



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Litterær kompetanse i Læreplanen for kunnskapsløftet 2020

En undersøkelse av mulighetene for litteraturundervisninga i det fornyede norskfaget

Sarah Hoaas

Mastergradsoppgave i nordisk litteratur ved lektorutdanningen trinn 8-13. NOR-3983. Mai 2021.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens struktur.....	2
1.2	Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
2	Fagfornyelsen.....	5
2.1	Dybdelæring – det nye «buzz-ordet».....	7
2.2	Tverrfaglige temaer.....	8
2.3	Det fornyede norskfaget.....	10
2.3.1	De nye kompetansemålene om skjønnlitteratur.....	12
3	Skjønnlitteratur i skolen og didaktisk forskning.....	17
3.1	Norskfaget og skjønnlitteratur.....	17
3.1.1	Skjønnlitteraturens rolle og relevans.....	18
3.2	Litterær kompetanse.....	19
3.2.1	Hva sier forskningen om litteraturundervisning og litterær kompetanse?.....	22
4	Metode – dybdeintervju av fem norsklærere.....	31
4.1	Valg av metode – begrunnelse.....	31
4.2	Prosjektgjennomføring.....	32
4.2.1	Utvalg.....	32
4.2.2	Dybdeintervju.....	34
4.2.3	Begrenset nærhet til feltet – Covid-19.....	35
4.3	Etiske retningslinjer.....	36
4.4	Analysestrategi.....	37
4.4.1	Transkripsjon og koding.....	37
5	Analyse og drøfting.....	39
5.1	Leseglede og menneskelig utvikling.....	39
5.2	Skjønnlitteratur med relevans.....	43
5.2.1	Kanonisert tekstutvalg eller ikke?.....	48

5.3	Den litterære opplevelsen og kompetanseutvikling.....	50
5.4	Litteraturfaglig dybdelæring.....	55
6	Avslutning	63
	Tabell.....	66
	Referanseliste	66
	Vedlegg	69

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Tabelliste

Tabell 1: Kompetansemål LK20 15

Tabell 2: Informantutvalg 34

Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er arbeid med skjønnlitteratur i den nye fagplanen for norsk (LK20). Prosjektets utgangspunkt er en gjennomgående undersøkelse av fagfornyelsens begreper og målsettinger, og den nye læreplanen som for første gang ble implementert i flere norske klasserom høsten 2020. Studiens formål og problemstilling har vært å undersøke mulighetene for utviklingen av elevenes litterære kompetanse i den nye læreplanen.

Opgaven baserer seg derfor på en todelt metode. For det første en analyse av den nye læreplanen, herunder ny overordna del og fagplanen for norsk, med fokus på innhold som omtaler eller vil kunne ha betydning for arbeid med skjønnlitteratur. For det andre baserer prosjektet seg på semistrukturerte dybdeintervjuer av fem ulike lærere, som underviser i norsk utfra LK20 på ungdomstrinn eller videregående nivå. Analysen og funn fra dybdeintervjuene utgjør grunnlaget for oppgavens drøfting. Mine funn viser (1) at lærere er opptatt av elevenes opplevelse, leseglede og empatiutvikling i møte med skjønnlitteratur. (2) At lærerne opplever at den nye læreplanen underbygger et slikt utgangspunkt for litteraturundervisninga, og (3) at lærerne ønsker å arbeide med litteratur som oppleves som relevant og dagsaktuelt for elevene. De lærerne som jeg har intervjuet opplever at den nye læreplanen åpner for en ny tolkning og et nytt mønster for litteraturundervisninga, og at de kan vike bort fra den tradisjonelle og epokebaserte strukturen. Selv om få aktivt tar i bruk romaner til litteraturarbeidet ser lærerne fram til en læreplan som legger til rette for mer fordypende og utforskende tekstarbeid, selv om de også tenker at romanlesning kan bli en utfordring å gjennomføre i praksis.

Forord

I det jeg sitter og skriver dette forordet innser jeg at studieløpets store bragd snart er oppnådd: masteroppgaven er ferdig og snart kan jeg med rette omtale meg selv som *lektor*. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært lang, lærerik og spennende. Jeg klapper meg selv stolt på skuldra og sier meg fornøyd med resultatet.

Mastergradsavhandlingen markerer slutten på svært et innholdsrikt kapittel i livet. Fra jeg som 19-åring tok fatt på lektorstudiet og til jeg nå seks år senere avslutter studenttilværelsen, har jeg lært utrolig mye om meg selv og ikke minst fått venner for livet (ingen nevnt, ingen glemt). Med ryggsekken full av kunnskap og erfaringer fra lektorstudiet er jeg klar for å ta fatt på en ny hverdag som lærer.

Først og fremst vil jeg takke mine hjelpsomme og kunnskapsrike veiledere Hella Veierud Busch og Henning Howlid Wærp for et veldig godt samarbeid. Takk for alle presise og konstruktive tilbakemeldinger, og for all tid dere har lagt i nøye gjennomlesning som har ført til flere produktive veiledningsmøter!

Jeg vil også rette en stor takk til alle informanter som har stilt opp og tatt seg tid til å gjennomføre intervjuet. Takk for at dere ønsket å dele deres tanker, kunnskap og erfaringer. Det hadde ikke blitt noe oppgave uten dere.

Og sist, men ikke minst, tusen hjertelig takk til min kjære samboer som alltid «har trua» på meg. Du har vært en enorm støtte i denne travle og krevende tiden.

Sarah Hoaas

Alta 06. 05. 2021

1 Innledning

Utforminga av det som skulle bli mitt mastergradsprosjekt startet i farvannet av at den nye læreplanen (LK20) for første gang skulle realiseres i mange norske klasserom. Dermed ble det raskt klart for meg at dette var en gylden mulighet til å skrive en dagsaktuell (og ikke minst lærerik) oppgave om fornyelsen av norskfaget. Fagfornyelsen er navnet på prosessen som dreier seg om en fornyelse av læreplanene i Kunnskapsløftet fra 2006, og er en prosess som startet allerede i 2015 med stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Dette har hatt innvirkning på læreplanene i alle fag i grunnskolen og den videregående opplæringa, inkludert norskfaget og kompetansemålene som angår skjønnlitteratur.

Som kommende norsklærer er arbeid med skjønnlitteratur noe som snart vil bli en stor del av min arbeidshverdag, og litteraturdidaktiske problemstillinger er noe som har interessert meg gjennom hele studieløpet. I tillegg har erfaring fra egen skolegang og praksis i både grunnskolen og på videregående nivå motivert meg til å utforske mulighetsrommet i litteraturundervisninga, og til å utvikle gode undervisningsmetoder som engasjerer elevene. I tillegg til å gi elevene litterære opplevelser og positive erfaringer, bør et annet mål for litteraturundervisninga være å utvikle elevenes litterære kompetanse. Dette tematiseres i mange norskdidaktiske publikasjoner og forskningsrapporter om skjønnlitteratur, men så vidt det er meg kjent, er det fremdeles lite undersøkt i tilknytning til den nye læreplanen. Forskning viser at arbeidet med skjønnlitteratur i den norske skolen ikke nødvendigvis fører fram til litterær kompetanse (Kjelen, 2014; Blikstad-Balas & Roe, 2020), og at litteraturundervisninga er redusert til en jakt etter virkemidler som bevis på at ulike sjangre finnes (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2019; Gourvenec, 2016). Dessuten er skjønnlitteraturens rolle og relevans i skolen et omdiskutert tema, og med en ny læreplan reforhandles den nok en gang.

