



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Motivasjon i motstand

En studie av den komplekse skjønnlitteraturens vilkår i norskundervisningen på mellomtrinnet

Ingrid Karoline Jacobsen

Masteroppgave i norskdidaktikk LER-3901

Mai 2024

Forord

Snart er det siste punktum satt, og jeg sitter igjen ydmyk og stolt over å være ferdig utdannet lektor og over å ha skrevet denne mastergradsavhandlingen. Arbeidet med avhandlingen har vært spennende og lærerikt, men det har også utfordret meg. Veilederne mine fortalte meg at forordet ikke skal være en oppramsing av alle jeg er glad i. Man skal nemlig gjøre seg fortjent til å være en del av det, og det er det mange som har gjort.

Takk til informantene som åpenhjertig har fortalt og bidratt med verdifulle perspektiver.

Jeg vil også takke veilederne mine, Hella og Ingri. Er det noen som har gjort seg fortjent å være her, så er det dere. Jeg er så takknemlig for at jeg har fått æren av å ha blitt kjent med to så inspirerende og sterke damer. Tusen takk for all hjelp, utfordring, motivasjon og støtte dere har gitt meg.

Takk til mamma og pappa for korrekturlesing, betingelsesløs støtte og alltid gode råd.

Takk også til deg, Sunniva, for at du har hatt troen på meg hele veien og for at du har hjulpet meg med å få dagene til å gå opp.

Og sist, men ikke minst, gode Sverre - takk for pusterommet du har gitt meg.

Tromsø, mai 2024

Ingrid Karoline Jacobsen

Sammendrag

Denne studien har til hensikt å belyse vilkårene til den komplekse skjønnlitteraturen i norskundervisningen på mellomtrinnet. I denne undersøkelsen har jeg tilnærmet meg dette fenomenet ved hjelp av tre ulike metoder. Den første delen av undersøkelsen innebærer en læreplananalyse, der jeg har undersøkt dens legitimering av kompleks skjønnlitteratur i «om faget» og gjennom to kompetansemål. Analysen viser at læreplanverket gir et stort mulighetsrom og åpner for arbeid med litteratur av mer kompleks art. En kvantitativ innholdsanalyse av et utvalg læreverker for mellomtrinnet viser at bøkene gjennom vektning av utdrag som er tatt ut av sin helhet, og tilnærminger som fjerner litteraturens brodd, gir den komplekse litteraturen dårlige vilkår. Avslutningsvis er også spørsmålet om den komplekse litteraturens vilkår i norskfaget undersøkt gjennom semistrukturerte dybdeintervju med tre norsklærere. Av intervjuene kommer det frem at informantene forholder seg til læreplanverket i varierende grad, til tross for at de er lovpålagte å følge den. Lærerne benytter seg av lærebøker og dermed tekstutdrag som sin primærkilde når de skal velge litteratur til undervisningen. Undervisningen virker å særpreges av en fasilitering av litteraturen med et ønske om å fenge og engasjere umotiverte elever og elever med lav utholdenhet. Dette resulterer i lite utfordrende litteratur og tilnærminger som forenkler litteraturen. Oppsummert viser studien at den komplekse skjønnlitteraturen gjennom læreplanverket har gode vilkår i norskundervisningen for mellomtrinnet, men at dette utfordres av både læreverkenes fremstilling og lærernes ressurser og praksis.

Nøkkelord: litteraturundervisning, litterær kompetanse, litteraturdidaktikk, kompleks litteratur, pedagogisk fasilitering

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	2
1.2	Forskningsspørsmål.....	3
1.3	Fagfornyelsen – Norsk i LK20.....	4
1.3.1	Kompetanse.....	5
1.3.2	Dybdelæring.....	5
1.4	Praksisen i klasserommet.....	6
1.5	Tekstens oppbygning.....	7
2	Teoretisk grunnlag.....	8
2.1	Å lese litteratur.....	8
2.1.1	Lesing som grunnleggende ferdighet.....	8
2.1.2	Litteraturbegrepet.....	11
2.1.3	Skjønnlitteratur.....	11
2.1.4	Kompleks skjønnlitteratur.....	12
2.2	Skjønnlitteraturens potensiale.....	13
2.2.1	Identitetsutvikling.....	13
2.3	Litteraturundervisning.....	15
2.3.1	Litterær kompetanse.....	15
2.3.2	Litteratur som utgangspunkt for oppgaver.....	18
2.3.3	Lærerens veiledningsarbeid og tilrettelegging.....	19
2.3.4	Tekstlengde og utdrag.....	22
2.4	Norsklærerens begrunnelser.....	23
2.5	Læreplanteori.....	24
3	Metode.....	26
3.1	En kvalitativ innholdsanalyse av læreplanen.....	27
3.1.1	Relevante kapitler i læreplanen.....	27

3.1.2	Todelt analyse av læreplanen	28
3.1.3	Vurderinger av tekstene	29
3.2	Lærebokanalyse.....	29
3.2.1	Utvalgte lærebøker	29
3.2.2	Analysegangen	30
3.3	Intervju	31
3.3.1	Utvalg	31
3.3.2	Forberedelser og intervjuguide.....	33
3.3.3	Gjennomføring	35
3.3.4	Bearbeiding av datamaterialet.....	36
3.3.5	Etiske vurderinger	36
3.4	Forskningens kvalitet	37
3.4.1	Validitet.....	37
3.4.2	Reliabilitet	38
4	Analyse og diskusjon	40
4.1	Arbeid med kompleks skjønnlitteratur i læreplanen	40
4.1.1	Om faget.....	41
4.1.2	Kompetansemål og vurdering etter 7. trinn.....	46
4.1.3	Oppsummering	49
4.2	Lærebokanalyse.....	50
4.2.1	Lærebøkernes innhold	51
4.2.2	Bøkernes vektning av teksttyper.....	51
4.2.3	Teksternes kompleksitet	52
4.2.4	Oppgaver i lærebøkene.....	54
4.2.5	Oppsummering	56
4.3	Intervju	56
4.3.1	Læreverkenes tekstutvalg.....	58

4.3.2	Læreplanens påvirkningskraft	59
4.3.3	Tilnærminger og oppgaver i undervisningen	61
4.3.4	Lærernes tilrettelegging for elevenes utholdenhet	63
4.3.5	Formålet med lesingen	65
4.3.6	Tekstlengde og utdrag	67
4.3.7	Oppsummering	68
5	Avslutning og veien videre	71
	Referanser.....	73
	Vedlegg	77
	Vedlegg 1 – Skjema for lærebokanalyse, <i>Salto 5A</i>	77
	Vedlegg 2 – Skjema for lærebokanalyse, <i>Salto 6A</i>	78
	Vedlegg 3 – Skjema for lærebokanalyse, <i>Salto 7A</i>	79
	Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	80
	Vedlegg 5 – Samtykkeskjema	81
	Vedlegg 6 – Skjema for analyse av intervju	83
	Vedlegg 7 – Vurdering og godkjenning fra Sikt.....	84

Figurliste

Figur 1 - Oppgavens struktur	4
Figur 2 - Oppgavens struktur	27
Figur 3 - Oppgavens struktur, læreplananalyse.....	40
Figur 4 - Oppgavens struktur, lærebokanalyse.....	50
Figur 5 - Oppgavens struktur, intervju	57

Tabelliste

Tabell 1 - Informasjon om informantene	32
Tabell 2 - Analyse av kompetansemål 1	46
Tabell 3 - Analyse av kompetansemål 2	48
Tabell 4 - Kvantitativ innholdsanalyse av Salto.....	52

Tabell 5 - Eksempler på oppgaver i Salto	55
Tabell 6 - Oppgaver i Salto	56

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

En kveld i juni ble jeg hentet på flytoget av bestemor og bestefar. Jeg hadde endelig fått sommerferie fra lektorstudiene i Tromsø og ble møtt av en varm sommerbris da jeg gikk av flytoget. Kjøreturen hjem gikk til å prate om hvordan mitt første år i Tromsø hadde vært. Litt oppgitt fortalte jeg at vi hadde lest Henrik Ibsen sitt dikt om Terje Vigen. Før jeg hadde fullført setningen om at jeg synes pensumteksten var både vanskelig og unødvendig, var bestefar allerede på diktets tredje vers. Bestefar fortsatte, og bestemor lo så tårene trillet. Jeg satt paff i baksetet. Da bestefar hadde gjengitt alle versene av diktet, fortalte de om leseopplæringen de fikk på folkeskolen. Hodet mitt satt igjen i diktets siste strofe. Det var tydelig at diktet hadde satt sine spor hos besteforeldrene mine. De hadde fått tilgang til noe i diktet som jeg ikke var i nærheten av å berøre, og dette "noe" må ha betydd mye for dem begge. Hvorfor satt ikke jeg igjen med en eneste slik opplevelse etter 13 års skolegang, mens dette var noe de hadde opplevd allerede i løpet av sine første år på skolen? I løpet av denne bilturen sådde bestemor og bestefar et frø som ble til viktig inspirasjon for mastergradsoppgaven min. Den du nå sitter med i hendene dine.

Masteroppgaven er ment som et bidrag i diskusjonen om hvilke tekster som skal inngå i norskundervisningen. Skal undervisningen bære preg av utdrag, og med det dekke et mangfold av temaer, stiler og litterære epoker? Eller skal undervisningen legge til rette for at elevene skal oppleve utfordrende litteratur som krever tid og mulighet til å gå i dybden av tekstene? I tillegg vil den være et svar på etterspørselen etter empiriske studier av hva som faktisk blir lest og hva som påvirker lærernes litteraturvalg i norskundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Forskning om norskundervisningens litteraturutvalg er i stor grad gjort på ungdomstrinnet og i videregående opplæring (Grüters & Myren-Svelstad, 2022; Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Jeg ønsker derfor å supplere ved å undersøke lærernes praksis på mellomtrinnet, og hva som påvirker den.

Studien *Linking Instruction and Student Achievement*, heretter LISA, omhandler læreres praksis på åttende trinn viser at det er lite variasjon i valg av tekster til undervisningen. Romaner og andre lengre verk blir dessuten svært sjeldent lest i sin helhet i undervisningssammenheng (Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Stjern Frønes og Roe (2020, s. 210) viser til

PISA-undersøkelsen fra 2018 som fastslår at hele 43% av 15-åringene oppgir at de ikke har lest tekster som er på mer enn 10 sider i norskfaget det siste skoleåret. Tekstene som blir lest er ofte hentet fra lærebøker eller annet pedagogisk materiale som er tilpasset eller laget for norskundervisning (Grüters & Myren-Svelstad, 2022; Kjelen, 2013, s. 122; Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 334). Disse funnene peker mot at undervisningen i faget i stor grad styres av lærebøkernes innhold, og deres innflytelse bør dermed ikke overses. At det litterære utvalget i stor grad er utdrag og tekster hentet fra lærebøker kan tyde på at deres helhet sjeldent blir bearbeidet av elevene. Dermed er det rimelig å anta at kompleks litteratur er nedprioritert. Med bakgrunn i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *Hvilke vilkår har kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen på mellomtrinnet?*

1.2 Forskningsspørsmål

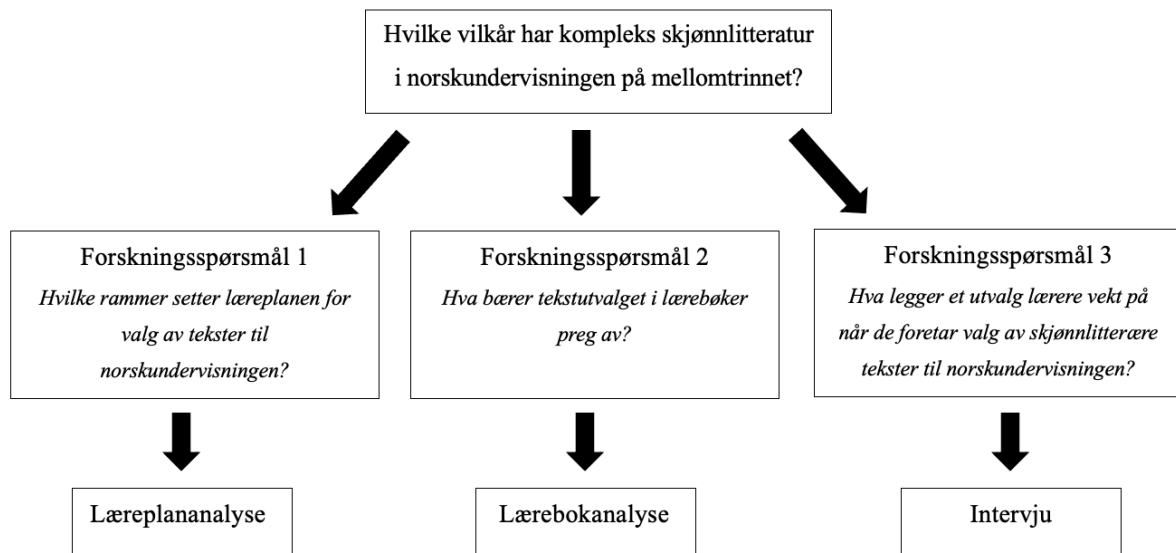
Problemstillingen er omfattende og kan favne mange perspektiver. For å avgrense og spesifisere oppgaven har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke rammer setter læreplanen for valg av tekster til norskundervisningen?
- 2) Hva bærer tekstutvalget i et utvalg lærebøker preg av?
- 3) Hva legger et utvalg lærere vekt på når de foretar valg av skjønnlitterære tekster til norskundervisningen?

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat (sitert i Bjørnsrud, 2009, s. 108). Dette bidrar til oppgavens struktur og helhet, hvilket er illustrert i figur 1. Forskningsspørsmål 1 tar for seg rammene læreplanen setter, hvilket gjør det naturlig å undersøke læreplanens formelle side. Dette innebærer lærernes forpliktelser som ligger i dokumentet. For å belyse spørsmålet tilstrekkelig vil det også være relevant å se på idéene bak læreplanen. Jeg undersøker derfor forskningsspørsmål 1 gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av læreplanen.

Forskingsspørsmål 2 spør etter hva tekstutvalget i lærebøkene bærer preg av. Dette belyser jeg ved å gjøre en kvantitativ innholdsanalyse av et utvalg lærebøker for mellomtrinnet. Da vi kan legge til grunn at lærebøker er mange læreres primærkilde når det kommer til undervisningens tekstutvalg (Grüters & Myren-Svelstad, 2022; Kjelen, 2013, s. 122; Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 334), er jeg opptatt av bøkernes tekstutvalg. Ved å undersøke hva slags tekster som blir prioritert i lærebøkene vil oppgaven gi et innblikk i hvilke muligheter og begrensninger lærebøkene setter. Dette vil påvirke lærernes handlingsrom og praksis.

Avslutningsvis undersøker jeg forskningsspørsmål 3 gjennom kvalitative intervju med et utvalg lærere der disse lærernes individuelle forhold til litteraturundervisning kommer frem. Deres praksis og forhold til undervisningen vil til syvende og sist ha definisjonsmakt den komplekse litteraturens vilkår, da det er dette som reflekterer det faktiske fenomenet. Oppsummert er oppgavens forskningsspørsmål strukturert som følger:



Figur 1 - Oppgavens struktur

1.3 Fagfornyelsen – Norsk i LK20

Politisk gitte mål og rammer styrer skolens virksomhet og dermed lærernes undervisningspraksis. Disse er gitt i Opplæringslova (1998)¹ og nærmere beskrevet som forskrifter i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Læreplanverket består av en overordnet del, i tillegg til fag- og timefordeling og læreplaner i de ulike fagene. «Overordnet del» av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og overordnede prinsipper for grunnopplæringen. Elementene som kommer frem i opplæringsloven og i de overordnede prinsippene er felles for alle som underviser i skolen, uavhengig av fag, trinn og nivå. Læreplanen i norsk innledes med tekster som beskriver «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer» i faget, «tverrfaglige temaer» og deretter hvordan elevene skal arbeide med «grunnleggende

¹ Ny versjon av Opplæringslova trer i kraft 01.08.2024.

ferdigheter» i faget. Deretter kommer kompetansemålene for trinnene, i tillegg til omtaler av underveis- og sluttvurdering.

Samfunnet er i stadig endring og stiller krav til at skolen følger utviklingen slik at fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet blir møtt. For å forberede elevene bedre på fremtiden tilrådet Kunnskapsdepartementet i 2016 en fornyelse av *Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, 2015-2016; NOU 2015:8, 2015). I 2013 presenterte regjeringen tre stortingsmeldinger som skulle bidra til å ruste Norge som kunnskapssamfunn. Blant dem var Stortingsmelding 20 (2012-2013), *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, som presenterte hvordan framgangen i den norske skolen skulle videreføres. I etterkant av behandlingen av stortingsmeldingen ble et offentlig utvalg, ledet av professor Ludvigsen, oppnevnt av regjeringen til å vurdere grunnopplæringens fag. Fagene skulle ses opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Perspektivet understrekes gjennom tittelen på rapporten: *Fremtidens skole*. Ludvigsen-utvalgets rapport baserer seg på evaluering av og forskning på Kunnskapsløftet fra 2006. Rapporten presenterer en rekke anbefalinger som et bidrag til fornyelsen. Å forberede elevene på fremtiden skulle gjøres gjennom å gi fagene mer relevant innhold og tydeligere prioriteringer, samtidig som at sammenhengen mellom fagene skulle bli bedre (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1.3.1 Kompetanse

Kompetanse er et begrep som går igjen i læreplanverket, blant annet gjennom kompetansemålene som elevene skal arbeide mot og forhåpentligvis oppnå gjennom skoleløpet. I Ludvigsen-utvalgets sluttrapport blir et bredt kompetansebegrep anlagt og gjort rede for. Ifølge utvalget utgjør kompetanse elevenes evne til å anvende kunnskaper og ferdigheter i møte med utfordringer og oppgaver (NOU 2015:8, 2015, s. 18). En slik forståelse av begrepet blir også benyttet i «overordnet del» av læreplanen: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utvalgets forståelse av kompetansebegrepet involverer både kognitive og praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring og utvikling. Lesing av kompleks skjønnlitteratur knytter an til disse ferdighetene.

1.3.2 Dybdelæring

Både den nevnte sluttrapporten og læreplanverket anser oppnåelse av kompetanse som betinget av dybdelæring (NOU 2015:8, 2015, s. 8-9). Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

[D]et å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Her kan en se et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to begrepene, kompetanse og dybdelæring, både i læreplanverket og i rapporten. Elevene må inneha en form for grunnleggende kompetanse for at en skal kunne drive dybdelæring, samtidig som dybdelæring legger til rette for å utvikle kompetanse. I stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 33), *Fag - Fordypning - Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*, blir kjennetegnet ved en læringsprosess som fremmer dybdelæring trukket frem. Blant annet skal elevene få tid og rom til å fordype seg i lærestoffet. Også læreplanen legger vekt på at elevene skal få tid og rom til å arbeide i dybden slik at de kan utvikle en dypere forståelse for og i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette kommer til uttrykk i læreplanen blant annet ved at elevene etter 7. trinn viser og utvikler kompetanse i norsk når de leser «kortere og lengre tekster i ulike sjangre og samtaler om form og innhold i tekstene» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette blir videre konkretisert og utviklet etter ungdomstrinnet. Der står det at elevene viser og utvikler kompetanse ved at de «leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre, utforsker tekstenes kontekster og reflekterer over hvordan konteksten påvirker teksttolkningen» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Når dybdelæring resulterer i forståelse, bidrar prosessen til at elevene kan overføre læring fra ett fag til et annet (NOU 2015:8, 2015, s. 11). Dessuten kan læringsprosessene bidra til å styrke motivasjon og følelse av mestring blant elevene (NOU 2015:8, s. 11). Syse Talsethagen og Øveland Nyhus (2019, s. 130) tar definisjonen av dybdelæring noen hakk ned til «når det rockar i klasserommet». Med dette mener de ved de situasjonene der elevene får et eierskap til lærestoffet. Definisjonen er noe enklere enn hva som kommer frem i læreplanverket, men forholdet mellom kompetanse og dybdelæring er det samme. De presiserer at dersom en skal lykkes med dybdelæring, er en også nødt til å inkludere overflatelæring. En del av dybdelæringen er å forstå de store sammenhengene, og for å kunne gjøre dette er en nødt til å arbeide på meningsnivå, men også på detaljnivå (Syse Talsethagen & Øveland Nyhus, 2019, s. 131). Dybdelæring forutsetter altså et høyt krav til lærerens faglige og didaktiske kompetanse.

1.4 Praksisen i klasserommet

Oppgaven er basert på en gjennomgang av forskning på det litterære utvalget i norskundervisningen. Jeg har gått inn for en bred tilnærming som inkluderer flere studier for å

berike min forståelse av stoffet. Dette har bidratt til å skape oversikt over feltet, og til utviklingen av studiens hensikt og problemstilling. I søken etter praksisen i klasserommet, har det vært utfordrende å finne forskning som sier noe om hva elevene faktisk leser på skolen. Studier bekrefter og markerer behovet for nyere forskning på feltet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Lodding Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 92). Mitt inntrykk er at mellomtrinnet er lite representert i forskningen som finnes, hvilket blir bekreftet av blant annet Ottesen og Tysvær (2017, s. 54) og Lodding Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020). Blok Johansen (2015) har riktignok gjort en relevant studie om bruk av utfordrende litteratur på mellomtrinnet, men denne er gjort i Danmark. Da det finnes lite forskning om praksisen på mellomtrinnet, baserer oppgaven seg også på forskning gjort på de høyere trinnene i grunnskolen. Ottesen og Tysvær (2017) og Grütters og Myren-Svelstad (2022) er to av få norske studier som undersøker utvalgspraksisen og lærernes begrunnelser for valgene. Studiene blir presentert i teorikapittelet for å plassere funnene i denne studien i forhold til den tidligere forskningen.

1.5 Tekstens oppbygning

Masteroppgaven består av fem kapitler. I innledningen har jeg presentert bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre har jeg gjort rede for norskfaget slik det fremstår i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* og fagfornyelsens hensikt. Da kompetanse og dybdelæring er sentrale begrep i styringsdokumentene og for oppgaven min, har jeg også gjort rede for disse. Til slutt i innledningen har jeg plassert oppgaven i lys av tidligere studier og adressert dens legitimitet. I det videre følger oppgavens teoretiske rammeverk. Dette inkluderer en redegjørelse for sentrale begreper, gjennomgang av hvilke muligheter lesing av skjønnlitteratur byr på, hvilke tilnærminger som kan bidra til å nå potensialet i litteraturen, tidligere forskning og til slutt teoretiske perspektiver som skal bidra til analysen av læreplanen. Deretter presenterer jeg oppgavens metoder for å innhente og analysere informasjon, samtidig som jeg fortløpende diskuterer hvilken innflytelse de har på studien. I kapittel fire presenterer, analyserer og drøfter jeg datamaterialet opp mot det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis sammenholder jeg de mest sentrale funnene med oppgavens problemstilling og bruker disse til å belyse den, før jeg til sist gjør rede for mine egne refleksjoner knyttet til videre forskning på temaet.

2 Teoretisk grunnlag

I det teoretiske grunnlaget presenterer jeg et utvalg relevant teori som er nødvendig for å kunne beskrive og forstå hvilke vilkår den komplekse skjønnlitteraturen har i norskundervisningen på mellomtrinnet. Det innebærer først en nærmere beskrivelse og avgrensning av begreper som «lesing som grunnleggende ferdighet», litteratur, skjønnlitteratur og til sist kompleks litteratur. Videre belyser jeg hvilke tilnærminger og arbeidsmetoder som anses for å være hensiktsmessige i arbeid med litteratur i undervisningen. Sentrale teoretikere i denne delen er Nussbaum og Blau da begge er sentrale når det kommer til didaktisk arbeid med litteratur. Ottesen og Tysvær (2017) og Grütters og Myren-Svelstad (2022) presenterer hver sin studie som handler om det skjønnlitterære utvalget i norskundervisningen. Disse presenterer jeg for å danne en bedre forståelse for feltet, og for å kunne vurdere deres funn opp mot denne studiens senere i oppgaven. Avslutningsvis i kapittelet gjør jeg rede for teori som jeg benytter meg av for å forstå læreplanens innhold.

2.1 Å lese litteratur

2.1.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Ferdigheten «å lese» er en del av oppgavens fundament, og i tillegg en av fem grunnleggende ferdigheter som er en del av den faglige kompetansen og nødvendig for læring og faglig forståelse i alle fag. For kunne undersøke litteraturens betydning og potensiale, er det hensiktsmessig å gjøre rede for hva ferdigheten «å lese» innebærer. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* blir det å kunne lese beskrevet som å skape mening fra tekst. Den utvikles gjennom et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). I grunnlagsdokumentet blir ferdigheten delt inn i fire ferdighetsområder:

- Forberede, utføre og bearbeide
- Finne
- Tolke og sammenholde
- Reflektere og vurdere

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14)

Områdene presenterer sider ved den grunnleggende ferdigheten som er en integrert del av fagene og som elevene skal utvikle gjennom hele skoleløpet. Derfor kommer aspektene ved de fire områdene gradvis til uttrykk i kompetansemålene etter hvert som elevene blir eldre. Å reflektere kommer til uttrykk i kompetansemålene i læreplanen blant annet med en slik progresjon: Etter 2. trinn skal eleven kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa»

på bokmål og nynorsk». Etter 4. trinn skal eleven kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven». Når elevene er ferdige med 7. trinn skal de kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold». Avslutningsvis skal elevene etter 10. trinn kunne «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» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tilsvarende gjelder de andre ferdighetsområdene. Ikke alle områdene kommer derfor like godt til uttrykk i kompetansemålene etter 7. trinn, som vil bli analysert og diskutert i denne studien. Det er dog viktig huske at kompetansemålene vil presentere tidligere progresjonsnivåer av ferdighetene, hvilket er viktige steg i utviklingsprosessen.

Det første ferdighetsområdet, å «forberede, utføre og bearbeide», er sammensatt og tar for seg hele leseprosessen fra før elevene får utdelt eller har valgt teksten, til arbeidet med den er ferdig. Ferdighetsområdet innebærer prosessene der elevene tar i bruk strategier for å forstå tekster av økende vanskelighetsgrad (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Bevisste grep og fremgangsmåter som lesere bruker for å fremme leseforståelsen, omtaler Roe (2022, s. 100) som lesestrategier. Slik vil jeg også benytte meg av begrepet i denne oppgaven. Å «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» er også skilt ut som et eget kompetansemål for elever etter 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er også et aspekt ved elevenes lesekompetanse som jeg vil komme tilbake til, diskutere og gjøre ytterligere rede for i kapittel 2.3 Litteraturundervisning og videre i oppgavens analysekapittel.

