantene innbyrdes i hver gruppe kjenner og arbeider med hverandre, såkalt nettverksdeltakelse, ettersom det er større sjanse for at informantene da utdyper hverandres utsagn som følge av at de kjenner hverandres praksiser (Halkier, 2016, s. 33). Ved flere tilfeller utfylte informantene i de to intervjuene hverandres utsagn på bakgrunn av felles erfaringer, og jeg fikk slik inntrykk av at de jobber tett sammen. Ved bruk av fokusgruppeintervju gir det mening å ha et strategisk utvalg basert på formålet med studien (Krueger & Casey, 2009, s. 204). Derfor ønsket jeg deltakere som har ulik fartstid som norsklærere ettersom jeg antok at dette kunne ha betydning for hvilke erfaringer de satt med. Da vil sjansen også være større for at lærerne har utdanning fra ulike tider, noe som kan påvirke deres forståelse av teori og praksis. Slik håpet jeg å få frem ulike perspektiver blant en allerede sammensatt gruppe. Jeg har ikke kartlagt utdanningen til informantene, men alle har undervisningskompetanse i norsk med utdanning fra universitet eller høyskole.

Krueger og Casey (2009, s. 205) poengterer at forskere bør intervju tre til fire grupper ved bruk av fokusgruppeintervju. At jeg bare har to grupper, begrenser dermed hvor mange perspektiver datamaterialet består av. Ut fra oppgavens størrelse og med tanke på å gjennomføre intervjuene og bearbeide materiale, noe også Dalen (2019, s. 45) presiserer som viktige

faktorer, har jeg derimot funnet antallet hensiktsmessig. Jeg var også forberedt på å eventuelt intervju flere grupper dersom de planlagte intervjuene ikke gikk som planlagt, eller om jeg opplevde materialet som særlig mangelfullt med tanke på forskningsspørsmålene. En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). I denne studien er utvalgsstørrelsen basert på den naturlige gruppestørrelsen på hver skole, altså antall norsklærere som arbeider på 10. trinn på de utvalgte skolene og som hadde mulighet til å stille samtidig. Som følge av koronarestriksjoner, vurderte jeg aldri å intervju større grupper. I praksis bestod hver gruppe av tre lærere. Ettersom jeg ikke har erfaring fra å gjennomføre fokusgruppeintervju, med unntak av en pilotering av intervjuguiden i forkant av intervjuene, fremstod gruppeantallet som passende med tanke på å at alle informantene fikk rom til å uttale seg i løpet av tiden vi hadde tilgjengelig. Også forskningslitteratur rapporterer om like suksessfulle fokusgrupper med 3-4 deltakere som 10-12 deltakere (Halkier, 2016, s. 37). Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene med tre deltakere. Tabellen nedenfor viser en anonymisert oversikt over informantene og gruppene de deltok i.

Tabell 3 Anonymisert oversikt over informantene (to grupper på to skoler, N=6)

Informant	Ansiennitet	Fokusgruppenummer	Skolens område
Agnes	8 år	1	Østlig bydel i Oslo
Bergliot	4 år	1	Østlig bydel i Oslo
Camilla	1 år	1	Østlig bydel i Oslo
Dorthe	3,5 år	2	Tettsted på Østlandet
Erik	1,5 år	2	Tettsted på Østlandet
Frode	9 år	2	Tettsted på Østlandet

For å rekruttere informanter, delte jeg informasjon om prosjektet til venner og bekjente som selv jobber som lærere på ungdomstrinnet. Disse spurte sine norsklærerkollegaer på 10. trinn om de var åpne for en forespørsel om å delta i et fokusgruppeintervju. Cohen med flere (2018, s. 221) omtaler rekruttering via bekjentskap som *snøballmetoden*, nærmere bestemt *respondent-drevet utvalg*, som går ut på at en får kontakt og forespør via eget sosialt nettverk. Gjennom en venn fikk jeg mailadressen til fem av hens norsklærerkollegaer fra en skole i en østlig bydel i Oslo. Jeg kontaktet disse med en forespørsel, et informasjonsskriv (vedlegg 2), et samtykkeskjema (vedlegg 3) og kopi av de fire novellene. I det andre tilfellet var det tre norsklærere fra en skole på et tettsted på Østlandet som ønsket å stille til intervju og jeg fikk tilsendt mailadressen til én av dem slik at jeg kunne sende forespørselen, informasjonsskrivet, samtykkeskjemaet og novellene, hvorpå hen skulle

videresende til sine to kollega. Da jeg møtte til intervju fikk jeg imidlertid vite at de to sistnevnte informantene ikke hadde fått videresendt informasjonen. De kjente likevel til flere av novellene, og min oppfatning er at det ikke begrenset diskusjonen noe særlig.

3.2.2 Valg av noveller

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fire noveller for å åpne for variasjon i tekstsamtalene, men samtidig begrense antallet slik at det var mulig å konkretisere samtalene. Jeg la vekt på relevans, læremidler og tradisjon i norskfaget da jeg valgte ut novellene. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 93) finner i en undersøkelse at av totalt 86 skjønnlitterære tekster benyttet i undervisningen, var 74 av dem hentet fra elevenes lærebok eller andre pedagogiske materialer laget for norskundervisningen. Dette kan indikere at lærere lener seg på lærebøker for å velge tekster. Jeg ønsket derfor å velge noveller som trolig har inngått eller vil inngå i læreres praksis. Dette er fordi disse novellene trolig egner seg til bruk på ungdomstrinnet, og fordi jeg håper funnene i denne oppgaven vil inspirere til videre praksis. Jeg ønsket derfor å velge tekster som er tilgjengelige. Det har også vært et bevisst valg å undersøke potensialet i tekster fra ulike tider. Ifølge Nussbaum (2010, s. 44-45) bør skolen utvikle elevers evne til å se verden fra ulike menneskers perspektiver, særlig mennesker fra ulike minoritetsgrupper som gjerne er ulik dem man selv er del av. Jeg ønsket derfor å velge noen tekster som fremstiller noen minoritetsgrupper i Norge.

Novellene kjennetegnes av at det er en klassiker, «Faderen», to moderne klassikere i norskfaget, «Skolegutt» og «Kniv», og en samtidsnovelle med relevans for dagens ungdommer, «489 mil til Aleppo». For å presentere novellene og begrunne valgene av dem ytterligere, vil jeg gi et kort handlingsreferat og litt informasjon om litteraturhistorisk plassering og bruken av novellene. For å undersøke og belyse ulike innfallsvinkler til det å lese noveller kritisk, vil jeg også kort kommentere noen tanker rundt hvordan akkurat disse tekstene kan arbeides med kritisk. Følgende beskrivelser viser ikke et enhetlig bilde av hvordan tekstene skal eller bør bli lest og arbeidet med. Formålet med fremstillingen vil snarere være å vise hvilke muligheter novellene gir.

«Faderen» av Bjørnstjerne Bjørnson

«Faderen» ble gitt ut i novellesamlingen *Småstykker* i 1860. Novellen handler om Tord, som er en av byens mest velstående menn, og hans møte med presten når han vil betale presten for at sønnen skal stå fremst i rekken til dåpen og konfirmasjonen. Tord betaler også for at det

skal gå sønnen vel når han gifter seg med den rikeste damen i byen. Like etter drukner sønnen. Tord selger så gården og vil gi halve formuen til de fattige. Først da sier pesten «Nå tenker jeg at sønnen din endelig er blitt deg til velsignelse».

Tema i novellen kan være dannelsen Tord går igjennom i rollen som far. Han lærer å verdsette ikke-materielle verdier etter at sønnen dør, noe som kommer til uttrykk gjennom hans relasjon til kirken. Slik fremstår Tord som en mer ydmyk mann. Litteraturhistorisk, kan en kategorisere novellen som poetisk realisme ettersom den tar opp hverdagslige livssituasjoner og måler de «med idealenes høye målestokk» (Andersen, 2012, s. 205).

I en studie fra 2003 har Bente Aamotsbakken gjort en kartlegging og analyse av kanoniseringstendenser i norskfaglige antologier på videregående skole, skrevet etter Reform 94. Ved å analysere syv verkpakker og intervjuer fem forlagsredaktører, finner hun at «Faderen» er mye brukt i undervisning på ungdomstrinnet og videregående, og hun omtaler novellen som kanon-tekstens *par excellence*. Begrepet *kanon-tekst* defineres som tekster som representeres i fem av åtte antologier hun har analysert (Aamotsbakken, 2003). Også Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 93) finner i 2020 at «Faderen» er mye brukt i norsk-undervisning på ungdomstrinnet. Ettersom de samme elevene gjerne møter teksten ved flere anledninger, mener Aamotsbakken (2003, s. 60) at det kan være hensiktsmessig å hjelpe elever til å møte teksten på nye og alternative måter. Derfor har jeg ønsket å inkludere denne teksten i forsøk på å se hvorvidt informantene vurderer teksten som hensiktsmessig i møte med en kritisk tilnærming. At teksten omtales som *kanon-tekst*, kan være et utgangspunkt for å stille kritiske spørsmål, jamfør kritisk literacy, til normer og verdier som blir tatt for gitt i teksten, eksempelvis «Hvilke uintenderte konsekvenser kan det være at denne novellen er blitt behandlet som en *kanon-tekst*?» (Borsheim-Black et al., 2014, s. 125-126). En kan også stille spørsmål ved hvilken kritikk novellen fikk da den ble gitt ut, og eventuelt senere, og videre stille spørsmål til hvorfor elever tror novellen har fått en sentral plass i undervisning.

«Skolegutt» av Laila Stien

«Skolegutt» ble utgitt av Laila Stien i 1979 i novellesamlingen *Nyveien*. Novellen handler om norsk-samiske Mattis som går på internatskole langt hjemmefra hvor han ikke får snakke samisk. Samtidig sliter han med å forstå det norske språket og kulturen. Spenningen stiger når Mattis blir bedt av læreren om å lese Fader Vår (Vår Far) på norsk. Da stotrer Mattis, noe læreren ikke har sympati for, men heller gir kjeft for. Mattis tar isteden motet til seg og sier den flytende og ordrett på samisk.

Novellen tematiserer assimileringen som samer og kvener ble utsatt for allerede fra midten av 1800-tallet og frem mot 1970-tallet (Berg-Nordlie, 2022). Om en leser novellen i lys av sin tid, kan en se at den er gitt ut samtidig som feministisk litteratur og annen sosial-realistisk litteratur (Andersen, 2012, s. 513), og i forlengelse av dette kan en forstå «Skolegutt» som en novelle som er gjengitt etter virkeligheten.

Aamotsbakken (2003, s. 51) omtaler «Skolegutt» som en «halvveis kanonisert» tekst. Dette innebærer at novellen har vært trykket i fire av åtte antologier hun har undersøkt, alle fra grunnskolen. Med andre ord er dette trolig en novelle som er lest mye i undervisning. Hvilken status teksten har i skolen i dag, er derimot mer uvisst. Derfor ville jeg benytte teksten i intervjuene for å se om den fremdeles kan være relevant i undervisning med en kritisk tilnærming. Jeg oppfatter novellen som et godt eksempel på en tekst som omhandler minoriteter. Den er også et eksempel på hvordan språk, kunnskap og makt henger sammen, noe som kan være interessant å undersøke. I tillegg kan det være relevant, både ut fra et kritisk literacy-perspektiv og et litteraturkritikk-perspektiv, å undersøke teksten i lys av kontekst og stille spørsmål til i hvilken grad teksten er realistisk og hvem sin virkelighet den representerer.

«Kniv» av Erna Osland

Novellen «Kniv» av Erna Osland ble gitt ut i 2003 i novellesamlingen *Berre du som veit*, som kategoriseres som en barne- og ungdomsbok. I novellen blir en kjent med en skoleelev som har opplevd å bli mobbet og presset for penger i skolegården, men som har bestemt seg for å ikke lenger være redd. Istedenfor tar hun med seg farens kniv i sekken, og går tilsynelatende fryktløs inn i skolegården hvor hun venter på mobberne som raskt ringer seg rundt henne. Hun rekker derimot ikke å trekke frem kniven før en av de andre tar kinokortet hun fikk av far fra lommen hennes. Novellen ender med at mobberne sier at hun må ta med penger dagen etter, og at hun som vanlig ikke må si noe til noen.

Novellen tematiserer mobbing i skolegården og hvilke konsekvenser det kan få. I tillegg til å plassere novellen litteraturhistorisk, gir det mening å kommentere hvilke sentrale trekk fra ungdomslitteraturen den tar opp. Slettan (2020, s. 26-27) skriver at ungdomslitteratur mot slutten av 80- og 90-tallet ofte tematiserte tragiske og brutale sider ved ungdomstiden, samt at litteraturen fortsatte å tematisere dette utover 2000-tallet. «Kniv» formidler en slik brutal side ved ungdomstiden, og i likhet med mye ungdomslitteratur, presenterer den ungdommers perspektiv i hverdagen, her satt til skolegården (Slettan, 2020, s. 17).

Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 92) finner at «Kniv» er den novellen som er lest i flest klasser i deres materiale. Den har også blitt publisert i tidligere norskbøker på ungdomstrinnet, deriblant fra Gyldendal (Blichfeldt et al., 2006). Med andre ord er det grunn til å tro at novellen er mye brukt i norskundervisning på ungdomstrinnet, også utover LISA-materialet. Jeg har inkludert «Kniv» ettersom den tilsynelatende er mye brukt i undervisning, samt skrevet av en voksen kvinne og tar opp tema som kan være gjenkjennelige for ungdom. Jeg tenker det kan det være interessant å utfordre elevene på å stille kritiske spørsmål til hvordan novellen representerer et ungdomsperspektiv, samt hvorvidt fremstillingen er gjenkjennelig og/eller troverdig.

«489 mil til Aleppo» av Lars Mæhle

«489 mil til Aleppo» ble gitt ut i novellesamlingen *Jag är supermann* i 2017. Novellen handler om Aya som har flyktet med sin familie fra krig i Syria til Sunndalsøra i Norge. Selv der, hvor det ikke skjer noe, finner hun ikke ro. Dette forsterkes når farfaren som har Alzheimers rømmer hjemmefra. Novellen følger Aya når hun leter etter farfaren, og når hun til slutt får haik med en norsk mann, noe hun er redd vil bringe familien vanære.

Novellen tematiserer fremmedfølelse og redsel som kan oppstå når mennesker flykter fra krig, og den peker stadig på kontraster, særlig mellom Syria og Norge. Den handler også om utenforskap, identitet og indre følelsesliv. Slettan (2020, s. 28-29) peker på at ungdomslitteratur utover 2000-tallet gjerne tematiserer en globalisert verden med flerkulturelle utfordringer og migrasjon. Dermed kan novellen sees som ett eksempel på en type litteratur flere ungdommer møter på, både hjemme og i undervisning.

«489 mil til Aleppo» er den nyeste novellen i dette utvalget, og jeg har valgt den fordi den er publisert i flere av de nye norskbøkene for ungdomstrinnet som er skrevet i tråd med LK20. Deriblant er den publisert i Gyldendals nye læreverk, «Kontekst 8-10» (Blichfeldt et al., 2020). I likhet med «Skolegutt», fremstiller novellen et minoritetsperspektiv, og utfordringene den tar opp kan sees som dagsaktuell med tanke på ulike innvandrings- og flyktningstrømmer (jeg minner om at intervjuene ble gjennomført før innvasjonen av Ukraina og flyktningen derfra). Ut fra dette, kan det være interessant å stille kritiske spørsmål til hvor realistisk handlingen er fra et ungdomsperspektiv. I tillegg kan det være en interessant øvelse å stille spørsmål til hvorvidt handlingen kunne sett annerledes ut dersom hovedpersonen var en gutt, ikke jente, eller kom fra et annet land enn Syria.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling

Før jeg formet det endelige forskningsdesignet, delte jeg mine ideer med andre. Deres konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til å forme valgene jeg har tatt i forkant og undervegs i datainnsamlingen.

3.3.1 Presentasjon av tema og intervjuguide

Tidlig i prosessen presenterte jeg ideene mine rundt masterprosjektet til «Lesegruppa», en ekspertgruppe fra UiO som arbeider mye med spørsmål rundt kritisk lesing, samt nasjonale prøver i lesing. Fra denne gruppen fikk jeg gode spørsmål og tilbakemeldinger på ulike vinklinger til forskningsspørsmålene, innganger i intervjuet og rekkefølge på øvelser og spørsmål. Jeg fikk også konstruktive tilbakemeldinger på intervjuguiden fra min veileder, Tove Stjern Frønes.

3.3.2 Pilotering

Jeg prøvde ut intervjuguiden på en gruppe med tre medstudenter som alle skriver master i norskdidaktikk. De fikk beskjed om å sette seg inn i rollen som norsklærer på 10. trinn og spille på egne erfaringer fra undervisning som lærer og student. I likhet med informantene, fikk de tilsendt novellene på forhånd. Alle medstudentene kom med tilbakemeldinger på rekkefølgen på spørsmålene og på hvorvidt spørsmålene fremstod tydelige. Jeg gjorde flere endringer som følge av at spørsmålene kunne fremstå ledende til tross for at de var tenkt som åpne. Et eksempel er at jeg i starten av intervjuguiden bad intervjuobjektene om å notere noen stikkord om hva de tenkte på som sentralt i arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Deretter stilte jeg spørsmålet: «Hvordan forstår dere kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst». Her kan en se at den første formuleringen avviket fra spørsmålet jeg egentlig var interessert i. Derfor endret jeg det til: «Hva tenker dere at kritisk tilnærming til tekst kan være i praksis?».