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke realiseringa av den nye fagplanen i norsk blant norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående opplæringa. Gjennom dybdeintervjuer av fem ulike lærere som underviser i norsk ut fra LK20, vil jeg danne et bilde av deres tanker og refleksjoner om arbeid med skjønnlitteratur med den nye læreplanen. Videre ønsker jeg å undersøke om det de forteller om deres egen undervisningspraksis gjenspeiler endringene som er foretatt i fagplanen. Målet er å knytte dette til hvilke muligheter for å utvikle elevenes litterære kompetanse som finnes i den nye læreplanen, og problemstillingen lyder slik:

Hvilke muligheter gir den nye læreplanen til å utvikle elevenes litterære kompetanse i norskfaget?

Som en del av arbeidet med å besvare problemstillingen er det nødvendig å studere og analysere fagfornyelsen og den nye læreplanen, herunder dokumenter som beskriver prosessen, formålet og de ulike delene av den nye læreplanen. Det er særlig relevant å nærlese den nye læreplanen i norsk og formuleringene om skjønnlitteratur. Dermed er oppgavens formål todelt. På den ene siden søker problemstillingen å belyse den nye læreplanens intensjoner og omtaler om skjønnlitteraturen, og dermed hvilke muligheter som finnes i den nye læreplanen for å utvikle litterær kompetanse.

På den andre siden ønsker jeg å undersøke hvordan den nye læreplanen blir tolket og forstått gjennom å intervju ulike norsklærere, da det til syvende og sist er opp til lærerne å realisere læreplanens potensial. Disse to aspektene vil jeg knytte opp mot litteraturdidaktisk forskning og teori, for videre å diskutere hvilke muligheter litteraturundervisning innenfor rammene av LK20 kan gi for å utvikle elevenes litterære kompetanse. I den sammenheng vil det blant annet være hensiktsmessig å finne ut hva lærerne tenker er formålet med litteraturundervisninga og hvilken rolle de mener skjønnlitteraturen har i skolen. I tillegg vil det være relevant å undersøke lærernes tekstvalg og foretrukne arbeidsmåter, da dette vil kunne fortelle mye om hvilken kompetanse de ønsker å bidra til å utvikle. Videre er det essensielt å stille spørsmål som kan fortelle noe om lærernes tanker, refleksjoner og undervisningspraksis i forhold til den nye læreplanens formuleringer om skjønnlitteratur.

1.1 Oppgavens struktur

I oppgavens kapittel 2 presenterer jeg prosessen som har ført fram til en ny læreplan, altså «Fagfornyelsen», herunder sentrale begreper og endringer ved den nye læreplanen. Deretter følger en redegjørelse av hva som er nytt ved det fornyede norskfaget og den nye fagplanen, herunder en tabell som illustrerer forskjeller og likheter mellom nye og «gamle» kompetansemål i faget. Kapittel 3 består av en redegjørelse og argumentasjon for skjønnlitteraturens rolle og relevans i skolen og i samfunnet. I dette kapitlet presenteres også relevant teori og forskning om litterær kompetanse og litteraturundervisning. I kapittel 4 presenteres metoden for de kvalitative dybdeintervjuene som er gjennomført. Kapittel 5 består av en analyse og drøfting som knytter sammen læreplananalysen og funn fra intervjuene. I avslutninga (kapittel 6) oppsummeres oppgavens funn og drøftinger.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

Videregående lærerne som er med i utvalget underviser på studieforberedende utdanningsprogram, og kompetansemålene som er brukt som utgangspunkt for oppgaven er også fra dette utdanningsprogrammet. Lærerne som er intervjuet underviser i norsk på 8. og/eller 9. trinn og Vg1, da den nye læreplanen på forskningstidspunktet kun er implementert på disse skoletrinnene. Til tross for dette er noen kompetansemål for Vg2 og Vg3 også inkludert i oppgaven, da en undersøkelse av den nye fagplanen for norsk i sin helhet er relevant for å besvare problemstillingen.

Litteratur kan defineres på ulike måter, og begrepet er i utgangspunktet ikke forbeholdt norskfaget. Det finnes flere mulige definisjoner på hva litteratur er, som først og fremst varierer ut fra hvordan man avgrensner begrepet. Det totaliserte litteraturbegrepet betyr «skriftlig framstilling, der alt som er skriftlig framstilt regnes for å være litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19). Med en slik definisjon vil alt fra en simpel huskeliste til et dikt være litteratur, da det eneste kravet som stilles er nedskrevne bokstaver (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 20).

På den andre siden av skalaen finner vi det smale litteraturbegrepet, som først og fremst omfatter fiktive fortellinger, altså skjønnlitteraturen. Skjønnlitteraturen sier noe om tekstens kvalitet og om at «[l]itteraturen skal være opphøyd og berikende for «ånden», altså noe mer enn ren underholdning eller prosaiske tekster» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Fra et slik perspektiv er langt ifra alt som er skrevet litteratur, «men kun en bestemt type tekster som er blitt «målt», «veid» og vurdert, og som på den måten har et kvalitetsstempel på seg» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21).

Det gjeldende litteraturbegrepet for skolen og norskfaget, er det utvidede litteraturbegrepet, som både utvider kravet om fiksjon og skriftlighet. Denne litteraturforståelsen inkluderer også muntlige tekster, som for eksempel eventyr og folkeviser som stammer fra en muntlig tradisjon, eller taler som opprinnelig tilhører en muntlig kontekst (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24). I tillegg ser dette litteraturbegrepet bort fra fiksjonskriteriet, da flere fiktive fortellinger er nært tilknyttet virkeligheten, og ikke kan omtales som oppdiktet. Et utvidet litteraturbegrep inkluderer også en fjerde litterær sjanger i tillegg til epikk, lyrikk og dramatik, nemlig sakprosa (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25). I skolefaget norsk og i læreplanen går det fram at elevene skal lese og arbeide med både skjønnlitteratur og sakprosa.

I denne oppgaven er det skjønnlitteraturen som blir tematisert og som er utgangspunktet for problemstillinga. Skillet mellom hva som regnes som skjønnlitteratur og sakprosa, baserer seg på tekstens forhold til virkeligheten. Når vi leser sakprosa forventer vi at forfatteren forholder seg til faktiske forhold og baserer teksten på et saklig grunnlag, mens «[d]iktningen gir en representasjon eller tegner et bilde av virkeligheten med andre sannhetspresentasjoner enn sakprosa» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26). Det innebærer at bildet som presenteres av virkeligheten kan være fantasifullt og urealistisk, samtidig som at skjønnlitteratur også kan gi en realistisk og troverdig beskrivelse av virkeligheten (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26). Videre i oppgaven referer litteratur og litteraturundervisning til skjønnlitteratur.

2 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen baserer seg på Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding nr. 28: «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Dette innebærer endringer i kompetansemålene, en ny overordnet del og strukturelle endringer. På bakgrunn av at det viser seg at læringsutbyttet for mange elever i grunnskolen er for svakt, og frafallet i den videregående skolen for høyt, ønsker regjeringen å forbedre og fornye fagene og alle de andre delene av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 6). Formålet er å skape en mer helhetlig og sammenhengende læreplan, både for elever og lærere (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 7). Meldingen innledes med «Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Den første fasen av arbeidet med å utforme de nye læreplanene startet høsten 2017, med at en gruppe sammensatt av lærere og pedagoger, sammen med Utdanningsdirektoratet, begynte utforminga av fagenes «Kjerneelementer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle fag i den nye læreplanen er strukturert etter kjerneelementer, som presiserer det viktigste og det som skal prioriteres i faget. Kjerneelementene skal gjenspeile den varige kjernen som er viktig for fagdisiplinens tradisjon, samtidig som at faget må reflektere hva som er betydningsfullt for elevene i forhold til det samfunnet de er en del av.

Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale, men fordi fagene er ulike, er det viktig at de kommer til uttrykk på fagenes premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 34).

I fagfornyelsens fase to (høst 2018-høst 2019) ble læreplanene for de ulike fagene utarbeidet i læreplangrupper, som besto av lærere, pedagoger og andre fagfolk med relevant erfaring. Skisser og utkast til kjerneelementene og de nye læreplanene ble delt til høring underveis i prosessen, og arbeidsgruppene og Utdanningsdirektoratet mottok flere tusen tilbakemeldinger fra ulike grupper innenfor skolesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I 2013 oppnevnte Stoltenberg-regjeringen II et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen, som fikk i oppgave å undersøke hva som kjennetegnet skolen da, og hva som bør

kjennetegne fremtidens skole. Utvalgets mandat var å vurdere alle fag i grunnskolen og fellesfagene i den videregående opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 15). Ludvigsen-utvalgets sluttrapport består av en rekke anbefalinger til en fornyelse av skolens fag, som bygger på evaluering og annen forskning om Kunnskapsløftet fra 2006. I utvalgets sluttrapport NOU 2015: 8, *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*, presiseres det at samfunnsutviklingen stiller nye krav til dagens elever, og at en endring i læreplanens innhold og struktur derfor er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 15). Utvalget har blant annet kommet fram til at skolefagene har for mange tema, at det er stofftrengsel og for lite fokus på å utvikle kompetanse i å lære (NOU 2015: 8).

Et av hovedmålene med fagfornyelsen er at skolen må sørge for at elevene er i stand til å innfri det kompetansebehovet som de vil møte i arbeidslivet og i samfunnet ellers (NOU 2015: 8, s. 8). At elevenes læringsutbytte skal måles i kompetanse var nytt da læreplanen LK06 ble innført, og fagenes kompetansemål videreføres, men fornyes i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, ss. 27-28). Kompetansebegrepet som legges til grunn for fagfornyelsen er et bredt kompetansebegrep som bygger på Ludvigsen-utvalgets utredning, og skal ligge til grunn for utformingen av de nye kompetansemålene:

Kompetanse er å 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, 2015-2016, s. 28).

God tid til fordypning og forståelse fører til mer varig kunnskap hos elevene, og et viktig prinsipp og en gjennomgående rød tråd i den nye læreplanen er dybdelæring. Analyser av læreplanen LK06 viser at innholdet i grunnskolefagene og fellesfagene i den videregående opplæringa er for omfattende, og lærere rapporterer at det ikke blir nok tid til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 7). Departementet skriver om dybdelæring at den kjennetegnes ved at elevene «gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag», og at denne typen læring har betydning for elevene senere i utdanningssystemet og i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33).

Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33).

Viktigheten av dybdeløring gjenspeiles blant annet i den nye lereplanen ved at kjerneelementene gjør det tydeligere hva som skal prioriteres, det er færre kompetansemål, progresjonen fra de ulike trinnene er mer tydeliggjort og ved at tverrfaglighet skal prioriteres. Selv om målet med denne oppgaven ikke er å undersøke fagfornyelsens dybdeløring i seg selv, er det nødvendig å forstå selve navet i den nye lereplanen, for å kunne besvare problemstillingen. Dessuten er dybdeløring på mange måter en forutsetning for å utvikle litterær kompetanse i sin helhet.

2.1 Dybdeløring – det nye «buzz-ordet»

I boka *Dypt og grunnleggende norskfaglig* av Jorunn Ø. Nyhus og Astrid S. Talsethagen (2020) diskuterer norsklektorene den nye lereplanens «slagord» eller «buzz-ord»: dybdeløring. Innledningsvis skriver de at begrepet har vært fraværende fra den pedagogiske og offentlige debatten, men at dybdeløring de tre siste årene har preget dagsordenen for alle innenfor skolesektoren (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 23). Lektorene diskuterer hva fagfornyelsens dybdeløring egentlig referer til: «elevenes forståelse av et fag og den varige kunnskapen de tilegner seg? Eller er dybdeløring en metode, noe læreren gjør eller bruker? Eller [...] et lærings-syn?» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 23).

Dybdeløring blir i definisjonssammenheng ofte motsatsen til overflateløring, der dybdeløring omfatter å sette kunne sette kunnskapen i en større sammenheng, mens overflateløring først og fremst innebærer å pugge detaljer og faktakunnskap (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Nyhus og Talsethagen bruker følgende definisjon av dybdeløring: «prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5, referert i Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 27).

Ludvigsen-utvalget skriver i sin rapport om dybdeløring at:

Å utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflekterer over det de lærer, og setter det i sammenheng med det de kan fra før. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang (NOU 2015: 8, s. 10).

Utvalget påpeker at dybdeløring og kompetanse henger sammen, da kompetanse handler om å utvikle forståelse til å anvende de kunnskapene og ferdighetene man har lært, og at kompetanse i å lære er en forutsetning for dybdeløring (NOU 2015: 8, s. 11). Nyhus og

Talsethagen påpeker avslutningsvis i sin presentasjon av dybdeløring, at lærerens praksis er helt essensiell for at elevene skal oppnå dypere læring. Selv om dybdeløring på sett og vis som prinsipp er innarbeidet i den nye læreplanen, er «lærerens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse [...] helt sentral» (Nyhus & Talsethagen, 2020, ss. 31-32). En viktig del av implementeringen av den nye læreplanen er derfor at lærere får tid «til å fordype seg i hva dybdeløring er og hvordan fagfornyelsen kan gi muligheter til å endre undervisningspraksis» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 32).

Oppsummert kan man si at dybdeløring i seg selv ikke er et nytt begrep eller læringsprinsipp, og mye av det som allerede skjer i de norske klasserom kan omtales som dybdeløring. Dermed krever kanskje ikke den nye læreplanen en helomvending, men snarere en bevisstgjøring om hva som fører til at elevene blir å stand til å forstå og se sammenhenger (Nyhus & Talsethagen, 2020, ss. 32-33). Nyhus og Talsethagen (2020) oppsummerer kapitlet med det de omtaler som «Dybdeløringens ti bud», som blant annet innebærer følgende punkter:

«1. Den faglige forståelsen utvikles gradvis. 2. Kjerneelementene skal vektlegges i undervisningen. 3. Elevene skal kunne forstå tema og problemstillinger på tvers av fag [...] 5. Elevene må oppleve at det de gjøre på skolen, er relevant, verdifullt og viktig. 6. Kreativ tenkning og utforskning skal stå sentralt» (s. 34).

2.2 Tverrfaglige temaer

I den nye læreplanen er det også implementert tre tverrfaglige temaer som det skal arbeides med i alle fag. Selv om det er flere temaer som blir berørt i ulike fag også i LK06, er de nye tverrfaglige temaene en tydeligere prioritering av problemstillinger som vil være sentrale samfunnsutfordringer i framtiden. I tillegg skal den tverrfaglige satsningen styrke kvaliteten på oppløringa, og sørge for bedre forståelse og kompetanse i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). De tre tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» er formulert i den nye læreplanen ut fra samfunnsaktuelle utfordringer som i dag og i framtiden krever at enkeltmennesker og fellesskapet engasjerer seg og gjør en innsats (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). I den overordna delen av LK20 står det om temaet «Folkehelse og livsmestring» at det:

skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg [...] Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere

medgang og motgang [...] Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner [...] kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

«Demokrati og medborgerskap» skal gi elevene kunnskap om det demokratiske samfunnets forutsetninger, verdier og spilleregler, og oppfordre elevene til å bli aktive samfunnsdeltakere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Bærekraftig utvikling er også betydelig vektlagt i den nye læreplanen, og av alle de tverrfaglige temaene er det dette temaet som har den lengste beskrivelsen. Målet med temaet formuleres slik i den overordna delen:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres.

Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter [...] Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13).

«Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Læreplanen har fagspesifikke omtaler som beskriver hvordan det enkelte faget kan realisere de tverrfaglige temaene. Norskfaget gir flere muligheter til å jobbe med disse temaene, blant annet og kanskje særlig gjennom arbeid med skjønnlitteratur. Arbeid med litteratur kan være med på å bekrefte eller utfordre elevenes selvbilde, gi elevene grunnlag for å uttrykke sine følelser, tanker og erfaringer og dermed påvirke deres *livsmestring* og identitetsutvikling. I tillegg kan lesing av skjønnlitteratur bidra til å utvikle empati, da elevene får innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette er en forutsetning for å være en *medborger* i et *demokratisk* samfunn, og dessuten et «grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, s. 4). I tillegg skal norskfaget bidra med kompetanse i *bærekraftig utvikling* ved:

at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, s. 4).

2.3 Det fornyede norskfaget

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for de mest sentrale endringene ved norskfaget, med fokus på arbeid med skjønnlitteratur. I og med at problemstillingen tar sikte på å undersøke hvilke muligheter som foreligger i den nye læreplanen, er det hensiktsmessig for meg som forsker og for leseren å danne en oversikt over hva som faktisk er nytt med norskfaget. I dette kapitlet fremstilles flere av læreplanens formuleringer som er relevant for oppgavens problemstilling. I tillegg har jeg i stor grad brukt boka *Det (nye) nye norskfaget* av Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu (2019). Bokas tittel henviser til fornyelsen av et allerede fornya norskfag, og boka *Det nye norskfaget* (Aasen, 2005) som ble utgitt i forbindelse med implementeringen av LK06. Redaktørene har utfordret noen av de mest sentrale figurene innenfor norskdidaktikken til å besvare en «skreddersydd» skriveoppgave, som er inspirert av eksamensoppgaver i norsk. Målet med denne utredelsen er å belyse og forstå viktige spørsmål om fornyelsen av norskfagets læreplan.

Jonas Bakken er en av de sentrale stemmene innenfor norskfaget, og er en av bidragsyterne i *Det (nye) nye norskfaget* (2019). Skriveoppgaven han har fått tildelt lyder slik: «Gjør rede for hvor i norskplanen fornyelsen ligger. Diskuter hvilke muligheter fornyelsen gir norsklærerne» (Bakken, 2019, s. 28). Bakken har vært involvert i flere prosesser i utforminga av den nye læreplanen, og har blant annet vært med på å identifisere og definere kjerneelementene for faget (Bakken, 2020a, s. 27). Han understreker at det ikke er ukomplisert å besvare spørsmålet om hva som er nytt ved norskfaget med fagfornyelsen. Læreplanen i norsk ble allerede to år etter innføringa av LK06 revidert for første gang, og i 2013 ble flere av fagets kompetansemål fjernet eller revidert (Bakken, 2020a, s. 28). Dette er grunnen til at norskfaget virker mindre fornyet i forhold til andre fagplaner som ikke har vært revidert siden 2006. Bakken påpeker at endringene for norskfaget kunne ha vært langt mer omfattende, dersom Ludvigsen-utvalgets anbefaling om å gjøre språkfagenes kultur- og litteraturdel mindre omfattende hadde blitt tatt til følge (NOU 2015: 8, s. 52). Dette ble avslått av Kunnskapsdepartementet, som har stått ved at norskfaget er og skal forbli et sentralt fag for kulturforståelse, danning og identitetsutvikling.

En av de største endringene med fagfornyelsen generelt er færre kompetansemål i alle fag. Selv om fagplanen for norsk ikke er «slanket» like mye som i mange andre fag, er det betydelig færre kompetansemål i den nye læreplanen. Dette er gjort for å minske bredden i faget, og for å sørge for dybdelæring i fagets kjerneelementer (Bakken, 2020a, s. 30).

Dybdelæringsprinsippet gjenspeiles blant annet i den nye læreplanen i norsk ved at det presiseres at det skal leses lengre tekster som romaner på ungdomsskolen, og romaner, drama og dikt på videregående nivå (Bakken, 2020a, s. 31).

Norskfagets kjerneelement som synes mest relevant for litteraturarbeid i faget er «Tekst i kontekst». Dette viser at skjønnlitteraturen regnes som en av norskfagets sentrale byggesteiner, og kjerneelementet formuleres slik i læreplanen:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. [...] De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 2).

Tilnærminga til teksten skal altså være utforskende og gi elevene mulighet til å reflektere i sitt litteraturarbeid, i tillegg til at teksttolkninga skal belyse ulike kontekster. Kjerneelementets tittel illustrerer at det er teksten som skal komme i forgrunnen og være det primære fokuset, mens den kontekstuelle fortolkningsrammen er sekundær (Bakken, 2020a, s. 31).

At det er selve teksten som skal være utgangspunktet for litteraturarbeidet, gjenspeiles i det nye kompetansemålet for ungdomstrinnet der målet med tekstarbeidet er at elevene skal kunne «Utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, s. 9). Dette er ikke ensbetydende med at man ikke kan eller bør lese historisk og klassisk litteratur, men kompetansemålet legger til rette for at læreren kan ha et annet utgangspunkt for valg av tekster. Det er muligheter for å lese både eldre litteratur og samtidslitteratur, der ungdomslitteratur gjerne kan anvendes, men også annen litteratur som skildrer unges livssituasjon (Bakken, 2020b). Selv om litteraturhistorien i aller høyeste grad er representert i den nye læreplanen, særlig for Vg2 og Vg3, er litteraturundervisninga om klassisk norsk litteratur gjort mer dagsaktuell (Bakken, 2020b) ved å implementere et økokritisk kompetansemål skal elevene kunne: «utforske og reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (Vg2) og «utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn» (Vg3) (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, ss. 13-14).

Alle fagplanene har fått innført fagspesifikke omtaler av underveisvurdering og sluttvurdering. Her blir kompetansen som elevene skal utvikle gjennom kompetansemålene tilknyttet de ulike trinnene beskrevet (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06). I norskfagets «Underveisvurdering» presiseres det at «Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser [...]. Elevene skal få mulighet til å prøve seg frem» (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, s. 13). Det poengteres også for 10. trinn, Vg2 og Vg3 at «Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet» i arbeid med tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

Det er altså flere sider ved det fornya norskfaget som gjør seg relevant for oppgavens problemstilling, og som vil være interessant å undersøke nærmere gjennom fortellinger fra dybdeintervjuene med norsklærerne som er intervjuet i dette prosjektet. Oppsummert viser endringene i den nye norskplanen at det nå skal leses lengre tekster, både for å utvikle utholdende lesere og for at elevene skal oppnå forståelse for lengre tekster. I tillegg er det teksten som skal være det primære fokuset i det utforskende og reflekterende arbeidet, mens den historiske konteksten har fått en mer sekundær rolle. Avslutningsvis skriver Bakken om norsklærerens muligheter med den nye læreplanen, og påpeker at mulighetsrommet for lærerne generelt er stort i og med at planen er kompetansebasert (Bakken, 2020a, s. 42). Selv om norskfaget og skolen har vært kompetansebasert siden det forrige Kunnskapsløftet (2006/2013), hevder Bakken at flere av kompetansemålene i LK06 i bunn og grunn er «undervisningsaktiviteter og metoder forkledt som kompetansemål» (Bakken, 2020a, s. 43). Slike kompetansemål er tatt ut av den nye læreplanen, og lærerens metodefrihet og profesjonelle handlingsrom er utvidet ytterligere (Bakken, 2020a, s. 43). Konklusjonen til Bakken er at den nye læreplanen i norsk byr på mange muligheter, men påpeker også at handlingsrommet krever at lærerne tar ansvar for å realisere den nye læreplanens målsettinger. En læreplan alene kan ikke skape god undervisning, «Det er det bare lærerne som kan gjøre. Det er til syvende og sist de som kan legge til rette for dybdelæring i norskundervisning og skape det fornyede norskfaget ute i klasserommet» (Bakken, 2020a, s. 44).