Å «finne» innebærer evnen til «å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Ferdighetsområdet kan bli påvirket av det forrige området, da lesestrategier kan bidra til å hjelpe leseren til å hente ut informasjon fra teksten. Eksempelvis kan det å visualisere innholdet hjelpe leseren til å lese mellom linjene og forstå tekstens helhet uten at informasjonen står eksplisitt i teksten. Dette området legger ingen føringer for om sakprosa eller skjønnlitteratur skal få størst plass i norskundervisningen, men åpner heller for å lese begge deler av mer eller mindre kompleks art. Elever kan arbeide med informasjonsinnhenting fra både sakprosa og skjønnlitterære tekster, men Roe (2022, s. 62) forklarer at tolkningen i større grad overlates til leseren når en leser skjønnlitteratur og er nødt til å lese mellom linjene. Med en slik forståelse legger skjønnlitteratur dermed mer til rette for

å utvikle tolkningskompetanse gjennom å hente ut implisitt informasjon i tekster, mens det å «finne» i enklere form kan bety å hente ut eksplisitt informasjon gjennom efferent lesing.

Å hente ut eksplisitt og implisitt informasjon har berøringspunkter med det neste ferdighetsområdet, som innebærer å tolke og sammenholde innhold i tekster på bakgrunn av det en leser. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* blir å tolke definert som «å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Fiksjonstekster skaper en egen verden og skjønnlitteratur åpner dermed for tolkning ved at sjangeren kan appellere til leserens følelser og fantasi. Fiksjonstekster forutsetter ifølge Bjorvand og Tønnessen (2012, s. 31-32) at leseren er med på å konstruere dette fiktive universet gjennom å utforske nye sammenhenger. Penne (2012, s. 164) støtter en slik forståelse gjennom å argumentere for at litteraturlesing «handler om å tolke og forstå fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur». Fiksjonstekstene både trener og forutsetter dermed en tolkningskompetanse hos elevene, og i særlig grad gjelder dette litteratur som kan kategoriseres som kompleks. Hva jeg legger i begrepet «kompleks skjønnlitteratur», kommer jeg tilbake til i kapittel 2.1.4 «kompleks skjønnlitteratur».

Det siste området å «reflektere og vurdere» innebærer å forholde seg selvstendig til tekstene en leser. Ferdighetsområdet favner aspekter som å stille seg kritisk til tekst, formidle egne meninger tilknyttet til det en leser, og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017). I nivåbeskrivelsen av lesing i læreplanens *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, blir faglige tekster, perspektiver og innhold vektlagt i forbindelse med det å reflektere og vurdere. På nivå 2 skal elevene evne å vurdere innholdet i tekster ut fra fagkunnskap. Dette skal utvikles til å kunne gi «begrunnede vurderinger av form og faglig innhold i tekster» på nivå 3. Nivå 4 formidler at elevene skal kunne analysere og vurdere teksters form og innhold på en kritisk måte, og sammenligne og systematisere informasjon i ulike faglige tekster. På det øverste nivået, nivå 5, skal elevene evne å vurdere «komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte» og kunne trekke «inn faglige og samfunnsmessige perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Et faglig fokus åpner for at elevene skal jobbe med litteratur i undervisning som for eksempel tar for dens særtrekk. Komplekse tekster blir nevnt eksplisitt og er altså ifølge rammeverket en forutsetning for at elevene skal utvikle ferdighetsområdet. Oppsummert er en sammensatt ferdighet som fordrer varierte arbeidsmetoder og tilnærminger til tekst, der det viser seg å være formålstjenlig å inkludere arbeid som tar for seg nettopp kompleks litteratur.

2.1.2 Litteraturbegrepet

For å nærme meg et svar på hvilke vilkår den komplekse skjønnlitteraturen har i norskundervisningen på mellomtrinnet, vil jeg i dette delkapittelet gjøre rede for min forståelse av begrepet «litteratur». Skaftun og Michelsen (2017, s. 24) presenterer det de kaller «et utvidet litteraturbegrep». Forståelsen av begrepet legger til grunn at litteraturen er kunstnerisk utformet, vender seg til et publikum og har en virkning eller en hensikt. Et utvidet litteraturbegrep stiller ingen krav til at litteraturen må være skriftlig. Skaftun og Michelsen (2017, s. 24) eksemplifiserer med å vise til taler, eventyr og folkeviser som alle tilhører en muntlig kontekst, og fortsatt oppfyller de nevnte kravene. En kan med utgangspunkt i et utvidet litteraturbegrep slik Skaftun og Michelsen (2017) definerer det, argumentere for at også andre uttrykksmåter kan kategoriseres som litteratur. Det utvidede begrepet favner om både skjønnlitteratur og sakprosa. Dette begrunnes i at også fiksjonstekster kan ha en nærhet til forfatteren eller til virkelige hendelser. Det utvidede litteraturbegrepet inkluderer altså tekst med ulike uttrykksformer som muntlige og skriftlige fremstillinger av sakprosa og skjønnlitteratur. Denne tilnærmingen til litteraturbegrepet kan en kjenne igjen i læreplanen i norsk. Faget bygger på et utvidet tekstbegrep, hvilket ifølge læreplanen «innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I kompetansemålene etter 7. trinn kommer dette til uttrykk ved at elevene skal kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Denne studien vil altså operere med et utvidet litteraturbegrep som omfatter uttrykksformer som er kunstnerisk utformet, vender seg til et publikum og har potensiale til å virke på leserne. I forlengelsen av dette vil jeg avgrense oppgaven til å fokusere på fiksjonstekster.

2.1.3 Skjønnlitteratur

Oppgaven har som hensikt å undersøke den skjønnlitterære delen av litteraturundervisningen og hvordan et utvalg lærere på mellomtrinnet bruker det handlingsrommet lærerplanen gir i litteraturundervisningen. Oatley (2002, s. 40) skiller fiksjon fra sakprosa ved å avklare tekstens forhold til sannheten. I sakprosa vil alltid sannhet være et mål i seg selv. Dette samsvarer med Skaftun og Michelsen (2017, s. 25) sin forståelse av begrepet der de forklarer at «sak» kommer av forhold som vi kan kjenne igjen fra omverdenen. «Prosa» legger en føring om at teksten ikke skal være skrevet på vers eller styrt av rim- og rytmeregler. Fiksjonstekstene forventer og forutsetter fiktive «sannheter». Oatley (2002) forklarer en sannhet som «enkeltleserens «personlige» sannhet eller innsikt» (sitert i Penne, 2012, s. 166). Sannheten oppstår hos og

virker på leseren i leseprosessen ved at leseren selv konstruerer en versjon av historien i sitt eget sinn. I denne oppgaven forstår jeg det slik at meningen i skjønnlitteraturen konstrueres i møtet mellom teksten og leseren, der historien bærer elementer av fiksjon.

2.1.4 Kompleks skjønnlitteratur

Tekstens virkning ligger hverken i teksten eller hos leseren. Dens effekt realiseres ifølge Iser (1978, s. ix) i leseprosessen. Jeg forstår Iser (1978) slik at den realiseres i leserens bearbeiding og tolkning av teksten. Blok Johansen (2015, s. 7) er i likhet med Iser (1978) opptatt av at det ikke er litteraturens oppgave å tilby leseren noen entydig, klar forståelse eller tolkning. For at elever skal oppleve skjønnlitteraturens potensiale er de avhengig av at litteratur med tolkningsmuligheter blir presentert for dem. Blok Johansen (2019, s. 121) gjør rede for begrepet «uafgjørlighet» i forbindelse med utfordrende litterære tekster. «Den uafgjørlige litterære tekst fremstår som uopløselig på den måte, at den tilbyr en rekke indbyrdes forskjellige opplysninger, som er uforenelige, og som derfor inneholder en massiv fortolkningsmessig åpenhet» (Blok Johansen, 2019, s. 121). «Den uafgjørlige teksten» kjennetegnes av at det ikke er én definert sannhet eller mening med teksten. Den inneholder heller ubestemte, paradoksale og ambivalente elementer som gjør teksten flertydig og uberegnelig (Blok Johansen, 2015, s. 13). Teksten legger ikke til rette for at leseren skal forstå innholdet, altså ha en klar forestilling om hva som er den riktige betydningen og kan skape en bestemt sammenheng i innholdet (Blok Johansen, 2015, s. 17). I sin doktoravhandling omtaler Sønneland (2019, s. 82) slike tekster som motsetter seg en enkelt holdning for tekster som byr på motstand. Det er denne litteraturen som er utgangspunktet for denne studien. Teoretikere jeg viser til i oppgaven jobber tvers av sjangre, til tross for at den komplekse litteraturen ikke er en fast størrelse eller forbeholdt en enkelt sjanger. I oppgaven diskuterer jeg altså både epikkens, lyrikkens og dramaets kompleksitet.

Skolen har ifølge Blok Johansen (2019, s. 132) et ansvar når det kommer til å eksponere elevene for litteratur som de selv ikke ville oppsøkt. Skaftun og Michelsen (2017, s. 183) poengterer imidlertid at det ligger viktig læring og mestringfølelse for utvikling av motivasjon i at elevene får være med å velge litteratur til undervisningen. Det gir øvelse i å vurdere tekster opp mot hverandre og i å argumentere for bøkens kvalitet. Likevel hevder de, i likhet med Blok Johansen (2019), at elevene må utfordres ved å eksponeres for annen litteratur enn den de velger selv. Solbu og Hove (2017, s. 52) argumenterer også for at elevene skal utfordres med krevende tekster. De hevder at en viktig del av leseopplæringen bør være å prøve å lese tekster som ved

første øyekast kan virke kompliserte eller utfordrende. Det er disse erfaringene som gir mest læring (Solbu & Hove, 2017, s. 52). Norskundervisningen er altså elevenes mulighet til å oppleve litteratur som de selv ikke ville valgt. Møter med slike tekster med lærerens og medelevers støtte kan føre med seg læring, utfordring og mestring. Slikt arbeid utelukker dessuten ikke vurdering av og argumentasjon for litteratur.

2.2 Skjønnlitteraturens potensiale

Skjønnlitteraturen har vært og er en stor og selvsagt del av norskfaget. For å få en forståelse for hvorfor jeg med denne oppgaven ønsker å bidra til et forskningsfelt som arbeider for at barn og unge skal lese mer, gjør jeg i det følgende rede for teoretikers syn på litteraturens potensiale. En helt sentral begrunnelse for at skjønnlitteraturen er en stor del av faget er ifølge Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 87) at vi gjennom litteraturen får tilgang til andre menneskers tanker, opplevelser og perspektiver. Nussbaum (2016, s. 25) omtaler evnen til å leve seg inn i andres liv som «the narrative imagination» eller «den narrative forestillingsevnen» på norsk. Kunsten, og da spesielt litteraturen, bidrar ifølge Nussbaum (2016, s. 25) til å danne denne forestillingsevnen som er vesentlig for samfunnsdeltakelse, og dermed også for å oppnå et aspekt av opplæringens formål: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1) I sin argumentasjon setter Nussbaum (2016, s. 12) fortellingen, og spesielt romanen, sentralt. Dette begrunner hun i at slik litteratur «konkretiserer personers liv og deres skjebne. Personer framstilles og avdekkes der på en måte som aldri kan skje i det virkelige liv, men nettopp slik kan leseren få en enestående innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon». Et slikt syn underbygger Bruner sin teori om at litteraturen kan gi emosjonell og relasjonell livskompetanse (siteret i Penne, 2012, s. 164). Skjønnlitteraturen er enestående i den forstand at leseren selv trer inn i og er med på å konstruere fortellingen. Leserens blikk på fortellingen som vil være umulig å få i det virkelige liv. Dette er både fordi hendelsene som fortellingen tar for seg, i seg selv er fiksjon eller har elementer av fiksjon, men også fordi skjønnlitteraturen kan gi tilgang til perspektiver en selv ikke har tilgang til. Slik erfaring kan leseren lære av og dra nytte av i det virkelige liv.

2.2.1 Identitetsutvikling

En del av skolens dannelsingsoppdrag er å gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Smidt (1989, s. 158) viser til Møhl og Schack (1980) sitt syn på fantasiens funksjoner der de forstår lesing som «et ledd i en livslang virksomhet med

å forme et begripelig bilde av virkeligheten og å finne sin egen identitet i forhold til omverdenens krav». Leseren kan bruke litteraturen til å forstå hvordan virkeligheten henger sammen, og til å finne sin plass i den. Ut fra inntrykkene tilpasser leseren sine tidligere forståelser, eller justerer de ut fra de nye inntrykkene, også omtalt som assimilasjon og akkomodasjon. Smidt (1989, s. 158) kaller denne prosessen for et identitetsarbeid. I prosessen tolker og danner leseren seg et fiktivt bilde av virkeligheten. Her kan en se for seg ting som enda ikke finnes. Denne egenskapen er derfor helt nødvendig for menneskelig handling og utvikling. Møhl og Schack (1980) diskuterer også hvordan fantasien arbeider gjennom identifikasjon. Her skiller de mellom introjeksjon og projeksjon:

Identifikasjonen kan komme i stand på forskjellige måder: dels ved hjelp af *introjektion*, dvs. at man sætter sig i en andens sted og derved er medlevende med vedkommende, dels ved hjælp av *projektion*, der teoretisk set er udtrykt for det omvendte forhold: den projicerende sætter andre i sit eget sted. Opfattelsen af en fiktiv person bliver således farvet af, at denne i større eller mindre grad bliver udstyret med den læsendes egenskaber, situation og problemer. (Smidt, 1989, s. 158)

Introjeksjon foregår altså når leseren trer inn og setter seg selv i fortellingens handling. De refleksjoner og innsyn leseren får av dette kan en benytte seg av i det virkelige liv. På den måten har leseren tilegnet seg kompetanse i å håndtere livet. Gjennom projeksjon kan leseren se karakterers kvaliteter i sammenheng med hendelser som en selv opplever. For eksempel kan det være nyttig å se for seg hvordan karakterer med det en selv anser som gode kvaliteter ville håndtert situasjonen en selv står i. Slik danner leseren et metablick og trekker seg selv ut av situasjonen der emosjoner og personlige faktorer kan påvirke egne valg. Dessuten vil hvordan en ser på seg selv alene og i forhold til andre ifølge Hårstad et al. (2021, s. 42) påvirke språklige valg og dermed vår språklige identitet. Erfaring og innsikt i egen språklige identitet kan bidra til at elevene forstår egen og andres språklige situasjon, og bidrar med det til arbeid med kjerneelementet «språklig mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Blau (2003, s. 208) presiserer at elevene ikke forplikter seg til å si seg enig i eller støtte kulturen eller ideologiene som kommer til uttrykk i litteraturen de leser, men heller at de forplikter seg til å danne en best mulig forståelse av grunnlaget de baserer et slikt standpunkt på. Dette gjør at det ifølge Nussbaum (2016, s. 22) ikke er avgjørende om litteraturen holder «korrekte» politiske og moralske verdier eller ikke. Det er nemlig en av «kunstens viktigste roller å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (Nussbaum, 2016, s. 22). Det er hvordan vi forstår verket som har påvirkning på oss. Nussbaum (2016, s. 11) hevder at litteraturen kan lede til større

emosjonell forståelse for andre mennesker, gjennom å forurolige og forstyrre leseren, og på den måten bidrar skjønnlitteraturen til dannelsingsoppgaven.

Elevene kommer til skolen med ulikt utgangspunkt når det kommer til i hvilken grad de har fått oppleve litteratur og generell kulturell innsikt i hjemmet. Ifølge «overordnet del» av læreplanen skjer dannelse «når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom lesing og tolking av tekster kan kulturen virke inn på individet ved at leserens konstruksjon påvirker deres virkelighetssyn (Bjørvand & Tønnessen, 2012, s. 26). Blau (2003) hevder at litteraturundervisningen er et verktøy som kan og bør brukes til å ujevne sosiale forskjeller i samfunnet. Å gi alle elever tilgang til litteraturen gjennom undervisning kan videre gi de tilgang til en felles kultur som er bygget på kritisk tenkning og den intellektuelle frigjøringen som ligger i lesingens potensiale.

2.3 Litteraturundervisning

Implisitt i problemstillingen om hvilke vilkår kompleks skjønnlitteratur har i norskundervisningen, ligger spørsmålet om hva slags litteratur som bør inngå i faget. Spørsmålet er relevant og viktig for oppgaven, men det vil ikke kunne besvare problemstillingen alene. Hamre (2017, s. 20) og Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 94) vektlegger at måten vi arbeider med tekstene på kan være vel så viktig for utviklingen av elevenes litterære kompetanse. I dette delkapittelet vil jeg derfor gjøre rede for hva det innebærer å ha og utvikle litterær kompetanse. Videre vil jeg beskrive hvordan lærebøkene potensielt kan påvirke undervisningens tilnærming til litteratur, og hvilke arbeidsmetoder læreren bør benytte seg av for å hjelpe elevene til å utvikle litterær kompetanse.

2.3.1 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse er en kompetanse som ifølge Tønnessen (2007, s. 181) vokser hos elevene når de får nye leseopplevelser. Hun omtaler litterær kompetanse som «noe mer enn det som kan testes til eksamen, mer enn faktakunnskap om forfattere, litteraturhistorie og den litterære kanon» (Tønnessen, 2007, s. 180). Kjelen (2015, s. 4) forstår Culler (2002) sin definisjon av litterær kompetanse slik: «Å ha litterær kompetanse vil seie å ha internalisert eit sett med reglar og konvensjonelle lesemetodar gjennom gjentekne møte med litteratur». En kompetent litteraturlæser har altså nytte av tekstkunnskap og lesestrategier, men i forlengelsen av dette er en reflekterende holdning til de opplevelser og tolkninger teksten fører med seg en forutsetning. Slik forståelse av begrepet samsvarer med det gjensidige avhengighetsforholdet mellom

kompetanse og dybdelæring som ble presentert i forrige delkapittel. Kompetansen omfatter arbeid på både meningsnivå og detaljnivå, og fordrer med det dybdelæring. For å utvikle litterær kompetanse gjennom å få tilgang til opplevelsene og tolkningene som ligger i litteraturen, må elevene få mulighet til å arbeide med litteraturen ved ulike tilnæringer og metoder.

Kompetansen kan sies å være sosialt betinget ved at den ifølge Kjelen (2015, s. 4) må læres i samhandling med andre. Blau (2003, s. 203) vektlegger også en sosial dimensjon ved kompetansen og presenterer tre domener som til sammen definerer litterær kompetanse; tekstlig literacy, intertekstuell literacy og performativ literacy. Tekstlig literacy er elevenes evne til å skape mening ut fra tekst. I det å skape mening av tekst ligger å kunne resonnere seg frem til hva den handler om, og hvilket omfang meningen i teksten kan ha. Dette lærer elevene ifølge Solbu og Hove (2017, s. 27) gjennom undervisning om litterært språk og analyse. Samtaler der læreren modellerer tankegangen til en kompetent leser ved å stille undrende spørsmål til tekstens handling bidrar til å utvikle elevenes tekstlige literacy. I sin beskrivelse legger Blau (2003, s. 204-205) til grunn en idé om at verden i seg selv er en utfordrende tekst som vi mennesker leser kontinuerlig. Gjennom litteraturundervisning får ikke elevene kun kompetanse som de har nytte av i forbindelse med litteraturen, men også ellers i livet. Tekstlig literacy har altså en overføringsverdi. Dette er i tråd med Nussbaum (2016, s. 12) sin argumentasjon for skjønnlitteratur som presentert tidligere i oppgaven. Hun mener at skjønnlitteratur kan gi verdifull emosjonell forståelse både for en selv og andre mennesker. Litteratur kan bidra til å trene elevenes evne til å forhandle, tolke og evaluere alt fra de mest ordinære hendelsene, til de mer komplekse og betydningsfulle. Ved å se disse egenskapene som en del av den litterære kompetansen, kan begrepet ha stor påvirkning på leserens håndtering av livet, ikke kun deres mestring av norskfaget.

I det andre domenet, intertekstuell literacy, poengterer Blau (2003, s. 206-208) viktigheten av å være bevisst de kulturelle referansene i teksten. Dette innebærer betydningen av bestanddelene, for eksempel et ord eller en setning, men også det de refererer til. Blau (2003, s. 206-208) diskuterer lærerens rolle når det kommer til å gi eller hjelpe elevene med å få tilgang til den informasjonen eller kunnskapen teksten krever for å bli forstått. Ved å arbeide med litteraturens intertekstuelle sider gjennom førlesingsoppgaver og supplerende faglig arbeid, får elevene mulighet til å fordype seg i og lære av andre kulturer, i tillegg til at de får en grunnleggende lik forståelse for konteksten til teksten de leser hvilket kan være nyttig i litteraturundervisning.

Performativ literacy handler om hvordan elevene og læreren håndterer, eventuelt unngår å håndtere, utfordrende deler av litteraturen. Elevenes performative literacy indikeres ut fra hvilken grad de er i stand til å opptre selvstendig og engasjerte i møte med utfordrende litteratur. Domenet går også ut på hvordan elevene benytter seg av sin tekstlige og intertekstuelle literacy som verktøy for å forstå teksten de leser. Blau (2003, s. 210) har identifisert og presentert syv trekk ved en leasers performative literacy som karakteriserer den kompetente leseren. Det første trekket handler om leserens evne til å holde *vedvarende og fokusert oppmerksomhet* mot teksten. En forutsetning for at lesere skal kunne møte litteraturens motstand er at de har utholdenheten til å kunne stå i lesingen. Leserene må gi litteraturen tilstrekkelig med både tid og oppmerksomhet for å kunne forstå den. Det andre trekket tar for seg leserens *vilje til å godta at de ikke forstår* innholdet i litteraturen. Blau (2003, s. 211) forklarer at en forskjell mellom gode og mindre gode lesere er at en kompetent leser har tålmodighet og tillit nok til egen kompetanse til å tørre å stå i det en ikke forstår. En tåler og er villig til å utsette å trekke slutninger eller konklusjoner i tolkningen sin. De kan også akseptere at den ikke finner sted noen gang. En mindre kompetent leser vil på sin side ha hastverk med å fylle hullene som litteraturen etterlater seg. Som et tredje trekk beskriver han leserens *vilje til å ta risiko*. En kompetent leser har intellektuelt mot, tør å komme med selvstendige hypoteser og utfordre eksisterende tolkninger. Det neste trekket kan sies å være en kombinasjon av leserens intellektuelle mot og utholdenhet. Den handler om *å tåle ikke å forstå* alt en leser. Likevel fokuserer det mer på leserens tiltro til leseprosessen og en selv som leser når teksten er utfordrende. En komplisert tekst krever at leseren tåler å ikke forstå noe eller lite. Den kompetente leseren anser det ikke som et nederlag dersom hen må lese teksten flere ganger for å forstå den. Det femte trekket går på leserens *toleranse for tvetydighet, paradokser og usikkerhet*. Blau (2003, s. 213) forklarer at den kompetente leseren har ro til å akseptere at kompliserte tekster er ambivalente, fulle av paradoks og ofte uklare svar. Et slikt blikk har overføringsverdi og kan brukes til å se på og forstå verden. Den mindre kompetente leseren har en tendens til å forveksle sin intellektuelle tilstrekkelighet med selvsikkerhet og tiltro til slutningene de trekker om teksten. I hvilken grad leseren velger *å forholde seg aktivt til innholdet* i litteraturen beskriver det neste trekket og er med på å avgjøre i hvilken grad en kan kategoriseres som en kompetent leser. Sterke lesere vil kunne argumentere for eller imot tekstene og lære av deres innhold. De vil entre litteraturens verden emosjonelt og intellektuelt slik at deres erfaring med litteraturen kan påvirke deres holdninger. Til slutt beskriver Blau (2003, s. 214) trekket som handler om leseren har evne til *å overvåke sin egen leseprosess* ved å være bevisst egen forståelse. Det er mindre sannsynlig at en leser som har

metakognitiv bevissthet omkring sin egen leseprosess opplever at teksten overmannet dem, da de er bevisst når de forstår og når de ikke forstår innholdet i litteraturen.

Litterær kompetanse er altså en sammensatt og kompleks kompetanse som krever at undervisningen treffer alle de fire områdene av den grunnleggende ferdigheten i løpet av elevenes leseopplæring: «forberede, utføre og bearbeide», «finne», «tolke og sammenholde» og «reflektere og vurdere». Gjennom disse områdene kan undervisningen imøtekomme Blau (2003) sine tre domener.

2.3.2 Litteratur som utgangspunkt for oppgaver

Vi vet at lærebøker er primærkilden til mange lærere når det kommer til å finne litteratur til undervisningen (Grüters & Myren-Svelstad, 2022, s. 334). Derfor er det rimelig å anta at de også følger lærebøkens progresjon og tilhørende oppgaver. Skjelbred (2012) løfter frem lærebøkens innflytelse når det kommer til å formidle sentral kunnskap i faget gjennom oppgaver. Elevene trenger hjelp til å se hva som er viktig med de ulike tekstene som boka presenterer. Oppgavene kan i den forbindelse bidra til å lede elevenes oppmerksomhet i møte med tekstene de leser. Dersom oppgavene skal bidra til å speile det elevene skal sitte igjen med etter å ha lest, bør forfatterne og forlagene bruke læreplanverket som utgangspunkt for utviklingen av bøkene.

Ullström (2009) deler oppgaver til skjønnlitterære tekster i lærebøker inn i tre kategorier: lesekontrollerende oppgaver, oppgaver som flukt fra teksten og oppgaver for å dikte videre (sitert i Skjelbred, 2012, s. 179). Lesekontrollerende oppgaver har som hensikt å kontrollere elevenes leseevne og evne til å innhente informasjon fra teksten. Disse oppgavene er ifølge Ullström (2009) typiske for leseforståelsestester som er brukt til å kartlegge elevenes leseevne. Oppgaver som flukt fra teksten tar for seg allmenne oppgaver som er tenkt å fungere som et utgangspunkt for samtale eller skriftlig arbeid, men som i liten grad handler om den skjønnlitterære teksten. Oppgavene for å dikte videre fungerer som utgangspunkt for videre aktivitet i klassen, først og fremst skriftlig, der hensikten er at elevene arbeider med egne tekster (Ullström, 2009, sitert i Skjelbred, 2012, s. 179).

Som en kontrast til oppgavene som er ment å gjøres i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur i lærebøkene, viser Roe (2022, s. 166) til Pennac (1999) som advarer mot å bruke skjønnlitteratur som utgangspunkt for nettopp oppgaver i skolen. Han forklarer at dette kan ha negativ virkning på elevenes motivasjon. Elevene kan oppleve at leselysten drepes dersom

lesing kun tilknyttes trening på lesestrategier eller arbeid med oppgaver. Penne (2012, s. 167) beskriver også en tilnærming til litteratur der den blir brukt for å oppnå noe annet, men minner om at en ikke kan kategorisere dette som litteraturundervisning. Guthrie og Wigfield (2000) forklarer at selvstendig bruk av lesestrategier likevel er en viktig forutsetning for å utvikle motivasjon for lesing da det bidrar til økt lesekompetanse, som igjen er en forutsetning for lesemotivasjon (sitert i Roe, 2022, s. 100). Roe (2022, s. 42) forklarer at motivasjonsarbeid og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd for at elevene som ikke er motiverte for å lese, skal forstå overføringsverdien av strategiene. Slik det fremkommer av Blau (2003, s. 204-214) sine innsikter, krever lesing av kompleks skjønnlitteratur utholdenhet og konsentrasjon av leseren. Nærlesing er en lesestrategi som gir elevene trening på å streve med tekster på denne måten, og det kan derfor være en nyttig strategi å arbeide med i forbindelse med skjønnlitteratur (Roe, 2022, s. 131). Litteraturundervisningen er preget av kompleksitet der læreren må finne en balansegang mellom å ha undervisning som fokuserer på konvensjonelle lesemåter og lesestrategier, og undervisning som vektlegger elevenes opplevelse av litteraturen, uten at valget går på bekostning av elevenes motivasjon.