3.3.3 Gjennomføring

De to intervjuene fant sted med et tidsmellomrom på rundt halvannen måned. Årsaken til dette var både at det var krevende å finne informanter som hadde mulighet til å stille opp samtidig, og som følge av min kapasitet. En av fordelene med at intervjuene ble gjennomført med tidsmellomrom, var at jeg fikk mulighet til å transkribere det første intervjuet før jeg gjennomførte det andre. I forberedelsen til det andre intervjuet, kunne jeg dermed ta i bruk

transkripsjonen fra det første intervjuet for å forberede oppfølgingsspørsmål samt hvilke spørsmål jeg ønsket å prioritere ytterligere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). Jeg gjorde blant annet endring i intervjuguiden som følge av at jeg ikke rakk å stille et spørsmål til alle informantene i det første intervjuet. Jeg sørget derfor for å stille spørsmålet «Tenker dere at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig på ungdomstrinnet?», samt oppfølgings-spørsmål om «hvorfor/hvorfor ikke», tidligere i det andre intervjuet.

I starten av hvert intervju minnet jeg informantene om at intervjuet gjerne skulle ta form som en samtale og at min rolle var å komme med noen spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Jeg fulgte ikke ordlyden fra hvert enkelt spørsmål i intervjuguiden, men samtlige områder spørsmålene konsentrerte seg rundt, ble belyst. I forespørselen til informantene, spurte jeg om jeg kunne disponere ca. én time. I det første intervjuet ble det derimot rundt 50 minutter ettersom to av tre lærere hadde undervisning påfølgende time. Dette gjorde at jeg valgte å hoppe over enkelte spørsmål. Jeg rakk heller ikke å summere opp funnene mine og spørre om det var noe de ønsket å legge til. Den tredje informanten hadde derimot bedre tid og sa hun gjerne kunne samtale lengre om noen spørsmål jeg ønsket svar på. I det andre intervjuet hadde alle tre informantene bedre tid og vi samtalte i nærmere 1 time og 15 minutter.

Det ble tatt lydopptak av begge intervjuene, fordi jeg ønsket å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2019, s. 28). Jeg brukte to ulike lydopptakere, deriblant Nettskjema-diktafonen (UiO, 2022).

3.4 Dataanalyseprosess

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for valg jeg gjorde i forbindelse med transkripsjonene av intervjuopptakene, samt vise til hvilke tegn og forklaringer jeg har brukt. Videre vil jeg ta for meg prosessene i analysen av datamaterialet.

3.4.1 Transkripsjon

Intervjuene ble transkribert samme dag som gjennomførelsen. Dermed var det enkelt å inkludere detaljer fra kommunikasjonen mellom deltakerne og meg. Hva som er hensiktsmessig å transkribere, avhenger av formålet med studiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I dette tilfellet har jeg valgt å se på meningsinnholdet i intervjuene som følge av at dette er det mest sentrale for å få inntrykk av lærernes forståelse av temaet. Derfor har jeg i enkelte tilfeller utelatt fyllord og forkortet overpresiseringer, eksempelvis utelatt «liksom» og forkortet «som for eksempel» til «for eksempel». Jeg har ikke utelatt ordlyder eller småord i

situasjoner hvor en lærer snakket og de andre kom med ord som, i dette tilfellet, fungerte bekreftende, eksempelvis «mhm». Jeg har også inkludert følelseslyder, som latter, fordi det kan påvirke hvordan utsagnene er tolket. For å i større grad bevare informantenes anonymitet, har jeg transkribert intervjuene fra dialekter til skriftlig bokmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Videre har jeg av hensyn til lesbarhet, valgt å føre normal tegnsetting med punktum, komma og spørsmålsteget. Tabellen nedenfor viser en oversikt over sentrale forklaringer og tegn brukt i transkripsjonen.

Tabell 4 Tegn og forklaringer fra transkripsjon

...	Lengre pause (3,0 sekunder eller mer)	Bergliot: Vi jobber jo ofte med noveller på 9. trinn ... og vi bruker for eksempel mye tid på virkemidler.
[]	Overlappende prat	Dorthe: Empatiøvelser er at man for eksempel undersøker og forsøker å forstå ulike opplevelser og tolkninger av en tekst i klasserommet. Frode: [overlappende] Ja
[]	Kommentar til transkripsjon	Frode: Kanskje «Kniv» kan den være et bindeledd til ungdomskulturen. Der kan de [elevene] møte konflikter som de kjenner igjen, særlig mobbing.
«»	Sitatmarkering (tilgjort stemme)	Bergliot: Elever sier ofte sånn «det er kjedelig».

Når informantene snakket samtidig, har jeg forsøkt å tyde de enkelte utsagnene som best jeg kan. Etter å ha transkribert de to intervjuene, lyttet jeg igjennom lydopptakene en gang til for å være sikker på at jeg hadde transkribert meningsinnholdet til informantene presist.

3.4.2 Dataanalyse

Etter å ha transkribert intervjuene, startet jeg med å organisere materialet slik at jeg kunne finne analysekategorier som er relevante for problemstillingen, og for å vurdere datamaterialet med tanke på pålitelighet og gyldighet (Everett & Furseth, 2012, s. 145-146). Jeg har analysert materialet tematisk. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og beskrive mønstre av tema i et datamateriale. Denne metoden åpner for en teoretisk fleksibel tilnærming til å analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 77-79). Jeg har derfor funnet den hensiktsmessig å bruke fordi jeg har lite erfaring med å kode datamateriale og metoden er løsrevet fra teoretiske rammeverk. Metoden har også tillatt meg å se på mønstre i materialet som gir svar på forskningsspørsmålene i oppgaven.

Jeg startet analyseprosessen med å lese igjennom transkripsjonene, markere tekst og skrive mine førsteinntrykk i marginen. Deretter lette jeg etter nøkkelord og utsagn som gikk

igjen i begge intervjuene, samt andre interessante utsagn (Rapley, 2016, s. 334). Jeg var også nøye på å lete etter motstridende utsagn mellom informantene for å belyse kontraster i materialet. Slik fikk jeg en oversikt over tendenser i materialet mitt. Som jeg tidligere har nevnt, hadde jeg en abduktiv tilnærming til analysen. I dette tilfellet innebærer det at jeg startet å kode materialet tett på transkripsjonen. Dette var for å forsøke å unngå at mine antakelser og forforståelser preget funnene for mye, men snarere forsøke å fange essensen i materialet (Saldaña, 2016). Deretter forsøkte jeg å finne noen felles overordnede koder. For å finne kategorier må en lete på tvers av materialet og finne mønstre som går igjen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Videre laget jeg større kategorier som både var basert på kodene og inspirert av teori. Jeg gikk så tilbake til å kode materialet for å se om jeg kunne finne ytterligere koder som passet til teorien. Deretter knyttet jeg kategoriene til forskningsspørsmålene som utgjør fire overordnede tema i analysen. Oversikten over tema og kategorier er fremstilt i tabellen nedenfor (tabell 5). Jeg fant også interessante koder og større kategorier som gjorde at jeg endret ordlyden i forskningsspørsmålene. Nedenfor, i tabell 6, har jeg presentert et eksempel på hvordan jeg analyserte materialet fra transkripsjonstekst til kode og kategori.

Tabell 5 Analysetema med tilhørende analysekategorier

Analyssetema	Analysekategorier
Hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er, ifølge norsklærere:	Tekst i kontekst, analyse og tolkning, konstruksjon av virkeligheten, vurdere litteratur
Hvilke holdninger norsklærere har til arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur:	Viktig, nytt og krevende, må jobbes med over tid
Hvordan kritisk tilnærming til noveller kan se ut praksis:	Valg av noveller, arbeidsmetoder
Hensikter en kan ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur:	Selvstendige elever, tolke og forstå, leselyst

Tabell 6 Eksempel på analyse fra tekst til kode og kategori

Tekstutdrag	Kode	Kategori
Camilla: Også litt med tanke på hvem sin fortelling som blir fortalt. Den tanken om representasjon, hvem som har opplevelser og narrativ som er verdt å fortelle. Det kan være verdt å undersøke.	Representasjon	Konstruksjon av virkeligheten
Dorthe: Jo, en kan be elever om å stille spørsmål til hvem som blir hørt i teksten, og hvordan ulike karakterer representerer grupper i samfunnet.		

Slik har jeg forsøkt å sikre valide data, og jeg har stadig forsøkt å være kritisk til egne koder og kategorier. Oversikt over kodene som utgjør de ulike kategoriene, er oppgitt i løpende analyse (kapittel 4).

3.5 Forskningsetiske hensyn

Forskningsetiske prinsipper skal ivaretas i alle prosesser i forskning. Det er tre grunnleggende krav til forskningsetikk i Norge i dag. Disse er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246-247).

Uansett metode er det viktig å overholde kravet om konfidensialitet og kravet om informert og fritt samtykke. Ettersom formålet med studien er å undersøke læreres forståelse gjennom intervju, er det særlig viktig å ta hensyn til informantene i studien. Dette innebærer at informantene har fått tilstrekkelig med informasjon i forkant av deltakelsen, samt at de til enhver tid har kunnet avbryte sin deltakelse. Alle informantene er anonymiserte i oppgaven, samt informert om dette i forkant slik at de kan være trygge på at opplysningene de kom med ikke skal kunne føres tilbake til dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-250). Jeg informerte også deltakerne om tematikken for intervjuet, samt at studiet er deskriptivt, i forbindelse med rekruttering (Dalen, 2019, s. 100-102). Alle informantene har frivillig signert et samtykkeskjema om å delta i studien. Dette, samt oppbevaring av datamateriale, er viktig å håndtere riktig. Det sistnevnte er særlig viktig ettersom jeg har tatt i bruk lydopptak under intervjuene, og stemmer regnes for å være identifiserbare opplysninger. Ellers har jeg ikke behandlet sensitive personopplysninger i forbindelse med datainnsamling. Interessante bakgrunnsopplysninger om informantene i undersøkelsen har vært kjønn, arbeidssted (rural/urban) og antall år de har arbeidet som norsklærer i skolen. Alle relevante detaljer fra studien er meldt inn til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som har godkjent at studien følger personvernloven (vedlegg 4). De har også godkjent informasjonsskrivet og samtykkeskjema før det ble sendt til deltakerne.

Videre har jeg tatt hensyn til informantene ved å ta i bruk notater og lydopptak for å gjengi sitater fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). Slik har jeg arbeidet frem en så rettferdig og oppriktig tolkning av materialet som mulig.

3.6 Studiens kvalitet og generaliserbarhet

Det er vanlig å se på studiens reliabilitet og validitet for å vurdere dens kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Videre vil jeg derfor ta for meg studiens reliabilitet, validitet og generalisering (ytre validitet).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og i hvilken grad resultatene kan etterprøves og reproduseres av andre forskere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dalen (2019, s. 93) presiserer at det er vanskelig å stille krav til reliabilitet i kvalitative studier ettersom forskeren spiller en sentral rolle sammen med informantene og den aktuelle situasjonen. For å nærme meg kravet om reliabilitet, har det derfor vært viktig å være transparent i beskrivelsen og begrunnelsen av studiens kompleksitet og de ulike stegene i prosessen.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) presiserer at et intervju, etter det franske ordet *entrevue*, betyr at de som deltar kommer frem til felles (*inter*) meninger (*view*). Dette innebærer at deltakerne, deriblant forskeren, påvirker hverandre. Selv om min rolle som forsker vil kunne påvirke resultatene, fordi jeg har formet og stilt intervju spørsmålene og videre tolket resultatene, har jeg forsøkt å minimere min påvirkning. Ettersom intervjuene foregikk ved fysisk møte mellom meg og lærerne, var det viktig å understreke min rolle som intervjuer ovenfor dem. Jeg påpekte blant annet at jeg var interessert i deres faktiske forståelser. Dette var for å forsøke å unngå at lærernes svar ble påvirket av hva de trodde de burde svare, og ikke hva de faktisk tenker og mener. Som tidligere nevnt, understreket jeg at jeg også var interessert i ulike perspektiver og at målet ikke var at deltakerne skulle bli enige. Jeg opplevde i begge intervjuene at lærerne sa seg både enige og uenige med hverandre. Dette kan indikere at alle deltakerne var ærlige i sine resonnement og svar i intervjuene.

Som nevnt i beskrivelsene av transkripsjonen, er det særlig ett spørsmål som står sentralt i analysen og funnene som ikke alle informantene har fått. I det første intervjuet ble det knapt med tid, noe som gjorde at to av tre informanter måtte gå fra intervjuet før jeg rakk å stille et av spørsmålene i intervjuguiden. Den siste informanten, Bergliot, hadde derimot tid til å samtale lengre enn de andre og svarte spørsmålet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 126-127) presiserer riktignok at dersom en skal utkrystallisere en essens med utgangspunkt i flere intervju, bør alle informantene ha uttalt seg om det samme. For å styrke funnets reliabilitet, kunne jeg altså etterspurt et oppfølgingsintervju, eksempelvis via telefon, med informantene som ikke har fått dette spørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126-127).

3.6.2 Validitet

Innenfor kvalitative studier handler validitet, også forstått som gyldighet, om hvor godt de ulike delene i et forskningsdesign henger sammen. Validitet tar for seg kvaliteten og troverdigheten av datamaterialet, forskerens fortolkninger og slutninger som blir trukket på bakgrunn av disse, samt hvor presist oppgaven representerer deltakernes tanker og opplevelser av det som undersøkes (Creswell & Miller, 2000, s. 124-125; Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). For å sikre studiens validitet og helhetsinntrykk, har jeg begrunnet valgene jeg har tatt i studien, eksempelvis metode- og teorivalg, med utgangspunkt i problemstillingen.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at fokusgruppeintervju kan være uoversiktlig og vanskelig å styre for moderatoren. Dermed er det fare for å miste kontrollen over intervjuet og tema som blir diskutert. Dette kan medføre at studiens validitet svekkes fordi intervjudataene ikke svarer til det forskeren i utgangspunktet ønsket å undersøke. En forskers uerfarenhet kan påvirke funnene i studien (Patton, 1999, s. 1198). For å minimere risikoen for at min uerfarenhet påvirker det endelige resultatet, har det derfor vært nyttig å få konkrete erfaringer ved å teste at spørsmålene er egnet til formålet i piloteringen, samt få tilbakemeldinger på forskningsdesignet og intervjuguiden fra andre. Slik har jeg også forsøkt å sikre studiens begrepsvaliditet, som handler om hvor godt en klarer å operasjonalisere begreper (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). I denne studien gjelder det særlig begrepet «forståelse» som jeg har operasjonalisert i forskningsspørsmålene.

For å styrke studiens validitet har jeg brukt to former for triangulering i oppgaven, henholdsvis teoritriangulering og kildetriangulering. Patton (1999) omtaler triangulering som en helhetlig analyse fra ulike vinkler. Teoritriangulering går ut på å ta i bruk flere ulike teoretiske perspektiver når en tolker datamaterialet. Formålet med dette er å vise at funn kan være preget av ulike antakelser med utgangspunkt i teori (Patton, 1999, s. 1193-1196). For å analysere datamaterialet, har jeg brukt teorier fra to fagfelt, kritisk literacy og litteraturkritikk. Kildetriangulering handler om å involvere flere kilder i datamaterialet, og kan dermed forstås som det samme som Gleiss og Sæther (2021, s. 205-206) kaller deltakervalidering. Innenfor en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon vil en styrke validiteten i forskning ved å involvere flere forskningsdeltakere, og dermed også flere perspektiver, i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205-206). Slik kan kildetriangulering bidra til å utvide det Cresswell og Miller (2000) omtaler som linsen til forskeren. Til denne oppgaven har jeg styrket validiteten gjennom å intervjuer to lærergrupper fra ulike områder på Østlandet,

bestående av til sammen seks informanter med ulik fartstid i skolen. I tillegg er utvalget nærmest kjønnsbalansert med to menn og fire kvinner. Patton (1999, s. 1195) poengterer at hensikten med kildetriangulering først og fremst er å søke flere perspektiver fremfor én felles oppfatning. Derfor var det viktig for meg å presisere dette før intervjuet startet, samt stadig etterspørre om deltakerne hadde andre perspektiver enn sine meddeltakere.

Innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapsperspektiv blir virkeligheten forstått som sosialt konstruert (Hjardemaal, 2011, s. 206-207). Dette innebærer at ulike mennesker, på bakgrunn av erfaringer og interesser, er bevisst på ulike ting i forskningsstegene (Patton, 1999, s. 1199). Før jeg gjennomførte intervjuene, noterte jeg meg tanker om hvilke svar jeg forventet fra lærerne. Dette var for å gjøre meg bevisst på mine antakelser, men også for å forsøke å skille informantenes faktiske svar fra mine tolkninger. Etersom det foreligger lite forskning på hvordan kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan arbeides med i praksis på ungdomstrinnet, antok jeg at lærerne henviste til bruk av sakprosa og kildekritikk for å beskrive hva kritisk tilnærming til tekst kan være. I håp om å unngå at mine antakelser skulle påvirke informantene, og slik styrke studiens validitet, valgte jeg å starte intervjuene med et åpent spørsmål hvor deltakerne fikk sette ord på hva de tenker at kritisk tilnærming til tekst kan være, samt hvordan det kan se ut i møte med skjønnlitteratur.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generalisering, også omtalt som ytre validitet, handler om i hvilken grad resultater fra en studie har validitet utover studien. Målet med denne studien er å undersøke læreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Altså tar oppgaven utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk forskningsperspektiv. Dette innebærer at funnene ikke er statistisk generaliserbare, og må forstås som påvirket av den sosiale situasjonen de oppstod i (Gleiss & Sæther, 2021).

Studiens generalisering kan henge sammen med utvalg av deltakere, og i dette tilfellet kan utvalget fortelle noe om oppgavens begrensinger. I første omgang henger det sammen med at jeg ikke har gjort et sannsynlighetsutvalg, som har som mål å få et representativt utvalg som igjen kan øke målet med å generalisere funnene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). I tillegg er utvalget basert på deltakere som ga uttrykk for at de ønsket å delta i prosjektet før og etter de fikk informasjon om prosjektet og premissene for deltakelsen. Dermed er det en sjanse for at funnene representerer en gruppe med særlig interesse for temaet «kritisk tilnærming til skjønnlitteratur». Etersom jeg valgte å rekruttere gjennom personlige kontakter som

deltakerne arbeider sammen med, er det likevel en sjanse for at de ønsket å delta på bakgrunn av bekjentskapets forespørsel og ikke som følge av en særegen interessen (Cohen et al., 2018, s. 221-222). Med andre ord er det uvisst i hvilken grad informantene har en interesse for emnet som kan representere gjennomsnittet blant norsklærere i hele Norge.

En annen måte å måle studiens ytre validitet på, er analytisk eller teoretisk generalisering, som peker på at analysekodene fra en studie kan være relevante utover denne spesifikke studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207-208). Ettersom jeg har utarbeidet koder og kategorier som er tett på utsagnene til informantene, men som også kan gjenkjennes i foreliggende teori, tenker jeg kategoriene kan være interessante for andre. Særlig gjelder dette for lærere som ønsker inspirasjon til og innsikt i hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan innebære og hvordan de kan konkretisere det i litteraturundervisning. Funnene viser også til mulige formål med kritisk tekstarbeid med skjønnlitteratur. Det er likevel viktig å påpeke at kategoriene i studien ikke er udiskutable, og selv innad i datamaterialet viser lærerne at kategoriene har varierende relevans. Derfor kan kategoriene også være interessante som pekepinner i videre studier om samme tema.

4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg legge frem og analysere datamaterialet fra studien. Resultatet fra analysen vil jeg senere diskutere (kapittel 5) for å svare på problemstillingen *Hva kjenner tegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning på ungdomstrinnet?* Jeg har delt inn kapitlet i fire tema etter forskningsspørsmålene:

- 1) *Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, ifølge norsklærere?* (4.1)
- 2) *Hvilke holdninger har norsklærere til arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?* (4.2)
- 3) *Hvordan kan arbeid med kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?* (4.3)
- 4) *Hvilke hensikter kan en ha med litteraturundervisning med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?* (4.4)

Selv om jeg ser at spørsmålet om holdninger også kunne kommet tidligere, vil jeg likevel presentere lærernes forståelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være først. Slik blir det blir tydeligere hva lærerne utviser holdninger til.

4.1 Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, ifølge norsklærere?

Som jeg viste i kapittel 2, kan spørsmålet om hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er, være komplekst og spenne fra ideologikritiske analyser til litteraturkritikk. Dette kom også frem i datamaterialet mitt. De følgende kategoriene i 4.1.1–4.1.4 er basert på hovedtendenser i materialet og viser til hva lærerne svarte på det konkrete spørsmålet i intervjuet om hva de tenker at kritisk tilnærming til tekst kan være, og hvordan det kan se ut i møte med skjønnlitteratur. Jeg har også vektlagt andre deler av intervjuene hvor lærerne kom med direkte eller indirekte ytringer som er relevant for forskningsspørsmålet. Fra materialet har jeg funnet fire kategorier som representerer lærernes forståelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er og kan være: *tekst i kontekst, analyse og tolkning, konstruksjon av virkeligheten og vurdering av litteratur.*

4.1.1 Tekst i kontekst

I begge intervjuene fikk informantene tidlig spørsmål om hva de tenker at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være, og i begge intervjuene trekker informantene straks inn relevansen av det å lese og forstå tekst i kontekst. Kodene som beskriver denne kategorien er *tid og samfunn, avsender, bakteppe og kulturhistorisk kontekst.*

Utdrag 1:

Agnes: Jeg tenker på det å sette tekstene i kontekst. Hvor er vi i verden, hvem har skrevet dette, hvilken tid ...

Intervjuer: med formål om å?

Agnes: Forstå teksten ...

Ut fra svaret til Agnes fra skole 1, kan en tenke seg at både avsender, og en teksts samtid og sted er sentralt å undersøke dersom elever skal stille spørsmål til tekstens kontekst. I tillegg svarer hun at formålet med en slik tilnærming, er å forstå teksten i sin helhet. Dette kan innebære tekstens innhold, men også avsenders agenda. I samtalen mellom informantene om hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være, er også Erik og Dorthe fra skole 2 enig i at det å plassere tekst i kontekst er sentralt i et kritisk tekstarbeid:

Utdrag 2:

Erik: Det er sentralt å trekke inn hvem som har skrevet teksten ... I tillegg når teksten finner sted, fordi det ofte preger en tekst. Fordi både vi og de som har skrevet en tekst vil være påvirket av den. Og ting som var normalt for hundre år siden er ikke nødvendigvis normalt i dag. Det kan være relevant. Kanskje teksten kan knyttes til noen spesielle personer, men også organisasjoner.

Dorthe: For meg er kritisk tilnærming motsetninger. At du ser teksten fra ulike nivå. Det vil si at du kan se den her og nå, men også i andre kontekster.

Frode: [overlappende] Mhm.

I utdrag 2 begrunner Erik, i likhet med Agnes i den første gruppen, relevansen til tekst i kontekst med at en teksts samtid påvirker innholdet. Dermed er kontekst viktig for å forstå en teksts innhold. Videre poengterer Dorthe at det kan være aktuelt å se teksten i lys av ulike kontekster, trolig både tekstens og elevenes samtid for å sammenligne ulike kontekster og se hvordan de motsetter seg hverandre. Dermed kan en tenke seg at en teksts kontekst ikke bare er relevant for å forstå tekstens innhold, men og for å forstå innholdets relevans i dag.

Bergliot, i det første intervjuet, viser derimot til en litt annen forståelse av kontekstens plass i et kritisk tekstarbeid:

Utdrag 3:

Bergliot: Det kommer jo an på hvordan en skal jobbe kritisk, men jeg liker jo tanken på at alle elever skal kunne lese en tekst og mene noe om den, uten at de har mye forkunnskaper.

Dermed kan en tenke seg at å avdekke en teksts originale kontekst ikke er nødvendig for å arbeide kritisk med skjønnlitteratur. I tillegg kan en forstå Bergliot slik at kritisk tekstarbeid handler om å lese og mene noe om tekst, og at kontekst og forkunnskaper først og fremst er et middel til et kritisk tekstarbeid, fremfor kritisk tekstarbeid i seg selv. Læreplanen har et eget kjerneelement som sier noe om *Tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Likevel viser informantene i studien at kjerneelementene ikke behøver å utelukke hverandre i litteraturundervisning. Snarere trekker informantene frem at det kan være aktuelt å arbeide med nettopp tekst i kontekst for å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk.

4.1.2 Analyse og tolkning

En tendens i begge intervjuene er at lærerne trekker frem at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bety analyse og tolkning, som er helt sentrale tekstpraksiser i norskfaget. Kodene som utgjør denne kategorien er: *subjektive tolkninger*, *subjektive opplevelser*, *tekstanalyse* og *empatiøvelser*.

I det første intervjuet oppstod det en utforskende samtale om hva som kan være forskjellene og likhetene mellom kritisk tekstarbeid, tekstanalyse og teksttolkning:

Utdrag 4:

Bergliot: I hodet mitt sliter jeg litt med å skille mellom det å være analytisk og det å være kritisk til skjønnlitteratur. Er det for eksempel kritisk tilnærming når vi ber elevene om å analysere en tekst?

Intervjuer: Ja, er det et viktig skille?

Agnes: Ja, jeg kjenner at det også er vanskelig å skille mellom dem. Men kanskje det å være kritisk er en måte å være analytisk på.

Bergliot: Ja, enig.

Camilla: Jeg kjenner at slik jeg har erfaring, gir kritisk tilnærming mer rom for meg som leser, mens analytisk da skal jeg finne noe mer objektivt å si om teksten. Kritisk har jeg mer rett til å si min mening og opplevelse av

- hva jeg tenker teksten handler om, altså tolkning. Mens analytisk handler det om å plukke ut virkemidler og hvordan de er brukt.
- Agnes: Jeg pleier også å skille mellom analyse og tolkning ovenfor elevene, men kanskje også bruke analyse, for eksempel virkemidler, for å tolke.
- Bergliot: Mhm.
- Camilla: Ja, for det er jeg også blitt fortalt på skolen, at når en tolker er det mer rom for din egen erfaring, men når du analyserer skal du.
- Agnes: [overlappende] Plukke teksten fra hverandre på en måte.

Hvorvidt Bergliot og Agnes er enig i Camillas innspill om at kritisk tekstarbeid innebærer tolkning fremfor analyse, er noe uklart her. Likevel fremstår de enig i forskjellen mellom analyse og tolkning, og en kan dermed anta at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan innebære både analyse og tolkning, enten hver for seg eller sammen. Også Dorthe, i det andre intervjuet, kobler sammen kritisk tilnærming til skjønnlitteratur og teksttolkning. Der er også *empati* et ord som ble brukt i forbindelse med hva kritisk tekstarbeid er:

Utdrag 5:

- Dorthe: En kritisk tilnærming kan være meg versus de andre. «Hvordan tolker jeg teksten, og hvordan forstår andre den?». For meg blir det viktig, særlig i møte med skjønnlitteratur.
- Frode: Det å utsette elevene for empatiøvelser i møte med tekst, å sette seg inn i hvordan noe har vært, kan være fint. Da blir skjønnlitteraturen viktig.
- Intervjuer: Tenker du at empati kan være et stikkord i et kritisk tekstarbeid?
- Dorthe: Ja.
- Intervjuer: Hvordan da?
- Dorthe: Empatiøvelser er at en for eksempel undersøker og forsøker å forstå ulike opplevelser og tolkninger av en tekst i klasserommet.
- Frode: [overlappende] Ja.

I utdrag 5 vektlegger altså Dorthe, i likhet med lærerne i utdrag 4, det å forstå og tolke skjønnlitteratur i sin beskrivelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være. Hvorvidt hun skiller mellom forståelse og tolkning, er derimot ikke helt klart. Slik jeg forstår Dorthe, med utgangspunkt i spørsmålene hun følger opp med, kan tolkning innebære å sette ord på en

subjektiv forståelse av teksten. Slike tolkninger blir først kritisk tekstarbeid når vi sammenligner subjektive tolkning med andre sine. Dette kan videre underbygges av samtalen hvor Dorte og Frode trekker frem at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan innebære arbeid hvor enkeltelever øver på å vise empati og forståelse for andre elevers tolkninger. At lærerne også knytter en slik empatiøvelse til kritisk tekstarbeid, kan med andre ord tyde på at kritisk tekstarbeid, i tillegg til å innebære analyse og subjektive tolkninger, handler om å forstå en tekst i lys av andre enn seg selv. Empatiøvelser blir derimot ikke beskrevet som arbeid hvor elever leser litteratur som gir innblikk i hvordan andre har det, som også kan være en nærliggende forståelse.

4.1.3 Konstruksjon av virkeligheten

Sentrale deler av samtale om kritisk tekstarbeid i intervjuene handler om at skjønnlitterære tekster kan forstås som konstruksjoner av virkeligheten. I forlengelse av dette trekker samtlige lærere frem perspektiver på at kritisk tilnærming til tekst kan handle om å avsløre og gjøre seg bevisst på slike konstruksjoner. Kodene som utgjør kategorien er: *representasjon, språk, agenda, virkelighetsframstilling, troverdighet, påvirkningskraft og kildekritikk*.

I begge intervjuene kommenterer lærerne at karakterer i skjønnlitterære tekster er valgt og konstruerte, og at dette kan si noe om hvilke perspektiver fra virkeligheten som får plass i litteraturen. Deriblant nevner Agnes og Camilla at skjønnlitteratur kan påvirke lesere til å oppfatte noen karakterer, som gjerne representerer en faktisk gruppe, på en bestemt måte.

Utdrag 6:

Agnes: Historiene kan påvirke oss med grep som gjør at vi tenker på noen som helter og andre som skurker. For eksempel historier fra krigen hvor nordmenn bare var helter.

Camilla: Også litt med tanke på hvem sin fortelling som blir fortalt. Den tanken om representasjon, hvem som har opplevelser og narrativ som er verdt å fortelle. Det kan være verdt å undersøke.

Jeg oppfatter det som at det å undersøke, forstått som å studere og reflektere over, representasjon i tekst kan være interessant når en skal tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk. Ut fra sitatet kan en videre tenke seg at dette er for å belyse hvilke historier og grupper som får

en stemme i litteraturen. Dette er også et tema i det andre intervjuet i diskusjonen om de fire novellene. Her legger lærerne særlig vekt på representasjon av minoriteter:

Utdrag 7:

- Frode: Ja, det er interessant at minoritetsstemmer kommer frem i litteratur. Elevene kan delta aktivt i å få frem disse like lett som i en saktekst.
- Intervjuer: På hvilken måte tenker du det er kritisk tilnærming?
- Dorthe: Jo, en kan be elever om å stille spørsmål til hvem som blir hørt i teksten, og hvordan ulike karakterer representerer grupper i samfunnet.

I tillegg til å tenke at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan innebære det å belyse hvilke grupper og personer som blir representert i tekst, løfter Dorthe frem at et slikt fokus også kan innebære å være aktive lesere ved å stille spørsmål til hvordan karakterene er representanter for faktiske mennesker. Med utgangspunkt i de videre samtalene i intervjuene, kan refleksjonen fra utdrag 6 og 7 henge sammen med det å stille seg kritiske til i hvilken grad karakterene, samt øvrige deler av skjønnlitterære tekster, fremstår som troverdige representanter, og dermed stille seg kritisk til skjønnlitteratur som kilder. To av informantene, Bergliot og Erik, svarer at de først tenkte på kildekritikk da de fikk spørsmål om hva de tenker kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være:

Utdrag 8:

- Bergliot: Umiddelbart tenker jeg kildekritikk, «Er dette troverdig?»

Utdrag 9:

- Erik: Jeg er nok preget av min historieutdanning, særlig med kildekritikk og slikt, men det er sentralt å trekke inn hvem som har skrevet teksten, og gjerne formålet med teksten kanskje.

Uten å eksplisitt definere hva kildekritikk er, kobler Bergliot og Erik sammen kildekritikk med det å stille spørsmål til troverdighet, samt undersøke hvem som har skrevet en tekst og hvilke formål forfatteren kan ha med teksten. Dette kan sees som tett koblet til informantens beskrivelse av analyse i utdrag 4. Kildekritikk kan også henge sammen med det å utforske tekst i kontekst og det å undersøke hvorvidt forfattere kan ha en agenda. Dette er et gjentakende tema i de to intervjuene, eksempelvis:

Utdrag 10:

Erik: ... og gjerne undersøke formålet med teksten. Fordi en kan reflektere over om en som leser faktisk blir påvirket.

Utdrag 11:

Agnes: Formål går rett inn på det å være kritisk.

Camilla: Ja, det handler om hva teksten vil oppnå.

Slik kan en forstå lærernes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur som svært sammensatt, blant annet fordi lærerne peker på forfatteres formål som sentralt studieobjekt dersom elever skal arbeide med både tekst i kontekst og konstruksjon av virkeligheten.

Ved flere anledninger blir det i begge intervjuene snakket om hvilken troverdighet skjønnlitteratur har, og hvilken relevans spørsmål om troverdighet har i møte med skjønnlitteratur. Lærerne kobler stort sett det å arbeide med troverdighetsspørsmål til det å vurdere i hvilken grad en tekst presenterer en form for sannhet til tross for at det er fiksjon. Deriblant er troverdighet et nøkkelord Camilla bruker i forbindelse med diskusjonen om agenda:

Utdrag 12:

Camilla: Jeg tenker at en for eksempel kan snakke om troverdighet med tanke på forteller og bruke det i møte med å lære elever at den som prøver å fortelle dem noe, enten det er i sakprosa eller skjønnlitteratur, har noe de ønsker å oppnå og at de har sitt perspektiv som kan være fullstendig sant for dem, men det ikke trenger å være en absolutt sannhet. For eksempel kan vi spørre elevene «Tror vi på dette som sannsynlig, virker dette realistisk for oss?».