2.3.1 De nye kompetansemålene om skjønnlitteratur

For å forenkle arbeidet med å se hvordan begrepene og ideene i fagfornyelsen blir operasjonalisert i den nye læreplanen, har jeg strukturert kompetansemålene som angår skjønnlitteratur og som synes relevant for oppgavens problemstilling i en tabell. Dette er gjort

for å forenkle sammenligningen for min egen del, og for å illustrere forskjeller og likheter mellom LK06 og LK20.

Trinn	LK06	LK20	Kommentar
10. trinn	LESE OG ANALYSERE ET BREDT UTVALG TEKSTER I ULIKE SJANGERE OG MEDIER PÅ BOKMÅL OG NYNORSK OG FORMIDLE MULIGE TOLKNINGER	LESE SKJØNNLITTERATUR OG SAKPROSA PÅ BOKMÅL OG NYNORSK OG I OVERSETTELSE FRA SAMISK, OG REFLEKTERE OVER TEKSTENES FORMÅL, INNHOLD, SJANGERTREKK OG VIRKEMIDLER	Må ikke være et bredt utvalg. Tekst har blitt til skjønnlitteratur- Ikke «formidle» mulige tolkninger, men «reflektere over».
	GJENGI INNHOLDET OG FINNE TEMA I ET UTVALG TEKSTER PÅ SVENSK OG DANSK	LYTTE TIL OG LESE TEKSTER PÅ SVENSK OG DANSK OG GJØRE REDE FOR INNHOLD OG SPRÅKLIGE TREKK	Bort fra tema, gjøre rede for innhold og språklige trekk.
	PRESENTERE TEMA OG UTTRYKSMÅTER I ET UTVALG SENTRALE SAMTIDSTEKSTER OG NOEN KLASSISKE TEKSTER I NORSK LITTERATUR	SAMMENLIGNE OG TOLKE ROMANER, NOVELLER, LYRIKK OG ANDRE TEKSTER UT FRA HISTORISK KONTEKST OG EGEN SAMTID	Bort fra «utvalg <i>sentrale</i> samtidstekster og noen <i>klassiske</i> », mer åpent. Samtidig bestemmer LK20 sjanger, og det skal leses hele verk. Sammenligning kommet inn.
	GI EKSEMPLER PÅ OG KOMMENTERE HVORDAN SAMFUNNSFORHOLD, VERDIER OG TENKEMÅTER FRAMSTILLES I OVERSATTE TEKSTER FRA SAMISK OG ANDRE SPRÅK	UTFORSKE OG REFLEKTERE OVER HVORDAN TEKSTER FRAMSTILLER UNGES LIVSSITUASJON BESKRIVE OG REFLEKTERE OVER EGEN BRUK AV LESESTRATEGIER I LESING AV SKJØNNLITTERATUR OG SAKPROSA	Leser tekster ut fra hvordan de framstiller unges livssituasjon. Fokus på lesestrategier – metakognisjon.
Vg1	LESE ET REPRESENTATIVT UTVALG SAMTIDSTEKSTER, SKJØNNLITTERATUR OG SAKPROSA, PÅ BOKMÅL OG NYNORSK I OVERSETTELSE FRA SAMISK, OG REFLEKTERE OVER INNHOLD, FORM OG FORMÅL	LESE, ANALYSERE OG TOLKE NYERE SKJØNNLITTERATUR PÅ BOKMÅL OG NYNORSK OG I OVERSETTELSE FRA SAMISKE OG ANDRE SPRÅK	Bort fra «representativt utvalg», og mer åpen utføringsbeskrivelse. «Reflektere over innhold, form og formål» VS. «Lese, analysere og tolke»
	DRØFTE KULTURMØTER OG KULTURKONFLIKTER MED UTGANGSPUNKT I ET UTVALG SAMTIDSTEKSTER	REFLEKTERE OVER HVORDAN TEKSTER FRAMSTILLER MØTER MELLOM ULIKE KULTURER	Likt, men LK20 mer åpent i forhold til tekstvalg.
	GJØRE REDE FOR ET BREDT REGISTER AV SPRÅKLIGE VIRKEMIDLER OG FORKLARE HVILKEN FUNKSJON DE HAR		Fjernet.

Vg2	LESE ET UTVALG SENTRALE NORSKE OG NOEN EUROPEISK TEKSTER FRA MIDDELALDEREN TIL OG MED ROMANTIKKEN, SETTE DEM INN I EN KULTURHISTORISK SAMMENHENG OG KOMMENTERE FORM OG INNHOLD	LESE NORRØNE TEKSTER I OVERSETTELSE OG SAMMENLIGNE DEM MED TEKSTER FRA NYERE TID	Ikke "sentrale". Middelalderlitteratur fjernet – kun norrøn litteratur. Sammenligne med nyere litteratur.
	BESKRIVE HVORDAN ULIKE FORESTILLINGER OM DET NORSKE KOMMER TIL UTTRYKK I SENTRALE TEKSTER FRA SLUTTEN AV 1700-TALLET TIL 1870-ÅRENE OG I ET UTVALG SAMTIDSTEKSTER	UTFORSKE OG REFLEKTERE OVER HVORDAN TEKSTER FRA ROMANTIKKEN OG NASJONALROMANTIKKEN FRAMSTILLER MENNESKE, NATUR OG SAMFUNN, OG SAMMENLIGNE MED TEKSTER FRA NYERE TID	Forestilling om det norske fjernet. Mer utforskende tilnærming. Tekster fra romantikken og nasjonalromantikken – økokritisk perspektiv. Fremdeles langt tidsspenn – 1500-1850
		LESE OG TOLKE TEKSTER FRA 1500 TIL 1850 I KULTURHISTORISK KONTEKST OG DRØFTE HVORDAN DE ER RELEVANTE I DAG	
	LESE OG ANALYSERE TEKSTER PÅ BOKMÅL OG NYNORSK I ULIKE SJANGERE OG TA STILLING TIL SPØRSMÅL TEKSTENE TAR OPP, OG VERDIER DE REPRESENTERER		Fjernet
	LESE OG ANALYSERE NOEN SENTRALE TEKSTER PÅ SVENSK OG DANSK		
SAMMENLIGNE FORTELLEMÅTER OG VERDIER I ET UTVALG SAMTIDSTEKSTER MED FORTELLEMÅTER OG VERDIER I MYTER OG FOLKEDIKTNING			
Vg3	ANALYSERE, TOLKE OG SAMMENLIGNE ET UTVALG SENTRALE NORSKE OG NOEN INTERNASJONALE TEKSTER FRA ULIKE LITTERÆRE TRADISJONER FRA ROMANTIKKEN TIL I DAG, OG SETTE DEM INN I EN KULTURHISTORISK SAMMENHENG	ANALYSERE OG TOLKE ROMANER, NOVELLER, DRAMA, LYRIKK OG SAKPROSA PÅ BOKMÅL OG NYNORSK FRA 1850 TIL I DAG OG REFLEKTERE OVER TEKSTENE I LYS AV DEN KULTURHISTORISKE KONTEKSTENE OG EGEN SAMTID	Bort fra «sentrale tekster» fra ulike litterære tradisjoner. Mer fritt i forhold til tekstvalg. Fremdeles like langt tidsspenn. «Sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» VS. «reflektere over tekstene i lys av». Leses lengre verk.
	LESE ET UTVALG SAMTIDSTEKSTER PÅ BOKMÅL OG NYNORSK OG DRØFTE HVORDAN DISSE TEKSTENE SPRÅKLIG OG TEMATISK FORHOLDER SEG TIL VÅR TID	UTFORSKE OG REFLEKTERE OVER HVORDAN TEKSTER FRA DEN REALISTISKE OG DEN MODERNISTISKE TRADISJONEN FRAMSTILLER MENNESKE, NATUR OG SAMFUNN	Mer spesifikk formulering i LK20 enn «hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid».
	SKRIVE LITTERÆRE TOLKNINGER OG SAMMENLIGNINGER		