Ullström (2009) problematiserer en ukritisk bruk av lærebøkens oppgaver. Han presiserer imidlertid at oppgavene kan fungere godt som utgangspunkt for litterære samtaler, refleksjoner rundt tekstene og elevsamarbeid. Slikt arbeid bidrar til at elevene utvikler evne til å delta i tekstdialoger og til å «bearbeide og utvikle sin forståelse i kommunikasjon med teksten» (sitert i Skjelbred, 2012, s. 183). Dette synet på bøkens oppgaver og arbeid utover lærebøkene stiller krav til lærerens kompetanse og utnyttelse av metodefriheten. Dialogisk undervisning og den litterære samtalen blir av flere løftet frem som en arbeidsmetode med stort mulighetsrom i forbindelse med litteraturundervisningen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204; Stjern Frønes & Roe, 2020, s. 214). Kjelen (2017, s. 70) viser på sin side til forskning som viser at litterære samtaler i litteraturundervisningen hverken er litterære eller tekstbaserte. Samtalene dreier seg i stor grad om problemstillinger som litteraturen tar opp, fremfor det faktiske innholdet i teksten. Kjelen (2017, s. 73) problematiserer dette da elevene ikke får nødvendig veiledning som gir tilgang til de faglige konvensjonene som gjelder for den litterære lesingen. Konvensjonene er en sentral del av leseopplæringen og utviklingen av litterær kompetanse.

2.3.3 Lærerens veiledningsarbeid og tilrettelegging

I forbindelse med valg av undervisningsmetoder og tilnærminger til litteraturen legger Fuglestad et al. (2017, s. 34) vekt på lærerens tilrettelegging for at elevene skal forstå det de

leser. Fuglestad et al. (2017) forklarer at god leseundervisning blant annet handler om å bygge en støttestruktur slik at elevene blir i stand til å løse de utfordringene de møter under lesingen. Tilnærmingen er et eksempel på Bruners begrep «scaffolding», eller støttende undervisning. Hensikten med en slik stillasbygging er at støtten skal avta etter hvert som elevene kan løse utfordringene på egenhånd. For at stillaset skal fungere hensiktsmessig må veiledningen tilpasses elevens kompetansenivå. Dersom eleven har store problemer med å få til oppgaven, skal hen få mye støtte, hjelp og veiledning (sitert i Imsen, 2020, s. 202). Solbu og Hove (2017, s. 52) argumenterer for at elevenes nivå ikke skal avgjøre hvilke tekster som presenteres for dem. Det er heller veiledningen og støtten som eleven får underveis i prosessen som skal tilpasses etter eleven. Slik argumentasjon legger ansvaret hos læreren, og krever stor didaktisk kompetanse sammenliknet med litteraturundervisning der elevene får utdelt bøker valgt ut fra deres leseferdigheter. Gjennom undervisning som tilpasser tilretteleggingen, fremfor litteraturen, er den komplekse litteraturen ikke forbeholdt de allerede lesesterke elevene. Dette stiller riktignok høyere krav til den didaktiske delen av litteraturundervisningen.

Ifølge Blok Johansen (2020, s. 25)² blir tekstene som inngår i litteraturundervisningen valgt ut fra om de tematiserer noe som elevene kan relatere seg til. Lærernes valg blir også påvirket av om de litterære tekstene har blitt skrevet eller fremstilt i lærebøker slik at elevene skal kunne lese og forstå de lettere. Han advarer mot slik «litteraturpædagogisk facilitering», der undervisningen eller lesestoffet blir forenklet og fremstilt for at elevene skal forstå og bli engasjert på kort tid, uten særlige anstrengelser. Blok Johansen (2020, s. 25) viser til Gruschka (2016) som hevder at dette fenomenet er et uttrykk for at den didaktiske siden av undervisningen ikke lenger er knyttet til fagenes innhold. Han hevder at elevaktivering og elevaktiviteter har tatt fagets plass og møter elevene ved å være forenklet og underholdende, uten å stille krav til dem. Undervisningen fungerer da heller som en igangsetter av aktiviteter fremfor en formidling av faglig innhold. Blok Johansen (2020, s. 27) argumenterer for at utfordrende litterære tekster skal brukes i undervisningen uten å forsøke å gjøre den simpel og gøy, men ved å stole på at elevene er kapable til å nærme seg teksten med motivasjon og engasjement.

² Blok Johansen (2020) har forsket på den danske litteraturundervisningen, men jeg vurderer dette som relevant også i norsk kontekst.

I Blok Johansen (2015, s. 2) sin studie av elevers respons på å bli utsatt for uforutsigbar skjønnlitteratur, forteller han om en elevgruppe som tilsynelatende gikk lei av litteraturen de ble presentert for. Han forstod elevene slik at de hadde gjennomskuet mønstrene og virkemidlene som litteraturen inneholdt. De forstod hva læreren var ute etter i oppgavene som fulgte lesingen. Til tross for at elevene ble eksponert for kompleks barnelitteratur, forstår jeg Blok Johansen (2015) slik at undervisningen og tilnærmingen til tekstene var forutsigbar i en slik grad at elevene ikke opplevde motstand i møte med dem. Dersom læreren ikke lot elevene bryne seg på teksten, fikk de heller ikke tak i elementene som faktisk var komplekse og utfordrende. I likhet med Blok Johansen ønsker Roe (2022, s. 169) og Solbu og Hove (2017, s. 52) at elevene skal oppleve det som spennende og utfordrende at litteraturen er vanskelig å forstå, slik at de senere kan like å lese tekster som yter motstand. Ifølge Solbu og Hove (2017, s. 52) er slik litteratur som fører til mest læring. En kombinasjon av rutinemessig tilnærming og utfordrende litteratur der det er opplagt hva elevene skal svare, legger ikke til rette for at elevene skal oppleve prosessen som spennende. Dersom en derimot oppnår motivasjon og engasjement rundt litteratur som yter motstand gjennom varierte arbeidsmetoder der elevene blir stilt i en aktiv posisjon, blir det lagt til rette for at de skal få muligheten til å reflektere, tenke nytt og se verden på en ny måte. Blok Johansen (2020, s. 26) argumenterer for at litteraturundervisningen er i en unik posisjon når det kommer til å innlemme vanskeligheter, forhindringer og motstand i undervisningen. Dermed har undervisningen et godt utgangspunkt for å oppnå slik holdning til og opplevelse av kompleks litteratur som Roe (2022, s. 169), og jeg, anser for å være ønskelig.

Blau (2003, s. 208) støtter en praksis der kompleks litteratur får plass i undervisningen. Han problematiserer likevel en håndtering av elementer som er utfordrende å forstå der læreren enten presenterer sin personlige tolkning som et entydig og korrekt svar. Dersom læreren unnlater å adressere og tematisere de utfordrende elementene, anser Blau (2003, s. 208) dette for å være like problematisk. Elementene kan med slike tilnærminger enten fremstå som simple, eller frata elevene muligheten til å utforske, tolke og prøve selv. En slik håndtering vil altså sette elevene i en passiv posisjon der de får bekreftet egne tanker om at de ikke er i stand til å møte motstand i litteraturen uten hjelp fra en faglig autoritet. Iser (1978, s. 20) poengterer at budskapet i litteraturen blir formidlet på to måter ved at leseren både mottar og konstruerer. Jeg forstår Iser (1978, s. 20) slik for at elevene skal ha mulighet til å lese og forstå litteraturen, må konstruksjonen skje på grunnlag av deres egne opplevelser og erfaringer, ikke lærerens. Læreren bør derfor gjøre gjennomtenkte og bevisste valg når det kommer til veiledning av

elevene i lesingen. I denne sammenheng er det relevant å nevne at ikke all litteratur har ett tydelig budskap. Blok Johansen (2015) vektlegger kompleks litteratur som ikke har noe tydelig budskap. Han argumenterer for å eksponere barn for slik litteratur og hevder at litteratur ikke nødvendigvis skal ha som formål å «skabe klare forestillinger om rette betydninger og bestemte sammenhænge» (Blok Johansen, 2015, s. 18). Både læreren og elevene må altså tørre å ikke alltid forstå helheten av litteraturen de leser. Det er essensielt at den enkelte leseren får rom til å gjøre egne tolkninger av teksten.

2.3.4 Tekstlengde og utdrag

Utdrag blir mye brukt i norskundervisningen og blir ofte kritisert for å være for knappe tekster der helheten og kompleksiteten mangler (Steinfeld et al., 2022, s. 184). Litteraturlesing handler om «å tolke og forstå fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur» (Penne, 2012, s. 164). For at det skal oppstå episk mening i teksten eller utdragene, mener Bruner at den må ha en dramaturgi (sitert i Penne, 2012, s. 164). Dersom en skal tolke en kompleks skjønnlitterær tekst, slik man skal og bør, er tolkningsprosessen ifølge Penne (2012, s. 164) avhengig av tekstens helhet. Dersom en skal forstå meningen med et utdrag, må en ha en forforståelse av helheten som teksten hører hjemme i. Skal et utdrag av en kompleks tekst, helheten, feste seg i elevens minne og kunne reflekteres over i en relevant kontekst, må utdraget enten *utgjøre* en form for helhet, eller *inngå i* en form for helhet. Utdraget kan utgjøre en form for helhet dersom det inneholder nok informasjon til å forstå tekstens kontekst og betydning. Dersom teksten skal inngå i en form for helhet, er det ikke lenger nødvendig at utdraget i seg selv muliggjør denne fulle forståelsen. Leseren kan fortsatt oppleve helheten ved at kunnskap kommer fra andre hold, eksempelvis arbeid med historie og kontekst (Penne, 2012, s. 164). Jeg forstår Penne (2012, s. 164) slik at dersom kompleks litteratur skal inngå hensiktsmessig i undervisningen, må den enten være presentert til at elevene har mulighet til å forstå dens helhet og betydning, eller så må læreren tilrettelegge for at elevene forstår dette på andre måter, for eksempel gjennom muntlig fortelling eller annen utforskende undervisning.

Iser (1980, 1989) har satt opp tre krav til leserorientert tolkning av en litterær tekst. Først må teksten assosiere til livet. Deretter stiller han krav til leseren om at en må «ha en forforståelse for fiksjon som aktiveres i møte med teksten». Det siste kravet er at teksten under lesingen må «kunne oppleves som en sammenhengende helhet» (sitert i Penne, 2012, s. 166). Det siste kravet kan ses i sammenheng med Penne (2012, s. 164) sitt tidligere omtalte krav til en teksts helhet som ble presentert i forrige avsnitt. Oatley (2002, s. 39) har i senere tid tilført et fjerde

punkt som omfatter at leseren må ha følelser eller empati med en eller flere av de fiktive karakterene. Han forkalrer: «We would no sooner read a novel that did not move us, than an empirical article that did not offer a validly drawn conclusion. Fictional narrative has its impact primarily through the emotions». Ifølge Penne (2012, s. 166) er det denne empatiske inngangen til tekstene som er litteraturens viktigste humanistiske argument. Når leseren må benytte seg av følelser og sanser for å få tak i mening fra litteraturen, omtaler Bjorvand og Tønnessen (2012, s. 71) det for en estetisk helhet. I tilfellene der korte utdrag fra en ukjent helhet blir brukt i norskundervisningen, har elevene få muligheter for aktiv stimulering og meningsskaping. Utdragene inngår muligvis i didaktiske helheter, men ikke i en litterær helhet. Jeg deler Penne (2012, s. 164) sitt syn på at litteraturen brukes legitimt til å oppnå noe annet, men at tilnærming handler i slike tilfeller lite om selve litteraturen. Når litteraturen brukes som et verktøy på denne måten blir det vanskelig å se for seg at denne «litteraturundervisningen» virker motiverende for videre lesing av skjønnlitteratur.

2.4 Norsklærerens begrunnelser

Flere studier har de siste årene har undersøkt utfordringer i norsklæreres valg av skjønnlitteratur til undervisningen. Ottesen og Tysvær (2017) sin studie *Skjønnlitteratur for kosen - Skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem* er en av disse. De har undersøkt læreres perspektiver på skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet. Deres studie viser at lærernes praksis er ulik når det kommer til om tekstvalgene er ment for at elevene skal lese på egen hånd eller for at klassen skal lese sammen. Det leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men skjønnlitteraturen som blir lest, leser elevene hovedsakelig på egen hånd. I undervisningen er det lite felles oppmerksomhet og arbeid rundt tekstene. Når elevene skal lese på egen hånd er lærerne i undersøkelsen opptatt av at litteraturen skal fenge og «treffe» elevene. De ønsker at bøkene skal være underholdende, morsomme og spennende. I tillegg vektlegger lærerne at bøkene må være tilpasset elevens leseferdigheter og interesser. Når elevene leser på egen hånd er lærerne opptatt av at det skal være lystbetont og at lesingen ikke skal følges opp med oppgaver eller annet arbeid. Flere av lærerne i undersøkelsen fremhever bibliotekarens rolle i forbindelse med å finne litteratur til elevene. Mange gir uttrykk for at de selv ikke har tid til å holde seg oppdatert på nyere litteratur (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 60-61).

Når klassen skal lese sammen oppgir lærerne i undersøkelsen til Ottesen og Tysvær (2017, s. 60) at de også her synes at det er viktig at tekstene de leser skal treffe flest mulig. Dette blir

supplert med andre begrunnelser av en mer leseoppdragende karakter. Lærerne velger å formidle bøker som de mener at elevene bør ha kjennskap til. I disse tilfelle blir forfattere som Astrid Lindgren og Roald Dahl nevnt til stadighet. I samtalene blir valgene også begrunnet i bøkens tematikk. Lærerne ønsker at litteraturen skal ta for seg aktuelle og viktige tema som elevene kan snakke om og reflektere over. Enkelte velger også mer utfordrende tekster for å gi alle elevene tilgang til disse. Når klassen leser sammen viser det seg først og fremst å være høytlesning som gjelder, og da i stor grad «matpakkelesing», det vil si lesing der hensikten er å lese «for kosen» og ikke for å lære noe. Enkelte av informantene nevner at de har hatt bokmeldinger, sjangerlære og arbeid med litterære virkemidler i arbeidet med bøkene. Den tilnærmet fraværende bearbeidingen av skjønnlitteraturen begrunnes hovedsakelig i at leseopplevelsen må være det sentrale, og at rammefaktorer setter begrensninger for arbeidet (Ottesen & Tysvær, 2017).

Grüters og Myren-Svelstad (2022) har undersøkt den faktiske utvalgspraksisen i norskfagets litteraturundervisning gjennom en spørreundersøkelse i sin undersøkelse *Kanontekster i norskundervisningen - fra skjult til dynamisk kanon*. Respondentene som ble inkludert i undersøkelsen var lærere fra høyere utdanning (14%), videregående skole (46%), ungdomsskolen (34%) og grunnskolen (6%). Da antall respondenter fra grunnskolen var så lavt, er disse ekskludert fra dataanalysen. Svarene indikerte i likhet med Ottesen og Tysvær (2017) sin undersøkelse at litteraturvalgene primært ble begrunnet med pragmatiske, faglige og elevorienterte hensyn. Undervisningen bar preg av lite variasjon i valg av tekster. Tekstene som ble lest, var i stor grad hentet fra lærebøker eller annet pedagogisk materiale som er tilpasset eller laget for norskundervisningen. Grüters og Myren-Svelstad (2022, s. 344) konkluderte i sin artikkel med at lærere også i stor grad brukte sin egen bokhylle som kilde og med det begrunnet sine valg i sin norskfaglige kompetanse. Dessuten har i hvilken grad norsklæreren selv er lesende og engasjert i faget påvirkning på litteraturutvalget i undervisningen.

2.5 Læreplanteori

For å forstå læreplanen har jeg benyttet meg av Andreassen (2014) sin oversettelse av Bernstein (1975) sitt begrepspar, sterk og svak innramming. Med begrepsparet følger en ferdighetsdimensjon og en kunnskapsdimensjon ved kompetansemålet (Andreassen, 2014, s. 376). En læreplan der kunnskapsdimensjonen er sterkt innrammet, gir læreren og elevene få valgmuligheter hva gjelder innholdet i opplæringen. Dersom ferdighetsdimensjonen er sterkt innrammet kommer det tydelig frem av kompetansemålene hvilke ferdigheter elevene skal

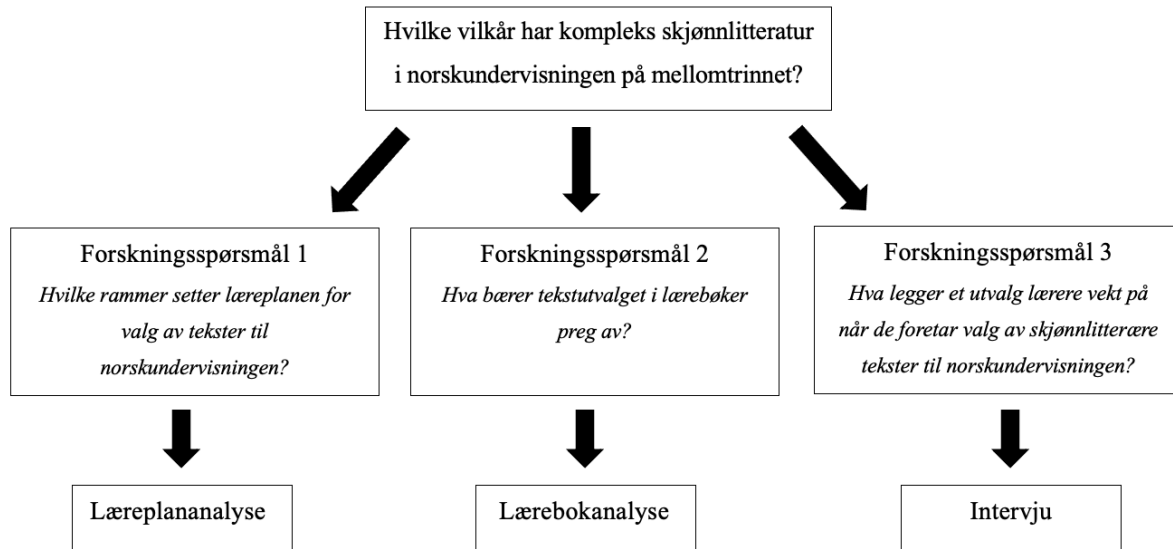
trene på i undervisningen, for eksempel «diskutere», «skrive» eller «presentere». Dersom kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen derimot er svakt innrammet, ligger det større metodefrihet hos læreren og muligheten til innflytelse fra elevene. Læreren kan i større grad bestemme hva undervisningen skal fylles med og hvilken vei som er best å gå for å nå den kompetansen som læreplanen etterspør.

3 Metode

I dette kapitlet beskriver jeg metodene jeg har brukt for å samle inn relevante data for oppgaven. Først gjør jeg rede for oppgavens ramme og struktur ved å tydeliggjøre og begrunne valg av metoder og innfallsvinkel. Deretter presenterer jeg de respektive metodene og diskuterer fortløpende deres styrker og utfordringer. Jeg begrunner også valgene jeg har tatt i prosessen. Avslutningsvis diskuterer jeg studiens validitet og reliabilitet.

Jeg har hentet de analytiske tilnærmingene fra det kvalitative og kvantitative forskningsfeltet. En kvalitativ tilnærming til prosjektet gir fleksibilitet og åpenhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Mulighet til å tilpasse er en fordel for prosjektet da problemstillingen og forskningsspørsmålene åpner for å undersøke uforutsette spørsmål og faktorer. Metodene bærer derfor preg av en kvalitativ tilnærming, men for å tilføre undersøkelsen ny innsikt og et bredere forståelsesgrunnlag, er lærebokanalysen gjort ved en kvantitativ innholdsanalyse. En kvantitativ tilnærming i denne delen av oppgaven gir oversikt og bidrar til å undersøke hvilke rammer og forutsetninger lærebøkene gir skjønnlitteraturen i klasserommet. Dessuten supplerer undersøkelsen studien med innsikt som jeg anser for å være verdifull når funnene drøftes. Metodene og valgene jeg har tatt i undersøkelsesprosessen, er utført med hensikt å besvare problemstillingen om hvilke vilkår kompleks skjønnlitteratur har i norskundervisningen på mellomtrinnet. Som tidligere forklart, har jeg valgt følgende forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen: 1) Hvilke rammer setter læreplanen for valg av tekster til norskundervisningen? 2) Hva bærer tekstutvalget i et utvalg lærebøker preg av? 3) Hva legger et utvalg lærere vekt på når de foretar valg av skjønnlitterære tekster til norskundervisningen?

Forskningsspørsmålene tar for seg tre aspekter av fenomenet som studien undersøker: læreplanens, lærebøkens og lærernes påvirkningskraft på litteraturutvalget i norskundervisningen på mellomtrinnet. De tre aspektene undersøker jeg ved henholdsvis læreplananalyse, lærebokanalyse og intervju av lærere slik det er illustrert i figur 2.



Figur 2 - Oppgavens struktur

3.1 En kvalitativ innholdsanalyse av læreplanen

Forskningsspørsmål 1 spør etter hvilke rammer læreplanen setter for tekstutvalget, og en undersøkelse av dette bidrar til å belyse problemstillingen. En kvalitativ tilnærming åpner for å gå i dybden på et mindre utvalg tekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197). Å analysere læreplanen med en kvalitativ tilnærming er derfor formålstjenlig for å danne en grundig og helhetlig forståelse av læreplanen og dens rekkevidde. En kvalitativ innholdsanalyse kjennetegnes av en systematisk gjennomgang av dokumenter der en ønsker å kategorisere og registrere innholdet som er relevant for oppgavens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 175). Analyse av et dokument kan bidra til å forstå sentrale aspekt ved et fenomen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 257), hvilket er ønskelig i denne studien. Læreplanen er et betydningsfullt og relevant dokument for problemstillingen da det formidler innhold, mål og retningslinjer for opplæringen og faget.

3.1.1 Relevante kapitler i læreplanen

Som forberedelse til datainnsamlingen ble fokusområdene *lesing* og *litteratur* valgt med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Fokusområdene ble brukt til å avgjøre hvilke deler av læreplanen som skulle inkluderes i analysen. Gjennomlesingen ga også en oversikt over hvilke elementer som er relevante og fruktbare for oppgaven. Analysen er derfor avgrenset til å fokusere på kapittelet «om faget» og «kompetansemål etter 7. trinn». «Timeantall- og fordeling» er ikke inkludert da det ikke er relevant for oppgaven å se på disse rammefaktorene. Blant kompetansemålene etter 7. trinn har jeg valgt ut to kompetansemål som omhandler lesing

eller litteratur og kan legitimere og gi rom for bruk av kompleks skjønnlitteratur i undervisningen.

Kontekstuelle vurderinger er viktig for å tolke og forstå innholdet i dokumenter (Grønmo, 2016, s. 178). For å få en forståelse av læreplanens oppbygning og begrunnelsene som er tatt i utviklingen av den, undersøker jeg også dokumenter som har påvirkning på leserens forståelse av dokumentet eller som har påvirket utviklingen av den. Disse bruker jeg til å kommentere tekstenes analyse. En nøye gjennomlesning av læreplanverket i forkant av datainnsamlingen bidrar til en vid kontekstuell forståelse og til å unngå feiltolkninger. Å etterstrebe å forstå tekstenes kontekst gjennom å lese styrende dokumenter for læreplanen bidrar også til dette. Forskerens egne perspektiver kan både påvirke utvelgelsen av tekstene og føre til et skjevt utvalg og dermed ensidige tolkninger (Grønmo, 2016, s. 176). Dersom utvalget representerer en side av forskningsfeltet, vil dette påvirke min forståelse og tolkninger av fenomenet. God kontekstuell forståelse bidrar til godt begrunnede tolkninger, et nyansert bilde og en mest mulig nyansert fremstilling av fenomenet.

3.1.2 Todelt analyse av læreplanen

«Om faget» og «kompetansemål etter 7. trinn» har ulikt format og formål og det er derfor hensiktsmessig å gjøre en todelt analyse. I begge analysene gjorde jeg datainnsamlingen og analysen parallelt. Datamaterialet i den første analysen er bearbeidet ved at læreplanens «om faget», som består av «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter», blir analysert ut fra fokusområdene *lesing* og *litteratur*, sett mer som en helhet. Innholdet i de fire delene blir kommentert i lys av presentert teori.

«Kompetansemål etter 7. trinn» er analysert ved at to relevante mål er plukket ut og analysert separat. For å analysere kompetansemålene benytter jeg meg av Andreassen (2014) sin oversettelse av Bernstein (1975) sitt begrepspar, sterk og svak innramming (Andreassen, 2014, s. 376). Analysen tar for seg kompetansemålenes ferdighetsdimensjon og kunnskapsdimensjon, da begge faktorene er betydningsfulle for litteraturens vilkår i undervisningen. Kompetansemålene er altså delt inn i de to dimensjonene og blir deretter belyst av teori og styrende dokumenter.

3.1.3 Vurderinger av tekstene

Ved en kvalitativ innholdsanalyse er det nødvendig å foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger av tekstene som skal analyseres (Grønmo, 2016, s. 177). Dette bidrar til en helhetlig forståelse av dokumentene jeg studerer der innholdet i læreplanen forstås i lys av konteksten det inngår i.

Vurdering av tekstenes relevans er en svært viktig del av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 178). Læreplanen har status som forskrift og er styrende for lærernes praksis blant annet gjennom en beskrivelse av fagenes innhold og retningslinjer. Dermed kan læreplanen bidra til å avgjøre hva slags litteratur som blir inkludert i undervisningen, og potensielt hvordan lærerne velger å nærme seg tekstene i undervisningssammenheng. En analyse av læreplanen bidrar derfor til å belyse forskningsspørsmålene og deretter svare på oppgavens problemstilling.

3.2 Lærebokanalyse

Forskningsspørsmål 2 har som hensikt å undersøke hvordan lærebøker påvirker tekstutvalget i norskundervisningen på mellomtrinnet. Jeg er interessert i å undersøke tekstutvalget som er representert i et av landets mest brukte lærebokverk gjennom å se hva tekstene bærer preg av og hvordan bøkene potensielt imøtekommer læreplanens målsettinger. For å kunne si noe om disse faktorene vil det være formålstjenlig med det Grønmo (2016, s. 213) omtaler som kvantitativ innholdsanalyse der en bearbeider, systematiserer og registrerer relevant informasjon slik at den kan brukes som datagrunnlag i studien. Funnene i analysen vil bidra til studien med informasjon om variabler som sier noe om hvilke vilkår den komplekse skjønnlitteraturen har i undervisning som er basert på lærebøker. Prosessen startet med å velge ut lærebøker til analysen, før jeg kunne ta fatt på datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet.