I utdrag 12 ser en at Camilla trekker linjer mellom spørsmål om troverdighet og spørsmål om tekstens formål og agenda. Å stille spørsmål ved et verks troverdighet og realistiske fremstilling kan med andre ord være sentralt ved en kritisk tilnærming. Både Erik og Camilla mener dette er relevant også i møte med fantasy-sjangeren, selv om Camilla påpeker at sjangeren har tydelige premisser om å ikke utgi tekstinnhold for å være sann.

Utdrag 13:

Erik: Jeg tenker at det er mye som kan være troverdig uten at det er sant. Det kan være historier en kan leve seg inn i uansett hvor fantasy det er.

Det er interessant at til tross for at informantene anerkjenner at skjønnlitterære tekster ikke i utgangspunktet påstår å formidle sannhet, er spørsmål om sannhet og troverdighet trukket frem som relevant for å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk. For meg fremstår utdrag 13 som en beskrivelse av at formålet med troverdighetsspørsmål ikke er å avsløre hva som er fiktivt og ikke, men å lære elever å være bevisst på hva de blir påvirket av og i hvilken grad en fiktiv historie bærer med seg elementer av virkeligheten. Dette fremstår som et tydelig eksempel på at skjønnlitteratur inneholder konstruksjoner av virkeligheter, og at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bety å belyse og stille spørsmål ved slike konstruksjoner.

4.1.4 Vurdering av litteratur

En fjerde, sentral tendens i materialet viser at lærerne knytter sammen kritisk tilnærming til skjønnlitteratur og det å vurdere litteratur og dens kvalitet. Det varierer imidlertid i hvilken grad lærerne mener dette er en hensiktsmessig kobling på ungdomstrinnet. Jeg har allerede vist at lærerne peker på kildevurdering, eller kildekritikk, som relevant i et kritisk tekstarbeid (4.1.3). En like god kategorisering kan være å plassere den koden her. Det har jeg imidlertid ikke gjort fordi jeg i denne kategorien presenterer funn som omhandler det å vurdere tekstinnhold. De tekstnære kodene som utgjør kategorien er: *kvalitetsvurdering, vurdere relevans og leseropplevelse*.

Utdrag 14:

Bergliot: Jeg tenker at det å være kritisk til tekst handler om en form for vurdering av tekst, og at lesere må forholde seg aktiv til den. Å tenke «Er dette relevant? Er det en god tekst? Hva mener jeg?».

Agnes: Ja, det kan vel handle om kvalitet også på et vis.

Bergliot kobler her sammen det å vurdere litteratur med det å forholde seg aktivt til litteratur ved å mene noe om den og vurdere dens kvalitet og relevans, noe Agnes sier seg enig i. Ettersom lærerne i det første intervjuet snakket om litteraturkritikk, fikk den andre gruppen eksplisitt spørsmål om hva de tenkte om kritisk tilnærming til skjønnlitteratur som litteratur-

kritikk. Dorthe og Frode trekker særlig frem at et slikt arbeid henger tett sammen med tekst i kontekst, og at det nettopp derfor er litteraturkritikk krevende for elever på 10. trinn:

Utdrag 15:

- Dorthe: Jeg kobler litteraturkritikk til tekst i kontekst. Derfor er jeg litt usikker på den metoden. Men det er jo mulig.
- Frode: For våre elever er det en stor prosess å skulle gjøre seg i stand til å være litteraturkritisk. Det krever mye bakgrunn om teksten og dens samtid.
- Intervjuer: Tenker dere at det å være litteraturkritisk er krevende å mestre på 10. trinn, mens det å ha en annen kritisk tilnærming er noe elever på 10. trinn kan mestre i større grad?
- Dorthe: Ja, men jeg tenker at vi kunne hatt et større fokus på litteraturkritikk. For jeg tror endel elever har potensialet, men jeg tror de synes det er skummelt fordi de må mene noe.

I dette utdraget får jeg inntrykk av at Dorthe og Frode er positiv til at litteraturkritikk også kan være en måte å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk, men at det krevende på 10. trinn fordi elever vegrer seg med å mene noe om tekst. Det krever også at elevene er forberedt med kunnskap og ferdigheter, som ifølge Frode også gjelder kunnskap om en teksts samtid. Dermed fremstår det som at lærerne her forutsetter at norskfagets tekster ikke er samtidige. Det er også interessant at lærerne her peker på litteraturkritikk som krevende arbeid for ungdomsskoleelever på bakgrunn av koblingen til tekst i kontekst. De samme informantene diskuterte nemlig tidligere, som vist i utdrag 2, at det å forstå tekst i kontekst er relevant i seg selv i et kritisk tekstarbeid. Det kan slik fremstå som utfordrende nok for elever å forstå tekst i lys av kontekst, og at det å vurdere en teksts kvalitet på bakgrunn av dens kontekstuelle sammenheng er i overkant krevende.

Når lærerne videre får spørsmål om hvilken inngang til novellene de mener egner seg for å arbeide kritisk, enten å be elever vurdere om innholdet er bra eller dårlig eller si seg enig eller uenig med innholdet, legger imidlertid lærerne i det første intervjuet til enda et perspektiv som retter seg mot det å vurdere litteratur:

Utdrag 16:

- Agnès: Jeg vet ikke om jeg synes at det om det er bra eller dårlig er så fruktbart, men heller om det er noe de liker, eller kjenner seg igjen i.

- Bergliot: Kanskje liker eller ikke liker er en god inngang.
- Agnes: Men det er viktig at de begrunner det. Det er det vi vil, at de skal lære seg å begrunne.
- Camilla: Og en kan vise ganske mye tekstforståelse ved å begrunne hvorfor en ikke liker en tekst, både av sjangerforståelse, virkemiddel og innhold.

I utdraget kan en lese at det å vurdere litteratur i like stor grad kan handle om å begrunne hvorfor en liker eller ikke liker en tekst, som å handle om hvorvidt den er bra eller dårlig. En kan tenke seg at Agnes sikter til at spørsmålet om hvorvidt en tekst er bra eller dårlig er lite fruktbart fordi formuleringen kunne antyde en form for objektiv vurdering, mens hennes svar indikerer en subjektiv opplevelse og begrunnelse. Camilla begrunner også inngangens relevans ved at elevene kan få vist kompetanse gjennom å vise tekstforståelse. Slik vektlegger lærerne i utdrag 16 i større grad hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene har, fremfor å poengtere, som lærerne i utdrag 15, at elevene ikke nødvendigvis er på et nivå hvor de mestrer å lese, analysere og tolke litteratur med mål om å være litteraturkritiske.

4.2 Hvilke holdninger har norsklærere til arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?

Det primære i denne oppgaven har ikke vært å kartlegge holdninger, men i tråd med definisjonen av forståelsesbegrepet, er det relevant å si noe om det. Lærerne i intervjuene gir også uttrykk for enkelte holdninger de har til tema kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i seg selv og til det å jobbe med det i klasserommet. Kategoriene og kodene som utgjør dette temaet er: *viktig, nytt og krevende, og må jobbes med over tid.*

4.2.1 Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig

Som jeg diskuterte i metodekapitlet (3.3.3), var det bare fire av seks lærere som eksplisitt fikk spørsmål om de tenker at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig. Likevel ble det belyst av alle informantene. Eksempelvis snakker lærerne i det andre intervjuet om at kritisk tilnærming kan gi lærere og elever nyttige innfallsvinkler for å skape interesse og innsikt i skjønnlitteratur, og at det derfor er viktig å jobbe med i klasserommet. Også Bergliot gir uttrykk for at det er viktig, selv om hun umiddelbart uttrykker at hun er usikker:

Utdrag 17:

Bergliot: Nå ble jeg veldig usikker, fordi sakprosa har jo en annen påstand i seg fordi det liksom er fakta. Og kanskje det er lettere for en elev å skjønne at en må være kritisk til det. Men ser vi stort på det, tror jeg skjønnlitteratur også bidrar til å forme vår virkelighet og våre tanker om ting, så det er viktig.

Bergliot diskuterer litt med seg selv her, men ender med at det også kan være viktig å stille seg kritisk til skjønnlitteratur til tross for at skjønnlitterære tekster ikke gir uttrykk for å være fakta-baserte. Dette er også noe Agnes er inne på tidligere i intervjuet:

Utdrag 18:

Agnes: Når jeg leser skjønnlitteratur, sluker jeg det rått. Og det er ikke sikkert at alle forfattere gjør mye forarbeid, eller at de gjør det godt. Det er jo ikke alltid så farlig kanskje, men bare å være klar over at teksten kan gi et feilaktig bilde, kan jo være bra og viktig slik at en er bevisst på hva en tror på.

Agnes belyser at det å være kritisk til skjønnlitteratur kan være viktig som følge av at også fiktive tekster kan gi leseren bilder av virkeligheten som leseren oppfatter som sann. Ettersom sjangeren indikerer at teksten ikke gir seg ut for å representere en objektiv sannhet, er det altså ikke alltid nødvendig som leser å granske hva som er faktisk sannhet og ikke. Isteden kan kritisk tilnærming være viktig for å være bevisst på at en som leser ikke oppfatter teksten som en sannhet. Likevel kan lesere leve seg inn i de mer eller mindre fiktive fortellingene.

4.2.2 Nytt og krevende

Selv om kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig, er det også et emne som er nytt og krevende for lærerne å jobbe med. Allerede innledningsvis i intervjuet, da lærerne fikk spørsmål om hva de tenker at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være, gir flere av lærerne uttrykk for at det er krevende å konkretisere hva de tenker. Deriblant sier Frode:

Utdrag 19:

Frode: Jeg tenkte litt på innhold og aktualitet ... Ehm ... men det er litt uklart for meg hvordan jeg skal videre derfra.

At dette er et nytt tema for Frode, bekrefter han og Dorthe, i likhet med Bergliot, senere i intervjuet på spørsmål om det er krevende å diskutere de ulike novellene med fokus på kritisk tilnærming:

Utdrag 20:

Frode: Vi har nesten ikke tenkt i disse banene før. Vi har vel hatt en viss formening om det, men vi har dessverre ikke vært bevisste på det. Og det tror jeg gjelder veldig mange i lærerstanden.

Dorthe: Det er vanskelig. Vi trenger nok mer bevisstgjøring og forskning.

Utdrag 21:

Bergliot: Ja, alt er jo så nytt. Det er jo fire artige tekster å skulle bruke i undervisning, men så er det det med det kritiske. Og da tenker jeg, «hvordan skal jeg gjøre det?». Jeg må liksom vri om litt i hodet fra det jeg ellers gjør. Det er lettere å gå til sakprosa. Og det er gjerne da vi har snakka mest om det, mellom lærere og i klasserommet.

Bergliot gir her uttrykk for at både lærere og elever har vært mer bevisste på det kritiske perspektivet i møte med sakprosa versus skjønnlitteratur. Dorthe viser også til at lærere, som følge av at de har hatt lite fokus på det, behøver å bli mer bevisste på dette perspektivet. Det er derfor nærliggende å tenke at lærere også trenger å bli bevisste på at det kan være et viktig og interessant perspektiv i møte med skjønnlitteratur, i tillegg til å trene på hvordan det kan se ut i praksis.

4.2.3 Må jobbes med over tid.

Uten eksplisitt spørsmål om det, er det flere av lærerne som belyser at de ser det som hensiktsmessig å arbeide med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i løpet av hele ungdomsskolen, og ikke utelukkende på 10. trinn:

Utdrag 22:

Bergliot: Elever bør nok øve på det fra starten på ungdomsskolen. For den tryggingen av deres meninger bør skje hele vegen. Så jeg tror de kan mestre det, men de er veldig opphengt i jakten på lærerens fasit.

Bergliot viser til at det å øve på kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan innebære at elevene trygges på at deres meninger og oppfatninger om tekst er verdifull, og at de ikke må søke etter en objektiv mening som læreren sitter på. Hun har imidlertid troen på at elevene på ungdomstrinnet er i stand til å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk også på egenhånd.

I det andre intervjuet fikk lærerne et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt elevene deres viser tegn til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, hvorpå Frode, Dorthe og Erik svarer:

Utdrag 23:

Frode: Det er en til to elever som klarer å peke på at det er noe som skurrer.
Dorthe: Jeg tenker at kritisk tilnærming er en modningsprosess.
Erik: Og det er også noe som sikkert vil utvikles mer når de går videre på videregående og senere i et utdanningsløp.

I lys av at Frode tidligere, som vist i utdrag 20, nevner at han selv og andre lærere i liten grad har satt søkelys på dette perspektivet, kan en forstå utdrag 23 slik at det i dag er få elever som selv har tatt initiativ til en kritisk tilnærming, og at elevene trenger å lære seg en slik tilnærming over tid. Eriks utsagn viser også at elevene trolig ikke er ferdig med å utvikle en kritisk tilnærming på ungdomstrinnet eller videregående, men at det snarere er noe elevene må trene på i lang tid.

4.3 Hvordan kan arbeid med kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?

I dette underkapitlet legger jeg frem funnene som forteller om hvordan kritisk tilnærming til noveller kan se ut i praksis. I denne undersøkelsen er begrepet *praksis* rettet mot hvilke tekster som kan være egnet i et kritisk tekstarbeid, samt hvilke arbeidsmetoder lærere og elever kan benytte for å tilnærme seg disse tekstene i klasserommet. Hovedtendensene fra materialet kan deles i to overordnede kategorier: *Tekstutvalg* og *arbeidsmetoder*.

4.3.1 Tekstutvalg

Ettersom læreplanen i norsk ikke legger føringer for hvilke tekster lærere skal undervise i, er det interessant å undersøke hvilke tekster og sjangre lærerne selv peker på som relevante i litteraturundervisning. For å undersøke hvorvidt lærerne tenker at noveller er egnede for å arbeide med en kritisk tilnærming, valgte jeg å først stille dem spørsmål om hva som kan være sentralt i arbeid med noveller generelt. I analyseprosessen har jeg koblet sammen essensen av svarene med deres forståelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er. Tekstnære koder som beskriver novellesjangerens egnethet er: *tolkningsrom*, *korte* og *tidseffektive*. Den senere tekstdiskusjonen, da lærerne skulle gjøre et utvalg på to noveller de mener egner seg til et kritisk tekstarbeid, danner grunnlaget for en analyse av hvilke typer noveller lærerne tenker passer godt til å arbeide med en kritisk tilnærming. Kodene som sier noe om dette er: *relevans*, *eldre tekster* og *språklig barriere*.

En tendens i materialet er at lærere i begge intervjuene omtaler noveller som egnede tekster å bruke for å lære elever å tolke tekst:

Utdrag 24:

Camilla: Jeg tenker at novelle er en fin sjanger å trene på å bruke det du har i teksten til å «gjette» hva som egentlig skjer, fordi det er ikke alt som kommer til å stå i en novelle. Og i stedet for å bruke ord som «tolke» og «forstå», liker jeg å bruke ordet «gjette» fordi det da er litt lavere terskel for å prøve ut.

Agnes: Noveller er jo et fint utgangspunkt for å lære seg å tolke, for det er det vi gjerne vil at de skal lære seg.

Utdrag 25:

Dorthe: ... også tenker jeg at sammenlignet med en saktekst, kan en se på tilnærming til en novelle som tjuvfem ulike tilnærminger. Altså alt etter hvor mange elever du har, kan det være like mange forståelser av noveller. Jeg tror det er litt godt for elever å møte tekster hvor de kan finne sin forståelse og tolkning.

Som følge av funnet fra 4.1, hvor kritisk tilnærming til tekst blant annet blir forstått som å analysere og tolke, kan en tenke seg at noveller er egnet for å øve elever i et slikt arbeid.

Noveller blir også omtalt som praktiske i en undervisningskontekst som følge av at de er korte:

Utdrag 26:

Frode: Det er effektivt og lett å komme inn i noveller for elevene. De er overkommelig å komme igjennom i løpet av en økt.

Utdrag 27:

Bergliot: Og så er de praktiske. Fordi det ikke er lange tekster, rekker en å lese flere eller ulike noveller slik at elevene kan se at det ser litt ulikt ut.

Det fremstår her som at noveller skaper muligheter i en undervisningskontekst, fordi de er korte og gjerne lettlesle. Eksempelvis tillater denne formen at elever i en undervisningstime kan lese flere noveller for å peke på likheter og ulikheter mellom dem, potensielt både i form og innhold.

Da lærerne fikk i oppgave å diskutere hvilke to noveller blant «Faderen», «Skolegutt», «Kniv» og «489 mil til Aleppo» de kan tenke seg å ta i bruk i undervisning for å arbeide med en kritisk tilnærming, resulterer det i begge intervjuene i samtaler om hvorvidt de ulike novellene kan være aktuelle med en slik tilnærming. Uten at lærerne fikk spesifikk instruks om det, omhandler diskusjonene mellom lærerne stort sett om tema i tekstene. «Kniv» er den eneste teksten alle lærerne oppgir at de har tatt i bruk i undervisning tidligere. Derimot er det ingen av dem som oppgir at de har tilnærmet seg den kritisk, men for å blant annet peke på typiske trekk ved novellesjangeren. Likevel nevner tre av seks lærere, fordelt i begge intervjuene, at en kritisk tilnærming kan være interessant i møte med teksten som følge av at den finner sted i skolegården og omhandler mobbing. Det kan dermed være en tekst elevene kan relatere til.