Tabell 1: kompetansemål LK20

Min sammenligning av kompetansemålene i den nye og gamle læreplanen for norsk viser at det er færre kompetansemål, og at flere kompetansemål og temaer er fjernet, erstattet eller revidert i den nye læreplanen. At det er færre kompetansemål vil ikke i seg selv bety at det faglige innholdet er slanket, og flere av de nye kompetansemålene er fremdeles omfattende. Et raskt overblikk gir etter min mening inntrykk av at fagplanen ikke er betydelig innskrenket, men det presiseres at det skal leses lengre tekster som romaner, noe som forutsetter at det brukes mer tid på én tekst. Det er også tydelig at norsklærerens metodefrihet i tilknytning til tekstvalg er økt. Særlig på ungdomstrinnet står læreren i teorien helt fritt til å velge hvilke skjønnlitterære tekster elevene skal møte, og formuleringene i LK06 om at det skal være «sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster» er fjernet i LK20. Dette vises også i kompetansemålene for Vgs., der det ikke lenger heter at elevene skal lese «et representativt utvalg» eller «sentrale tekster», men her er læreren likevel bundet til å lese tekster fra ulike litterære epoker. Det er også bemerkelsesverdig at den nye læreplanen bruker begrepet «skjønnlitteratur» i noe større grad, i motsetning til tekst-begrepet utelukkende brukes til fordel for skjønnlitteratur i LK06.

3 Skjønnlitteratur i skolen og didaktisk forskning

I dette kapitlet vil jeg blant annet gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som er relevant for oppgavens problemstilling og tematikk. Kapitlet består av en redegjørelse for hvordan læreplanen legitimerer norskfaget og skjønnlitteraturen, og en mer utdypende presentasjon av skjønnlitteraturens rolle og relevans for skolen og samfunnet. Videre presenteres en definisjon av litterær kompetanse, etterfulgt av forskning og didaktiske implikasjoner om litteraturundervisninga i den norske skolen. Teoridelen belyser med dette didaktikkens tre grunnspørsmål: «hva, hvordan og hvorfor», da en studie om utvikling av litterær kompetanse fordrer en diskusjon om læreres valg av tekster, arbeidsmåter og aktiviteter, og om hvorfor skjønnlitteraturen er og bør være en sentral del av norskfaget.

3.1 Norskfaget og skjønnlitteratur

Norskfaget har en svært sentral rolle i skolen, både for kulturforståelse, dannelse og kommunikasjon, og er et fag der elevenes følelser, modning og identitetsutvikling er høyst relevant (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 14). Skjønnlitteraturen er en sentral del av norskfagets tradisjon og egenart, og ikke minst et viktig kulturuttrykk fra tidligere tider og samtiden. Litteraturundervisninga kan sees i lys av opplæringens brede formål og verdigrunnlag, som er formulert i læreplanens overordnede del og opplæringslovens §1-5. Av opplæringslovens formålsparagraf går det blant annet fram at opplæring skal «gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» og at «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til å forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I læreplanens overordnede del heter det at «innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet», og at elevene får tilgang til disse felles referanserammene i møte med ulike kulturuttrykk i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre går det også fram at elevene skal utvikle sin estetiske sans i møte med ulike kulturuttrykk, og det understrekes at kulturelle opplevelser har en egenverdi. I tillegg formuleres elevenes møter med kunst- og kulturuttrykk som en viktig del av skolens dannelsesaspekt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er derfor vanskelig å kategorisere norskfaget som kun et språkfag, da fagets bredde og formål overskrider disse grensene. Faget har et tydelig kulturelt formål, da det blant annet forvalter den nasjonale og historiske litteraturen, så vel som samtidslitteraturen og internasjonal litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 50). Arbeid med litteratur skal bidra til at elevene får tilgang til den litterære kulturarven, da de litterære klassikerne kan

få fram viktige perspektiver på hvordan dagens samfunn har utviklet seg til det det er i dag. I den nye fagplanen for norsk står det følgende om litteratur, under fagets relevans og sentrale verdier:

Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre [...]. Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur [...] skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, s. 2).

3.1.1 Skjønnlitteraturens rolle og relevans

Et spørsmål som ofte melder seg i forbindelse med litteraturundervisning er hvorfor alle elever skal og bør lese skjønnlitteratur på skolen. Som elev har jeg selv undret meg over dette, til tross for at jeg alltid har likt å arbeide med skjønnlitteratur, og jeg er verken den første eller siste norsklæreren som vil møte på denne problemstillingen. Skjønnlitteraturens rolle og formål i skolen er et omdiskutert tema, og en ny læreplan åpner for en ny diskusjon om skjønnlitteraturens relevans. Forståelse for hvorfor skjønnlitteratur er nyttig, relevant og viktig kan virke motiverende for elevene i tolkningsarbeidet med til tider vanskelige tekster, og kan dermed være en sentral faktor for å utvikle litterær kompetanse.

I læreplanen finner man flere direkte og indirekte formuleringer om skjønnlitteraturens rolle. Dersom man leser i læreplanens overordnede del, ser man raskt at arbeid med skjønnlitteratur på flere måter kan innfri opplæringens brede formål, og skolens intensjon for utvikling og danning. Skjønnlitteraturens allsidighet og verdi bekreftes ytterligere med den nye læreplanenes tverrfaglige temaer, i tillegg til at arbeid med skjønnlitteratur slett ikke er nedprioritert i læreplanen i norsk i LK20. I boka *Forstå fortellinger. En innføring i litterær analyse* (2019), skriver Per Thomas Andersen innledningsvis om hvorfor fortellinger har en viktig funksjon i skolen og i samfunnet for øvrig. Andersen skriver at litteratur yter motstand, i den forstand at den kan være en protest mot virkeligheten og en forutsetning for forandring:

Et grunnleggende trekk ved den litterære fortellingen er at den demonstrer selve evnen til å forestille seg verden annerledes enn den er. Denne evnen er et av menneskets viktigste egenskaper. Uten denne evnen ville selve drivkraften til forandring mangle (Andersen, 2019, ss. 11-12).