3.2.1 Utvalgte lærebøker

Analysen tar for seg Gyldendal sitt læreverk, *Salto*, for 5., 6. og 7. trinn. Jeg valgte disse lærebøkene, da dette er et av Norges mest brukte læreverk og dermed kan fortelle noe om den praksisen til et større antall av landets lærere. For å få innblikk i tekstene som læreverkene byr på, analyserer jeg elevbøkene som Gyldendal har gitt tittelen «elevbøker» og videre kategorisert som språk- og lesebøker. For hvert trinn er det utviklet to elevbøker, A og B. Disse er antakelig tiltenkt høst- og vårsemesteret. Analysen vil kun ta for seg A-bøkene da dette er bøker som to av informantene benytter seg av som læreverk og nylig hadde erfaring med ved tidspunktet på

datainnsamlingen (januar 2024). Det ville vært ønskelig om alle de tre informantene benyttet seg av *Salto*, men da det viste seg å være utfordrende å rekruttere deltakere til undersøkelsen bruker studiens tredje informant et annet læreverk. Et lavere antall bøker medfører at analysen kan bli gjort grundigere og kan ta for seg flere aspekter ved bøkens innhold. Analysen vil undersøke hva som preger tekstene og hva slags litteraturundervisning lærebøkene inviterer til og legger til rette for.

3.2.2 Analysegangen

Etter utvelgelsen av lærebøker utviklet jeg et skjema som verktøy for å systematisere og registrere variabler som er relevante for problemstillingen (se vedlegg 1, 2 og 3). Utviklingen av skjemaet var et omfattende arbeid som krevde forståelse for hvordan analysen bidrar til å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Analysen bidrar til å belyse hvilke vilkår kompleks skjønnlitteratur har i undervisningen, blant annet gjennom å undersøke hva som særpreger tekstutvalget i lærebøkene. Derfor var det viktig med god kjennskap til begrepet kompleks skjønnlitteratur. Variablene som undersøkes i lærebøkens tekstutvalg ble valgt ut fra faktorer som påvirker tekstenes kompleksitet. Analysen ble gjort ut fra en opptelling av antall tekster, utdrag, forfattere, sjanger, sideantall, oppgavetyper og i hvilken grad den enkelte tekst byr på motstand. Forekomst og tekstvolum ble også registrert.

Variablene ble fylt inn i skjemaene for hver sin lærebok og kategorisert ved hjelp av fargekoder for å få oversikt over datamaterialet. Da tekstene er trykket i ulik størrelse og font gjorde jeg et omtrentlig overslag for å anslå sideantallet på teksten. Tekstene som var i underkant av en side ble markert som «<1» i tabellen. I utregningen av gjennomsnittslengden på tekstene ble disse tekstene regnet som en side, og gjennomsnittet vil dermed være noe lavere enn hva som kommer frem av resultatene, avhengig av antallet korte tekster. Opptellingen gjorde jeg ut fra hvilke tekster som er oppgitt i kildelisten i bøkene. Lærebøkene inneholder også tekster som ikke er registrert i kildelisten i bøkene. Disse tekstene er ikke inkludert i analysen da disse i så fall måtte blitt valgt ut fra egne vurderinger om hva tekst og litteratur er og burde være. Ved å gjøre rede for valgene som er tatt i utvelgelsesprosessen er jeg transparent og analysen blir i større grad etterprøvable.

Da arbeid med denne studien viste at tilnærminger og arbeidsmetoder har påvirkning på om elevene får tilgang til kompleksiteten ved litteraturen, undersøker jeg hva som preger oppgavene til tekstene i lærebøkene. Dette gjør jeg ved å kategorisere oppgavene til tekstene i kapitlenes del, «les og forstå», da det er denne delen som presenterer det bøkene omtaler som

barnelitteratur. Oppgavene i denne delen er presentert i bøkene gjennom de tre kategoriene «leit og finn», «tolk og tenk» og «utforsk teksten». I analysen er oppgavene kategorisert etter Ullström (2009) sine tre kategorier: lesekontrollerende oppgaver, oppgaver som flukt fra teksten og oppgaver for å dikte videre (siteret i Skjelbred, 2012, s. 179). For å få et tilnærmet likt utvalg fra alle de tre bøkene valgte jeg oppgaver som tilhørte tekster fra kapitler som tok for seg den skjønnlitterære sjangeren, eksempelvis kapittel 3 *Fortellingen* i *Salto 6A*. Jeg analyserte spørsmålene til de skjønnlitterære tekstene da disse er potensielt påvirker arbeidet med kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen.

Tekstenes kompleksitet eller i hvilken grad de byr på motstand er ingen fast, entydig størrelse. Likevel har jeg vært nødt til å gjøre en vurdering av tekstenes kompleksitet for å kunne si noe om i hvilken grad lærebøkene inkluderer utfordrende tekster. Dette gjør at kategoriseringen utfordrer min subjektivitet ved at jeg er nødt til å gjøre en vurdering basert på egen forståelse av begrepet. Begrepet har jeg dog definert i forkant av kodingen, hvilken fremgår i teoridelen av oppgaven, og den er dermed basert på overveid kunnskap. Arbeidet med avklaringen har medført en kontekstuell forståelse for fenomenet, og vist transparens i studien.

3.3 Intervju

For å undersøke hva som påvirker læreres valg av tekster til norskundervisningen har jeg intervjuet et utvalg norsklærere. Studien viser inngående tolkning og forståelse av informantene som deltok i undersøkelsen, hvilket gjør at jeg har en kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju er dessuten en egnet metode for prosjekter der en ønsker å studere menneskers erfaringer og refleksjoner (Neteland, 2020, s. 51), slik som i denne undersøkelsen.

3.3.1 Utvalg

I undersøkelsen har jeg intervjuet tre lærere; «Hannah», «Henriette» og «Klara». Da det viste seg å være utfordrende å få tak i informanter til prosjektet er utvalget gjort ved det Gleiss og Sæther (2021, s. 41) omtaler som et ikke-sannsynlighetsutvalg, det vil si en kombinasjon av et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. Utvelgelsen er tatt ut fra en marginalgruppe der kriteriet er at informantene er utdannede norsklærere som jobber på mellomtrinnet. De aktuelle kandidatene er hentet via kontakter og bekjentskaper, men er ikke tidligere bekjente av meg. Kandidatene som oppfylte kriteriene, ble kontaktet direkte via telefon. Resultatet av utvelgelsen ble to lærere fra skole 1, Hannah og Henriette, og en lærer, Klara, fra skole 2 som ligger i en annen kommune. Alle tre jobber på distriktskoler på Østlandet. For å oppnå en viss bredde i

prosjektet, var det ønskelig å komme i kontakt med lærere som jobber på ulike skoler og i ulike kommuner. Dette oppnådde jeg delvis. Dersom alle informantene hadde kommet fra forskjellige skoler og kommuner ville oppgaven presentert og gitt ønskelig tilgang til perspektiver og refleksjoner fra informanter med varierte forutsetninger. Utvalget kan svekke prosjektets ytre validitet da det er risiko for at lærere fra samme skole er påvirket av samme kultur.

Henriette jobber på skole 1. Hun underviser på 5. trinn og har en fireårig lærerutdanning, der hun tok 30 studiepoeng i norsk. Henriette har jobbet som lærer i 21 år. Hannah jobber også på skole 1, men på 6. trinn. Hun har tre års lærerutdanning der norsk var et obligatorisk fag og utgjorde et sted mellom 30 og 60 studiepoeng. Hun har ett år med tilleggsutdanning og jobbet som lærer i 23 år. Klara jobber på skole 2, på 7. trinn. Hun har en treårig faglærerutdanning, med 135 studiepoeng i annen tilleggsutdanning. Der inngår 15 studiepoeng i norsk og 15 studiepoeng i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Hun har jobbet 38 år som lærer. De tre informantene er alle erfarne lærere med mange år i skolen, men har ulik utdanningsbakgrunn.

	HENRIETTE	HANNAH	KLARA
SKOLE	1	1	2
TRINN	5. trinn	6. trinn	7. trinn
ARBEIDSERFARING	21 år	23 år	38 år
UTDANNING	4 års lærerutdanning 30 stp. i norsk	Treårig lærerutdanning (30-60 stp. i norsk) Ett års tilleggsutdanning	Treårig faglærerutdanning 60 stp. sosialpedagogikk 30 stp. spesialpedagogikk 15 stp. matematikk 15 stp. GLSM ³ 15 stp. norsk

Tabell 1 - Informasjon om informantene

³ Grunnleggende lese- og skriveopplæring.

Som sagt, vil det faktisk at utvalget består av kun tre informanter, gjøre funnene vanskelige å generalisere. På en annen side er dette et egnet antall da det gir muligheten til en dyptgående analyse som vil medføre at den interne validiteten styrkes. I et utvalg på tre informanter øker sannsynligheten for at resultatene er korrekte representasjoner for utvalget. Dessuten er det hensiktsmessig å vie tid og ressurser til analyse av læreplanen og lærebøker for å tilføre både intervjuene og undersøkelsen for øvrig, innsikt i rammene rundt informantenes valg.

3.3.2 Forberedelser og intervjuguide

Intervjuet har til hensikt å undersøke hva lærere legger vekt på når de velger skjønnlitteratur til undervisningen, og hvordan de bruker undervisningen til å nærme seg tekstene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene åpner for at informantene kan inkludere uventede faktorer i svarene sine, og det er derfor hensiktsmessig med et semistrukturert intervju. Dette gir meg som intervjuer mulighet til å forfølge svarene, samtidig som jeg har en struktur i gjennomføringen som sikrer relevant datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Data fra intervjuene blir brukt til å undersøke i hvilken grad informantene tar hensyn til læreplanen og hvilke andre faktorer de eventuelt legger vekt på i valget av litteratur til undervisningen.

Som forberedelse til intervjuene brukte jeg tid på å få overblikk over undersøkelsen ved å spesifisere dens hensikt. Overblikk er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 145-146) en avgjørende faktor i åpne og ikke-standardiserte intervjuundersøkelser som denne studien. Dette kan gjøre at jeg allerede under de første undersøkelsene og gjennomlesningen av tidligere arbeid på feltet, er i stand til å gjøre egnede metodevalg. Et godt overblikk bidrar til å gjøre hensiktsmessige beslutninger i forkant av og under intervjuet.

Spørsmålene i intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 4) som inneholder en oversikt over emnene som intervjuene dekker. Forberedelse ved å tenke igjennom hvordan datamaterialet skal analyseres i forkant av intervjuene, gjør at analysen er basert på tryggere grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Arbeidet med analysen av læreplanen og lærebøkene ga verdifull kunnskap om emnene i forkant av intervjuet. Intervjuguiden ble utarbeidet blant annet med utgangspunkt i koder som jeg skilte ut av læreplananalysen for å sikre at temaene ble diskutert i intervjuene da de var relevante og hensiktsmessige for oppgaven. Problemstillingen, forskningsspørsmålene, teori og tidligere forskning bidro også i utviklingen av guiden. Under gjennomgangen av teori og tidligere forskning skilte jeg ut noen emner som viste seg å være gjentakende begrunnelser hos lærerne og som jeg anså som relevante for denne studien. Sjanger, opplevd motivasjon blant elevene, bakgrunn for valg av skjønnlitteratur,

tematikk og forfattere er eksempler på emner som var sentrale i blant annet Grütters og Myren-Svelstad (2022) og Ottesen og Tysvær (2017) sine undersøkelser, og som jeg brakte videre i intervjuguiden.

Forberedelsene gjør at oppfølgingsspørsmålene i intervjuene har en klarere baktanke da jeg vet hva svarene skal belyse og hva formålet med de er. Dette gjør at min analyse av svarene startet allerede under intervjuene. Jeg tok også funn i tidligere forskning i betraktning. Disse funnene satt jeg likevel ikke som forhåndsbestemte koder, da de bar preg av forskningsdeltakernes personlige preferanser og meninger. Jeg kunne derfor ikke være sikker på at informantene mine begrunnet sine valg på samme måte som informanter i tidligere undersøkelser. Av disse grunnene ble noen av kodene utviklet i etterkant av intervjuene som en del av analysen av materialet.

Å basere intervjuet på inngående arbeid med emnet bidro til å gi meg overblikk og fungerte som en rettesnor som sikret at informantene diskuterte noen sentrale og overlappende temaer i intervjuene. Hvert emne ble introdusert med et introduksjonsspørsmål, dersom ikke informantene kom inn på emnet av seg selv. For eksempel var et emne «lærerens motivasjon». Introduksjonsspørsmålet for emnet var «Hvor viktig synes du lesing av skjønnlitteratur er i norskundervisningen?». Dersom informanten ikke kom inn på hvorfor hun synes at det var viktig, var dette et oppfølgingsspørsmål for å dekke hele emnet. Dette bidro til rike beskrivelser og åpnet for at informantene fikk inkludere de perspektivene de opplevde som essensen av fenomenet. Spontane oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål ble også benyttet under intervjuet for å utforske og utdype informantenes svar.

En liste med samtalepunkter og et utvalg spørsmål⁴ ble sendt til informantene før intervjuet da det var tydelig at enkelte av svarene dro fordel av at informantene hadde mulighet til å forberede seg til intervjuet. Dessuten ytret alle informantene at de ønsket å vite hvilke emner intervjuet skulle berøre. Av hensyn til informantenes tid presiserte jeg at jeg ikke forventet at de forberedte seg, og at dette heller ikke var nødvendig for studien. Utvalget som ble sendt bestod av faktaspørsmål som «hvilke forfattere har dere lest tekster av det siste halvåret?». Intervjuet tok også for seg meningsspørsmål, men disse ble ikke delt med informantene før intervjuet.

⁴ Spørsmålene som ble sendt ut til informantene i forkant av intervjuene er merket med * i intervjuguiden (vedlegg 4).

Oppgavens interne reliabilitet kunne blitt svekket dersom informantene hadde hatt muligheten til å tenke igjennom formuleringer og svar på spørsmål som «hva er viktig for deg når du velger litteratur til undervisningen?», da en kan tenke seg at informantene ønsker å svare det de anser for å være «korrekt» eller det de tror jeg som forsker ønsker å høre. Dersom en slik påvirkning på informantenes svar har vært tilfelle i denne undersøkelsen, kan altså måten jeg har samlet inn datamaterialet på, ha påvirket resultatene. Dette kunne jeg kontrollert og avdekket ved metodetriangulering. Ved å tilføre observasjon av lærernes praksis som metode, ville jeg kunne fått et enda mer representativt innblikk i deres praksis og dermed styrket studiens indre reliabilitet. Dette var dog ikke gjennomførbart grunnet rammene for oppgaven, og det var derfor hensiktsmessig å prioritere de valgte metodene.

3.3.3 Gjennomføring

De tre intervjuene ble gjennomført individuelt. Av praktiske årsaker ble intervjuet med Klara gjennomført over Teams. Intervjuene med Hannah og Henriette ble gjennomført på et grupperom på arbeidsplassen deres for å unngå forstyrrelser og annet støy. Intervjuene ble tatt opp gjennom nettskjema-diktafon utviklet av UiO for håndtering av persondata gjennom intervjuer. Intervjuene ble behandlet ved hjelp av innebygde løsninger i UiO Nettskjema som diktafon, transkriberingsprogram og lagring. I forkant av intervjuene ble informantene informert om at intervjuet ble tatt opp og at de ikke måtte dele personopplysninger om seg selv eller andre under intervjuet. Å benytte seg av appens diktafon under intervjuene gjorde at jeg kunne konsentrere meg om emnene og gangen i intervjuet. Opptakene ble direkte overført til nettskjemaet der de automatisk ble transkribert ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram for videre bearbeiding og analyse. Intervjuene ble lagret i nettskjemaet frem til prosjektets slutt der kun jeg har hatt tilgang til dem.

Maktforholdet mellom meg som forsker og informantene kan ha blitt påvirket av formålet med oppgaven og den politiske debatten om utdanningskvalitet. Dersom informantene fikk en opplevelse av at deres prestasjoner ble evaluert kan det ha gjort det utfordrende for dem å svare ærlig på alle spørsmålene. Dette har jeg forsøkt å unngå ved å gi informantene informasjon om prosjektet, slik at de kunne forstå at prosjektet ønsker å beskrive den faktiske praksisen, fremfor å kontrollere den. For at informantene skulle oppleve å kunne snakke fritt uten bekymring for at deres deltakelse skulle få konsekvenser senere skrev de under et samtykkeskjema (vedlegg 5) i forkant av intervjuene. Skjemaet sikret sentrale forskningsetiske prinsipper som informert

samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Dette gjør jeg ytterligere rede for senere i kapittelet.

3.3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Transkriberingen av intervjuene ble gjort automatisk av UiO Nettskjema, som jeg opprettet i forbindelse med opptak av intervjuene. I etterkant kontrollerte og korrigerste jeg transkripsjonen selv. Ved transkriberingen strukturerte jeg datamaterialet slik at det var enklere å få oversikt over innholdet. Jeg transkriberte intervjuene til skriftspråkstil da det er meningsinnholdet i intervjuene som er interessant for oppgaven.

Jeg gjorde store deler av forberedelsene til analysen i forkant av intervjuene gjennom analysen av læreplanen og lærebøkene. Under intervjuene snakket ikke informantene om teamene i de forhåndsbestemte kodene slik jeg hadde antatt. Kodene ble også diskutert i forbindelse med andre faktorer som påvirket informantene. Dette førte til at jeg valgte ikke å ta i bruk kodene i fremstillingen av analysen av materialet slik jeg hadde sett for meg i forkant. Da informantene inkluderte uforutsette perspektiver på leseopplæringen og litteraturundervisningen under intervjuene, valgte jeg en hybrid tilnærming der jeg justerte kategoriene med utgangspunkt i det datamaterialet ga meg. Dette gjorde at jeg endret kodene til «arbeidsmetoder», «læreverk», «tekstens form» og «tekstens kompleksitet».

3.3.5 Etiske vurderinger

For å overholde forskningsetiske forpliktelser overfor informantene forholder jeg meg til Gleiss og Sæther (2021, s. 43) sin presentasjon av tre prinsipper en må som forsker sørge for: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne.

Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Det er ivarettatt i studien ved at informantene som har deltatt i prosjektet har skrevet under på et samtykkeskjema og medfølgende informasjonsskriv (vedlegg 5) som tar for seg aspektene ved prinsippet. Informantene har skrevet under på at de ønsker å delta i studien. I skjemaet er det presisert at deres deltakelse ikke vil få negative konsekvenser for dem, uansett om de velger å delta eller ikke. Informantene står også fritt til å trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt. Informasjonsskrivet beskriver omfanget på og gangen i forskningen, og hvordan og hvor personopplysninger blir lagret. I tillegg er også hvem som har tilgang på opplysningene spesifisert.

Konfidensialitet og anonymisering er det andre prinsippet som Gleiss og Sæther (2021, s. 45) presenterer. Prinsippet går ut på å anonymisere deltakerne og begrense hvem som har tilgang til informasjon om personlige forhold som informantene har oppgitt. Hensikten er at informasjonen ikke kan spores tilbake til dem. I studien har dette prinsippet blitt sikret ved at informantene som nevnt fikk beskjed om ikke å dele personlig informasjon om en selv eller andre i intervjuet. Under bearbeidingen av datamaterialet har navnene deres blitt byttet ut med fiktive navn. Til tross for dette kan det oppstå forskningsetiske utfordringer med å ivareta informantenes anonymitet overfor hverandre når informantene arbeider på samme skole. Navnene på skolene blir ikke nevnt i oppgaven. Da beliggenhet kan ha betydning for leserens forståelse av fenomenet, har jeg valgt å oppgi landsdel da dette alene ikke kan brukes til å identifisere enkeltpersoner.

Det siste forskningsetiske prinsippet handler om at ingen skal ta skade av å delta i forskningen. Forskningen risikerer å avdekke praksiser hos informantene som kan stille dem i et dårlig lys, for eksempel gjennom lite varierende undervisning eller utilstrekkelig fagkunnskap. I slike tilfeller kreves det at jeg som forsker bruker skjønn i vurderingen av hvilke elementer som skal fremstilles i oppgaven, og hvordan dette skal gjøres. Det er forskerens ansvar å ivareta deltakerne som deltar i studien, men det er også ønskelig at forskningen skal være kritisk og sannferdig. I slike tilfeller vil det være viktig å nyansere og forsøke å forstå informantens perspektiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46).

Da prosjektet behandler personvernopplysninger, ble detaljer meldt inn til og godkjent av Sikt før behandlingen av opplysningene startet (se vedlegg 7 for vurdering og godkjennelse fra Sikt). En del av ansvaret for å ivareta informantenes personvern, innebærer å sørge for at datamaterialet blir lagret på en sikker måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 48). For at personopplysningene ikke skulle komme på avveie, har datamaterialet for denne undersøkelsen blitt oppbevart i UiO Nettskjema og Sikt sin database. Datamaterialet blir slettet ved prosjektets slutt.

3.4 Forskningens kvalitet

3.4.1 Validitet

Validitet i en studie handler om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette omfatter hvorvidt forskerens fremstilling av dataen er representativ for fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å

definere validiteten i kvalitativ forskning vil en vurdere om studien måler det den ønsker å måle. Dette kalles begrepsvaliditet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

Studien er bygget opp rundt begrepene lesing, litteratur, skjønnlitteratur og kompleks skjønnlitteratur. Begrepene er i variert grad hverdagspråk for norsklærerne, men det kan likevel være individuelle variasjoner i hva mine informanter legger i begrepene. I oppgavens teorikapittel har jeg gjort rede for hvilken forståelse av begrepene jeg opererer med i oppgaven. Likevel er det en viss usikkerhet knyttet til i hvilken grad dataene som kom frem av intervjuet er valide representasjoner av det faktiske fenomenet. Dette gjelder spesielt for begrepene litteratur og kompleks litteratur. Litteratur er et begrep som er tatt ofte i bruk, og kan derfor ha blitt utvannet slik at det favner bredt i informantenes bruk. Under det første intervjuet ble jeg oppmerksom på at informanten ga uttrykk for ikke å skille mellom skjønnlitteratur, litteratur og tekst. For å forhindre at dette skapte problemer for studiens validitet spurte jeg informanten om hva hun la i begrepene. I etterkant av oppklaringen, og i resten av intervjuet, fremstod informanten som mer bevisst dette skillet. Kompleks litteratur eller litteratur som byr på motstand er på den andre siden mindre brukt. Informantene kan da legge andre aspekter i hva som utgjør en kompleks eller utfordrende litterær tekst enn hva jeg gjør i denne oppgaven. Dette kunne vært forhindre dersom begrepene hadde vært tydeligere operasjonalisert og tydeliggjort for informantene i forkant av intervjuene. For å styrke begrepsvaliditeten har jeg hentet spørsmål fra tidligere undersøkelser. De samme undersøkelsene har også vært brukt til å sammenlikne resultater og se om de samsvarer med mine funn.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet, også omtalt som studiens pålitelighet, handler ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 202) om «kvaliteten på forskningsprosessen, og hvorvidt undersøkelsens resultater er til å stole på». En studies reliabilitet måles ut fra nøyaktigheten av behandlingen av undersøkelsens empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dette innebærer hvorvidt dataene er blitt påvirket av måten de er samlet inn på, og i hvilken grad resultatene kan reproduseres av andre forskere. For at oppgaven skal være mest mulig pålitelig har jeg i behandlingen av data, både i dokumentanalysen og under arbeid med intervjuet, etterstrebet å være så transparent som mulig.

Måten jeg har behandlet teori og data fra andres forskning påvirker oppgavens reliabilitet. En ensidig tilnærming til og fremstilling av tidligere forskning kan gjøre undersøkelsen subjektiv. Derfor er denne studien basert på et teorigrunnlag gjennom studier som er tilgjengelige på området. Til tross for dette, er det ikke mulig å fjerne bias fullstendig. En må som forsker være

innforstått med at ens egne fortolkninger setter preg på datamaterialet, og at dette også gjelder for andre forskere. For at andre skal kunne forstå bakgrunnen for valgene som er tatt er det dermed viktig å være transparent i fremstillingen av studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I mitt tilfelle kan studien ha blitt påvirket av mitt engasjement for å lese kompleks skjønnlitteratur og antakelse om at slik litteratur ikke har så enkle kår.

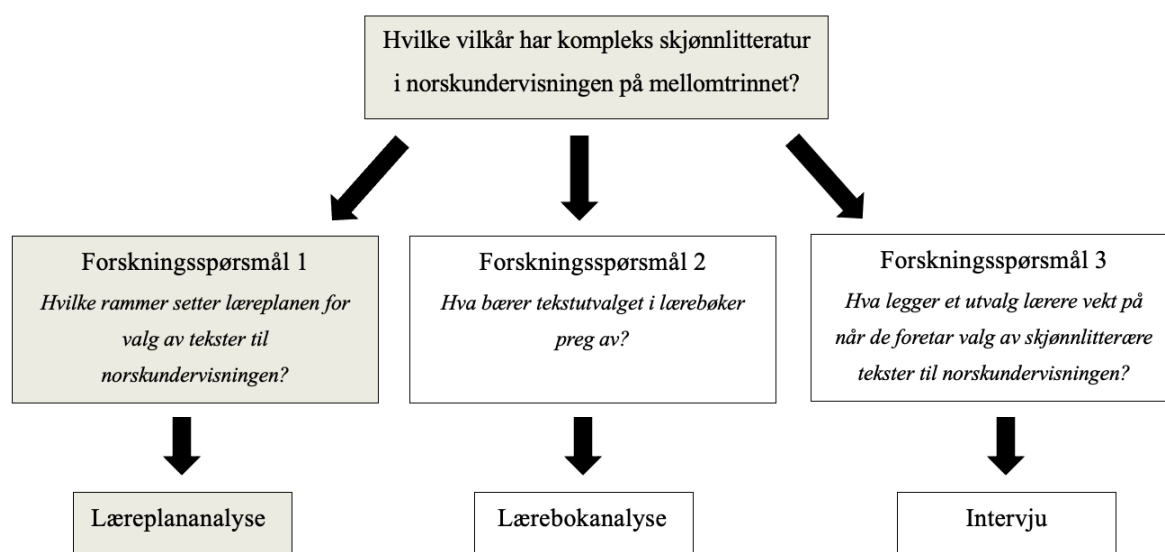
Studiens omfang begrenser dens bidrag til forskningsfeltet da det representerer få informanter fra en relativt homogen gruppe. Likevel vil jeg argumentere for at studien utgjør et bidrag til feltet da den bringer nye perspektiver og tilnærminger til problemstillingen. Dessuten kan studien ses i sammenheng med både tidligere og fremtidige undersøkelser på samme tema. Dersom funn og konklusjoner fra flere hold samsvarer vil det styrke studiens pålitelighet.

4 Analyse og diskusjon

Kapittelet vil ta for seg analyse av henholdsvis læreplanen, tre lærebøker og tre intervjuer som skal bidra til å svare på oppgavens problemstilling om hva slags vilkår den komplekse skjønnlitteraturen har i norskundervisningen på mellomtrinnet. Analysen av læreplanen vil ta for seg «Om faget», før to kompetansemål for elever etter 7. trinn blir analysert. Analysene blir kontinuerlig sett i lys av presentert, relevant teori. Etter læreplananalysen blir tre lærebøker for 5., 6. og 7. trinn analysert ved en kvantitativ innholdsanalyse. Analysen fokuserer på hva som preger tekstene i bøkene, og hva slags arbeidsmåter bøkene inviterer til. Deretter blir intervjuer av tre informanter presentert analysert og sett i lys i lys av teori.