På spørsmål om hvor det kritiske kommer inn i læreplanen, henviser Bergliot til kompetansemålet som går ut på å utforske unges livssituasjon, noe også Camilla følger opp:

Utdrag 28:

Bergliot: I kjerneelementet kommer det frem, men også det med å utforske unges livssituasjon, «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon».

Camilla: Jeg tenker det passer veldig bra fordi der kan en nettopp stille spørsmål til «er dette en god fremstilling? Kan dere kjenne dere igjen i dette?». For elevene er eksperter på unges livssituasjon.

Det er nærliggende å tenke at Bergliot og Camilla viser til kompetansemålet for å begrunne hvorfor «Kniv» er en tekst som kan egne seg godt til undervisning på 10. trinn generelt, i tillegg til når hensikten er kritisk tekstarbeid. I møte med denne novellen kan elevene, som eksperter på ungdomskulturen, relatere til karakterene og stille spørsmål ved novellens fremstilling og troverdighet.

«Skolegutt» og «489 mil til Aleppo» blir begge nevnt som relevante på bakgrunn av at tekstene omhandler unge mennesker som representerer ulike minoritetsperspektiver. Dette blir nevnt som positivt i arbeid med noveller generelt, fordi flere elever trolig vil kunne kjenne seg igjen i slike posisjoner. I begge intervjuene peker også lærerne på at det kan være interessant å lese novellene i lys av hverandre, for å vise frem ulike minoritetsstemmer:

Utdrag 29:

Erik: Men disse to, «489 mil» og «Skolegutt», kan kobles på de med minoritetsbakgrunn. Det kan være nyttig.

Intervjuer: Hvordan da?

Erik: Jeg tenker det kan være interessant å bruke de samtidig for å få to innfallsvinkler til noe av det samme. Begge karakterene opplever noe fremmed. Og flere elever vil kunne kjenne seg igjen i dette.

Erik vektlegger at tekstene er relevante å sammenligne fordi de er skrevet til ulike tider, og omhandler ulike minoritetsgrupper med ulike historier. I tillegg er dette, som påpekt, posisjoner flere ungdomsskoleelever vil kunne relatere til, trolig både direkte og indirekte. Dette understreker min analyse av at valg av novelle først og fremst blir begrunnet ut fra tema. I det samme intervjuet, inspirerte tekstutvalget til en samtale om annen litteratur som også viser et minoritetsperspektiv. Språk blir her trukket frem som en sentral begrunnelse for å velge tekster, samt et spennende studieobjekt for å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk, særlig fordi språket kan fortelle noe om karakterene:

Utdrag 30:

Frode: I «Tante Ulrikkes vei» underbygges representasjon av språket.

Intervjuer: Tenker du da at i møte med en kritisk tilnærming, kan språk være et studieobjekt?

Frode: Ja, jeg tenker at det kunne vært spennende å velge tekster med minoritetsgrupper som også har et språk som reflekterer det. Altså se hvordan språket sier noe om karakterene, for eksempel.

I det første intervjuet, blir språk imidlertid brukt som et argument for å ikke ta i bruk eldre tekster fordi også språket kan oppleves gammelt og derfor fjernt:

Utdrag 31:

Camilla: Om jeg skal være helt ærlig, tenker jeg at dersom målet er å være kritisk, ville jeg ikke brukt Faderen på 10. trinn. For da blir det mye fokus på gammeldagse ord og gammeldags væremåte ... det tar litt fokus bort fra det kritiske.

Slik kan en tenke at språket i en novelle kan gjøre novellen enten aktuell eller utdatert for en kritisk tilnærming på ungdomstrinnet, avhengig av hvor nært språket er for elevene som skal studere teksten. Det kan imidlertid tenkes at språklige barrierer kan variere mellom skoleklasser, og at «Faderen» ikke nødvendigvis er for vanskelig for alle. Erik trekker nemlig frem nettopp denne novellen som interessant å lese med en kritisk tilnærming med utgangspunkt i kontekst.

Utdrag 32:

Erik: Den («Faderen») passer for å gi et innblikk i samfunnet fra tiden den er skrevet i, og til å se hvordan ting var da sammenlignet med nå. Og for å stille spørsmål om religionens betydning i teksten, og om bønder og religion stod sterkere i samfunnet da.

I forlengelsen av at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bety å sammenligne teksten i ulike kontekster, samt stille spørsmål til maktforhold og representasjon i teksten, fremstår «Faderen» som en tekst hvor det er rom for kritiske spørsmål. Det kan tenkes at dette dermed også gjelder andre «kanoniserte» tekster.

Ingen av informantene trekker frem formen på novellene, utover at de stort sett er korte, som særlig sentralt for utvelgelsen av noveller til et kritisk tekstarbeid. Dette kan indikere at alle noveller kan leses kritisk og at det ikke er like relevant å ta kritisk stilling til form. Derimot fremstår tema og språk som mer styrende for hvilke noveller lærerne tenker passer seg å arbeide kritisk med på ungdomsskolen, særlig fordi det kan være en krevende øvelse for elevene. Det kan derfor være hensiktsmessig å velge tekster med karakterer og tema som elevene kan relatere til slik at fokuset kan være rettet mot det kritiske arbeidet, og ikke det å forstå teksten.

4.3.2 Arbeidsmetoder

For å undersøke hvordan kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan se ut i praksis, fikk lærerne et åpent spørsmål om hvilke metoder elever og lærere kan benytte for å tilnærme seg novellene kritisk. De fikk også spørsmål knyttet til hvorvidt og hvordan lesing og skriving kan være hensiktsmessig i et slikt arbeid. Lærerne refererer til varierte praksiser som stort sett kan forstås i forlengelse av funnene av lærernes forståelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er. Kodene som utgjør tendensene i denne kategorien er: *stille spørsmål, lese flere tekster og skrive respons*.

Det å stille spørsmål blir av alle informantene nevnt som en måte å tilnærme seg noveller kritisk. Det blir tydelig på spørsmålet om hvordan elever kan tilnærme seg noveller kritisk ved å lese, men også på spørsmål om hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan være. I forbindelse med diskusjonene om *Tekst i kontekst* (4.1), uttaler eksempelvis Agnes at spørsmålsstilling er sentralt for å arbeide kritisk med tekst, og at det kan hjelpe elever å undersøke innholdet og det teksteksterne. Som jeg viste til i utdrag 10, blir det å stille spørsmål også trukket frem av Dorthe som en måte å få elever til å rette søkelyset på hvem som er representert i en tekst og hvordan. Dette eksempelet viser at det å stille spørsmål kan være en metode for å nettopp nærme seg kategoriene fra 4.1. Dette er også tydelig i det første intervjuet hvor lærerne kommer med eksempler på spørsmål knyttet til troverdighet, leserens opplevelse og spørsmål til fremstillinger og hva teksten kan fortelle om verden, eksempelvis:

Utdrag 33:

Bergliot: Elever sier ofte sånn «det er kjedelig».

Intervjuer: Hvordan kan du følge opp det, tenker du, for å få en kritisk tilnærming?

Bergliot: Spørre «hvorfors det? Hva er kjedelig? Når?». Det er jo også vurdering av teksten.

Med andre ord fremstår det å stille ulike spørsmål til tekstens innhold og kontekst som en metode for å utøve kritisk tilnærming til skjønnlitteratur.

Tre av lærerne kommenterte at det kan være hensiktsmessig å ta i bruk flere skjønnlitterære tekster i undervisning som omhandler det samme, og slik stille seg kritisk til tekstene ved å sammenligne fremstillinger:

Utdrag 34:

Dorthe: Elevene må øve på å ikke bare ta den første kilden de finner.

Frode: Også er det det med å etterprøve kildene. Å finne flere kilder for å underbygge det en sier.

Dorthe: Ja, nettopp.

Utdrag 35:

Camilla: For det første ville jeg funnet ulike tekster med ulike karakterer som utfordrer [elevene] på det innholdet de har vært mest utsatt for.

Til tross for at Dorthe og Frode snakket om skjønnlitterære tekster i utdrag 34, omtaler de tekstene som kilder. Det kan indikere at de anser skjønnlitterære tekster, i likhet med sakprosa, som kunnskap- og informasjonsbærende. Å stille seg kritisk til tekst, kan dermed innebære å finne flere tekster som gir uttrykk for den samme fremstillingen av et tema eller en gruppe. Camilla viser til at elever kan dra nytte av å lese flere tekster for å utfordre de forestillingene som en tekst kan gi, særlig forestillinger som elevene ofte er presentert for. Dermed kan det også tenkes at elever kan lese flere tekster for å få tilgang på kontrasterende perspektiver. Denne arbeidsmetoden kan forstås i forlengelse av funnet fra 4.1 om *konstruksjoner av virkeligheten* ettersom metoden tilsynelatende går ut på å avsløre eller bekrefte konstruerte forhold om den virkeligheten skjønnlitteraturen beskriver.

I begge intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvordan elever kan nærme seg noveller kritisk gjennom skriftlig arbeid. To av informantene, Frode og Camilla, refererer til tidligere erfaringer og peker på det å la elever respondere på noveller ved å skriftlig kommentere og begrunne hva de synes om litteraturen:

Utdrag 36:

Frode: De har jo til en viss grad jobbet med responskriving. Og det beveger seg over i spørsmål om hva kritisk tilnærming kan være. En kan skrive en respons på skjønnlitteratur i form av en kommentar om hva en tenker om teksten.

I den første gruppen hadde Camilla allerede nevnt erfaringer hun har fra tidligere å ha jobbet sammen med en klasse med Uprisen. I forlengelse av dette stilte jeg spørsmål om hun tenker på det som kritisk, skriftlig arbeid, noe både hun og Agnes er positive til:

Utdrag 37:

Camilla: Ja. Da jobbet elevene med skriftlige anmeldelser, men også med gruppesamtaler om hvilke bøker og karakterer de likte. Da jobbet elevene med anmeldersjangeren og kriterier.

Intervjuer: Hva tenker dere om en slik inngang?

Agnes: Jo, det er jo mulig.

Camilla: Jeg tenker det kunne vært fint å gjøre igjen. Det var fint fordi elevene var en del av en jury, og jeg tror ikke vi hadde engasjert like mange om det ikke var for at det skulle brukes til noe.

Både Frode og Camillas svar, kan forstås som en skriftlig praksis som retter seg mot vurdering av litteratur. Dette til tross for at Frode, i utdrag 15, uttaler at han tror litteraturkritikk er i overkant krevende for elever. Camilla viser i tillegg til en erfaring hvor elevene arbeidet med autentiske tekster, altså tekster som har en funksjon utenfor klasserommet, og at det nettopp derfor er engasjerende. Hun legger også til at kriterier og anmeldersjangeren kan arbeides med i gruppesamtaler.

På spørsmål om hvordan elever kan tilnærme seg noveller skriftlig, refererer Camilla også til et ønske hun har om å la elevene sette seg inn i andre perspektiver som dukker opp i tekster slik at elevene kan utforske ulike vinklinger:

Utdrag 38:

Camilla: Jeg har alltid hatt lyst til å ta en skjønnlitterær tekst og flippe den, sånn at elevene skal skrive fortellingen fra den andre parten, den som kommer dårligst ut av historien sitt perspektiv. For eksempel i «Kniv»

er det to tydelige perspektiver, jenta og mobberne. Og en kan velge seg en av mobberne og undersøke ut hvordan deres skolehverdag kan se ut. Sånn at en kan belyse at alle rollene kanskje går inn i teksten med noe, og at det gjør historien annerledes.

Selv om Camilla er alene om å trekke frem denne metoden, kan den forstås som et alternativ til det å vurdere noveller. Den kan også forstås som en måte å respondere på teksten gjennom å skrive ut hvilken forståelse elevene har av andre karakterer i teksten. I tillegg kan metoden sees i forlengelse av å forstå kritisk tilnærming til tekst som konstruksjoner av virkeligheten, ettersom elevene gjennom en slik oppgave selv kan konstruere bilder i teksten.

4.4 Hvilke hensikter kan en ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?

Det siste temaet jeg vil belyse viser til hvilke hensikter, også forstått som eksplisitte mål, lærerne peker på at en kan ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Dette er et tema som alle lærerne i begge intervjuene fikk eksplisitt spørsmål om, og funnene viser at lærerne tilsynelatende knytter sterke bånd mellom hensikten med kritisk tekstarbeid og hva et slikt arbeid muligens kan lede til. I datamaterialet mitt finner jeg tre kategorier som sier noe om temaet: *selvstendige elever, leseglede og tolke og forstå*.

4.4.1 Selvstendige elever

Av de tre hensiktene som oftest blir nevnt i mitt materiale, er denne mest fremtredende at en kan ha som hensikt at elever blir mer selvstendige. Kodene som utgjør kategorien er: *lære å begrunne, tenke selv, ta valg og være kritisk til egne tekster*. Ifølge lærerne kan hensikten ikke bare være at elever står på egne ben i møte med tekst, men også i situasjoner utover tekstarbeid:

Utdrag 39:

Frode: Vi skal jo lære dem å bli samfunnsborgere og lære dem å kunne ta egne valg. Og da er det viktig å være kritisk.

Utdrag 40:

Agnes: Tenke selv. Det er jo veldig viktig evne.
Bergliot: Og å kunne begrunne tanker og valg.

Camilla: Kritisk tilnærming til noveller kan også øve elevene på å være kritisk til det de selv skriver.

Frode vektlegger at skolen har et ansvar for å ruste elever til å bli aktive samfunnsborgere samt gi elever like muligheter til å ta selvstendige valg, noe kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bidra til. Bergliot mener også at en kan ha som hensikt at elever skal lære å begrunne valgene de tar. Dette harmonerer med funnet fra 4.2.3 hvor Bergliot i utdrag 22 presiserer at elevene må bli trygge på sine egne oppfatninger, og ikke utelukkende være opptatt av hva lærere tenker og mener tekst. Hvorvidt Camilla mener det er et formål at elever lærer å være kritisk til egne tekster, eller om hun tenker på dette som en positiv konsekvens, fremstår som uklart her. Likevel kan en anta at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur også kan være en strategisk måte å arbeide på dersom målet er at elever skal lære å bli mer kritisk til egenskrevne tekster.

4.4.2 Tolke og forstå

I begge intervjuene er lærerne positive til at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bidra til at elever i større grad mestrer å tolke og forstå tekster og situasjoner utenfor klasserommet. Ettersom det trolig vil variere hvor mye elevene leser skjønnlitteratur etter endt skolegang, peker lærerne på at dette kan være en viktig årsak til å tilnærme seg skjønnlitteratur kritisk. Kodene som utgjør denne kategorier er: *tolke verden, forstå samtiden, forstå andre tekster og kritisk tenkning*.

I det første intervjuet er Agnes og Camilla opptatt av at elever først og fremst skal lære å forstå og forholde seg til verden utenfor klasserommet, noe Frode og Erik i det andre intervjuet tilsynelatende er enig i:

Utdrag 41:

Agnes: Elever skal ikke bare tolke noveller gjennom livet, de skal også tolke verden.

Camilla: Ja, elever kan bruke det i ulike situasjoner der de kan tenke på ulike perspektiver i en sak, og ikke bare på papiret, men ute i verden ... Jeg tenker at kritisk tenkning handler om det utenfor teksten. Mens jeg tenker at med kritisk tilnærming til tekst, holder du deg mer til teksten

og dens kontekst. Men kritisk tenkning kan jo være et mål med tekstarbeidet.

Utdrag 42:

Frode: Det å kunne forstå tiden vi lever i, men også tidligere.

Erik: Ja, jeg tenker også mer konkret, typisk det å lese tekster og forstå det som står implisitt. Det er jo en egenskap elevene kan få bruk for senere i livet. Om de får brev og andre skriv, så er det viktig å forstå hva den faktiske meningen er.

Ut fra lærernes utforskende samtaler, er det nærliggende å tenke at en kan ha som hensikt å øve elever i å tolke ulike situasjoner og forstå at det finnes flere perspektiver i en sak. Slik jeg forstår Erik, kan et kritisk tekstarbeid også bidra til at elever er mer observante på å avsløre budskap i tekst. Camilla gjør også et skille mellom kritisk teksttilnærming, som noe tekstinternt og kontekstsentrert, og kritisk tenkning, som handler om å være kritisk utover tekst. Hun legger også til at kritisk tenkning kan være målet med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur.

4.4.3 Leselyst

Denne siste kategorien består av bare denne ene tekstnære koden, *leselyst*, som blir nevnt av to av lærerne på spørsmålet om hva som kan være hensikten med arbeidet:

Utdrag 43:

Bergliot: Det var lettere å engasjere leselysten i elevene på 8. trinn enn nå [på 10. trinn]. Så det er viktig å jobbe med leselysten. Og for noen kan det kritiske perspektivet kanskje vekke leselysten.

Utdrag 44:

Erik: Forhåpentligvis at de kanskje synes det er gøy å lese. Fordi de kan bruke seg selv.