Videre belyser Andersen at dagens samfunnsutfordringer er implementert i skolens læreplan gjennom de tverrfaglige temaene, og spør seg om «lesning og litteratur har noe å si for de utfordringene som er typisk for vår tid?» (Andersen, 2019, s. 12). For en litteraturelsker vil ikke spørsmålet om hvorfor vi leser litteratur være vanskelig å besvare, fordi vi leser for litteraturen i seg selv. En slik tankegang begrunner likevel ikke hvorfor alle skoleelever skal «tvinges» til å lese litteratur (Andersen, 2019, s. 13). Andersen lanserer fire f-er: fellesskap, følelser og fantasi, som alle kan knyttes til fortellinger. Disse representerer ulike grunner til at alle bør lese litteratur (Andersen, 2019, s. 13), og illustrerer også en slags huskeregel for hva litteraturundervisere bør ha i bakhodet.

Som det også er formulert i læreplanen, kan skjønnlitteratur være med å skape en felles kulturell plattform. I tidligere læreplaner var det den norske nasjonalstaten som skulle være rammen for opplæringen, mens vi i dag også er en del av et globalt *fellesskap* (Andersen, 2019, s. 13). Litteraturen er viktig for å danne gode verdensborgere, som skal «gjøre oss i stand til å ta et felles ansvar for blant annet å bidra til en bærekraftig utvikling og til demokrati og medborgerskap» (Andersen, 2019, s. 14). Dersom man skal kunne bli en demokratisk, ansvarlig og deltakende medborger i fellesskapet, er det helt nødvendig å utvikle evnen til å forstå andres *følelser*. Fortellinger i ulike sjangre om andres liv, kan bidra til utviklingen av empati, da det gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (Andersen, 2019, s. 14). I tillegg kan fortellinger lære oss hva vi skal føle. Vi lærer emosjoner gjennom kulturfortellinger, som er med på å utvikle og generalisere ulike narrative emosjoner i ulike deler av verden (Andersen, 2019, s. 15). Litteraturen gir oss muligheten til å studere disse narrative internaliserte emosjonene, og reflektere og kritisere dem. Den siste f-en som knyttes til *fortellinger*, er *fantasi*, som dreier seg om evnen til å forestille seg noe annerledes, altså imaginasjonsevnen. Det å kunne forestille seg at verden ser annerledes ut gjennom andres øyne enn det den gjør for deg selv, krever trening, og er en forutsetning for å leve i enhver form for fellesskap (Andersen, 2019, s. 16).

3.2 Litterær kompetanse

En del av norsklærerens ansvar er å utvikle det som i litteraturdidaktikken omtales som litterær kompetanse. Kort sagt dreier det seg om elevens evne til å ta i bruk ulike kunnskaper og ferdigheter for å forstå ukjente og noen ganger komplekse tekster, samtidig som eleven har forståelse for litteraturens estetiske kvaliteter. En forutsetning for en slik tekstforståelse er blant annet kunnskap om sjangre, tekststrukturer og litterære konvensjoner. Både leserens

opplevelse og kontekstuelle kunnskap er en viktig del av denne forståelsesprosessen (Fodstad og Gangnat, 2019, s. 3).

Av fagplanen i LK20 blir kompetansen som elevene skal oppnå gjennom arbeid med litteratur på ungdomstrinnet beskrevet slik:

Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 8., 9. og 10. trinn når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre, utforsker tekstenes kontekster og reflekterer over hvordan konteksten påvirker teksttolkningen [...] Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 9).

For Vg1 studieforberevende utdanningsprogram fremgår det av kompetansemålene at elevene skal kunne «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur [...]» og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 12). Elevene på studieforberevende utdanningsprogram Vg2 viser kompetanse «når de tolker tekster i kontekst og sammenligner eldre og nyere tekster i ulike medier og sjangre. [...] Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 14). Videre beskrives kompetansen elever på Vg3 skal oppnå slik:

Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk Vg3 studieforberevende utdanningsprogram når de analyserer, tolker og sammenligner tekster og utforsker tekstenes kontekster. [...] Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 15).

I tillegg er det et krav for elever på Vg3 at de skal reflektere over tekster ved hjelp av fagspråk.

I artikkelen «Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole», presenterer Lars A. Fodstad og Line H. Gangnat funn fra dybdeintervjuer av norsklærere som «gir innsikt i hvilke forestillinger om litterær kompetanse lærere i videregående skole har» (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 3). Grunnlaget for deres definisjon av litterær kompetanse er blant annet Sheridan Blaus tredelte modell som han presenterer i *The Literature Workshop: Teaching Text and their Readers* (2003). Delkompetansene som inngår i Blaus definisjon er i

oversettelse til norsk tekstuell-, intertekstuell/kulturell-, og performativ literacy (Blau, 2003, s. 203).

Tekstuell literacy er det Blau (2003) omtaler som «procedural knowledge» (s. 204) og «knowing how» (s. 206), som dreier seg om leserens evner og redskaper til å forstå hva teksten handler om og skape mening av teksten. Dette lærer elevene gjennom at læreren instruerer og modellerer den litterære samtalen og bruk av analytiske begreper, og gjennom å stille de riktige spørsmålene i litteraturundervisninga som: «What happens here? What is the characters motive? [...] How would such behavior be treated in our community?» (Blau, 2003, s. 204). Disse verktøyene og spørsmålene som elevene skal ta i bruk i møte med litteratur kan også ha en overføringsverdi til elevenes liv, da det å lære seg og lese litteratur kan lære oss å forstå livet (Blau, 2003, s. 205). Intertekstuell literacy dreier seg om «informational knowledge or knowing about» (Blau, 2003, s. 206), og fordrer at leseren har kunnskap om de kulturelle referansene og tekstens kontekst. Den siste delkompetansen, performativ literacy er ifølge Blau den kompetansen som elever trenger for å forstå utfordrende tekster (Blau, 2003, s. 210), og «innebærer evner som utholdende fokusert oppmerksomhet, vilje til å ta risiko, tolerere feil og til å utsette konklusjoner i møte med ambivalens og usikkerhet, samt metakognitiv oppmerksomhet» (Blau, 2003 referert i Fodstad & Gangnat, 2019, s. 4).

Fodstad og Gangnat (2019) viser også til en leseundersøkelse av ferske lærerstudenter fra Sverige, Russland og Finland av Örjan Torell mfl. (2002), som i likhet med Blau etablerer en modell av litterær kompetanse bestående av tre delkompetanser: konstitusjonell kompetanse, performance (utføringskompetanse) kompetanse og literary transferkompetanse (litterær overføringskompetanse) (Torell, 2002, s. 82). Den førstnevnte kompetansen regnes hos Torell (2002) som medfødt for mennesket og som alle litteraturlesere derfor besitter, nemlig evnen til å skape fiksjoner (s. 82). Videre beskriver Torell performance-kompetansen som den innlærte og konvensjonsstyrte tekstanalysen (Torell, 2002, s. 83). En litteraturleser med performancekompetanse vil være oppmerksom på blant annet fortellerteknikk, personskildringer, tekstens tema ol., og er ifølge Torell den kompetansen som den vestlige skolekulturen i størst grad dyrker (Torell, 2002, s. 84). Selv om performancekompetansen er viktig, kan for ensidig fokus på denne delkompetansen føre til at tekstens estetiske egenskaper reduseres og at leseren gjør en tolkning av teksten utfra et mønster uten å tenke selv (Torell, 2002, s. 84). For at elevene skal kunne utvikle seg til å bli selvstendige og kompetente litteraturlesere må det foreligge en balanse mellom performancekompetansen og literary

transfer-kompetansen, som gjør leseren i stand til å relatere teksten til egne livserfaringer (Torell, 2002, s. 85). Funnene fra Torell mfl. (2002) undersøkelse viser at de russiske studentene hadde høy performancekompetanse, men de greide i liten grad å koble de de leste til egen livserfaring, og de har dermed lav litterær overføringskompetanse. De svenske og finske studentene greide derimot i liten grad å behandle teksten som et autonomt kunstverk, og brukte i stor grad egne følelser og erfaringer til å forstå teksten (Torell mfl., 2002, referert i Kjelen, 2014, s. 58).