4.1 Arbeid med kompleks skjønnlitteratur i læreplanen

Hensikten med læreplananalysen er å identifisere hva læreplanen sier om tekstvalg og i hvilken grad den legitimerer inkluderingen av kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen. Kapittelet vil dermed undersøke og belyse forskningsspørsmål 1.



Figur 3 - Oppgavens struktur, læreplananalyse

I de følgende underkapitlene vil jeg gjøre rede for mine tolkninger av læreplanverket og belyse disse med teori om litteratur og lesing. I analysen vil jeg først gjøre rede for valgene jeg har tatt i forbindelse med kodingen av datamaterialet. Analysen vil deretter ta for seg deler av læreplanen og gi funn som danner grunnlaget for å drøfte sammenhengen mellom disse, innholdet i lærebøker og informantenes erfaringer og praksiser.

4.1.1 Om faget

«Om faget» knytter læreplanen til «overordnet del» av læreplanverket, og gir en innramming av kompetansemålene i faget. Læreplanens del består av fire områder: «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter». Under forberedelsene til analysen og gjennomlesningen av læreplanen, skilte jeg ut kategoriene «språk og kultur», «litteraturens egenverdi», «danning» og «kritisk lesing» som temaer som læreplanen la spesielt vekt på i kapittelet. Jeg arbeidet ut fra disse kategoriene da jeg skrev analysen, men da de er gjennomgående i alle delene av «om faget» valgte jeg å heller strukturere analysen ut fra disse. Den er derfor delt inn i de samme fire områdene som kapittelet og diskuterer hvordan læreplanen gjennom «om faget» legitimerer bruk av kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen i lys av relevant teori.

4.1.1.1 Fagets relevans og sentrale verdier

«Fagets relevans og sentrale verdier» legger vekt på at norskfaget skal bidra til elevenes utvikling av kulturforståelse, danning og identitetsutvikling. Delen av «om faget» fremhever særlig fagets sentrale rolle når det kommer til formidling av Norges språk- og kulturarv. Dette kan ses i sammenheng med formålet med opplæringa slik det er nedfelt i Opplæringslova (1998). Her fremkommer det at formålet blant annet er «å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Bjorvand og Tønnessen (2012, s. 26-27) argumenterer for at kulturen gjennom lesing og tolkning av tekster virker inn på individet. En forståelse av virkeligheten er allerede etablert og vi fødes inn i denne, men for å bli en del av denne kulturen må en tilegne seg denne forståelsen. Slik finnes kulturen på et kollektivt nivå, og samtidig virker den på individet når en leser og tolker tekster. De gjengir Ryan (1980) som forklarer at «vi gjenskaper den fiktive, ikke-faktiske verden slik at den ligger så tett som mulig opp til den virkeligheten vi kjenner» når vi leser fiksjonstekster. Dette innebærer at leseren overfører erfaring og kunnskap fra den virkelige verden inn i fortellingen, og gjør kun de tilpasningene som er absolutt nødvendige (oversatt i Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 31). For å forstå innholdet tar leseren altså utgangspunkt i egne faktiske erfaringer og gjør deretter tilpasninger som er nødvendige for å danne sammenheng. Ved å benytte seg av kunnskap om og erfaringer fra egen kultur til å danne mening ut fra tekst gjennom tolkning, vil elevene få innsikt i, og kunne bli bevisst, egen kultur og andres kulturer. For at litteraturen skal oppnå sitt potensiale bør altså deler av fokuset i undervisningen ligge på

at kompleks skjønnlitteratur skal bidra til utvikling av kulturforståelse. Undervisningen bør med andre ord ha grunn i Blau (2003, s. 208) og Nussbaum (2016, s. 22) sin anerkjennelse av litteratur som utfordrer konvensjonelle sannheter og verdier. Lesing av kompleks skjønnlitteratur bidrar altså til å utvikle elevenes kulturforståelse, og tolkningen av litteraturen vil gjøre at kulturen virker på elevene slik Bjorvand og Tønnessen (2012) forklarer. Dersom litteraturen ikke tolkes, vil heller ikke kulturen påvirke leseren. Gjennom vektlegging av kulturforståelse, legitimerer altså læreplanen inkludering av kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen.

Jeg støtter Penne (2012, s. 167) sin argumentasjon om at vi ikke kan kategorisere undervisning der en bruker litteratur som verktøy for å lære om noe annet som litteraturundervisning. Til tross for dette vil jeg kommentere nytteverdien av nettopp en slik tilnærming til å undervise i litteratur. Ved å lese tekster fra eller om andre kulturer og tradisjoner eller tidsepoker vil nemlig elevene kunne få et innblikk i andres livs- og språksituasjon. Elevene vil lære om hvordan det er å leve under andre forhold enn de selv er vant med. Dessuten kan litteraturen gjennom slik tilnærming bidra til erfaring og innsikt i egen og andres språklige identitet (Hårstad et al., 2021, s. 42). Dette ligger det stor nytteverdi i, da det norske samfunnet stadig blir mer multikulturelt. Gjennom å lese skjønnlitteratur som kan representere eller gi innsikt i deler av andre tradisjoner vil en gi elevene kunnskap om kulturelt mangfold. På den måten kan litteratur bidra til å skape en skole som motarbeider diskriminering og jobber for et inkluderende samfunn som verdsetter forskjeller slik det blir formulert i Opplæringslova (1998, § 1-1): «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. [...] Alle former for diskriminering skal motarbeidast».

«Overordnet del» av læreplanen formidler grunnsynet som den pedagogiske praksisen skal preges av gjennom verdier og prinsipper. Blant disse verdiene og prinsippene kan en finne mange argumenter for at lesing skal bidra til å oppnå fastslåtte kompetansemål. 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» presiserer likevel at «[k]ulturelle opplevelser har en egenverdi» og at «elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette vil jeg bruke som argument for at skolen skal fremheve litteraturens egenverdi og åpne for at elevene skal lese for opplevelsens skyld. Lesing for å oppleve og for å bli engasjert blir dessuten vektlagt i fagets kjerneelementer, «tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). All lesingen i undervisningssammenheng

skal altså ikke ha et isolert formål om å lære elevene om sjangre eller lesestrategier, men også legge til rette for litterære opplevelser.

Å lese eller oppleve litteratur som appellerer til leserens følelser og sanser kan være en tilnærming til litterære opplevelser som vektlegges i læreplanen i norsk, blant annet i «fagets relevans og sentrale verdier». Faget skal nemlig «gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når elevene opplever litteratur der de må benytte seg av følelser og sanser for å få tak i mening eller informasjon i litteraturen, opplever de det Bjorvand og Tønnessen (2012, s. 71) omtaler som en estetisk helhet. Når elevene leser estetisk blir de en aktiv part i konstrueringen av innholdet i teksten. Elevene fyller det Iser (1981, s. 114) omtaler som tomme rom, det som ikke blir fortalt eksplisitt i teksten og som er nødvendig for at «budskapet» kan motas adekvat og bearbeides. I kapittel 1.4 «skaperglede, engasjement og utforskertrang» legger læreplanen vekt på at elevene skal utforske ved å bruke kreativiteten. For at elevene skal få utfolde og utforske sin utforskende og nysgjerrige side, er det hensiktsmessig å lese og arbeide estetisk med kompleks skjønnlitteratur. Det er fordelaktig om dette gjøres gjennom arbeid der elevene får mulighet til å bruke hele kroppen i læringsprosesser der de kan bruke egne følelser og sanser til helhetlig læring.

Skolens utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag er gjensidig avhengige av hverandre. Ifølge «overordnet del» skjer dannelse når elevene får innsikt i blant annet språk, historie, samfunn, kunst og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Skjønnlitteratur tilbyr en unik mulighet for å gi elevene innsikt i nettopp disse fenomenene. En kan argumentere for at en kan bruke litteraturen til å lære om fenomenene og dermed få innsikt i dem, men Ottesen og Tysvær (2017, s. 64) stiller seg kritisk til en slik tankegang og uttrykker bekymring for at økt fokus på kompetansemål og mindre fokus på elevenes litterære kompetanse, går på bekostning av fagets dannelsesansvar. De mener i likhet med Kjelen (2015, s. 16) at litteraturundervisningen må være faglig forankret og reflekterende for at litteraturen skal kunne bidra til å fremme dannelse slik opplæringa ifølge Opplæringslova (1998, § 1-1) skal. Undervisningen må inneholde en tilnærming der en har fokus på selve litteraturen, og ikke «bare» problemstillinger og temaer den tar opp. For å oppnå dette mener jeg, i likhet med Kjelen (2015) og Ottesen og Tysvær (2017), at litteraturen en inkluderer i undervisningen bør ha en grad av kompleksitet for at elevene skal kunne bli utfordret til å tolke og reflektere rundt tekstens innhold.

4.1.1.2 Tverrfaglige temaer

Gjennom de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling» skal skolen legge til rette for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som beskrevet i forrige delkapittel vil det å lese kompleks skjønnlitteratur kunne åpne for å gi elever økt innblikk i egen og andres kultur. Dette kan medføre at elevene oppdager meningsbrytninger i innholdet i tekstene eller i tekstenes kontekst. Kompleks skjønnlitteratur legger til rette for å håndtere slike meningsbrytninger individuelt og i fellesskap, da litteraturen yter motstand og har en kunstnerisk tilnærming, men dette krever at elevene er med på å fylle tomrommet i litteraturen de leser og arbeider med (Iser, 1981). Slik vil elevene kunne oppleve å tolke innholdet i teksten ulikt og at egne erfaringer, standpunkter eller overbevisninger kan være feilaktige i variert grad. Innholdet i tekstene vil kunne bringe nye perspektiver som gjør at leseren endrer sitt standpunkt. Slik akkomoderer leseren egen oppfatning av virkeligheten og en selv (Smidt, 1989, s. 158), og må kontinuerlig vurdere litteraturens troverdighet og forhold til virkeligheten. Refleksjon som tar utgangspunkt i å vurdere og begrunne egne valg, bidrar til å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning. Kritisk tenkning og det å lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon er en del av norskfagets tverrfaglige temaer: «demokrati og medborgerskap», som er en del av kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Evnen til å forholde seg aktivt til innholdet i litteraturen er ifølge Blau (2003, s. 214) dessuten en viktig komponent i den litterære kompetansen.

4.1.1.3 Kjerneelementer

Kritisk tenkning er en sentral del av fagets kjerneelementer. Dette uttrykker læreplanen gjennom kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevenes evne til å tenke kritisk står sentralt i fagfornyelsen som et produkt av Opplæringslova (1998, § 1-1), formålet med opplæringa. I formålsparagrafen står det eksplisitt at elevene skal lære å tenke kritisk, og i «overordnet del» av læreplanen blir kritisk tenkning presentert som et av prinsippene opplæringen skal bygge på. Videre blir prinsippet ivaretatt i læreplanene for fagene. I norskfaget blir aspektet formidlet i «fagets relevans og sentrale verdier» gjennom at faget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Den gjennomgående vektleggingen av læreplanen gjorde at jeg fant de interessant og relevant å diskutere skjønnlitteraturens rolle i elevenes utvikling av evne til å tenke kritisk.

En kritisk tilnærming gjenopptar læreplanen i sin redegjørelse for den grunnleggende ferdigheten «lesing», hvilket norskfaget har et særlig ansvar for. Elevene skal kunne «lese og

reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» og «beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Å vurdere tekster kritisk innebærer å gjøre seg opp en mening om, eller bedømme ulike elementer ved teksten, fra et kritisk standpunkt. Elevenes vurdering vil dermed bygge på deres evne til å tolke og forstå det de leser. Kompleks skjønnlitteratur legger til rette for tolkning og kan utfordre elevene i deres forståelse og argumentasjon. Dermed vil det være et godt utgangspunkt for å arbeide med kjerneelementet. Den litterære kompetansen slik vurdering krever, forutsetter at elevene har blitt utsatt for et mangfold av tekster og introdusert for ulike måter å lese disse tekstene på.

4.1.1.4 Grunnleggende ferdigheter

Den grunnleggende ferdigheten «lesing» består som beskrevet i kapittel 2.1.1 «lesing som grunnleggende ferdighet», av flere ferdighetsområder som leseopplæringen skal legge til rette for at elevene utvikler. Likevel er problemstillingen om at all litteraturundervisning ikke bør etterfølges av teoritungt arbeid et sentralt perspektiv i debatten om hvilken tilnærming en skal ha til tekst i undervisningen. En opplevelse av at all litteratur som blir brukt i undervisningssammenheng skal ha et faglig mål og begrunnelse, kan påvirke nettopp elevenes engasjement og motivasjon slik Pennac (1999) advarer om (sitert i Roe, 2022, s. 166). Likevel er det enighet om at elevene er avhengige av opplæring i lesestrategier og tekstens instrumentelle sider for å øke deres lesekompetanse (Fuglestad et al., 2017; Guthrie og Wigfield sitert i Roe, 2022, s. 100). Blau (2003, s. 204-205) legger til grunn en tankegang om at verden er en tekst som vi leser kontinuerlig. Vurderingene og tolkningene vi gjør av omverdenen er i mange tilfeller komplekse. Dersom elevene gjennom lesestrategier i forbindelse med kompleks litteratur blir bedre til å tolke og forstå litteraturen de leser, vil de ut ifra et slikt tankesett også bli bedre på å tolke, forstå og håndtere hendelsene i det virkelige livet. Derfor er det rimelig at dette bør være en del av norskundervisningen. Det er i diskusjon om hvilken plass det skal ta, og i hvilken grad litteraturundervisningen skal prioriteres at uenighetene oppstår. Skolens og lærebøkernes syn på litteratur har vært tema for en omfattende debatt, blant annet i 2016 med utgangspunkt i Hoem (2016) sin kronikk *Norskpensum på villspor*. Utviklingen av læreplanen har gått fra å ha en sterkt innrammet kunnskapsdimensjon, til å åpne for økt metodefrihet for lærerne, samtidig som elevene leser mindre og er mindre motiverte. Forskning viser at kun 13% av norske 10-åringer liker å lese (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det kan tolkes dithen at manglende tid til og nedprioritering av lesing for opplevelsens skyld bidrar til at elevene ikke

utvikler engasjement og leseglede når de vet at lesingen følges av en rekke spørsmål om tekstens form og innhold.

4.1.2 Kompetansemål og vurdering etter 7. trinn

I læreplanen blir «om faget» etterfulgt av kompetansemål og vurdering for trinnene. Basert på analyseperspektivene Andreassen (2014) presenterer i forbindelse med kompetanse- og ferdighetsbegrepene som blir benyttet i læreplanen, vil jeg gjøre en analyse av to kompetansemål for elever etter 7. trinn. Kompetansemålene er valgt ut fra om de berører aspekter ved lesing og litteratur. Det første kompetansemålet jeg kommenterer er at elevene skal kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold». Deretter analyserer jeg at elevene skal kunne «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

4.1.2.1 Å lese og samtale om tekst

Ifølge læreplanen er et mål at elevene etter 7. trinn skal kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Kompetansemålet kan dekonstrueres og analyseres slik:

<i>Ferdighet</i>	<i>Kunnskap</i>
Lese	lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og
samtale om	formål, form og innhold

Tabell 2 - Analyse av kompetansemål 1

Kompetansemålet har to ferdighetsdimensjoner; «lese» og «samtale om». Den første ferdighetsdimensjonen er den også grunnleggende ferdigheten «lesing». At begrepet blir brukt og ferdigheten blir vektlagt i kompetansemålene gir et godt utgangspunkt for å inkludere kompleks skjønnlitteratur i undervisningen på mellomtrinnet. Lesing innebærer de fire ferdighetsområdene som jeg presenterte tidlig i teorikapittelet; «forberede, utføre og bearbeide», «finne», «tolke og sammenholde» og «reflektere og vurdere». En slik svak innramming av ferdighetsdimensjonen der ferdighetene ikke blir spesifisert, gjør at læreren i

stor grad kan bestemme hvilke områder ved ferdigheten som burde prioriteres i undervisningen, og hvordan de skal arbeide med disse. Kunnskapsdimensjonen som følger legger til grunn at elevene skal være i stand til å lese ulike sjangre, på ulike språk. Dette forutsetter at elevene har grunnleggende leseferdigheter hva gjelder avkoding og leseforståelse. Sjangrene som inngår i kompetansemålet setter ingen begrensninger for tekstenes kompleksitet. Som nevnt i det teoretiske grunnlaget, kan alle sjangre by leseren motstand. Spredningen i sjangre som fremkommer av målet gjør at alle sjangre skal inkluderes. Den svake innrammingen gir læreren et mulighetsrom som legitimerer bruk av kompleks skjønnlitteratur i undervisningen.

Den andre ferdighetsdimensjonen i kompetansemålet er «å samtale om». For at elevene skal være i stand til å samtale om ulike aspekt ved tekster er de nødt til å ha et minimum av tekstlig literacy for å kunne beskrive fenomenene ved teksten eller deres opplevelse av den. De må også inneha et minimum av muntlige ferdigheter, det vil si evne til å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017). I forbindelse med arbeid med litteratur i undervisningen, kan litterære samtaler være et godt utgangspunkt for å arbeide med muntlige ferdigheter og dermed kompetansemålet som helhet. Gjennom samtaler der elevene må uttrykke egne erfaringer og synspunkter, men også være åpne for at andre kan ha opplevd teksten annerledes, utvikler elevene sosial og emosjonell kompetanse. Når Ludvigsen-utvalget legger et bredt kompetansebegrep til grunn i sin rapport, innebærer det at de sosiale og emosjonelle kompetansene står sentralt i alle områdene. Kompetansene omfatter altså elevenes holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU 2015:8, 2015, s. 22). En litterær samtale dekker dermed flere av aspektene ved kompetansen elevene skal utvikle og egner seg i arbeid med andre del av kompetansemålet, samtidig som den forutsetter den første, altså lesing av tekst.

I kapittel 2.1.1 «lesing som grunnleggende ferdighet» viste jeg progresjonen i dette kompetansemålet. Der ble hvordan det å samtale om tekst, skal bidra til grunnlaget for ferdigheten «å tolke» når elevene er ferdige på 10. trinn. Dette gjør at det «å samtale» er et bidrag i utviklingen av ferdigheten «å tolke». Dersom læreren vet hensikten med å inkludere samtalen i undervisningen, og hva ferdighetene i kompetansemålet er tenkt å bidra til, kan læreren gjøre valg av litteratur og arbeidsmetoder basert på en bedre forståelse av læreplanen. Dersom læreren ser for seg at samtalene kun skal bidra til kunnskap om form, formål og eksplisitt innhold, vil det potensielt gjøre det mer utfordrende for elevene å utvikle tolkningskompetanse i senere tid, da de ikke har erfaring med å samtale om tolkninger av hva teksten formidler mellom linjene.

For å oppnå kunnskapsdimensjonen ved kompetansemålet må elevene være i stand til å identifisere formål, form og innhold. Dette kan, og bør, gjøres med tekster i alle de nevnte sjangrene i kompetansemålet. Kompleks skjønnlitteratur er ikke nevnt i målet, men kompetansemålet åpner også for arbeid med dette. Tekstens formål, form og innhold dekker mange aspekter ved teksten og kompetansemålet legger dermed til rette for dybdelæring i arbeid med tekst. Kompetansemålet bidrar dermed til å legitimere inkludering av arbeid som fremmer alle ferdighetsområdene i lesing som grunnleggende ferdighet: «forberede, utføre og bearbeide», «tolke og sammenholde», «finne» og «reflektere og vurdere».

4.1.2.2 Leseforståelse og lesestrategier

Kompetansemålet om å lese og samtale om tekster tar for seg blant annet elevenes utvikling av metakognisjon og leseforståelse. Leseforståelse handler om å skape mening av tekst og er et sentralt aspekt ved elevenes litterære kompetanse (Roe, 2022, s. 25). Å lære seg bevisste grep og fremgangsmåter som kan hjelpe til med å forstå tekstene er nyttig når en leser kompleks litteratur da den krever mer av leseren. Det er utformet et kompetansemål for elever etter 7. trinn som vektlegger dette, og som kan analyseres slik:

<i>Ferdighet</i>	<i>Kunnskap</i>
Bruke	lesestrategier tilpasset formålet med lesingen

Tabell 3 - Analyse av kompetansemål 2

Ferdighetsdimensjonen i dette kompetansemålet er «å bruke» lesestrategier. Kompetansemålet innebærer først at elevene skal være i stand til å anvende lesestrategier. Her settes elevene i en aktiv rolle der de skal være i stand til å anvende den kunnskapen de skal ha tilegnet seg om lesestrategier. Her forutsettes det at elevene har fått opplæring i og kjennskap til et utvalg strategier som de skal kunne ta i bruk.

Når elevene har tilegnet seg kunnskap om strategiene skal de videre kunne tilpasse bruken av disse til formålet med lesingen. I den sammenheng er det ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 28) en forutsetning at de forstår hvordan, hvorfor og når strategiene skal brukes. Elevene skal altså utvikle metakognitiv bevissthet. De må være i stand til å overvåke sin egen forståelse av teksten og leseprosess slik at strategibruken er en bevisst handling. Gjennom å bruke lesestrategier vil elevene bli bevisst egen læring, hvilket Ludvigsen-utvalget forklarer at bidrar til bedre å kunne løse problemer på en reflektert måte (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Resultater

fra nasjonale prøver viser at elevene har utfordringer når det kommer til å tolke implisitt informasjon i tekst, å orientere seg i tekster der kronologien blir brutt, og at de i tillegg ofte misforstår billedspråk og metaforer (Roe et al., 2018). Kompleks skjønnlitteratur forutsetter slike tolkningsferdigheter, og strategibruk kan derfor være til hjelp for å kunne forstå innholdet i litteraturen. Lesestrategier som for eksempel nærlesing vil være både nyttig og nødvendig i forbindelse med å lese kompleks skjønnlitteratur da den krever utholdenhet og konsentrasjon av leseren.

Kunnskapsdimensjonen i kompetansemålet legger til grunn at elevene skal kunne vite hva formålet med lesingen er. Strategier som ikke handler om å sortere informasjon eller understøtte hukommelsen, gjør at denne dimensjonen ikke nødvendigvis går på bekostning av argumentene for å lese for opplevelsens skyld. Målet innebærer at de kan ta i bruk og variere mellom flere strategier basert på hvilke tekster de leser. Elevene må igjen forstå hvordan, hvorfor og når de forskjellige strategiene skal brukes. Dette forutsetter at de har fått opplæring i og muligheten til å utforske et utvalg strategier. Som vist i kapittel 2.3.2 «Litteratur som utgangspunkt for oppgaver» er det uenighet om hvorvidt lesing for opplevelsens skyld er tjent med et veldig fokus på lesestrategier. Nærlese, å lese om igjen og å visualisere er eksempler på strategier som ikke trenger å gå ut over leserens opplevelse av litteraturen dersom de er automatisert. De er alle strategier som kan gjøre lesingen av kompleks litteratur lettere, da de kan bidra til en dypere forståelse av innholdet.

4.1.3 Oppsummering

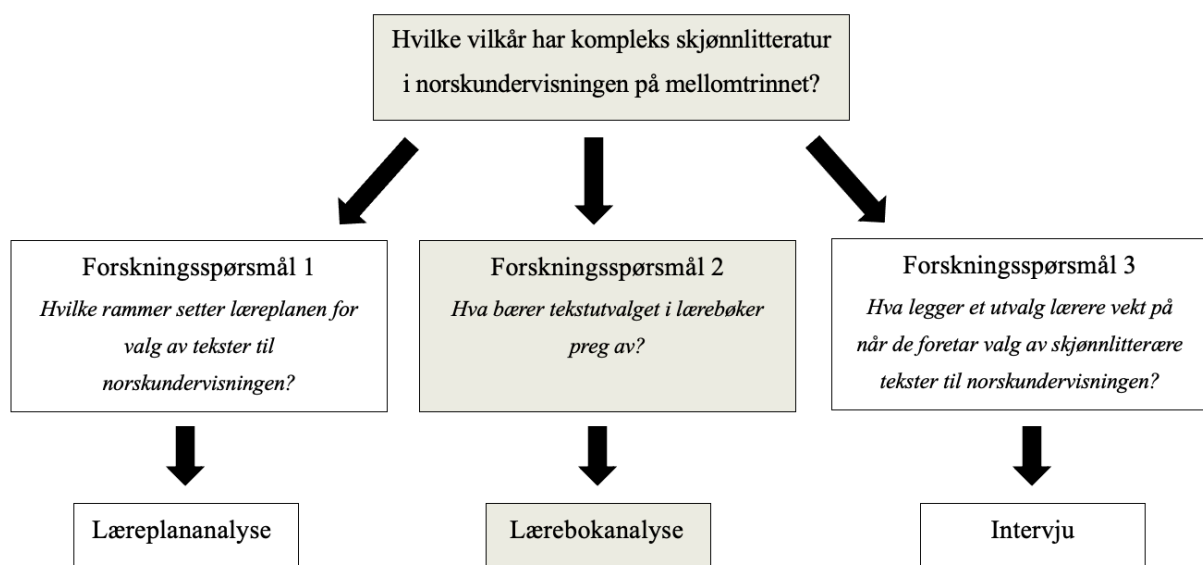
Analysen viser at læreplanen gjennom de fire «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tværfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter», legitimerer og gir rom for bruk av kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen. Kompleks litteratur kan gjennom arbeid med disse områdene gi elevene verdifull intertekstuell kompetanse i deres utvikling av litterær kompetanse. Litteratur som byr på motstand, legger dessuten til rette for elevenes evne til å tenke kritisk gjennom å utforske og håndtere meningsbrytninger i litteraturen. Den er også et godt utgangspunkt for å reflektere over tekstens troverdighet, som kan bidra til å øve elevenes evne til å tenke kritisk. Den utforskende eleven vektlegges i «overordnet del» blant annet i forbindelse med at elevene skal være kreative og nysgjerrige. Estetisk arbeid med kompleks skjønnlitteratur kan bidra til en dypere forståelse for litteraturen gjennom dybdelæring. Kulturelle opplevelser har dessuten en egenverdi, hvilket betyr at litteraturen ikke kun skal leses for å oppnå målene ved opplæringen. Likevel poengterer

forskere at litteraturundervisningen bør være faglig forankret og reflekterende for at den skal fremme dannelse (Kjelen, 2015, s. 16; Ottesen & Tysvær, 2017).

En svakt innrammet læreplan, øker metodefriheten til lærerne og åpner for bruk av kompleks skjønnlitteratur i norskundervisningen på mellomtrinnet gjennom kompetansemålene etter 7. trinn. Dette kan dog ha gjort det vanskeligere for lærerne å innlemme slik litteratur i undervisningen da dette krever mer forarbeid når eksempler på litteratur ikke er spesifisert i læreplanen. Læreren bør derfor ha en helhetlig forståelse for læreplanens innhold. Dersom de utvikler dette vil de kunne se at for eksempel dialogisk arbeid og arbeid med lesestrategier egner seg i arbeid med kompleks skjønnlitteratur.