Sammen med funnene fra tidligere hvor Camilla begrunner arbeidet med Uprisen som nyttig fordi det er engasjerende, og lærernes tekstvalg på bakgrunn av at elever kan relatere til dem (4.3.2), er det nærliggende å tenke at nettopp engasjement og leselyst er viktige formål når lærere arbeider med skjønnlitteratur generelt. Slik jeg forstår Bergliot og Erik, kan også

vinklingen med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur bidra til en slik lyst fordi det åpner for at elevene kan bruke sine egne erfaringer i møte med skjønnlitterære tekster. Hvorfor dette er et sentralt og, ifølge Bergliot, viktig formål, blir derimot ikke presisert av lærerne. En kan likevel tenke seg at dette er viktig fordi lærerne merker at elevene uttrykker negativ leselyst. Det er derimot ingen av lærerne som peker på viktigheten av å vekke eller ivareta elevens lyst til å skrive og produsere tekst.

4.5 Oppsummering av analyse

I analysen har jeg vist til norsklærernes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur gjennom fire hovedkategorier: *hva lærerne tenker at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er, hvordan det kan arbeides med i praksis i form av tekstvalg og arbeidsmetoder, hvilke holdninger lærerne har til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur og hvilke hensikter lærerne mener en kan ha med et kritisk tekstarbeid.*

Min analyse viser at lærernes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan deles i fire kategorier: *tekst i kontekst, analyse og tolkning, vurdering av litteratur* og å belyse og avsløre *konstruksjon av virkeligheten*. Lærerne påpeker også at det er *nytt og krevende* å jobbe med temaet, men at det likevel er *viktig* blant annet fordi skjønnlitteratur kan påvirke lesere til å forstå verden på en spesifikk måte. De mener også det er hensiktsmessig å jobbe med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur *over tid*. Når lærerne kommer med eksempler på faktisk arbeidsmetoder for å jobbe med kritisk tilnærming til noveller, er disse nært knytt til de fire kategoriene om hva kritisk tekstarbeid er. Særlig viser lærerne til det å stille spørsmål til kontekst og innholdet i noveller og det å lese flere tekster med samme tema for å belyse og avsløre konstruksjoner av virkeligheten. I tillegg mener flere av lærerne at det kan være relevant å tilnærme seg noveller kritisk gjennom å skriftlig respondere på og vurdere noveller. Et hovedfunn er også at lærerne begrunner tekstvalg på bakgrunn av hvorvidt de tenker at elevene kan relatere seg til tekstene, eller ikke. Når det gjelder hensikter, finner jeg at lærerne peker ut særlig tre: at elever kan bli mer *selvstendige*, at elever lærer å *tolke og forstå tekst og andre situasjoner* i livet, og til sist at elever opplever økt *leselyst*.

5. Diskusjon

Funnene fra analysen danner grunnlag for å diskutere problemstillingen: *Hva kjennetegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning på ungdomstrinnet?* I dette kapitlet vil jeg diskutere hovedfunnene mine fra analysen i lys av teori og tidligere forskning som jeg gjorde rede for i kapittel 2. Dette kapitlet er strukturert likt som analysekapitlet, med unntak av at funnene fra 4.1 og 4.3, om hva lærere tenker kritisk tilnærming til tekst er og hvordan det kan arbeides med i praksis. Funnene fra disse temaene vil jeg videre diskutere sammen i 5.1 ettersom analysen viser at de i stor grad reflekterer det samme. I tillegg er også sentrale deler av teorikapitlet strukturert etter teori og praksis.

Norskdidaktisk forskning (deriblant Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Strand, 2021; Weyergang & Frønes, 2020) viser til en tendens i at først og fremst sakprosa er vurdert som relevant å arbeide med en kritisk tilnærming til, blant annet fordi skjønnlitteratur ikke blir nevnt når temaet undersøkes. Lærerne i denne studien uttrykker derimot at også skjønnlitteratur og noveller kan være tekster som det er nyttig og relevant å ha en kritisk tilnærming til.

5.1 Hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er i teori og praksis

Jeg har tidligere vist, i innledningen (kapittel 1) og teorikapitlet (kapittel 2), at kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* springer ut av literacybegrepet og at kritisk literacy er en sentralt teoretisk inngang i tidligere forskning på kritisk lesing og tenkning. Analysen viser også at lærerne i studien i stor grad svarer at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er i tråd med teori og praksiser knyttet til kritisk literacy. Dette kan forklares ut fra at kritisk tilnærming forstått som *tekst i kontekst* (4.1.1) og *analyse og tolkning* (4.1.2) gjenspeiler den norskfaglige verktøykassen som kompetansemålene på 10. trinn er sammensatt av, eksempelvis å lese, tolke og reflektere over tekst og gjenkjenne virkemidler. Tekst i kontekst kan også innebære at elever sammenligner en tekst i lys av ulike kontekster. Samtidig samsvarer lærernes forståelse godt med Janks (2010) beskrivelse av *med-lesing* som nettopp handler om å analysere og vurdere tekst i lys av kontekst. Lærerne i studien viser også til at det å stille spørsmål til en teksts faktiske innhold kan være en praktisk metode for å arbeide kritisk med skjønnlitteratur. Strand (2021) og Eilertsen (Eilertsen, 2021) fant at norsklærere i større grad stiller spørsmål ved innholdet i tekst fremfor alternative virkeligheter, noe også mine funn indikerer. At lærere vektlegger dette kan bidra til å forklare hvorfor Iversen (2020) fant at elever i større grad vektlegger *med-lesing* fremfor *mot-lesing*. Ettersom det å avkode, tolke og

reflektere rundt tekstinholdet og konteksten står sentralt, harmoniserer lærernes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur med beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den samsvarer med tidligere forskning som viser at undervisning med skjønnlitteratur ofte er konsentrert mot sjangertypiske trekk og virkemidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen et al., 2019). Lærerne i denne studien indikerer derimot til forskjell fra funnet til Gabrielsen med flere (2019) at skjønnlitteratur leses for litteraturens egen skyld og ikke for å først og fremst styrke elevenes skrivekompetanse. Samtidig fremstår kritisk tilnærming i min analyse som en effektiv metode for å kombinere undervisning om virkemidler og sjangertrekk, som en form for objektiv analyse, med det å sette ord på en subjektiv tolkning av teksten og forstå at andre kan ha andre tolkninger. Slik flyttes fokuset fra forfatteren av en tekst til leseren. Noveller kan da være særlig relevant på ungdomstrinnet fordi tekstene inneholder store tolkningsrom, noe som kan tyde på at noveller nettopp bør tilnærmes kritisk.

Lærerne i begge gruppene antyder at kritisk tekstarbeid ikke bare handler om å forstå og tolke, men også å avsløre og gjøre seg bevisst over at tekstinhold er *konstruksjoner av virkeligheten* (4.1.3). Gjennom kritisk tekstarbeid kan elever undersøke en teksts underliggende premiss gjennom kildekritikk, samt stille spørsmål om innholdets troverdighet og forfatterens mulige agenda. Dette kan innebære spørsmål om forfatteren er objektiv og hvorvidt materialet er til å stole på. Jeg har tidligere vist til Weyergang og Frønes (2020) som fant i PISA-undersøkelsen at få elever oppga at de hadde lært å foreta vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet, samt vist til Blikstad-Balas og Foldvik (2017) som skriver at elever sliter med å vurdere tekst og at de konsentrerer seg mer om innhold enn avsender. Det er med andre ord positivt at lærere er bevisst over at kritisk tekstarbeid nå er en del av kjerneelementet i norsk, ettersom det kan tyde på at elever behøver ytterligere undervisning om hvordan vurdere kilder med utgangspunkt i troverdighet, også i møte med skjønnlitteratur. Lærernes forståelse samsvarer her med kritisk literacy som handler om å forholde seg kritisk til hvem sin virkelighetsforståelse en tekst representerer. I tillegg inneholder kritisk literacy perspektivet med ideologikritisk analyse og Janks (2010) beskrivelse av det å lese *mot* tekst, som til dels kommer frem analyse. Som nevnt, antyder tidligere forskning at det er en mangel på *mot-lesing* i norskundervisning. Ettersom eksempelvis kritiske teorier og kjennskap til ulike diskurser er nyttig for å lese *mot* tekst, kan mangelen på slik lesing på ungdomstrinnet forstås ut fra at elevene ikke er blitt introdusert for og kjenner til ulike teorier og diskurser. Dermed kan en forstå at kritisk lesing, som *mot-lesing*, har blitt forstått som en mer egnet metode i møte med eldre og mer kunnskapsrike elever. Heller ikke lærerne i denne studier

referer direkte til kritiske teorier eller diskursanalyse som metode for å lese *mot* tekst. Likevel indikerer de at det å stille spørsmål til ulike virkelighetsforståelser er en nyttig innfallsvinkel i et kritisk tekstarbeid. To av lærerne, fra ulike grupper, beskrev også det å være kritisk i møte med skjønnlitteratur som en måte å være «aktiv» på. Frode brukte formuleringen for å si noe om hvordan elever kan undersøke hvordan grupper blir representert i tekst, og Bergliot i møte med elevers spørsmål om teksters relevans. Janks (2010) vektlegger det å være *aktiv* i sin beskrivelse av det å lese *mot* tekst som en måte å avsløre at tekster fremstiller selektive virkelighetsbilder. Dermed kan en se flere spor av *mot-lesing* også blant lærernes forståelse. I motsetning til Macken-Horarik (1998) beskrivelse av *mainstream literacy* og *kritisk literacy*, peker derimot ingen av lærerne i studien på at *med-lesing* er en forutsetning for å videre kunne avsløre selektive fremstillinger. I kontrast til Luke (2000), er det heller ingen av lærerne som poengterer at ulike dimensjoner og praksiser fra kritisk literacy bør arbeides med i relasjon til hverandre.

Å studere hvem som blir representert i en tekst er trukket frem i begge intervjuene i studien. Dette fokuset har fellestrekk med Janks (2010) dimensjon om mangfold og Behrmans (2006) beskrivelse av å lese med et resistent perspektiv for å lese en tekst med utgangspunkt i ulike identitetsmarkører. Begge disse perspektivene på kritisk tekstarbeid kan forstås i lys av Janks motivasjon om å fremme kritisk literacy for å belyse sosiale problem som følge av apartheid. I denne studien oppfatter jeg at informantenes tanke om å undersøke representasjon derimot nok en gang handler om å studere faktiske forhold i teksten, og bare én lærer trekker frem, indirekte, det å stille videre spørsmål ved hva representasjon i tekst kan fortelle om maktposisjoner. Informanten belyser ikke spørsmål om hvem som ikke er representert i en tekst. Janks (2010) dimensjon om dominering, å se hvordan språk opprettholder maktrelasjoner, er heller ikke særlig fremtredende i materialet. Dette fremstår noe overraskende ettersom jeg oppfatter at denne dimensjonen er tett koblet til kjerneelementet. Bakken (2020, s. 257) løfter også frem at kjerneelementets vektlegging av påvirkningskraft innebærer at elever bør undersøke språkets makt og påvirkningskraft. I den grad lærerne trekker frem språk som interessant studieobjekt, er det for å understreke hvorvidt fremstillingen av en gruppe er troverdig fremfor å poengtere at språket aldri er nøytralt. Slik kan lærernes forståelse se ut til å i større grad være konsentrert rundt det å peke på selektive fremstillinger fremfor å aktivt endre sosiale forhold, jamfør kritisk literacy. Unntaket er ønsket én lærer uttrykker om å omskrive en novelle, «Kniv», med utgangspunkt i perspektivet til en av antiheltene, mobberne. Samtidig kan det tenkes at vegen er kort mellom å bevisstgjøre elever på sosiale forhold og det å endre dem.

I praksis fremstår lærernes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur først og fremst som kritisk lesing. Dette til tross for at lærerne på lik linje med spørsmål om praksiser knyttet til lesing, fikk spørsmål om kritisk teksttilnærming med utgangspunkt i skriving. Lærerne vektlegger kritisk lesing i form av både *med-* og *mot-lesing* jamfør kritisk literacy. I begge intervjuene peker også lærerne på at det kan være hensiktsmessig å lese flere tekster med samme tema, jamfør Behrmans (2006) ene klasseromspraksis. Kritisk lesing er også vektlagt i form av å vurdere litteratur og dens kvalitet, jamfør beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet som innebærer det å vurdere tekster kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På spørsmålet om kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan utøves med utgangspunkt i skriving, trekker likevel to av lærerne frem to ulike skriftpraksiser. Både det å omskrive om en tekst med utgangspunkt i andre perspektiver enn det den opprinnelige teksten vektlegger, og det å skrive anmeldelser nevnes. Slik viser lærerne til at Janks (2010) dimensjon om design og Behrmans (2006) praksis om mot-tekster kan være relevante måter å tilnærme seg litteratur kritisk på ungdomsskolen. Uten at lærerne eksplisitt nevner det, er det nærliggende å tenke at disse praksisene innebærer at elevene først må lese *med* tekst for å videre kunne formulere kritikk skriftlig, enten det er å endre sosiale forhold eller vurdere kvalitet. Slik indikerer lærerne en forståelse som innebærer å legge til rette for funksjonell lesing uten at det går på bekostning av det kritiske tekstarbeidet.

Forbindelsen til kritisk literacy er videre relevant for å diskutere lærernes *tekstutvalg* (4.3.1). Lærerne omtaler novellesjangeren som praktisk i undervisning fordi tekstene er korte og dermed muliggjør at elever kan lese en tekst flere ganger. Som diskutert over viser en av lærerne til Behrmans praksis om å lese multiple tekster og at det kan øve elever i å se at flere noveller kan fremstille det samme ulikt. Når det gjelder tekstinnhold, finner jeg at lærerne særlig peker på innhold og representasjon av ungdommer og minoritetsgrupper som relevant i undervisning på ungdomstrinnet. Valget av tekster som representerer minoritetsgrupper kan dermed gi inntrykk av at Janks (2010) dimensjon om mangfold står sentralt i lærernes forståelse. Derimot viser min analyse at lærerne tilsynelatende er mer opptatt av å finne tekster til undervisning hvor handlingen og karakterene fremstår relevante for ungdomsskoleelever, gjerne som følge av gjenkjennelsesfaktor, fremfor å introdusere et faktisk tekstmangfold i klasserommet. Dermed ser jeg det som nærliggende å stille spørsmål ved om kritisk teksttilnærming i form av empatiøvelser i praksis her blir en måte for elever å bekrefte egne forestillinger om verden fremfor å se og forstå «de andre», jamfør Nussbaums begrep om narrativ forestillingsevne. Dette inntrykket forsterkes av at lærernes beskrivelse av empatiøvelse, i intervju 2, først og fremst handler om å forstå ulike tolkninger av en tekst

blant elevene i klasserommet fremfor de ulike perspektivene som teksten representerer. Andersen (2011, s. 22) skriver at imaginasjonsevnen «er et avgjørende element i ethvert fremtidshåp» og at det derfor bør øves på. I dette ligger det at evnen til å sette seg inn i andres perspektiver er en grunnleggende ferdighet som er viktig for å utvikle empati. I lys av Appleyards (1991) analyse av ungdomslesere, er det nærliggende å tro at lærerne også i større grad ville oppfordret til å velge tekster som kan være krevende for elever, eksempelvis litteratur som ikke er skrevet eksplisitt om og for dem, ettersom Appleyard skriver at ungdommer liker å lese tekster som utfordrer og får dem til å tenke. Samtidig er det viktig å være klar over at resultatet fra min analyse trolig er preget av det tekstutvalget lærerne fikk utdelt, hvor tre av fire noveller omhandler barn og ungdommer. Likevel hadde lærerne mulighet til å uttrykke seg om eventuelle andre tekster de måtte mene er relevante og aktuelle i et kritisk tekstarbeid.

Koblingen mellom litteraturkritikk og norskfaget er lite fremtredende i læreplanen og forskningslitteraturen. Som nevnt i kapittel 2, fant også Magnusson (2022) at norsklærere i LISA-studien sjelden utfordrer elever til å tenke kritisk over en teksts kvalitet og pålitelighet. Med andre ord kan litteraturkritikk som praksis virke som en lite utforsket ressurs i norskfaglig kontekst. Ut ifra mine funn, kan det likevel se ut til at arbeid med litteraturkritikk er meningsfullt i norskfaget med utgangspunkt i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Flere av lærerne viser til det å *vurdere kvalitet* (4.1.4) som en måte å være kritisk til skjønnlitteratur på. Særlig vektlegger lærerne spørsmål som kan kobles til Andersens estetiske kriterium. Også Grøvan (2019) fant at ungdomsskoleelever vektlegger spenning og intensitet når de vurderer kvalitet. Dette kan tyde på at elever selv vurderer kvalitet ut fra kriterium som ikke krever særlige forkunnskaper. Hetlevik (2020) fant at 10. klasseelever uttrykker seg på en generell måte om noveller og at frasene de skriver fremstår som tillærte og upersonlige. Å ta i bruk litteraturkritikk som metode for å ha en kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, kan ut fra mitt materiale forstås som en måte å bidra til at litteraturundervisning er mindre generell fordi elevene kan sette ord på og argumentere for hva de mener om en tekst. I dette ligger det at elever både kan vurdere kvalitet ut fra objektive kvalitetskriterier, og vurdere på bakgrunn av hvorvidt og hvorfor elevene liker og kjenner seg igjen i det teksten fremstiller. En lærer i studien vektlegger også det å skrive anmeldelser som en måte å respondere på litteratur. Slik kan arbeid med litteraturkritikk trene elever i både lese- og skriveferdigheter. Som teorien viser, kan arbeid med tekst i kontekst være relevant også i arbeid med litteraturkritikk. Min analyse viser at flere av lærerne vektlegger at litteraturkritikk er en krevende tilnæringsmetode som følge av elevenes manglende kunnskap om blant annet litteraturhistorisk

kontekst. Dette finner jeg interessant ettersom det ikke blir trukket frem som en særlig utfordring når lærerne peker på tekst i kontekst som sentralt for hva kritisk tilnærming til tekst kan være. I tillegg indikerer dette, som nevnt i analysen, en forutsetning av at norskfagets skjønnlitterære tekstutvalg ikke er samtidig, noe også Strand (2021) finner blant sine informanter. Dette er påfallende ettersom informantene i denne studien selv trekker frem samtidsnoveller, «Kniv» og «489 mil til Aleppo», som særlig relevant for kritisk tekstarbeid. Alternativt kan en forstå lærernes tekstutvalg på bakgrunn av at de er mer tilgjengelige. Likevel indikerer lærerne i studien, i likhet med Miller (i Furuseth, 2008), at litteraturkritikk kan læres. En kan også bemerke at lærernes forståelse av hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er og hvordan det kan arbeides med i praksis, har likhetstrekk med både kritisk literacy og litteraturkritikk.