4.2 Lærebokanalyse

I det følgende delkapittelet presenterer jeg funnene fra lærebokanalysen. Lærebokanalysen har som formål å besvare forskningsspørsmål 2, som igjen skal bidra til å svare på den overordnede problemstillingen.



Figur 4 - Oppgavens struktur, lærebokanalyse

I delkapittelet legger jeg først frem den felles strukturen til *Salto 5A, 6A og 7A*. Deretter viser jeg hvordan bøkene vekt sjangre, hvordan litteratur presenteres i form av tekstlengde og i hvilken grad utdrag prioriteres. Tekstenes grad av kompleksitet blir så diskutert. Til slutt viser jeg hva bøkene oppgaver bærer preg av, og hvordan bøkene forholder seg til lesestrategier. Funnene blir brukt til å belyse funn fra læreplananalysen og intervjuene i kapittel 4.3.

4.2.1 Lærebøkernes innhold

Elevbøkene *Salto 5A*, *6A* og *7A* har alle lik oppbygning. Kapitlene er delt inn i fem deler; «inn i tema», «språkverkstedet», «les og forstå», «skriveskolen» og «kapitteloppsummering». Hvert kapittel starter med å presentere et tema i et oppslag med bilder, mål for kapittelet, ordbank og føraktivitet. Deretter følger «inn i teksten». Disse sidene inneholder fagstoff, eksempeltekster som skal konkretisere fagstoffet og videre oppgaver til tekstene. «Språkverkstedet» er sider som skal lære elevene regler for grammatikk, rettskriving og tegnsetting. «Les og forstå» inneholder det bøkene omtaler som «barnelitteratur» med oppgaver i kategoriene «let og finn», «tolk og tenk» og «utforsk teksten». Videre skal «skriveskolen» veilede elevene gjennom en skriveprosess. Her finner en eksempeltekster, skriverammer og vurderingsformer som skal støtte et prosessorientert arbeid. Avslutningsvis kommer en «kapitteloppsummering» med oppgaver, sammendrag eller tankekart i tillegg til egenvurdering. Denne strukturen finner vi i samtlige av bøkernes kapitler.

4.2.2 Bøkernes vekting av teksttyper

Salto 5A inneholder 37 tekster hvor i overkant av halvparten er skjønnlitterære. I *Salto 6A* finner en totalt 48 tekster der 33 er skjønnlitterære tekster presentert i sin helhet eller som utdrag av lengre tekster. *Salto 7A* har totalt 35 tekster, hvor 19 er skjønnlitterære. Se tabell 4 for oversikt over bøkernes innhold.

De skjønnlitterære tekstene i *Salto 5A* er i underkant av to sider lange. Tekstlengden øker jevnt gjennom alle de tre bøkene. *Salto 6A* og *7A* har fordelt de skjønnlitterære tekstene over henholdsvis 71 og 72 sider. Antallet skjønnlitterære tekster har dermed sunket med 15 prosentpoeng fra 6. til 7. trinn, uten at dette har gått på bekostning av skjønnlitteraturens plass i læreboken da tekstene er lengre for 7. trinn. *Salto 5A* har kun 37 sider med skjønnlitteratur. I alle bøkene er de fleste skjønnlitterære tekstene utdrag. En kan se en gradvis utvikling av at utdragene blir færre ettersom trinnene blir høyere, og andelen hele tekster øker. Gjennomsnittslengden på tekstene øker også. Tabell 4 viser vektingen av teksttyper og deres lengde i alle de tre lærebøkene. Vektingen av teksttyper er fremstilt i andel og prosent for å gi en mer detaljert forståelse for bøkernes innhold.

	Salto 5A		Salto 6A		Salto 7A	
	Andel	Prosent	Andel	Prosent	Andel	Prosent
<i>Totalt antall tekster</i>	37	100%	48	100%	35	100%
<i>Skjønnlitterære tekster</i>	20/37	54%	33/48	69%	19/35	54%
<i>Sakprosa</i>	17/37	46%	15/48	31%	16/35	46%
<i>Utdrag</i>	21/37	56%	28/48	58%	13/35	37%
<i>Utdrag av skjønnlitteratur</i>	16/20	80%	21/33	64%	11/19	58%
<i>Utdrag av sakprosa</i>	5/17	29%	7/15	47%	2/16	12%
<i>Gjennomsnittslengde, skjønnlitteratur</i>	< 1,9		< 2,48		< 3,76	
<i>Gjennomsnittslengde, sakprosa</i>	< 1,8		< 1,93		< 2,43	

Tabell 4 - Kvantitativ innholdsanalyse av Salto

4.2.3 Tekstenes kompleksitet

Litteratur må by på motstand for at vi skal kunne kalle den for kompleks. Dette innebærer at teksten gjør krav på tolkning og det må finnes tolkningsrom, det vil si mer enn én plausibel lesning av teksten (Sønneland, 2019, s. 82). Det at teksten er skjønnlitterær, motsetter seg én enkelt tolkning og enten inngår i eller utgjør en form for helhet slik Penne (2012, s. 164) legger til grunn for at elevene skal kunne reflektere over teksten, er karakteristikk som jeg har lagt til grunn i min vurdering av tekstenes kompleksitet. I alle de tre lærebøkene er en større andel av de skjønnlitterære tekstene presentert i utdragsform (fra 58-80%). Dersom hensikten med å lese utdragene er å gjennomføre litteraturundervisning som er forankret i hermeneutisk tenkning og tolkning, husker vi at de i følge Penne (2012, s. 164) er nødt til å *utgjøre* en form for helhet i seg selv eller *inngå* i en form for helhet. Penne (2012, s. 164) forstår her helheten som en metafor for tolkningsprosessen der leseren tolker og forstår fiktive kontekster som er skapt gjennom narrativ struktur. Dette er ikke tilfellet for majoriteten av tekstene. For eksempel blir et utdrag på under en side av dramaet *Romeo og Julie* av Shakespeare presentert i *Salto 7A* (Bjerke et al., 2022, s. 144). Hensikten med å lese utdraget i boken ser ut til å være å øve på replikker og forstå gangen i et drama. Utdraget, som består av en sekvens hvor de to utveksler

én replikk hver i deres møte oppe ved vinduet, er ikke stort nok til at det i seg selv utgjør en helhet. Leseren ikke har mulighet til å forstå innholdet uten at lesingen suppleres med andre innfallsvinkler. Dermed vil ikke leseren ha nok informasjon til å tolke og forstå den fiktive konteksten. Dramaet blir heller ikke presentert i et slikt omfang at det ved hjelp av annen informasjon eller andre oppgaver som gir innsikt i tekstens kontekst og innhold, kan inngå i en helhet. En slik forkortet fremstilling av de få tekstene som en kan omtale som kompleks skjønnlitteratur, er gjennomgående i alle de tre lærebøkene.

Etter å ha analysert de skjønnlitterære tekstene⁵ i lærebøkene vurderer jeg at et fåtall av dem kan kategoriseres som kompleks skjønnlitteratur da de ikke gir leseren motstand gjennom å motsette seg en enkelt tolkning, slik Sønneland (2019, s. 82) legger til grunn. Eksempeltekstene i «inn i tema» i hvert kapittel bærer ikke preg av at elevene skal tolke tekstene, men heller gjenkjenne typiske sjangertrekk eller for at elevene skal lære å skrive. Dette gjør bøkene ved å følge opp tekstene med teorifokuserte oppgaver. Eksempelvis blir diktet *Til verda* av Ruth Lillegraven (2016) i *Salto 5A*, etterfulgt av oppgaver som «Leiteles og finn to adjektiv som er gradbøygde» og «Kven har skrive diktet?» (Aslam et al., 2020, s. 215-220). Oppgavene er de første eleven møter etter å ha lest diktet og fokuserer på dets teoretiske sider.

I «les og forstå» finner en det lærebøkene omtaler som barnelitteratur (Bjerke et al., 2022, s. 3), som i seg selv ikke legger føringer for hvorvidt litteraturen kan sies å være kompleks eller ikke. Oppgavene som følger disse i denne delen er i større grad orientert rundt tematikk, leseforståelse og tolkningskompetanse, sammenlignet med i «inn i tema», «språkverkstedet», «skriveskolen» og «kapitteloppsummering». Likevel byr et fåtall av disse tekstene på motstand da heller ikke de motsetter seg en enkelt tolkning. Tekstene legger opp til én enkelt tolkning og er lite egnet for et mangfold av tolkninger. Eksempel på et unntak der tekstene legger til rette for et bredere tolkningsrom, og dermed kan sies å by på motstand, er *Sunnaneng* av Astrid Lindgren (1959) og *Ispiken* av Bent Haller (1998) i *Salto 6A* (Bjøndal et al., 2021). Her blir begge tekstene presentert i sin helhet i tillegg til at de utgjør en helhet i form av at de oppfordrer til tolkning og forståelse av de fiktive kontekstene som kommer frem ved tekstens narrative struktur. Når tekstene er presentert i sin helhet innehar de i disse to tilfellene alle elementene som kreves for at de skal fortelle hver sin fiktive historie. I tillegg oppfordrer de leseren til å tolke og forstå den. Det ligger til rette for at bøkene kan oppfordre til og bidra til fruktbart

⁵ Kodeskjema for *Salto 5A*, *6A* og *7A* ligger som vedlegg 1, 2 og 3.

arbeid med noe kompleks litteratur. Jeg kommer tilbake til hvordan bøkene legger opp til at undervisningen skal nærme seg tekstene gjennom oppgaver i neste delkapittel.

For at utdragene i bøkene skal *inngå* i en form for helhet må tekstene være en del av en større enhet. Penne (2012, s. 164) forklarer at utdragene må forstås og tolkes i lys av deres kontekst. Lagt til grunn at lærerne som benytter seg av læreverkets fremstilling av tekstene kun benytter seg av bokens tekst og tilhørende oppgaver, kan en argumentere for at tekstene ikke inngår i en form for helhet. Tekstens kontekst blir i liten grad tema i oppgavene som følger og de blir heller ikke presentert omfattende nok til at leseren skal forstå tekstens kontekst. Denne tilnærmingen kan påstås å fjerne kompleksiteten i teksten ved at elevene ikke får arbeide med teksten på et plan der de får tak i de utfordrende delene av den. I *Salto 7A* blir et utdrag av *Vildanden* av Henrik Ibsen (1884) presentert (Bjerke et al., 2022, s. 143). Ibsens karriere blir bare overfladisk berørt, og dramaet blir forklart på seks linjer før det presenteres. Elevene blir bedt om å arbeide i par og utføre scenen, men de får gjennom dette lite, om ingen, forståelse for verken stykket eller forfatteren. Fremstillingen av Astrid Lindgrens *Mio, min Mio* i *Salto 5A*, er også et eksempel på dette (Aslam et al., 2020, s. 89). Utdraget som er på tre korte avsnitt, blir presentert som en eksempeltekst for innledningen til en fortelling. Fremstillingen etterlater en undring om hvorfor de komplekse tekstene i det hele tatt blir inkludert, og om måten de blir presentert på gjør de urettferdighet. Tekstene som blir presentert i kapitlenes del «Les og forstå», innledes riktignok av en presentasjon av forfatter og hvilket verk teksten er en del av. Presentasjonene er likevel korte og gir et snevert innblikk i tekstens kontekst, og krever derfor at læreren utfyller disse aspektene for at en kan si at utdraget inngår i en helhet. Dersom lærerne som bruker bøkene ikke tilfører flere aspekter, får ikke elevene tolket teksten, og en kan dermed påstå at utdragene ikke inngår i en form for helhet.

4.2.4 Oppgaver i lærebøkene

Oppgavene i bøkene «les og forstå» er delt i tre kategorier av forfatterne av lærebøkene: «leit og finn», «tolk og tenk» og «utforsk teksten». Til slutt kommer det også ett eller to spørsmål i en atskilt kategori som heter «djupe dykk». «Leit og finn» viser seg opptellingen å være oppgaver som har til hensikt å kontrollere elevenes leseevne og evne til å hente ut informasjon fra teksten, det vil si lesekontrollerende oppgaver. Disse spørsmålene kontrollerer elevenes forståelse ved at elevene skal hente ute informasjon som står eksplisitt eller implisitt i teksten. «Tolk og tenk» er også godt representert som lesekontrollerende oppgaver da dette er oppgaver som oppfordrer elevene til å lese mellom linjene i teksten. «Tolk og tenk» har også noen oppgaver som legger

opp til at elevene skal arbeide videre med skriftlig eller muntlig arbeid alene eller i fellesskap, altså oppgaver som flukt fra teksten eller for å dikte videre. Disse handler i liten grad om den skjønnlitterære teksten, men heller om elevenes tekstproduksjon og arbeid med tekstens tematikk. Se tabell 5 for eksempler på spørsmålstypene som er hentet fra bøkene. som er 71 av oppgavene som er inkludert i analysen er altså lesekontrollerende oppgaver, 16 er oppgaver som flukt fra teksten, og 7 er oppgaver for å dikte videre. «Djupdykk» representerer utelukkende oppgaver som er utgangspunkt for videre skriftlig arbeid, der elevene skriver egne tekster. Tabell 6 viser oversikt over forekomsten av spørsmålstypene i lærebøkene.

Blau (2003, s. 208) kritiserer en tilnærming til utfordrende litteratur der læreren enten presenterer sin personlige tolkning som et entydig eller korrekt svar, eller unnlater å tematisere elementene. Jeg mener dette er en tilnærming som også vil ha relevans for bøkene. Når *Salto 6A* presenterer fortellingen om *Sunnaneng* (1959), følges teksten opp med oppgaver som gjør nettopp dette. Majoriteten av oppgavene som i utgangspunktet er nokså overfladiske, stilles som om at de kun har ett svar og begrenser dermed elevenes tolkningsmuligheter.

<i>Lesekontrollerede oppgaver</i>	Gi to eksempler på noe klassen ler av. (Bjerke et al., 2022)
<i>Oppgaver som flukt fra teksten</i>	Forklar orda <i>identitet</i> , <i>kortslutning</i> , <i>kampteknikk</i> og <i>besvime</i> . (Aslam et al., 2020, s. 43)
<i>Oppgaver for å dikte videre</i>	Bruk et frempek og dikt videre. a) Velg ett av frampekene på side 68, og dikt videre. Bygg spenningen gradvis opp mot et høydepunkt. (Bjøndal et al., 2021, s. 73)

Tabell 5 - Eksempler på oppgaver i *Salto*

	Lesekontrollerende oppgaver			Oppgaver som flukt fra teksten			Oppgaver for å dikte videre			
	Leit og finn	Tolk og tenk	Utforsk teksten	Leit og finn	Tolk og tenk	Utforsk teksten	Leit og finn	Tolk og tenk	Utforsk teksten	Djupdykk
<i>Salto 5A</i>	16	10	5	-	-	4	-	1	-	2
<i>Salto 6A</i>	5	17	4	-	3	2	-	-	-	2
<i>Salto 7A</i>	8	2	4	-	5	2	-	1	-	1
Totalt	29	29	13	-	8	8	-	2	-	5

Tabell 6 - Oppgaver i *Salto*

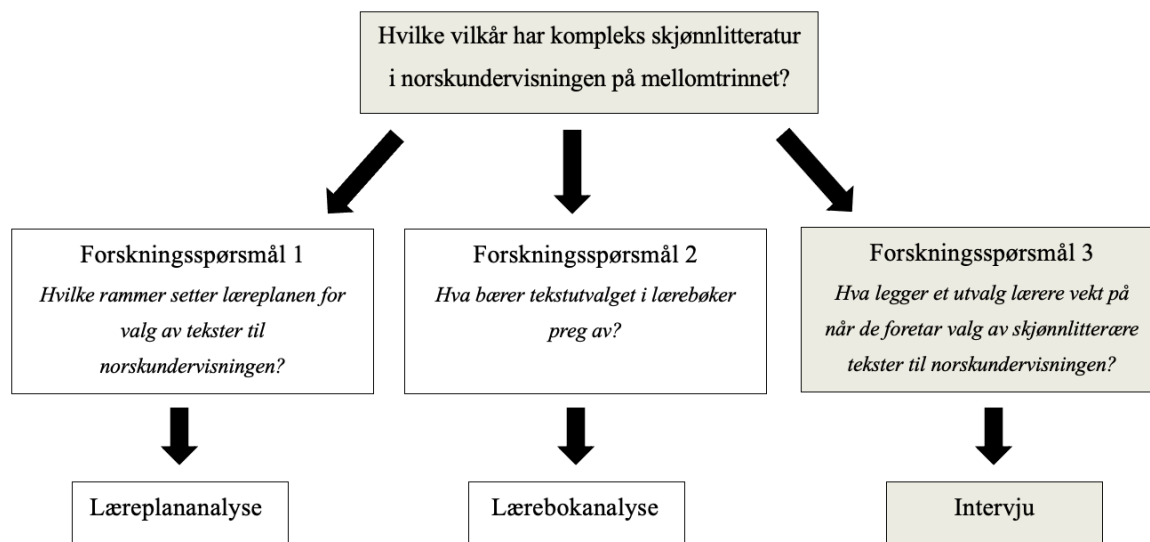
4.2.5 Oppsummering

Resultatet av analysen er å kjenne igjen i den samme kritikken som Steinfeld et al. (2022, s. 184) trekker frem: utdragene i lærebøkene «er for knappe, og heilskapen og kompleksiteten er borte». De løfter argumentet om at dette kan grunne i at litteraturundervisningen må ta så mange hensyn. Majoriteten av tekstene i *Salto* hverken inngår i eller utgjør en form for helhet, og kan derfor ikke tolkes og forstås slik at en kan kategorisere tekstene som kompleks litteratur. Bøkene har eksempler på litteratur som i noen grad kan utfordre tolkningskompetansen til elevene, men fremstillingen av teksten og oppgavene som følger forenkler teksten til noe mindre komplekst og lite utfordrende. En forenklet fremstilling av mer utfordrende tekster og et overtall av tekster med lite tyggemotstand i lærebøkene gir den komplekse litteraturen dårlige forutsetninger i undervisningen.

4.3 Intervju

Intervjuene har som hensikt å undersøke forskningsspørsmål 3. Analysen av intervjuene presenterer jeg i det følgende kapittelet ved å først fokusere på lærernes forhold til og bruk av læreverkene. Deretter presenterer jeg deres tilnærminger til litteratur i undervisnings-sammenheng i forbindelse med dets påvirkning av tekstutvalget. Lærerne forteller at de opplever elevenes utholdenhet som en utfordring. Derfor ser jeg nærmere på deres refleksjoner rundt dette og på hvordan dette påvirker lesingen i norskundervisningen til informantene. Visere presenterer jeg lærernes formål med å lese skjønnlitteratur, før jeg diskuterer tekstens

form og lengde avslutningsvis. Alle elementene diskuterer jeg i lys av teori og tidligere forskning forløpende i kapittelet. Formålet med analysen er å beskrive lærernes praksis og forutsetninger. Studien har ikke som hensikt å vurdere eller kritisere informantene.



Figur 5 - Oppgavens struktur, intervju

Som nevnt i kapittel 3.3.4 «bearbeiding av datamaterialet», har jeg valgt en hybrid tilnærming der jeg har justert kategoriene i analysen av intervjuet med utgangspunkt i det datamaterialet ga meg. I den første bearbeidingen av datamaterialet benyttet jeg meg av kodene: «bibliotek», «læreverk», «informantenes erfaringer» og «elevenes preferanser». De to første kodene, bibliotek og læreverk, representerer kategorien som beskriver hvor lærerne i hovedsak henter litteratur til undervisningen. Informantenes erfaringer omfatter utsagnene til informantene der de forteller om egne erfaringer, holdninger og meninger knyttet til litteraturundervisningen. Disse i tillegg til elevenes preferanser er kategorier som informantene benytter seg av for å begrunne egen praksis. Disse fire kodene viste seg å ikke gi et representativt og relevant bilde på lærernes praksis. Dessuten ga det ikke ønsket fokus på studien. Dette gjorde at jeg endret kodene til «arbeidsmetoder», «læreverk», «tekstens form» og «tekstens kompleksitet».

Arbeidsmetoder omfatter de situasjonene der lærerne beskriver egen praksis eller eget syn på arbeidsmetoder i forbindelse med lesing av litteratur. Læreverk tar for seg de tilfellene der lærerne kommenterer læreverket de benytter seg av på skolen de arbeider på. Tekstens form handler om tilfellene der lærerne spesifiserer om de leser utdrag eller hele tekster, tekstens lengde og om tekstene er «vanskelige». Vanskelighetsgrad er forstått som tekster som stiller

høye krav til for eksempel elevenes avkodingsferdigheter. Tekstens kompleksitet skiller seg fra tekstens form ved at den omfatter den innholdsmessige siden av litteraturen. Koden omfatter i hvilken grad de litterære tekstene rommer flere tolkningsmuligheter og i hvilken grad disse byr leseren på motstand eller ikke. Jeg ga så kodene hver sin farge. Da kodene var utformet, ble intervjuene lest og markert med farge ut fra hvilken kode informanten snakket om. Deretter ble datamaterialet sortert i fire separate skjemaer, et for hver kategori. Informantenes svar kunne dermed lett sammenliknes og analyseres. Skjemaene bestod av tre kolonner. En for utsagnet, en for hvilken informant som snakket og til slutt en åpen kolonne for mine tolkninger, kommentarer og notater. Eksempel på et av skjemaene ligger vedlagt (vedlegg 6).

4.3.1 Læreverkenes tekstutvalg

Alle de tre informantene forteller at de bruker læreverkene som sin primærkilde når de skal velge tekster til norskundervisningen. Hannah og Henriette bruker begge *Salto* av Gyldendal, mens Klara bruker *Norsk 7* av Cappelen Damm (Anly & Kvinge, 2021). Alle forteller at de i hovedsak er veldig fornøyde med utvalget i lærebøkene. Henriette opplever at læreverket inneholder mange tekster som treffer elevene godt. Likevel er det nettopp det å finne tekster som fanger elevene hun bringer opp som en av utfordringene ved å lese skjønnlitteratur i norskundervisningen:

Det er det med å finne riktig skjønnlitteratur, noe som kan treffe lille Per og lille Lise, på hver sin side av skalaen. Det ser jeg på som kjempeutfordrende, spesielt når vi holder på med leseleksjer. Å finne riktige tekster som du vet den største delen av klassen synes er spennende.

Henriette forteller at hun har behov for et større antall tekster enn det læreverket har å tilby. Derfor henter hun leseleksene, som vanligvis er skjønnlitterære tekster, fra andre av skolens tidligere brukte læreverk. Til høytlesing og lesing utenfor norskundervisningen, låner hun bøker fra biblioteket. Henriette følger læreboken kronologisk når det kommer til de skjønnlitterære tekstene de jobber med i undervisningen.

Hannah forteller at hun ikke følger bokens progresjon kronologisk. Hun tar utgangspunkt i skolens årshjul, og velger tekster som passer inn i det. Hannah forklarer at til tross for at hun er fornøyd med utvalget, skulle hun gjerne sett at *Salto 6A* hadde flere fabler og eventyr. Dette har gjort at hun har fått hjelp til å finne tekster fra disse sjangrene i andre bøker. På spørsmål om hvorfor hun savner dette, svarer hun:

Jeg er kanskje litt vel opptatt av sjangerlære, at ungene skal forstå ulike typer sjangre. Det er mulig at det er gammeldags, men jeg tenker at det er viktig at ungene vet forskjell på en roman og en novelle, og på en limerick og et dikt. At de forstår at det er forskjellige typer tekster. [...] Derfor så ønsker jeg å ha litt mer om fabler. Det var det mer av før. Det er klart at når jeg har jobbet i skoleverket i mange år, så ser jeg en dreining mot noe annet, og da har de sjangrene falt av litt.

Ut over dette bruker hun læreverket, da hun opplever at hun ikke har tid og overskudd til å lete frem andre tekster. Hun hadde brukt tid på dette da de ikke hadde en lærebok å forholde seg til, men hun forteller at hun opplevde å bruke for mye tid på det. Hannah uttrykker dog en skepsis til at ikke bøkene lenger blir kontrollert av øvre instanser. Hun er litt bekymret over at hun ikke har oversikt over hvordan utviklingen av bøkene foregår.

Klara følger i likhet med Henriette læreverket kronologisk. Hun forteller at hun liker forutsigbarheten lærebøkene gir. Elevene blar i bøkene og blir forberedt på temaene de skal igjennom i løpet av semesteret. Hun opplever også at det vekker en nysgjerrighet hos dem. Hun presiserer at hun er skeptisk til å bruke lærebøkene slavisk og at hun synes det er viktig å supplere med andre tekster og oppgaver. På spørsmål om hun ser noen utfordringer med å bruke læreboka som primærkilde svarer hun:

Ja, selvfølgelig, hvis du bruker den slavisk, så synes ikke jeg det er bra. Helt slavisk altså, sånn at du ikke henter stoffer fra noen andre steder. Det tror jeg nesten ingen gjør i dag. Det er jo ekstremt mange steder å hente supplerende stoff fra. Hovedboka er på en måte veilederen min, og så supplerer jeg.

Informantenes bruk av læreverk støtter opp under forskning som viser at lærebøker er mange læreres primærkilde når det kommer til å finne litteratur, og at læreverk får styre mye av innholdet i undervisningen (Grüters & Myren-Svelstad, 2022, s. 334; Steinfeld et al., 2022, s. 183). I tillegg til å bruke læreverket, oppgir informantene i studien at de bruker biblioteket som kilde. Det kommer frem at dette først og fremst er i forbindelse med lesesituasjoner der elevene leser for seg selv, på egne premisser. Hannah forteller at hun har supplert ved å hente tekster fra egen bokhylle. Henriette og Klara oppgir ikke at de gjør dette i intervjuet, hvilket er en motvekt til Grüters og Myren-Svelstad (2022) sitt funn om at lærere i stor grad bruker sin egen bokhylle som kilde. Likevel uttrykker Klara at hun tar det som selvfølgelig å supplere med andre tekster. Det kommer dog ikke frem av intervjuet hvor hun henter disse tekstene fra.

4.3.2 Læreplanens påvirkningskraft

På spørsmål om i hvilken grad de forholder seg til læreplanen svarer informantene at de forholder seg til læreplanen i ulik grad. Hannah og Henriette forholder seg ikke til læreplanen.

Henriette begrunner dette i at hun følger læreverkets progresjon og forventer at bøkene imøtekommer læreplanens mål. Klara følger også læreverket, men presiserer at hun synes det er viktig at hun som lærer er bevisst og tar hensyn til læreplanens bestemmelser.

Henriette:

Nei, den tror jeg ikke jeg bruker mye. Vi kjører veldig temabaserte perioder i løpet av et år, hvor vi vinkler tematikk i ulike fag opp mot temaer som er i skolens årshjul. Men jeg bruker ikke læreplan, nei. Da bruker jeg lærebøkene, så da forventer jeg at de skal gå i forhold til læreplan. [...] Jeg synes læreplanen blir for stor å forholde seg til. Så jeg tenker at de nye lærebøkene da forhåpentligvis har dratt de trådene ned, sånn at jeg dekker det jeg skal i undervisningen. Det er sånn en lærer ikke skal si, men.

Hannah:

Det må jeg svare helt ærlig på. Det er fælt å si det. Den bruker jeg litt for lite. Jeg skulle gjerne vært flinkere til å bruke den. Jeg burde nok bryne meg litt mer på den, men jeg synes den er lite interessant. Jeg kan ikke noe for det. Fælt å si det. [...] Jeg må bare innrømme det og være helt ærlig på det. Jeg vet jo hva ungene skal kunne. Jeg vet hva de skal lære på ungdomsskolen. Jeg får dem dit.

Klara:

Den bruker jeg ganske mye, for jeg synes den er et godt verktøy. Nei, det er den jeg må forholde meg til. Vi får bare følge læreplanen. Jeg føler at den er ganske rettleidende. Og det er gode folk som sitter og jobber med dette her, spesifikt i lang tid. Så jeg har ikke noen motforestilling mot det, altså. Jeg tenker at det er verktøy jeg bruker for å få gjennomført undervisning, og få progresjon, spiralprinsippet. Sånn at temaene kommer igjen og igjen. Men med litt annen innfallsvinkel og selvfølgelig mer avansert.

Skjelbred (2012) løfter frem lærebøkernes innflytelse på fagenes innhold. Hannah, Henriette og Klara forteller alle at de bruker lærebøkene i stor grad. Hannah og Henriette utdyper og forteller at de stoler på at lærebøkene tar de igjennom målene for opplæringen og at de ikke forholder seg til læreplanen, hvilket bekrefter Skjelbred (2012) sitt poeng. En slik tillit til læreverkene er problematisk helt overordnet for elevenes utbytte av opplæringen, da lærerne er pålagt å følge læreplanen og dens bestemmelser. At lærere ikke forholder seg til læreplanen og etterfølger den, kan få konsekvenser for innholdet i opplæringen. En av disse konsekvensene er at holdningen går ut over den komplekse skjønnlitteraturens vilkår. Dersom lærere ikke forholder seg til læreplanen, vil de heller ikke kunne være klar over de mulighetene som ligger i den. I dette tilfellet gjelder dette legitimeringen og mulighetsrommet for kompleks litteratur. Lærebokanalysen viser at slik litteratur i liten grad blir prioritert i bøkene, og sannsynligheten for at de faller ut av undervisningen er dermed stor. Dessuten er læreplanen et komplekst dokument som krever at leseren av den danner seg en kontekstuell forståelse blant annet gjennom å lese læreplanverket i sin helhet. Eksempelvis bidrar *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* til en dypere forståelse av den grunnleggende ferdigheten «lesing»

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Det supplerende dokumentet kan altså bidra til at lesing i undervisning ikke kun handler om den tekniske siden av ferdigheten, men også refleksjons- og tolkningsaspektet som kan fremmes gjennom en fruktbar tilnærming til kompleks skjønnlitteratur. Et mulig resultat av at lærerne ikke forholder seg til læreplanen er at kompetansen undervisningen fokuserer på, risikerer å være lite balansert dersom den «overfokuserer» på enkelte områder. For eksempel kan en teorifokusert leseopplæring gå på bekostning av det identitetsutviklende potensialet som ligger i litteraturen. Prinsippet om å arbeide med læreplanen som en større helhet er ikke forbeholdt norskfaget, men gjelder for alle dens områder og fag. Jeg anser det for å være forutsetning for å imøtekomme formålet med opplæringen.

4.3.3 Tilnærminger og oppgaver i undervisningen

I intervjuet beskriver Hannah den vanlige fremgangsmåten når hun leser for elevene.

Først så forleser vi, da ser vi på bildene. Hva er det dette kan handle om? Hva slags illustrasjoner er det du ser? Hva slags farger er det? Hva tenker du rundt det? Hva slags følelser får du? Og så leser vi. Hvis det er tungt stoff, så må man jo stoppe opp og forklare ting underveis. Jeg er nødt til det. Da hører jeg med ungene, ikke bare forklarer: hva er dette for noe? Hvor er vi? Hva handler dette om? Hvem er hovedpersonen? Hvor er hun? Hva gjør hun? Hva er frampeket i fortellingen? Hva tror dere kommer til å skje? Skal vi lese og finne ut det? Så jobber vi videre med oppgaver.

Hannah sin fremgangsmåte når hun leser skjønnlitteratur med elevene, fremstår som ensformig og repetitiv i likhet med litteraturundervisningen som fremgår av Blok Johansen (2015, s. 2) sin studie. Da jeg spurte Henriette om i hvilke tilfeller de leser skjønnlitteratur i norskundervisningen, svarte hun:

Vi leser egentlig ikke skjønnlitterære tekster uten noen mål og mening. Det er alltid en hensikt, for eksempel å svare på oppgaver.

I så måte ville det ikke hjulpet at elevene til Hannah eller Henriette leste kompleks litteratur i norskundervisningen, dersom de kunne forutse hva lærerne eller oppgavene ønsket å oppnå med lesingen. De ville ikke fått tilgang til kompleksiteten i teksten uansett, nettopp fordi de ikke var nødt til å bearbeide litteraturen gjennom tolkning.

Som tidligere nevnt er det rimelig å anta at lærerne også følger bøkens medfølgende tilnærminger og oppgaver til tekstene. Med utgangspunkt i lærebokanalysen og intervjuene kan en se at oppgavene som preger undervisningen i stor grad er lesekontrollerende oppgaver. Altså oppgaver som har som hensikt å kontrollere elevenes leseevne (Ullström (2009) sitert i

Skjelbred, 2012, s. 183). Tønnessen (2007, s. 181) hevder at litterær kompetanse er «noe mer enn det som kan testes til eksamen, mer enn faktakunnskap om forfattere, litteraturhistorie og den litterære kanon». Jeg vil med det som utgangspunkt igjen stille meg kritisk til i hvilken grad oppgavene i lærebøkene alene, kan hjelpe elevene til å utvikle litterær kompetanse. Culler (2002) argumenterer dessuten for at litterær kompetanse er at en har integrert et sett med regler og konvensjonelle lesemåter (sitert i Kjelen, 2015, s. 4). At de er integrert krever varierte tilnærminger til litteraturen, hvilket jeg vil påstå at *Salto* ikke gir da bøkens oppbygning og struktur er gjentakende og forutsigbar.

Pennac (1999) advarer mot å buke skjønnlitteraturen som utgangspunkt for arbeid med oppgaver og lesestrategier, da dette kan gå på bekostning av elevenes motivasjon (sitert i Roe, 2022, s. 166). Henriette benytter seg kun av bokens tilnærming til tekstene, og uttrykker at hun er fornøyd med dette. Hannah forteller ikke om at hun supplerer med oppgaver eller andre arbeidsmetoder i forbindelse med lesing i norskundervisningen. Dette kan være tegn på at de ikke har innsikt i hvilke ferdighetsområder som inngår i leseferdigheten, eller hvordan disse utvikles og trenes. Gjennom undervisning der lesekontrollerende oppgaver i lærebøkene preger tilnærmingen til tekst, anonymiseres de utfordrende delene av teksten. Elevene går glipp av dybdelæring, til tross for at muligheten for det ligger der.

Klara forteller at hun er opptatt av at elevene skal lære gjennom både teoretiske og praktiske oppgaver. Hun er bekymret for at skolen har blitt for teorifokusert.

Det er jo et tankekors at samfunnet vårt blir mer og mer akademisk. Og det ligger ikke naturlig for alle. Skolene har kanskje blitt for teoretisert, det mener jeg veldig. Det har blitt alt for teoretisert og alt for tilpasset av de flinke jentene, for å si det på den måten. Det er mange gutter som detter av. Dessverre. Jeg vil ha mer praktisk fag inni skolen!

For noen år tilbake leste hun *En glad gutt* av Bjørnson (1860) sammen med klassen sin. De hadde i den forbindelse et ukesprosjekt der de utforsket hvordan det var å leve for 100-150 år siden. Hun husker dette som et prosjekt der alle elevene fikk en opplevelse av litteraturen, uten at deres faglige nivå påvirket utbyttet deres. Elevene og lærerne kledde seg ut og spilte ut at de gikk på skolen slik det var på den tiden. Dette falt i god jord hos elevene.

Hannah og Henriette uttrykker at de synes det er viktig at undervisningen bruker tid sjangerlære, hvilket er med på å underbygge Klara sin antakelse og bekymring. Kunnskap om litterært språk og analyse er likevel en grunnleggende del av elevenes litterære kompetanse. Undervisning om dette utvikler elevenes tekstlige literacy og er en viktig forutsetning for elevenes litterære

kompetanse. Blau (2003, s. 203) påpeker viktigheten av å også trene elevens intertekstuelle og performative literacy, og argumenterer for at en bør ha flere ulike tilnærminger til litteraturundervisningen. Med utgangspunkt i en slik forståelse av litterær kompetanse, krever utviklingen av kompetansen mer enn lærebøkene i denne studien tilbyr. Lærerne er altså nødt til å supplere for at elevene skal kunne utvikle alle aspektene ved den litterære kompetansen. I Klara sitt prosjekt rundt *En glad gutt*, bruker de litteraturen til å lære om en annen tid og hjelper elevene til å forstå tekstens kontekst. De utvikler kontekstuell literacy. I hvilken grad prosjektet bidrar til elevenes performative literacy er vanskelig å si da Klara ikke ga en detaljert beskrivelse av hvordan tekstene har blitt bearbeidet. Dermed kan jeg heller ikke vurdere i hvilken grad prosjektet kan kalles litteraturundervisning med utgangspunkt i Penne (2012, s. 167) sin forståelse. I intervjuene var likevel dette prosjektet den eneste tilnærmingen til litteratur som virket som et prosjekt der undervisningen hadde trekk av dybdelæring, slik Utdanningsdirektoratet (2019) definerer det. Klara uttrykker at hun ikke har tid til å gjøre liknende opplegg lenger:

Nå bruker man tid på veldig mye av det sosiale aspektet, fordi vi har så mange flere elever som ikke klarer å tilpasse seg skolen. Eller skolen har ikke tilpasset seg elevene. Det er kanskje en blanding. I dag har vi mange elever som, sliter med så mange forskjellige ting. Ikke bare diagnoser, men også med sinnemestring, skolevegring, alt dette her. Lærerjobben min snart er 5% undervisning i en klasse. Får jeg undervist er jeg overlykkelig, men alt det jeg skal gjøre før jeg kommer til det trinnet, det er ganske mye.

Hun opplever at norskfaget er et fag som blir spist opp av andre fag og at hun bruker mye tid på klassemiljø og liknende problemstillinger. Hun synes riktignok at det er viktig å få frem at hun er klar over at en konsekvens av at elevene leser mindre og kortere litteratur, i tillegg til at de jobber mindre i dybden, er at elevene blir dårligere lesere. Hun adresserer det samme som resultatene fra undersøkelsen PIRLS viser (Kunnskapsdepartementet, 2023). Jeg forstår Klara slik at hun er klar over konsekvensene, men at hun ikke har kapasitet til å endre praksisen.

4.3.4 Lærernes tilrettelegging for elevenes utholdenhet

Klara og Hannah uttrykker en bekymring over at sosiale medier har påvirket elevenes utholdenhet slik at den ikke lenger strekker til på skolen. Videre forteller Klara at hun ikke synes at sosiale medier er utelukkende negativt, men at det trenger en motvekt. Senere i intervjuet problematiserer hun det å lese bøker i fellesskap der «teksten ligger for høyt». I dette legger hun at ordene er for vanskelige slik at språket er for lite tilgjengelig for elevene. Dersom hun skal forklare alle begreper, opplever hun at hun ødelegger elevenes opplevelse av

litteraturen. Henriette forteller på sin side at hun opplever det som utfordrende å lese i fellesskap med en klasse der noen elever fortsatt strever med ordavkoding. Informantenes perspektiv utfordrer Bruners, Solbu og Hove (2017, s. 52) sin tankegang om stillasbygging der en ønsker å tilpasse støtten en gir eleven, fremfor å tilpasse innholdet i opplæringen. Dersom elevene ikke har forutsetninger for å forstå innholdet i litteraturen, blir arbeidet vesentlig mer omfattende da det krever tilrettelegging, tid og ressurser. Lærerne opplever at de ikke har tid og overskudd til å utvikle og gjennomføre slike undervisningsopplegg. Gjennomføringen av undervisning som tar for seg komplekse emner ligger dermed enda lenger utenfor lærernes rekkevidde.

Klara forklarer hvorfor hun har troen på at litteratur skal være en motvekt til digitale verktøy og sosiale medier:

De trenger å gå grundig inn i ting, de trenger at ting går langsomt, og man trenger veldig mye tid til å forklare begreper.

Hun forteller at hun opplever at elevene blir ufokuserte når de leser på skjerm. Hun er opptatt av at lærerne skal ha et bevisst forhold til hvorfor de bruker digitale hjelpemidler da hun opplever at elever tenker at alt arbeid på skjerm er et spill. Det er bra at de synes skolearbeidet er lystbetont, men hun tror at dette påvirker utholdenheten deres i negativ forstand. Hun tror at det er nettopp på grunn av elevenes svekkede utholdenhet at hun opplever det som problematisk å lese i bøker. Hun opplever at lærerens innlevelse, hvordan en motiverer og legger frem litteraturen på, har mye å si for elevenes engasjement. Læreren må prøve å formidle litteraturen på en engasjerende måte for at elevene skal «holde ut». Lærerne må følge opp elevene i lesingen og vise interesse for hva de leser. Henriette påpeker også at måten læreren presenterer fagstoffet på, er sentral: «Det handler kanskje like mye om hvordan du presenterer fagstoffet, og vekker litt interesse rundt det». På spørsmål om Klara opplever noen utfordringer eller negative sider ved å lese skjønnlitteratur i undervisningen, svarer hun at hun opplever elevenes motivasjon og utholdenhet som den største utfordringen. Hun tror at elevene må eksponeres for lengre arbeid med tekst og hun bruker mye tid på å hjelpe elevene til å forstå at de må tåle å kjede seg eller synes at noe er vanskelig. Til tross for dette, opplever hun, til sin frustrasjon, en forventning om at hun som lærer skal fasilitere undervisningen:

Misforstå meg rett, men det forventes at læreren er skuespiller. En lærer skal ikke måtte være en underholdningsartist.

Ved å adressere en forventning om at læreren skal fremstille litteratur på en måte som skal gjøre det lettere for elevene å forstå eller bli engasjerte, beskriver Klara et eksempel på det Blok

Johansen (2020, s. 25) omtaler som litteraturpedagogisk fasilitering. Jeg forstår Klara slik at hun prøver å finne en gyllen middelvei der hun klarer å engasjere elevene uten å forenkle litteraturen, men at hun opplever det som en vei det er vanskelig å finne når elevenes utholdenhet er svekket og samfunnets forventninger er høye.

Tønnessen (2007, s. 177) hevder at lærere som engasjerer seg for litteratur, og leser selv, har størst sjanse for å spre leseglede videre. I intervjuet forteller både Hannah og Klara at de selv liker å lese på fritiden. Begge forteller også at elevene deres stort sett liker å lese, og at de har sansen for skjønnlitteratur. Henriette gir på den andre siden ikke inntrykk om at hun liker å lese, og forteller at elevene sin klasse ikke er spesielt begeistret for skjønnlitteratur. De liker bedre sakprosa. Dette kan være tilfeldig, men det kan også være et eksempel på Tønnessen (2007, s. 177) sin teori om at lærerens eget engasjement har påvirkning på elevenes leselyst. Dette kan i så fall løfte frem viktigheten av at læreren er bevisst formidlingens makt og er overførbart til Blau (2003) sin teori om at litteraturundervisningen kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. Dersom elevene ikke har forbilder som formidler litteratur til barna sine, og læreren heller ikke gjør det, vil ikke barna få tilgang til de godene som potensielt ligger i litteraturen. De vil blant annet ikke få mulighet til identitetsarbeidet som Smidt (1989, s. 158) fremhever som et utbytte av å lese litteratur.

4.3.5 Formålet med lesingen

På spørsmål om hva deres formål med å inkludere skjønnlitteratur i norskundervisningen er, svarte informantene:

Henriette:

Altså lesing generelt er jo det viktigste vi holder på med. Og det at elevene får tilgang til, og blir utsatt på en positiv måte for lesing, er jo kjempeviktig. Og at de har forståelse for hva en skjønnlitterær tekst er i forhold til fagtekst, for det er jo to forskjellige ting. Og det er jo der læreverket er flinke til å gi oss et utvalg med ulike typer tekster. Så det er kjempeviktig. Også ikke bare fordi at de skal bli lest for, men for å forstå hva en skjønnlitterær tekst er. Så det er kjempeviktig, synes jeg.

Hannah:

Det handler om at de skal kunne lese i alle mulige andre fag også. Det å bruke litteraturen som en inngangsport, sånn at de også skal bli glad i å lese i naturfag og samfunnsfag, det tror jeg er veldig viktig. Så tror jeg det handler om å utvikle empati. Få i gang gode samtaler. Få verdier på tapetet.

Klara:

Formålet er jo, og det er mange ting det, men det står jo veldig forklart i alle planer, i læreplanen og alt, men å skape for eksempel forståelse for andre menneskers liv, og andre menneskers utfordringer, problemer og alle mulige slags temaer. Du kan få en

innsikt som du kanskje ikke får på andre måter. Jeg synes det er kjempeviktig å lære ungene at det er en måte du kan forstå verden bedre på.

Hannah og Klara viser at de vet at litteratur kan lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker, slik Nussbaum (2016, s. 11) argumenterer for, men de ser ut til å mangle kompetanse og innsikt for å forstå hvordan elevene kan få tilgang til dette. Nussbaum (2016, s. 11) poengterer nemlig at dette skjer når litteraturen foruroliger og forstyrrer leseren. Det er ikke mange tekster i *Salto* som foruroliger og forstyrrer leseren, og de få som gjør det, blir fulgt opp med overfladiske spørsmål som fratrukker elevene muligheten til å arbeide med teksten på et dypere plan og gjennom det få tilgang til dannelsingspotensialet i teksten. Ottesen og Tysvær (2017) viser i sin studie at enkelte lærere velger mer utfordrende tekster for å gi alle elever tilgang til slik litteratur, da ikke alle får det hjemmefra. Denne begrunnelsen kan ses i sammenheng med Blok Johansen (2019, s. 132) og Solbu og Hove (2017, s. 52) sin argumentasjon for at skolen har et ansvar når det kommer til å eksponere elevene for litteratur de ikke ville oppsøkt selv. I forbindelse med litteraturens tematikk, ser jeg ingen eksempler eller tegn til at informantene i denne studien gjør dette. De trekker frem at de ønsker å lese bøker fra forfattere som elevene burde kjenne til, slik som Astrid Lindgren og Roald Dahl, men bruker ikke dette argumentet når det kommer til bøkens kompleksitet.

Klara uttrykker at hun velger litteratur med omhu og helst tekster som hun kan bruke for å belyse noe. Tekstene blir altså valgt ut fra læreverkets progresjon, aktualitet og et ønske at elevene skal lære.

Jeg velger ut fra hva læreplanen sier vi skal jobbe med, knyttet til temaene vi har. Så kan det være andre måter også. Hvis det har skjedd noe spesielt, hvis det har vært noen spesielle hendelser, positive og negative, så kan du på en måte kanskje belyse det med litteratur. Men i all hovedsak gjennom progresjon i læreverk og temaer vi har med. For eksempel i eventyr eller et eller annet.

Elevene bør altså kunne lære noe av og reflektere over litteraturen ifølge Klara. Klaras begrunnelser underbygger funnene i Ottesen og Tysvær (2017) sin studie der lærerne også var opptatt av aktualitet og temaer som elevene kunne reflektere og snakke om. Alle de tre informantene virker å fokusere mest på at elevene skal reflektere over tematikken i litteraturen de leser, og på den måten bruke litteraturen til å lære om problemstillinger og temaer den tar for seg. Slik tilnærming er å kjenne igjen i de litterære samtaler som Kjelen (2017, s. 70) viser til i sin studie. Formålet med informantenes undervisning er ikke å gi elevene tilgang til de faglige konvensjonene som gjelder for den litterære lesingen som er en sentral del av deres litterære kompetanse.

Alle de tre informantene uttrykker at de synes det er viktig, men utfordrende å finne tekster som treffer og engasjerer elevene. De ønsker at litteraturen skal fenge elevene. Dette stemmer overens med undersøkelsene som Grüters og Myren-Svelstad (2022, s. 334) og Ottesen og Tysvær (2017, s. 60-61) har gjort. På spørsmål om hva slags tekster som de opplever at engasjerer elevene, svarer alle informantene bøker som tar opp temaer som elevene kan relatere til og kjenne seg igjen i: for eksempel pubertet, sorg og forelskelse. Hannah forklarer at hun ikke prioriterer noen spesiell form for tematikk i litteraturen til undervisningen. Hun tar utgangspunkt i skolens årshjul når hun velger tekstene, utover det er det viktigste at tekstene skal fenge elevene. Klara tror lyst og nysgjerrighet er en god innfallsvinkel for å få elevene til å like å lese, samtidig bruker hun tid på å få elevene til å forstå at de ikke kun kan lese om temaer de interesserer seg for.

4.3.6 Tekstlengde og utdrag

I intervjuet forteller alle tre informantene at de først og fremst leser utdrag av tekster i norskundervisningen. Henriette og Hannah forteller at de synes utdragene fungerer godt for å vekke nysgjerrighet hos elevene rundt litteratur generelt og for boken som utdraget de leser er hentet fra spesielt. Henriette forteller at hun synes det å lese korte tekster og utdrag er en god måte å tilpasse undervisningen på. Hun tror elever som strever med lesingen kan oppleve det som demotiverende å åpne en bok med mye skrift, og uttrykker at hun synes det er spesielt utfordrende å tilpasse leseopplæringen når tekstene i lærebøkene ikke er nivådelte. Hun utdyper:

Henriette:

For vi har blant annet en del svake lesere, og når de blir utsatt for å lese en tettsidet bok, så tror jeg de har gitt opp før de kommer til den selve opplevelsen. Du ser det på mye barnebøker i dag, så er det veldig sjelden at du finner, takk og lov, bøker som er hele sider med tekst.

Hannah og Henriette begrunner bruk av utdrag i undervisningen blant annet med at utdragene gjør at eleven kan oppleve en del av en bok, for å så velge om de ønsker å lese resten av boka dersom den fenger dem.

Henriette:

For jeg ser det er en del av de tekstene som finnes i lærebøkene nå, er jo ofte et utdrag. Det vekker på en måte en interesse, hvis temaet treffer bra, da. At det er fint å kunne finne den boka som utdraget er fra. For å så kunne jobbe videre med det som en helhet, og ikke bare utdraget, for eksempel.

Hannah:

Utdragene gjør jo at ungene også blir nysgjerrig på bøkene, så kan vi låne hele boka på biblioteket. Vi har et veldig tett samarbeid med biblioteket her nede.

Hannah forteller i forlengelsen at de har lånt hele boken på biblioteket ved flere anledninger. Henriette forklarer at dette er noe hun ikke har fått gjort enda, men at hun ser for seg å gjøre dette med elevene når de blir litt eldre. Gjennomsnittslengden på de skjønnlitterære tekstene i *Salto* ligger på to til fire sider, avhengig av hvilket trinn bøkene er skrevet for. Utdragene er altså forventet å fenge elevene på svært kort tid. Jeg forstår Iser (1978) slik at hensikten med kompleks litteratur ikke er at leseren skal forstå og fenges med en gang. Litteraturens effekt realiseres i leserens bearbeiding og tolking av teksten. Et så kort utdrag av en kompleks tekst vil dermed oppleves uforståelig og meningsløst, og det er lite sannsynlig at den vil fenge eller friste elevene til å lese resten av boken. Dette gir den utfordrende litteraturen svært dårlige forutsetninger i norskundervisningen. Dessuten forteller lærerne i intervjuet om at de ikke har tid og overskudd til å finne frem til ny litteratur utenfor læreverket, i likhet med lærerne i Ottesen og Tysvær (2017, s. 60-62) sin studie. Enten blir altså litteraturen inkludert i lærebøkene og dens effekt blir utelukket, eller så får ikke elevene lese den i det hele tatt.

Informantene forteller at de leser hele bøker ved høytlesning og i situasjoner som ved spising, eller så leser elevene hele bøker kun når de har lesekvart⁶, i likhet med lærerne i Ottesen og Tysvær (2017) sin studie. Dette stemmer også med funnene i LISA-studien som Lodding Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) presenterer, der romaner og lengre verk ikke leses som en del av undervisningen. Klara forteller om at hun en gang har lest en bokserie med elevene sine på 7. trinn, men at det er mange år siden hun har lest en hel bok i undervisning i full klasse. Hun begrunner dette i at et slikt arbeid tar mye tid dersom hun skal gjøre det ordentlig. Nå leser hun mye kortere tekster enn det hun gjorde for noen år tilbake. Klara forklarer:

Jeg tror det har med tida vi lever i. Nå er hverdagen til elevene preget av korte sekvenser og underholdning. Det betyr at det skal gå fort og litt raskt. Elevene er vant med å sitte og sveipe videre til neste. Hvis det ikke er interessant, så går de litt videre.

4.3.7 Oppsummering

Kapittelet diskuterer blant annet informantenes forhold til læreplanen i norskundervisningen. Hannah og Henriette benytter seg i liten grad av læreplanen og stoler heller på lærebøkene for

⁶ Elevene leser egenvalgt bok i 15 minutter.

å dekke læreplanens mål. Henriette uttrykker at læreplanen virker for omfattende å forholde seg til direkte, mens Hannah innrømmer at hun burde bruke den mer, men finner den lite interessant. Hannah og Henriette har altså tillit til at lærebøkene dekker læreplanens mål, mens Klara aktivt bruker læreplanen som veiledning og ser på den som et nyttig verktøy for å styre undervisningen. Informantenes tilnærminger bekrefter forskning som belyser lærebøkernes innflytelse på undervisningens innhold (Skjelbred, 2012). Den manglende oppmerksomheten mot læreplanen vil kunne ha konsekvenser for elevenes læring. Å ikke forholde seg til læreplanen kan føre til at utfordrende tekster ikke prioriteres i undervisningen, til tross for at de kan bidra til dypere forståelse av lesing og tolkning. Dette underbygger viktigheten av å lese forskriften som en helhetlig guide for å oppnå utdanningens formål.

Tilnærmingene til Hannah og Henriette gjør at det virker som at det er lite rom for utforskning av tekstene dersom dette ikke inngår i lærebøkernes oppgaver. Dette antyder at elevenes litterære opplevelser kan være begrenset av de forutsigbare kravene fra lærerne eller oppgavene som følger med lærebøkene. Tilnærmingen kan begrense elevenes utforskning av teksten og hindre dem i å utvikle en dypere litterær kompetanse. Dette blir spesielt problematisk når det gjelder komplekse litterære tekster som krever tolkning og refleksjon. Måten en møter tekstene på begrenser altså muligheten for dypere forståelse og tolkning av teksten, da fokus primært er på å oppfylle mål og krav. I motsetning til Hannah og Henriette reflekterer Klara bekymringen for den teoretiske overvekten i skolen og vektlegger viktigheten av praktisk læring. Klara uttrykker bekymring for at dagens skoleklima, med fokus på sosiale og emosjonelle utfordringer hos elevene, begrenser tid og ressurser.