5.2 Holdninger

Kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til den virkelighetsforståelsen en tekst representerer. Innledningsvis viste jeg til Skaftun og Michelsen (2017, s. 25) som skriver at den viktigste forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa er deres forhold til virkeligheten. Med utgangspunkt i skjønnlitteraturens premiss, at litteraturen er fiksjon, er det noe overraskende at spørsmål om troverdighet og hvorvidt en tekst for eksempel representerer en gruppe på en korrekt måte er så til stede i lærernes forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Dette til tross for at troverdighet og pålitelighet er viktige nøkkelord i kjerneelementet. Blant annet løfter Jonas Bakken (2019, s. 32) frem at kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* innebærer at elever skal reflektere over teksters påvirkningskraft. Han vektlegger at retoriske appellformer, som introduseres på ungdomstrinnet, vil være viktig i et slikt arbeid. Dette signaliserer at kjerneelementet er særlig viktig i møte med sakprosa, noe også tidligere forskning indikerer. Flere av mine informanter understreker likevel at det er *viktig* (4.2.1) å stille seg kritisk til skjønnlitteratur. Dette som følge av at lesere kan la seg påvirke av innholdet, enten det er fiksjon eller fakta. Det understreker poenget til en av lærerne om at det viktige ved kritisk tilnærming til skjønnlitteratur ikke er å avsløre hva som faktisk er sant og ikke, men at lesere er bevisst over hvilken virkelighet de lar seg påvirke av. Holdningen blant lærerne i denne studien bekrefter at skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur i mitt materiale er tøyelig. Det kan også se ut til at lærerne, i likhet med Skaftun og Michelsen (2017, s. 68), mener at skjønnlitteratur forholder seg til virkeligheten, uten å gi seg ut for å være fakta, ved å vise til hvordan virkeligheten kunne vært. Slik serverer skjønn-

litteratur alternative virkeligheter som kan fungere som referansepunkt i det virkelige livet. Dette kan også Nussbaums begreper om *narrativ forestillingsevne* og *narrative emosjoner* signalisere. Keith Oatley (i Penne, 2012, s. 166) poengterer at leseres simulering av og forventninger til en fiktiv sannhet er viktige faktorer for at lesere skal engasjere seg følelsesmessig i tolkning av skjønnlitterære tekster. Med andre ord kan det være nyttig at elever lar seg påvirke, i det minste følelsesmessig, av en skjønnlitterær tekst, for å engasjere seg i tolkningsarbeid og øve seg i å forstå andres perspektiver. Det gir slik mening at lærerne peker på kritisk tilnærming til skjønnlitteratur som viktig, fordi lærerne også mener at kritisk tekstarbeid er teksttolkning og empatiøvelser.

Selv om kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* nylig er blitt en del av læreplanen i norskfaget, fremstår det likevel overraskende at lærerne omtaler det å arbeide med en kritisk teksttilnærming med utgangspunkt i skjønnlitteratur som *nytt og krevende* (4.2.2). Dette er blant annet fordi TALIS-undersøkelsen fra 2018 viser at norske lærere har erfaring med å gi oppgaver hvor elever må tenke kritisk, samt at 65% av lærere oppga at de i stor grad mener de er i stand til å hjelpe elever å tenke kritisk (Thronsen et al., 2019). I tillegg uttalte Strands (2021) informanter at de har god kompetanse i å undervise kritisk lesing. Funnene hennes viser derimot at lærerne hun intervjuet er usikre på hvordan de skal gjøre det i møte med skjønnlitteratur. Disse funnene kan indikere at norsklærere skiller mellom kritisk tenkning, kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst. Funnene kan også indikere at kritisk tilnærming til sakprosa har vært mer fremtredende i undervisning enn tilnærming til skjønnlitteratur, noe også mine informanter bekrefter. Mine funn illustrerer imidlertid at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur og sakprosa i stor grad baserer seg på det samme teoretiske utgangspunktet, kritisk literacy, og kan arbeides med på like måter. Dermed kan det tyde på at utfordringen til lærere ikke handler om mangel på kompetanse, men, som mine informanter påpekte, mangel på bevisstgjøring om at også skjønnlitteratur bør tilnærmes kritisk.

Weyergang og Frønes (2020) skriver at kritisk lesing gjerne er forbundet med sterke, eldre elever og Strand (2021) argumenterer for at kritisk tilnærming til tekst kan fremstå mer relevant på videregående enn ungdomsskolen på bakgrunn av at det krever høy tekstkompetanse. Til tross for at lærerne i denne studien uttaler at det er nytt og krevende, kommer det frem i analysen at lærerne mener det er viktig å arbeide kritisk med skjønnlitteratur på ungdomsskolen, samt at det kritiske perspektivet bør arbeides med *over tid* (4.2.3) og ikke bare som et enkelttemne. Dette kan indikere at arbeid med kjerneelementet er en modningskompetanse, noe jeg også antok i forkant av studien. I tillegg kan det tyde på at eksempelvis arbeid med litteraturkritikk, som mine informanter uttrykte uenigheter om hvorvidt elevene

har kompetanse til å mestre på ungdomstrinnet, likevel kan være egnet å arbeide med gjennom hele ungdomsskolen. Et tenkt utviklingsløp kan være å starte, gjerne på 8. trinn, med *det estetiske kriteriet* og la elever argumentere for hvorfor/hvorfor ikke de liker en skjønnlitterær tekst. Slik kan interaksjonen mellom tekst og den individuelle leser stå sentralt i litteraturundervisning. Videre, mot 10. trinn, kan elever arbeide med eksempelvis *det genetiske kriteriet* hvor de skal argumentere for en teksts kvalitet på bakgrunn av dens litteraturhistoriske sammenheng. En slik rekkefølge kan være hensiktsmessig på bakgrunn av lærernes uttalelser om at elever mangler kunnskap og referanser fra litteraturhistorien, men også fordi Andersen (1987) omtaler det genetiske kriteriet som krevende for anmeldere. Slik kan elever lære å stille seg kritisk til tekst gradvis, og dermed være rustet til å arbeide videre med et slikt perspektiv i tekstarbeid på videregående skole.

5.3 Hensikter

Til slutt vil jeg diskutere de hensiktene, eller formål, lærerne i mitt utvalg trakk frem da de fikk spørsmål om dette i intervjuene. Et særlig fremtredende funn er at tanken bak et kritisk tekstarbeid kan være at elever blir mer *selvstendige* (4.4.1) og evner å ta og begrunne egne valg. Dette målet rommer ikke bare elevers væremåte i møte med tekst, men også i andre situasjoner. Dersom lærerne tar utgangspunkt i baklengs planlegging, gir dette formålet mening ut fra de tankene og praksisene som lærerne gir uttrykk for på spørsmålet om hva kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er i teori og praksis. Eksempelvis kan en begrunne arbeid med litteraturkritikk ut fra dette formålet ettersom et slikt arbeid tvinger elever til å begrunne hva de mener på bakgrunn av et subjektivt møte med en tekst. Dette ser også Uprisen ut til å verdsette ettersom deres mål, som nevnt, er å ta ungdommer på alvor gjennom å bruke ungdom som ressurser i vurdering av litteratur skrevet for dem. Også med utgangspunkt i kritisk literacy kan elever lære å tenke selv ved å eksempelvis ta i bruk egne erfaringer i tolkning og argumentasjon av hvordan en tekst kan representere et sett med holdninger og verdier. Formålet med selvstendige elever kan også vise tilbake til Freires elevsyn (i Veum & Skovholt, 2020), som kritisk literacy tar utgangspunkt i, som går ut på at elever skal få rom til å tenke selv i undervisning. Dette kan bidra til å underbygge forståelsen av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur som nært kritisk literacy. Begge disse teoretiske inngangene kan åpne for at elever får mulighet til å dele subjektive oppfatninger og møter med litteratur i klasserommet, noe som kan føre til at flere elever opplever at deres stemmer er gyldige i og utenfor klasserommet. Med andre ord tyder dette formålet på en helhetlig forståelse av kritisk tilnærming til

skjønnlitteratur. Det viser også at arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan bidra til at skolen ivaretar oppdraget jeg viste til helt innledningsvis, nemlig å ruste elever til å være aktive samfunnsborgere.

Funnet om at lærerne forstår hensikten med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur som det å *tolke og forstå* verden utover tekst (4.4.2), kan sees i lys av Utdanningsdirektoratets beskrivelse av literacy. De vektlegger at literacy bidrar til at elever utøver og opplever demokratisk medborgerskap. Også Luke (2000) mener kritisk literacy innebærer en forpliktelse til å bruke tekstuelle praksiser i sosiale analyser. Hensikten har videre likhetstrekk med gevinsten med å bli fantasifull og evne å relatere til ulike perspektiver ved å lese skjønnlitteratur (Gabrielsen et al., 2019), ettersom begge handler om å overføre evnen fra å forstå tekst til å forstå andre situasjoner og perspektiver. Dette vektlegger også lærerne i deres forståelse av empatiøvelse i møte med skjønnlitteratur. Et interessant funn i mitt materiale er at en av informantene peker på at kritisk tenkning kan være formålet med kritisk teksttilnærming. I dette ligger en klar forståelse om at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur og kritisk tenkning er to ulike ting. Også Janks (2010) omtaler skillet mellom kritisk tenkning og kritisk literacy. Hennes skille viser derimot til kritisk tenkning som en måte å argumentere for en analyse og kritisk literacy som det å avsløre sosiale interesser og maktforhold. Læreren i mitt utvalg som poengterer denne skilnaden, definerer derimot kritisk teksttilnærming som noe tekstinternt og som strategier for å forstå tekst, og kritisk tenkning som noe som foregår utover tekstarbeid. Dette er interessant ettersom også Alsup (i Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) mener at det å lese og arbeide med skjønnlitteratur kan føre til kritisk tenkning fordi skjønnlitteratur kan øve elever i å forstå flere perspektiver. Ettersom kritisk tenkning, som jeg viste innledningsvis, står sentralt i læreplanen og i definisjonen av kompetanse, kan det tenkes at kritisk tilnærming til nettopp skjønnlitteratur kan legitimeres og bør prioriteres i norskundervisning fordi det også kan ha gevinster utover norskfaget.

Et siste funn jeg vil diskutere, er at to av seks lærere peker på at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan vekke *leselysten* (4.4.3) til ungdomsskoleelever, noe en kan tenke seg er viktig ettersom elever uttrykker negativ leselyst. Dette kan igjen ha mulig negative konsekvenser for elevens leseevne. Også Gabrielsen med flere (2019) finner et tilfelle av lesing for gledens skyld i LISA-materialet. Praksisene lærerne i denne studien viser til, som å analysere, handler imidlertid i stor grad om å nå kompetansemålene. Likevel indikerer blant annet tekstvalgene i denne studien, som diskutert, at leselyst er et viktig formål med læreres litteraturundervisning. At lærerne velger tekster basert på innholdets relevans og

gjenkjennelsesfaktor for elevene, kan tyde på at lærerne først og fremst ønsker å fange elevers oppmerksomhet. To av lærerne indikerer imidlertid at kritisk tekstarbeid tillater elever å bruke egne erfaringer for å si noe om tekst, både i forståelsen av kritisk literacy og litteraturkritikk. Også masterstudent Grøvan (2019) skriver at leseglede kan være en positiv effekt av å jobbe med litteraturkritikk på ungdomstrinnet. Dermed kan arbeid med litteraturkritikk i form av det estetiske kriterium som ikke krever særlige forkunnskaper om for eksempel litteraturhistorie, tilsynelatende ha positive virkninger blant ungdomsskoleelever. Det er videre interessant at lærerne peker på å ivareta elevers leselyst som en viktig hensikt, men ikke lysten til å skrive og produsere tekst. Dette forsterker inntrykket av at lærerne først og fremst forstår kritisk tilnærming til skjønnlitteratur som kritisk lesing, og at Janks (2010) dimensjon om tekstproduksjon ikke er like fremtredende i lærernes forståelse.

6. Avslutning

Med denne masteroppgaven har jeg ønsket å sette søkelyset på kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* med fokus på skjønnlitteratur i forsøk på å utforske hvilke innfallsvinkler og potensial kjerneelementet kan ha i norskundervisning på ungdomstrinnet. Målet med oppgaven har derfor vært å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner norsklæreres forståelse av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning på ungdomstrinnet?* På bakgrunn av oppgavens teoretiske innfallsvinkler, de metodiske valgene jeg har gjort, forskningsspørsmålene jeg har formulert og analysen jeg har foretatt, kan problemstillingen besvares slik:

I teori og praksis samsvarer lærernes forståelse i stor grad med teori og praksis fra kritisk literacy og litteraturkritikk. Et tydelig funn er at lærerne vektlegger det å tolke og forstå en teksts innhold, tekstens kontekst og forfatterens mulige agenda med teksten. For å gjøre dette i praksis, kan elever og lærere lese og stille spørsmål ved forhold i og utenfor teksten. Lærerne i studien peker særlig på det å stille spørsmål ved hvem som blir representert i en tekst og hvordan. Slik skiller ikke lærernes forståelse seg stort fra funn fra tidligere forskning som omhandler kritisk lesing av sakprosa. Videre finner jeg at lærerne trekker frem at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet også kan innebære å vurdere litteraturens kvalitet, særlig med utgangspunkt i et estetisk kriterium. Selv om kontekst er viktig for å vurdere litteratur helhetlig, kan det være komplisert for ungdomsskoleelever å bruke slik informasjon for å vurdere kvalitet. Arbeid med kontekst kan likevel være nyttig i et kritisk tekstarbeid med formål om å forstå tekstinnhold. Når det gjelder tekstvalg, viser lærerne til at noveller kan være godt egnede tekster for å arbeide kritisk med skjønnlitteratur på ungdomstrinnet fordi tekstene er korte og muliggjør at elever kan lese flere hele tekster, gjerne flere ganger med ulike innfallsvinkler. Noveller egner seg også på bakgrunn av at de ofte har store tolkningsrom. Jeg finner også en tendens i at lærerne prefererer tekster med innhold og karakterer som elever kan kjenne seg igjen i, og dermed involvere seg emosjonelt i, fremfor å utfordre elever med et reelt tekstmangfold. En annen sentral tendens i mine funn er at lærernes forståelse i stor grad kan kjennetegnes ved at det innebærer kritisk lesing, mer enn tekstproduksjon. Potensiale i å vurdere tekster kritisk med skriftlig arbeid er likevel til stede i lærernes forståelse. I tillegg til å finne at lærernes forståelse av kjerneelementet i stor grad kan knyttes til det teoretiske bakteppet jeg har lagt til grunn i denne oppgaven, finner jeg at deres forståelse også berører begrepene kritisk lesing og kritisk tenkning. Som jeg skrev innledningsvis, fremstår kritisk tenkning, kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst som

overlappende begreper i læreplanen. I denne studien indikerer enkelte av lærerne at kritisk lesing er en del av kritisk tilnærming til tekst og videre at kritisk teksttilnærming kan føre til kritisk tenkning, som omhandler tenkning også utover tekstarbeid. Lærernes holdninger kjennetegnes ved at de stort sett er positive til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, selv om de viser til at de har mest erfaring fra å jobbe kritisk med sakprosa. De er også tydelige på at det er nytt og krevende å skulle arbeide med skjønnlitteratur på en slik måte i litteraturundervisning. Det er videre et sentralt funn at lærerne ikke bare er positive til denne innfallsvinkelen, men også mener det er viktig at elever lærer å nærme seg skjønnlitteratur kritisk på ungdomstrinnet. Lærerne mener også at dette kan og bør arbeides med på hele ungdomstrinnet, gjerne med stigende kompleksitet og vanskelighetsgrad. Studien viser til at lærerne særlig peker på tre hensikter, eller formål, en kan ha med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet: at elever blir mer selvstendig og evner å ta valg, at elever lærer å tolke og forstå tekst og andre sosiale situasjoner, og til sist at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan øke elevens leselyst. De to førstnevnte kjennetegnes av at kritisk teksttilnærming ikke bare har positive gevinster i arbeid med litteratur, men også utover tekstarbeid og norskfaget.