Både Klara og Hannah uttrykker bekymring for at sosiale medier påvirker elevenes utholdenhet, og Klara ser litteratur som en motvekt til dette. Hun understreker viktigheten av å forklare begreper grundig og tror at elever blir ufokuserte når de leser på skjerm. Hun mener at lærernes engasjement og presentasjon av litteraturen påvirker elevenes engasjement og utholdenhet. Klara beskriver utfordringen med å balansere det å engasjere elever uten å forenkle litteraturen, noe som er vanskelig med det hun opplever som svekket utholdenhet hos elevene og høye forventninger fra samfunnet. Lærernes personlige engasjement i litteratur synes å påvirke elevenes leselyst, og mangelen på engasjement fra lærere kan begrense tilgangen til litteraturens fordeler, inkludert identitetsarbeid.

Selv om informantene erkjenner verdien av litteraturen i undervisningen, viser de mangler i forståelsen av hvordan elevene lærer gjennom litteratur som forstyrrer og foruroliger leseren.

De velger hovedsakelig tekster basert på læreverkets progresjon, aktualitet og temaer, men mangler fokus på å gi elevene tilgang til mer utfordrende tekster som kan bidra til dannelse og dypere refleksjon.

Informantene Henriette, Hannah, og Klara bruker hovedsakelig utdrag av tekster i norskundervisningen. Henriette og Hannah mener at utdragene effektivt vekker elevenes nysgjerrighet og gir en smakebit av boken før de eventuelt velger å lese hele. De ser fordeler med utdragene når det gjelder å tilpasse undervisningen til elever med ulike leseferdigheter og å skape interesse for litteraturen.

Utdragenes omfang står i kontrast til teorien som understreker at kompleks litteratur krever tid og bearbeiding fra leseren for å oppnå sin virkelige effekt. Klara, og delvis Hannah, virker å forstå at litteratur av mer kompleks art bør inngå i undervisningen, men de løfter frem utfordringene med å finne tid til å inkludere slik litteratur fremfor tekster fra lærebøkene. Dette begrenser elevenes eksponering for mer komplekse tekster.

5 Avslutning og veien videre

Denne studien har til hensikt å belyse og besvare problemstillingen; hvilke vilkår har den komplekse skjønnlitteraturen i norskundervisningen på mellomtrinnet? Problemstillingen er forsøkt besvart gjennom analyse av læreplanen og tre lærebøker. I tillegg har jeg gjennomført intervju av tre norsklærere på mellomtrinnet. Denne tilnærmingen tilbyr ny innsikt i den komplekse skjønnlitteraturens vilkår. Undersøkelsene viser at lærerne forholder seg til læreplanen i variert grad til tross for at de er lovpålagte å følge den. Læreplanen gjør det i den høyeste grad mulig å inkludere den komplekse litteraturen i norskundervisningen, og bidrar med det til å gi litteraturen gode vilkår. Dersom lærere ikke er oppmerksomme på disse mulighetene vil vilkårene til den komplekse litteraturen bli mindre gunstige.

I tilfeller der lærerne ikke forholder seg til læreplanen, kan det se ut til å føre til en problematisk stor tillit til læreverkene. Alle de tre informantene tar utgangspunkt i læreverkene når de velger skjønnlitteratur og arbeidsmåter med denne litteraturen i undervisningen. Lærebokanalysen og funnene i intervjuene viser at lærebøkene i stor grad består av utdrag, og det er dermed dette som preger undervisningen. Lærebøkene oppfordrer dessuten til en teorifokusert tilnærming til tekstene, hvilket resulterer i at undervisningen er nokså repetitiv og ensformig.

Den pedagogiske fasiliteringen som fremkommer av studien, begrunner lærerne blant annet i at elevene har lav utholdenhet i møte med litterære tekster. Elevenes manglende utholdenhet gjør at det krever mer av lærerne enn noen gang når det kommer til litteraturutvalg og formidling. Tekstene i lærebøkene er et tilgjengelig alternativ for lærerne, da tekstene tilsynelatende fanger og engasjerer elevene. Informantene forteller at de tror at det er grunnen til at elevene klarer å konsentrere seg tilstrekkelig. Lærerne peker også på manglende tid og ressurser som grunner til at litteraturen i norskundervisningen er hentet fra læreverk og dermed enklere å lese, kortere og raskere å engasjere elevene med. Denne problematiske utviklingen henger sammen med at norske elevers leseglede og motivasjon blir stadig dårligere (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det er liten grunn til å tro at lærernes manglende bruk av litteratur som ikke er fra lærebøkene, kommer av latskap, ond vilje eller uvitenhet, men heller mangel på tid og ressurser.

Alle instanser rundt norskopplæringen har gode intensjoner og ønsker at elevene skal utvikle leseglede. Dette blir tydelig i samtale med informantene som deltok i studien. Vi har alle et

felles mål, men vi er åpenbart ikke enige om hvordan vi skal nå det. Gjennom erfaringene jeg har gjort meg i dette arbeidet, opplever jeg at vi feiler i forsøket. Den komplekse litteraturen har dårlige vilkår og er samtidig sårt tiltrengt i en tid der alt bærer preg av å være rask underholdning og tilpasset til elevene. Det kan virke som at lærerne og lærebokutviklerne har startet i feil ende. Funnene i denne studien signaliserer at det ikke fungerer med lettleste og engasjerende utdrag som er fjernet fra sin helhet.

Jeg håper mitt arbeid kan inspirere og motivere til videre arbeid og forskning rundt litteraturutvalget og tilnærminger til kompleks litteratur i norskundervisningen på mellomtrinnet. Studien viser ikke hvordan elever faktisk responderer på å bli eksponert for kompleks litteratur. Dette ville vært interessant å undersøke i det videre. Det ville også vært interessant å se hvordan det vil være hensiktsmessig å gå frem i et slikt arbeid. Slike arbeider vil kunne si oss mer om hvordan vi kan gi den komplekse litteraturen bedre vilkår, og hvordan vi kan formidle til lærere og styringsmakter at motivasjon ikke nødvendigvis befinner seg i stadig økt pedagogisk fasilitering, men at det faktisk finnes motivasjon i motstand.

Referanser

- Andreassen, S.-E. (2014). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2021). *Norsk 7*. Cappelen Damm.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *Salto 5A : norsk for barnetrinnet : Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, K. K., Eide, M. A., Lundberg, P. & Ellingsen, D. K. (2022). *Salto 7A : norsk for barnetrinnet : Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjorvand, A.-M. & Tønnessen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bjøndal, A., Eide, M. A. & Elvebakk, L. (2021). *Salto 6A : norsk for barnetrinnet : Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling : tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop : Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blok Johansen, M. (2015). "Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås": når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta didactica Norge*, 9(1).
- Blok Johansen, M. (2019). Uafgjørigheter. I *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget andet end sig selv* (s. 121-144). Akademisk forlag.
- Blok Johansen, M. (2020). Vanskelig litteratur i danskundervisningen. *Dansk Medlemsblad for Dansklærerforeningens folkesektion*, 2020(3), 24-27.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Person Education Limited.
- Fuglestad, U. S., Hoem, T. F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Cappelen Damm akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm AS.

- Grüters, R. & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen : fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 328-346.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps og dannelsesfag* (s. 43). Samlaget.
- Hoem, K. (2016). *Norskpensum på villspor*. NRK Ytring.
<https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk : sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur : ubestemthet som en betingelse for den litterære prosas virkning. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser : En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Borgen.
- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredaktikk. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 66-78). Samlaget.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet].
- Kjelen, H. A. (2015). Litterær kompetanse: portrett av tre lesarar. *Acta didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 16.05). *Norske 10-åringer leser dårligere enn før*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-10-aringer-leser-darligere-enn-for/id2977532/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lodding Gabrielsen, I. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107, 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei : Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsenutvalget/Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (I. Engelstad & A. Øye, Overs.). Pax.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen : Skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*, 2017(4), 53-67.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten : litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2022). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). Lesere og lesing. I J. Bakken (Red.), *Norskdidaktiske klassikere* (s. 153-165). Fagbokforlaget.
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Steinfeld, T., Claudi, M. B. & Aamotsbakken, B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget : historiske liner, aktuelle utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Stjern Frønes, T. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 196-221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215040066-2020-08>
- Syse Talsethagen, A. & Øveland Nyhus, J. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem : En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnesen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet* (s. 177-191). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdelæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Skjema for lærebokanalyse, Salto 5A

Skjønnlitteratur	20/37
Fagtekster	17/37
Utdrag	21/37
Utdrag av skjønnlitteratur	16/20
Samtidslitteratur	36/37
Eldre litteratur	1/37

Gjennomsnittslengde, skjønnlitteratur: < 1,9
Gjennomsnittslengde, sakprosa: < 1,8

Tekst	Forfatter	Tittel	År	Sjanger	Utdrag	Sider	Byr på motstand
1	Viemo, Marit	Skal det være en gresshoppetaco eller en vepsekake?	2020	Sakprosa		1	
2	Våhlund, Elias	Håndbok for superhelter Del: 1 Håndboka	2018	Epikk	X	2	Nei
3	Monsen, Trude	Barnas kuleste vitser	2004	Lyrikk	X	<1	Nei
4	Roheim, Jørn	Barnas store gåtebok	2007	Lyrikk	X	<1	Nei
5	Eilliams, David	Den rikeste gutten i verden	2012	Epikk	X	5	Nei
6	Berg, Sunniva	Polarnatt	2019	Epikk	X	4	Nei
7	Parr, Maria	Tonje Glimmerdal	2009	Epikk	X	<1	Nei
8	Lindgren, Astrid	Mio, min Mio	2017	Epikk	X	<1	Nei
9	Rise, Nana	Brødristar, eller hai?	2020	Sakprosa		<1	
10	Linde, Heidi	Olivias liv annenhver uke	2019	Epikk	X	4	Nei
11	Rowling, J.K.	Harry Potter og mysteriekammeret	2000 (1998)	Epikk	X	<1	Nei
12	Lewis, C.S.	Narnia: Løven, heksa og klesskapet	2005 (1950)	Epikk	X	<1	Nei
13	Thon, Ingunn	Ollis	2017	Epikk	X	<1	Nei
14	Winger, Cecilie	Gentlemanstyven Gjest - Norges Robin Hood? Skumle skurker og mystiske mordere	2013	Sakprosa	X	2	
15	Smeland, Kari	Sirkus spetakkel	2014	Epikk	X	<1	Nei
16	Wikipedia	Kassiopeia	2020	Sakprosa	X	<1	
17	Busterud, Kjersti	Slimete gjester i hagen	2013	Sakprosa		<1	
18	Totland, Anders	Eitt skjellsord og 47 slag	2018	Sakprosa	X	5	
19	TINE Kjøkken	Smiley-pannekaker	2020	Sakprosa		<1	
20	Wærstad, Lars	Verdens farligste dyr	2020	Sakprosa		3	
21	Jesten, Michael	Liten og rask, Alt om Messi	2020	Sakprosa		1	
22	Jensen, Marthe Dypvik	Kvinne som skapte frykt til sjøs	2014	Sakprosa		1	
23	Holm, Dagny	Ha, ha, he, he, hi, hi, hi!	2003	Sakprosa		3	
24	Blatt, Thomas Marco	Hei, Storesøster	2016	Lyrikk		<1	Nei
25	Bratlund, Bente	Berre venner	2012	Epikk	X	2	Nei
26	Svingen, Arne	De kom om natten	2011	Epikk	X	2	Nei
27	Rødвик, Trond	Språklege sprell	2010	Sakprosa		1	
28	Parr, Maria	Pappa ønskes	2011	Epikk	X	3	Nei
19	Lillegraven, Ruth	Til verda	2016	Lyrikk		<1	Ja
30	Ellis, Deobrah	Parvana	2004 (2000)	Sakprosa	X	4	
31	Jensen, Marthe Dypvik	På hjemmelagde ski	2014	Sakprosa		1	
32	Hellebø, Malin	Strutsen	2019	Sakprosa	X	2	
33	Slettan, Olav Viksmo	Korleis lage bål	2007	Sakprosa		1	
34	Strømstad, Pia	Kjære julenissen	2012	Epikk	X	2	Nei
35	Rise, Nana	Sommarfuglane	2019	Sakprosa		<1	
36	Laurantzon, Tinken	Min første store rim- og reglebok	2015	Lyrikk		<1	Nei
37	Braate, Caroline	Hausten	2020	Lyrikk		<1	Nei

Vedlegg 2 – Skjema for lærebokanalyse, Salto 6A

Skjønnlitteratur	33/48
Fagtekster	15/48
Utdrag	28/48
Utdrag av skjønnlitteratur	21/33
Samtidslitteratur	44/48
Eldre litteratur	4/48

Gjennomsnittslengde, skjønnlitteratur: < 2,48
Gjennomsnittslengde, sakprosa: < 1,93

Tekst	Forfatter	Tittel	År	Sjanger	Utdrag	Sider	Byr på motstand
1	Melby, Guri	Innledning til pressekonferanse for barn om korona	2020	Sakprosa		1	
2	Micaelsen, Vera	Vennskap	2005	Sakprosa	X	1	
3	Bjerke, André	Tre små menn	2016	Lyrikk		<1	Nei
4	Husebye, Agnete	Agnetesh hacker voksenalivet	2019	Sakprosa	X	6	
5	Bjørkli, Anne Osvaldsdatter	Huskereisa	2009	Epikk	X	1	Nei
6	Hole, Stian	Annas himmel	2013	Epikk	X	<1	Nei
7	Güettler, Kalle Helmsdal, Rakel Jónsdóttir, Áslaug	Nei, sa veslemonster	2011	Epikk	X	<1	Nei
8	Hole, Stian	Garmanns hemmelighet	2010	Epikk	X	3	Nei
9	Hovland, Henriki Kova, Torill	Johannes Jensen og kjærligheten	2006	Epikk	X	2	Nei
10	Hagerup, Inger	Sommerfugl	1990 (1976)	Lyrikk		<1	Ja
11	Funke, Cornelia	Reckless. Hud av stein.	2010	Epikk	X	1	Nei
12	Nyquist, Arild	I hodet	1994	Epikk		1	Nei
13	Lindgren, Astrid	Sunnaneng	1959	Epikk	X	10	Ja
14	Barthel, Knut	Bermudatriangelet	2021	Sakprosa	X	1	
15	Skei, Jon Kristian	Pilgiftfrosker	2021	Sakprosa	X	1	
16	Djuve, Signe Kristin	Sint-under-bordet-dikt	1985	Lyrikk		<1	Nei
17	Stenvik, Bår	Ti utrulege oppfinningar	2020	Sakprosa	X	4	
18	Jakobsen, Siw Ellen	Hvordan kan en flaggermus lage så mye virustrøbbel?	2020	Sakprosa		2	
19	Brandsø, Grethe	Snabla god luktesans	2020	Sakprosa		<1	
20	Svingen, Arne	Sangen om en brukket nese	2012	Epikk	X	<1	Nei
21	Svingen, Arne	Balladen om en bruten næsa	2012	Epikk	X	<1	Nei
22	Svingen, Arne	En sang om en brækket næse	2012	Epikk	X	<1	Nei
23	Andersen, H.C.	Den lille havfrue	2016 (1837)	Epikk	X	<1	Nei
24	Dahle, Gro	Rar mat har rare navn	2012	Lyrikk		<1	Nei
25	Haller, Bent	Ispigen og andre fortællinger	1998	Epikk		4	Ja
26	Øksenvåg, Øystein N.	Verdens største språk	2012	Sakprosa		2	
27	Garfield, Jim Davis	Uten tittel	2016	Tegneserie		<1	Nei
28	Larssen, Kenneth	Bestis	2021	Tegneserie		<1	Nei
29	King Features	Zits	-	Tegneserie		<1	Nei
30	Styve	Dunce	-	Tegneserie		<1	Nei
31	Jorunn Hanto-Haugse	Uten tittel	2010	Tegneserie		<1	Nei
32	Gaston Lagaffe	Les Gaffes dún gars gonflé	1967	Tegneserie			Nei
33	Edginton, Ian	Rekrutten	2012	Tegneserie	X	8	Nei
34	Sfar, Joann	Den lille prinsen	2010	Tegneserie	X	2	Nei
35	Tollersrud, Kaja	Til deg som snakket frekt til meg på engelsk	2020	Sakprosa		1	
36	Nerheim, Janne	7 gode tips til korleis du kan snakke med vaksne om klima	2021	Sakprosa		1	
37	Fosse, Jon	Kant	2005	Epikk	X	1	Nei
38	Meggitt-Phillips, Jack	Jack: Beistet og Bettina	2021	Epikk	X	8	Nei
39	Gupker, Helene	En klump i magen	2019	Epikk		7	Nei
40	Skjønberg, Harald	Når pappa jobber i Norge	2013	Sakprosa	X	2	
41	Espeland, Velle	Munken i Nidarosdomen	1999	Sakprosa	X	1	
42	Egeland, Tom	Elingaard Herregård	2015	Epikk	X	1	Nei
43	Egeland, Tom	Hotel Union Øye	2015	Epikk	X	1	Nei
44	Egeland, Tom	Dalen Hotel	2015	Epikk	X	1	Nei
45	Zamore, Maria	Svenska oppfinningar	2015	Sakprosa		3	
46	Jansson, Tove	Trollvinter	1992	Epikk	X	5	Nei
47	Kristiansen, Øistein	Slik forteller du en historie	2010	Sakprosa	X	2	
48	Holmberg, Mikael	26. November	2010	Tegneserie	X	12	Nei

Vedlegg 3 – Skjema for lærebokanalyse, Salto 7A

Skjønnlitteratur	19/35
Fagtekster	16/35
Utdrag	13/35
Utdrag av skjønnlitteratur	11/19
Samtidslitteratur	31/35
Eldre litteratur	4/35

Gjennomsnittslengde, skjønnlitteratur: < 3,76
Gjennomsnittslengde, sakprosa: < 2,43

Tekst	Forfatter	Tittel	År	Sjanger	Utdrag	Sider	Byr på motstand
1	Wictorsen, Mari Lund	Vi trodde aldri vi skulle få se katten igjen	2016	Sakprosa		2	
2	Aasheim, Anette	Levende handlekurv	2016	Sakprosa		6	
3	Husabø, Marte	Malin og Øyvor har sett klimaendringane med egne øyne: - Me har lært ting me egentleg ikkje vil vita	2021	Sakprosa		3	
4	Viemyr, Marianne	Gatas skrekk	1999	Fortelling	X	<1	Nei
5	Rowling, J.K.	Harry Potter og mysteriekammeret	1998	Fortelling	X	1	Nei
6	Mæle, Lars	Narnia draumer	2005	Fortelling	X	<1	Nei
7	Ingvalsen, Bjørn	Far din	2016	Roman	X	5	Nei
8	Egeland, Tom	En fremmed ringer på	2015	Fortelling		6	Nei
9	Åbergsjord, Ingrid	Det er flere falske nyheter nå enn før	2017	Sakprosa		1	
10	Jensen, Andreas Ebbesen	Verdens sju farligste steder	2015	Sakprosa		1	
11	Sund, Steinar	Giftig blekksprut	2017	Sakprosa		<1	
12	Basso, Aina	Prosessane	2016	Sakprosa		6	
13	Grindahl, Karine	Nei, det er ikke bare å slette sosiale medier	2021	Sakprosa		1	
14	Arvola, Ingeborg	Buffy By er inspirert	2020	Roman	X	8	Nei
15	Havn Sivertsen, Benedicte	Black Friday har gått ut på dato	2021	Sakprosa		2	
16	Ibsen, Henrik	Villanden	1995 (1884)	Skuespill	X	1	Nei
17	Shakespeare, William	Romeo og Julie	1970 (1597)	Drama	X	<1	Ja
18	Uten forfatter	Eventyrspillet: De syv riker og landene bortenfor		Ramme- fortelling		2	Nei
19	Aukan, Espen	Snehvit. Et familieeventyr for scenen	2009	Eventyr	X	8	Nei
20	Egeland, Tom	Spøkelsesskipet 'Mary Celeste'	2015	Sakprosa		4	
21	Männikkö, Lise	Helten Gunnar. Den spennende historien om Gunnar "kjakan" sønsteby	2009	Sakprosa	X	2	
22	Berg, Øyvind	Hemmelig agent 24. Gunnar fra Rukjan som ble Norges største krigshelt	2009	Sakprosa	X	4	
23	Gaux, Martina	Vennskapsprøven	2020	Fortelling		4	Nei
24	Berggren, Arne	Livsfarlig jungel		Fortelling		2	Nei
25	Hansen, Thore	Cornelia og det hviskende treet	2011	Fortelling		8	Ja
26	Iben Holt, Magnus	Forskere lærer datamaskiner å oppdage falske nyheter	2021	Sakprosa		2	
27	Nortun, Harald	Spådama i 7B	2020	Fortelling	X	5	Nei
28	Aasprang, Gunnhild Berre	Kameler og kinesere	2015	Fortelling	X	5	Nei
29	Fjellheim, Nicolai	Lekser er et overgrep mot barn	2013	Sakprosa		1	
30	Uten forfatter	Flere av dagens foreldre er dårlige forbilder	2017	Sakprosa		2	
31	Dåsnes, Nora	Ti kniver i hjertet	2020	Fortelling	X	5	Nei
32	Andersen, H.C.	Den lille piken med svovelstikkene	2009 (1845)	Fortelling		2	Ja
33	Prøysen, Alf	Snekker Andersen og Julenissen	1992 (1957)	Fortelling/ replikker		5	Nei
34	Uten forfatter	Hva skyldes hikke	2009	Sakprosa		1	
35	Kaldestad, Per Olav	Eg er visst forelska	2017	Dikt		<1	Nei

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunn for valg av skjønnlitteratur

- Hvordan velger du ut litteratur til norskundervisningen? *
- Hva er viktig for deg når du velger ut skjønnlitteratur til undervisningen? *
- Hvor finner du tekstene du bruker i undervisningen? *
- I hvilken sammenheng leser dere skjønnlitteratur i norskundervisningen? *

Lærebøker og skjerm

- Hvordan er fordelingen mellom læringsbrett/Ipad/ PC/skjerm og lærebøker/papirform?
- Hva er fordelene med å bruke lærebøkene? Utfordringene?
- Hva er fordelene med å bruke skjerm? Utfordringene?
- Opplever du noen forskjell hos elevene ved å lese på skjerm versus på papir?

Lærerens motivasjon

- Hvor viktig synes du lesing av skjønnlitteratur er i norskundervisningen?
- Hvilke positive sider opplever du ved at elevene leser skjønnlitteratur?
- Opplever du noen utfordringer/negative sider ved å lese skjønnlitteratur i undervisningen?

Tematikk

- Hva slags tematikk prioriterer du? Hvorfor? *
- Hva opplever du at engasjerer elevene? *

Forfattere

- Hvilke forfattere har du brukt i undervisningen? *
- Hvorfor velger du disse?

Undervisning/arbeidsmåte

- Hvordan arbeider dere med lengre tekster i undervisningen?
- Hvilke arbeidsmåter engasjerer elevene i forbindelse med litteraturundervisning? *
- Hvordan vektlegger du bruk av lesestrategier i undervisningen?
- Legger du vekt på at elevene skal bruke lesestrategier når de leser skjønnlitteratur?
- Hvilke lesestrategier lærer du bort?
- Driver du eksplisitt undervisning i lesestrategier i forbindelse med skjønnlitterære tekster?

Sjanger

- Hva opplever du at er forskjellen på å lese skjønnlitteratur i stedet for sakprosa?
- Hvilke sjangre arbeider dere med i løpet av året?

Generelt

- Hva er formålet ditt med å inkludere litteratur i undervisningen?
- I hvilken grad bruker du læreplanen i planleggingen?
- Bruker du utdrag eller hele tekster i undervisningen?

* Spørsmål som ble sendt til informantene i forkant av intervjuet.

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse til intervju i forskningsprosjektet

«Skjønnlitterært tekstutvalg på mellomtrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som påvirker læreres valg av skjønnlitteratur til norskundervisningen på mellomtrinnet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mastergradsprosjektet er å undersøke hvilke faktorer som påvirker læreren når det kommer til hva slags skjønnlitteratur hen velger å inkludere i norskundervisningen. Oppgaven vil ta for seg analyse av læreplan og lærebøker, i tillegg til å belyse læreres erfaringer og praksis. Følgende problemstilling vil være utgangspunkt for oppgaven:

Hvilke faktorer påvirker det skjønnlitterære tekstutvalget i norskundervisningen på mellomtrinnet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektets utvalg er valgt ut fra gitte utvalgsriterier, som at informantene er lærere som har ansvar for norskundervisning på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju. Intervjuet vil vare ca. 30 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din praksis når det kommer til det litterære utvalget i norskundervisningen du har ansvar for. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved behandlingsansvarlig institusjon vil kun prosjektansvarlig/veileder, Hella Veierud Busch og student, Ingrid Karoline Jacobsen, ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak og personopplysninger vil slettes. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes da det kan være aktuelt å gjenbrukes til ny forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

Universitet i Tromsø ved

Forsker: Ingrid Karoline Jacobsen

E-post: ija031@uit.no

Tlf.: 48121132

Prosjektansvarlig: Hella Veierud Busch

E-post: hella.v.busch@uit.no

Tlf.: 40495368

Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiT Noregs arktiske universitet

E-post: personvernombud@uit.no

Tlf.: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Hella Veierud Busch
(Prosjektansvarlig)

Ingrid Karoline Jacobsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skjønnlitterært tekstutvalg på mellomtrinnet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6 – Skjema for analyse av intervju

Kodet materiale – Arbeidsmetoder

Spørsmål	Informant	Utsagn	Kommentar/tolkning
Opplever du at elevene dine liker å lese?	Henriette	Ja, ikke alle, men mange gjør det. Jeg har gjort det litt annerledes nå i år, fordi jeg har funnet at en del ikke trenger å lese, men heller høre på lydbok. Da leser de ikke selv, men de kan sitte og høre. Og det har skapt litt mer interesse, blant annet for guttene, fordi vi vet at gutter og lesing kan være litt utfordrende.	Sammenlikn med de andre informantene: «Det er engasjerte, lesende lærere og foreldre som har størst sjans til å spre leselysten til nye generasjoner» (Tønnessen, 2007)
	Hannah	Ja. Vi har jo lesekvart. Det har vi i utgangspunktet. Vi skal ha det hver dag.	
	Klara	De som liker å lese, de liker å lese.	

Vedlegg 7 – Vurdering og godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
502637

Vurderingstype
Automatisk

Dato
08.03.2024

Tittel

Valg av skjønnlitterære tekster til norskundervisningen på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Hella Veierud Busch

Student

Ingrid Karoline Jacobsen

Prosjektperiode

28.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