Jeg ser i stor grad spor av komplekse forståelser av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur hvor teori og praksis speiler hverandre. Jeg finner også at praksisene, holdningene og hensiktene med kritisk tekstarbeid som lærerne viser til, har en logisk sammenheng. Dette indikerer at lærernes forståelse kjennetegnes ved at de er helhetlige. Det er viktig å presisere at funnene i denne masteroppgaven kan være formet av det særlige fokuset jeg har hatt mot novellesjangeren. Likevel vil jeg påstå at de fleste funnene handler om skjønnlitteratur generelt, fordi informantene selv blant annet nevnte romaner og fantasy-sjangeren, som ikke jeg introduserte, i intervjuene. Dette kan vise til at lærernes svar ikke var bundet til de novellene jeg hadde med til intervjuene.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Jeg regner med at denne masteroppgaven først og fremst vil ha relevans for praksisfeltet, hovedsakelig norsklærere og lærerstudenter i norskdidaktikk. Jeg håper fokuset jeg har hatt på 10. trinn vil gjøre funnene relevant for lærere både på ungdomsskole og videregående skole ved å si noe om hvilken kompetansetype og -nivå det kan tenkes at elevene skal oppnå på ungdomsskolen, og hva de kommer fra når de starter på videregående. Med utgangspunkt i hovedfunnene i studien, vil jeg trekke frem noen didaktiske implikasjoner.

Inntrykket fra tidligere forskning viser at det er mer nærliggende for norsklærere å arbeide kritisk med sakprosa fremfor skjønnlitteratur. Dette til tross for at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur tilsynelatende ser ut til å være en viktig, men også en egnet og fruktbar måte å arbeide med litteratur på ungdomstrinnet. Etersom mine funn, i lys av tidligere forskning, viser at tilnærming til skjønnlitteratur og sakprosa ikke er så ulik hverandre, er det et behov for å bevisstgjøre og minne lærere om at skjønnlitteratur kan og bør arbeides med kritisk i litteraturundervisning på ungdomstrinnet.

Som teoriene og min drøfting viser, kan arbeid med eksempelvis tekst i kontekst være sentralt innenfor både kritisk literacy og litteraturkritikk. Altså er det et poeng at kritisk literacy og litteraturkritikk ikke må sees som to gjensidig utelukkende metoder for å arbeide kritisk med skjønnlitteratur i klasserommet. Dersom en for eksempel kombinerer tre av kriteriene til Andersen, det moralske-, det kognitive- og det genetiske kriteriet, kan en se at øvelser fra kritisk literacy også kan være aktuelt innenfor litteraturkritikken. Et eksempel kan være å ikke bare be elever vurdere litteratur ut fra hvilken moral og kunnskap teksten gir, men også stille spørsmål til hvem sin virkelighet moralen og kunnskapen reflekterer. Dette harmonerer med det å undersøke tekst i kontekst.

Funnene mine viser at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur åpner for å lese litteratur for litteraturens egen skyld, for å lese med utgangspunkt i det å øve på empati, og for å øve på å lytte og stille spørsmål ved hva forfattere ønsker å formidle. Slik kan et kritisk arbeid med skjønnlitteratur, slik jeg ser det, handle om å ta elevens kompetanse som lesere og tolkere på alvor. I tillegg viser funnene at det kan være hensiktsmessig å lese kritisk for å videre formulere skriftlig kritikk i flere former. Arbeid med kritisk tilnærming til skjønnlitteratur kan derfor slå et slag for helhetlig lesing og tekstarbeid i undervisning. Funnene viser også at bruk av noveller kan bidra til en slik helhet fordi elever får mulighet til å lese hele verk, gjerne flere ganger med ulike innfallsvinkler. Ifølge mine funn kan lærere på denne måten også bidra til å vekke eller opprettholde leselyst blant ungdomsskoleelever.

6.2 Videre forskning

Selv om lærernes forståelser av kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet fremstår helhetlige i denne studien, er det viktig å forske videre på temaet fordi funnene mine er begrenset av blant annet metodiske og teoretiske valg jeg har foretatt.

Etersom jeg har rettet oppmerksomhet mot fire forskningsspørsmål som omhandler teori, praksis, holdninger og hensikter, har jeg ikke hatt kapasitet til å gå i dybden på alle

elementene i denne studien. Lærerne i studien gir selv uttrykk for at det er behov for å bevisstgjøre lærerstanden enda mer på hva feltet kan innebære av praksiser og gevinster. Det er med andre ord behov for å studere temaet ytterligere slik at norsklærere i enda større grad blir oppmerksomme på temaet og trygge på hvordan de kan arbeide med det i klasserommet. Funnene i denne studien er også formet av at jeg har ønsket å utforske hvilket potensial som ligger i kritisk literacy og litteraturkritikk som teori og metode. Det vil derfor være interessant å også undersøke temaet og forskningsspørsmålene i lys av andre teorier.

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke praksiser lærerne mener er egnede for kritisk tilnærming til skjønnlitteratur. Som jeg poengterte i 1.2 er handlinger en viktig dimensjon av noens forståelse av et emne. I videre forskning vil det derfor være interessant å benytte observasjon som metode for å undersøke hvilke handlinger lærere faktisk gjør når målet er kritisk tekstarbeid. Det tenker jeg vil være særlig interessant når lærere har fått lengre erfaring fra å arbeide med LK20 enn hva lærerne i denne studien hadde da jeg gjennomførte intervjuene. Funnene i denne oppgaven er videre påvirket av gruppe- og deltakerantallet i studien. Det kan derfor være interessant å undersøke problemstillingen ved bruk av spørreundersøkelse og slik involvere et større antall norsklærere fra flere skoler.

Denne oppgaven, sammen med tidligere forskning, illustrerer hvor sammensatt kritisk tekstarbeid kan være. Til tross for at jeg har vist at oppgavens funn har sine begrensninger, vil den forhåpentligvis likevel kunne motivere og inspirere til videre praksis på bakgrunn av at den nettopp viser til flere mulige praksiser for å trene elever i å være kritiske til skjønnlitteratur. Jeg har også et håp om at lærer vil oppleve i praksis det mine informanter, i likhet med tidligere forskning, indiker, nemlig at også elever vil oppleve kritisk tilnærming som en aktuell og relevant metode for å arbeide med både eldre og samtidig skjønnlitteratur, og at elever videre opplever lesing som noe lystbetont. Jeg har belyst hvilke hensikter et kritisk tekstarbeid med skjønnlitteratur kan ha i håp om å vekke oppmerksomheten til lærere og lærerstudenter som potensielt har hatt en forestilling om at kritisk tilnærming til tekst er forbeholdt og mest hensiktsmessig i møte med sakprosa.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (1987). Kritikk og kriterier. *Vinduet (Oslo : trykt utg.)*. 1987,nr. 3, 17.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. *Norsklæreren*, 2(11), 15-22.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie (2)*. Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader : the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bahn, S., & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative social work : QSW : research and practice*, 12(2), 186-199.
<https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(6), 490-498. <https://doi.org/10.1598/jaal.49.6.4>
- Berg-Nordlie, M. (2022). *Fornorskning*. <https://snl.no/fornorskning>
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-19, tekster 5*. Gyldendal
<https://www.gyldendal.no/grs/kontekst/produkter/kontekst-8-10-tekster-5/p-643146-no/>
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10, Tekster 2*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget. Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*(4), 28-39.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

- Borsheim-Black, C., Macaluso, M., & Petrone, R. (2014). Critical Literature Pedagogy: TEACHING CANONICAL LITERATURE FOR CRITICAL LITERACY. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(2), 123-133. <https://doi.org/10.1002/jaal.323>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christiansen, A. (2010). *Kritikarboka : om litteratur, journalistikk og kvalitet* (Vol. nr. 183). Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8 ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. 39(3), 124-130.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming* (2). Universitetsforlaget.
- Eilertsen, K. L. (2021). *Tekstanalyse - en forutsetning for kritisk literacy i norskfaget?* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge].
- Engelstad, I. (2012). Litteraturkritikk. I P. T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 273-289). PAX Forlag.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2). Universitetsforlaget.
- Forser, T. (1998). Tabloidiseringen av det litterära samtalet - om kritikken, dess villkor och former. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1(1998).
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.
- Furseth, S. (2008). Kritikk som retorisk handling. *Kunstkritikk.no*. <https://kunstkruttikk.no/kritikk-som-retorisk-handling/>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*(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. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1). Cappelen Damm akademisk.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grøvan, A.-H. (2019). *Ungdom anmelder ungdomslitteratur – hva vektlegger de, og hva kan de lære?* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Gursli-Berg, G. (2021). *Fordom (hermeneutisk metode)*. [https://snl.no/fordom - hermeneutisk metode](https://snl.no/fordom-hermeneutisk-metode)
- Hagen, E. B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk : en introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper (3)*. Samfundslitteratur.
- Halvorsen, P. (2019). Egalitarian Criticism. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*(1), 72-89.
- Hetlevik, S. L. (2020). *Leseforståelse i møte med skjønnlitteratur* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Hjardemaal, F. (2011). Kap. 8 Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, K. Tveit, & F. Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-216). Fagbokforlaget.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. Ubestemthet som en betingelse for den litterære prosas virkning. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser* (s. 102-133). Borgen.
- Iversen, C. S. (2020). «Det er veldig fristende å synge med, men så er man litt sånn 'hm, kan jeg egentlig det?»». *En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til kontemporær, transspråklig sanglyrikk i norskundervisningen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups : a practical guide for applied research* (4). Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet de av læreplanverket. Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3). Gyldendal akademisk.
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. *Journal of adolescent & adult literacy*, 43(5), 448-461.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. Christie & R. Mission (Red.), *Literacy and schooling* (s. 74-103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019559-9>
- Magnusson, C. G. (2022). Reading Literacy Practices in Norwegian Lower-Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questions. *Scandinavian journal of educational research*, 66(2), 321-335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mendelsohn, D. (2012). A Critic`s Manifesto. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/books/page-turner/a-critics-manifesto>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. 34(5 pt 2), 1189-1208.
- Penne, S. (2012). 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.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rapley, T. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4 ed., s. 331-355). Sage.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3). Sage.
- Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Sletnes, K. B. (2021). *Forståelse*. <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- Slettan, S. (2020). *Ungdomslitteratur : ei innføring* (2). Cappelen Damm akademisk.

- Strand, M. (2021). *Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norske lærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Svartdal, F. (2020). *Holdning*. <https://snl.no/holdning>
- Thronsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018. Først hovedfunn fra ungdomstrinnet*.
- UiO. (2022). *Nettskjema diktafon-app*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- UNESCO. (2022). *Literacy*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Uprisen. (2021). *Om Uprisen*. <https://uprisen.no/om-uprisen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fagets relevans og sentrale verdier. Norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Grunnleggende ferdigheter (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kjerneelementer – Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2019/fakta-om-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurdering av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.

Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? : en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning* (Vol. 9/2003). Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Intervjuspørsmål
Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva ser dere som sentralt i arbeid med noveller? • Øvelse: Skriv ned noen stikkord om hva dere forstår som kritisk tilnærming til tekst? • Hva tenker dere at kritisk tilnærming til tekst kan være? • Hvordan kan dette se ut i møte med skjønnlitteratur?
Hva er kritisk tilnærming til skjønnlitteratur?	<ul style="list-style-type: none"> • Med den kjennskapen dere har til den nye læreplanen: hvor tenker dere at det kritiske kommer inn? • En tidligere masterstudent fant gjennom en spørreundersøkelse at lærere foretrekke bruk av sakprosa over skjønnlitteratur i undervisning av kritisk lesing. Hva tenker dere om det?
Hvordan kan arbeid med kritisk tilnærming til noveller se ut i praksis?	<ul style="list-style-type: none"> • Øvelse: Dersom dere skal komme til enighet om to av disse fire novellene: hvilke to tenker dere passer godt til å arbeide med en kritisk tilnærming? Tenk høyt sammen i 5min. • Hvorfor disse tekstene? • Dersom elever skal tilnærme seg disse novellene kritisk ved å lese. Hvordan kan det se ut i praksis? • Hvilken inngang ville dere valgt (og hvordan): Enig/uenig med innholdet eller bra/dårlig innhold? Andre? • Dersom elever skal tilnærme seg disse novellene kritisk ved å skrive/producere egne produkt, hvordan kan det se ut i praksis?
Hvilke hensikter og holdninger med arbeidet trekker lærere frem?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke hensikter kan man først og fremst ha med kritisk tilnærming til noveller? • Tenker dere at kritisk tilnærming til skjønnlitteratur er viktig på ungdomstrinnet? Hvorfor/hvorfor ikke?
Oppsummering og avslutning: tilbakeblikk	<ul style="list-style-type: none"> • Oppsummer funnene • Har jeg forstått dere riktig? Er det noe dere vil legge til? • Eventuelt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere

Informasjon om masterprosjektet

«Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet»

Vil du delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke norsklærere på 10. trinn sine holdninger til kritisk tilnærming til skjønnlitteratur i litteraturundervisning? I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I mitt masterprosjekt vil jeg undersøke hvilke holdninger norsklærere på 10. trinn har til det å arbeide med en kritisk tilnærming til skjønnlitteratur, nærmere bestemt noveller, i litteraturundervisning. Med begrepet holdninger tenker jeg på positive og negative tanker, følelser og handlinger. Jeg vil snakke med to grupper med lærere, fra to skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å samtale med deg og dine kollegaer i inntil en time. Målet er at intervjuet skal ha en utforskende samtalestruktur. Det innebærer at dere ikke behøver å lese dere opp på tematikken på forhånd, eller vise til egen undervisningspraksis. Med utgangspunkt i de nye kjerneelementene i norskfaget, særlig «kritisk tilnærming til tekst» og «tekst i kontekst», vil dere få spørsmål om hvordan noveller kan brukes i undervisning med kritisk tilnærming, samt spørsmål rundt hva dere tenker om at elever skal mestre dette på egenhånd/med lærerstøtte.

En del av intervjuene vil være tekstdiskusjon med utgangspunkt i fire noveller. Om dere sier ja til å delta, sender jeg dere gjerne novellene slik at dere kan gjøre dere kjent med dem i forkant av intervjuet.

Samtalen vil bli tatt opp på bånd og jeg har også med en referent. Alle data vil behandles konfidensielt og lagres sikkert. Jeg vil anonymisere navnet ditt i oppgaven, og det vil ikke være mulig å kjenne deg eller skolen igjen. Opplysningene fra intervjuet og tekstdiskusjonen

vil sammen med opplysninger fra ett annet lignende intervju, utgjøre datamaterialet for masteroppgaven.

Om du har flere spørsmål knyttet til det å delta, må du gjerne kontakte meg om det.

Med vennlig hilsen

Solveig Haldorsen Wang

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet»?

I dette skrivet får du informasjon om målet for prosjektet, prosedyrer rundt personvern og til sist en forespørsel om ditt samtykke.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke holdninger (positive og negative tanker, følelser og handlinger) norsklærere på 10. trinn har til det å arbeide med en kritisk tilnærming til noveller i litteraturundervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du arbeider som norsklærer på 10. trinn og skal f.o.m august 2021 arbeide etter den nye læreplanen. 6-8 andre norsklærere vil også få spørsmål om å delta.

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

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

- Det er kun meg og min veileder ved UiO, Tove Stjern Frønes, som vil ha tilgang til mine data.

- Jeg vil erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Alt datamateriale vil bli kryptert og lagret slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.
- I en publikasjon vil du ikke kunne gjenkjenne opplysninger om hverken skolen du arbeider på eller deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2022. Etter at prosjektet er ferdig, vil samtlige datamateriale ut over selve oppgaven bli slettet.

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.

Dine rettigheter

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

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

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

- Solveig Haldorsen Wang: 99227596, solveih@student.uv.uio.no
- Tove Stjern Frønes: 91589591, t.s.frones@ils.uio.no

- Vårt personvernombud ved UiO: Roger Margraf-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

Masterstudent

Solveig Haldorsen Wang

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kritisk stillingtaking til skjønnlitteratur*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju med tekstdiskusjon
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet med tekstdiskusjon.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

12.05.2022, 09:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

987821

Prosjekttittel

Kritisk stillingstaking til skjønnlitteratur på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Stjern Frønes, t.s.frones@ils.uio.no, tlf: 91589591

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Haldorsen Wang, solvelh@student.uv.uio.no, tlf: 99227596

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.12.2022

Vurdering (2)

19.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.10.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.10.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endringene gjelder antallet respondenter og endring fra personlig intervju til gruppeintervju.

OPPDATER INFORMASJONSKRIV

Vi minner om at informasjonsskriv til deltakere må tilpasses denne intervjuformen, så det gir en mer presis oppsummering av hva deltakerne bes om å delta på. Vi trenger ikke å se denne endringen.

TAUSHETSPLIKT

Minner også igjen om at deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60c876c9-c6d2-4e07-af24-be3f0140be22>

1/3

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

Kontaktperson hos NSD: Njaal H. Neckelmann

Lykke til videre med prosjektet!

30.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30. juli 2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31. desember 2022.

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med

behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!