Læreplanen i norsk, sett i forhold til Blaus og Torells definisjon av litterær kompetanse, viser at et sentralt formål med norskundervisninga er at elevene skal utvikle litterær kompetanse. Med kjennetegnene på måloppnåelse som formuleres i fagplanens «Underveisvurdering», sammen med kjerneelementet «Tekst i kontekst» og kompetansemålene, signaliserer læreplanen i norsk at elevene skal utvikle en sammensatt kompetanse som gjør at de er i stand til å lese, analysere, tolke, utforske og reflektere over tekster i ulike sjangre. I tillegg skal tekstene settes inn i historisk sammenheng og sees i lys elevenes egen samtid. Læreren skal også legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet når de leser og arbeider med litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

3.2.1 Hva sier forskningen om litteraturundervisning og litterær kompetanse?

Artikkelen av Fodstad og Gangnat søker å belyse norsklæreres forståelse av litteraturundervisningas formål, læreplanens formål og føringer, og hvordan lærerne legitimerer litteraturundervisninga i forhold til tekstvalg, lese måte og arbeidsformer. Videre diskuterer de hvorvidt «lærernes forestillinger om litterær kompetanse og forståelse av læreplanen er produktive utgangspunkt for utvikling av elevenes litterære kompetanse» (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 3). Det må presiseres at Fodstad og Gangnats undersøkelse er utformet og gjennomført innenfor rammene av LK06. Likevel er analysene av lærernes fortellinger og refleksjoner om litteraturundervisninga relevant for oppgavens problemstilling, som også søker å undersøke utvikling av litterær kompetanse i norskfaget.

Forskernes analyse av materialet tyder på at lærerne i studien er ganske enige om at elevenes opplevelse og leseglede står sentralt når det kommer til valg av tekster, mens å gi elevene tilgang til kulturarv og litteraturhistorien «legger sterkest føringer for lærernes litteraturdidaktiske praksis på overordnet plan» (Fodstad & Gangnat, 2019, ss. 16-17). I tillegg legger lærerne til grunn at de skal kunne bruke tekstene til egen skriving, få kjennskap

til kulturarven og tekster de kanskje ikke ville valgt selv. Lærerne ønsker også at elevene skal skjønne at litteratur angår dem, at de skal utvikle seg som mennesker og utvikle evnen til refleksjon (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 7).

Lærerne mener også at det å lese skjønnlitteratur kan læres, og de fremhever i den sammenhengen motivasjon som en viktig faktor. Derfor ønsker de også å velge motiverende tekster, som for eksempel ungdomslitteratur som elevene kan kjenne seg igjen i, og deretter avansere til mer fremmede og vanskelige tekster etter hvert (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 10). De er i større grad opptatt av hvilke tekster de skal lese og hvordan læreren kan legge til rette for positive litteraturopplevelser, og beskriver i liten grad hva eleven skal gjøre i møte med en tekst. Å bruke tekster som har relevans for elevene kan være et produktivt utgangspunkt for utviklinga av litterær kompetanse. Skaftun og Michelsen skriver i sin bok, *Litteraturredaktikk* (2017), om didaktikkens hva, hvorfor og hvordan. I kapittelet «Hva skal vi lese med elevene?», påpeker de at selv om litteraturundervisninga dreier seg om mer enn kun underholdning, er det et mål at elevene skal utvikle leselyst slik at de også leser privat (Skaftun & Michelsen, 2017 s. 178). Til tross for at litteratur som på en eller annen måte oppleves som relevant for elevene kan føre til engasjerte elever og bør inkluderes i norsktimene, bør valget også bero på at litteraturen har andre kvaliteter enn å være relevant eller aktuell (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 181). Tekstene bør ha en viss litterær kvalitet, for selv om ungdom lar seg fascinere av å lese om karakterer de kan identifisere seg med, skal elevene lære å lese av andre grunner enn assosiasjoner til litteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). Litteratur om kjærlighet, vennskap, sorg osv. har en klar relevans for ungdom, men tekstene man velger for eller anbefaler til elevene bør først og fremst åpne for refleksjon, forståelse og tolkningsmangfold (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182).

Læreren bør tilrettelegge for at elevene beveger seg «fra det trygge til det risikable», altså fra sjangre og teksttyper de er vant til og liker å lese, til andre tekster elevene kanskje ikke ville valgt på egenhånd. I tillegg bør man velge tekster som kan være utfordrende for elevene ved første gjennomlesning, slik at de stadig utvikler seg som lesere (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 184). Litteraturundervisninga skal trene ungdommen til å lese samfunnets tekster. Derfor må tekstvalget balanseres mellom litteratur som er skrevet til og for ungdom, mens også tekster som er hentet fra «voksenkulturen og byr på overkommelig motstand» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 185). Skaftun og Michelsen (2017) påpeker balansegangen mellom å velge tekster som kan diskuteres utfra elevenes erfaringer og som kan vekke engasjement, samtidig som at formalkunnskap er en viktig og nødvendig del av teksttolkningen (s.183).

Derimot er det «formålsløst» å «jakte» på virkemidler, sjangertrekk og historisk innramming dersom det ikke brukes som et hjelpemiddel til å forstå teksten bedre (s. 183).

Alle de fem lærerne som er intervjuet i Fodstad og Gangnats prosjekt planlegger og gjennomfører litteraturundervisninga ut fra litteraturhistoriens kronologi og virker mer eller mindre bundet av lærebokas struktur. Dessuten nevner ingen av lærerne at det å forstå teksten er et mål i seg selv (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 9). Lærernes fortellinger tyder på at litteraturhistorien inntar en sentral rolle i litteraturundervisninga, og at lesemåtene i større grad dreier seg om at den historiske innrammingen skal gi mening, i forhold til utforskende og meningsfortolkende tekstarbeid. Samtlige av lærerne sier at de velger tekster som passer med den teorien de jobber med (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 11). Det blir problematisert at litteraturarbeidet ofte ser ut til å dreie seg om å lese tekster for å bekrefte kontekstuell kunnskap, i tillegg til at elevene får lite tid per tekst og ofte leser utdrag. Forskerne avskriver ikke litteraturhistorie som en sentral del av litteraturundervisninga i skolen, men viser til at slik bekreftende lesing ikke nødvendigvis fører fram til selvstendige lesere (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 17).

Forskerne poengterer blant annet at balansegangen mellom utforskende tekstnærhet og kontekstuell forståelse, vil være et sentralt dilemma i framtidens litteraturdidaktikk. En annen utfordring som belyses gjennom lærernes fortellinger, er å engasjere elevene til å delta i den litterære samtalen. Plenumsbaserte samtaler om litteratur fører ifølge lærerne til at samtalen hviler på læreren og noen få elever, mens de andre elevene blir passive deltakere (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 12). Dette fører paradoksalt nok til enda mer lærerstyring, og mulighetsrommet (jf. Skaftun og Michelsen, 2017) for elevaktivt arbeid med litteratur innskrenkes ytterligere (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 13). Fodstad og Gangnat (2019) belyser ut fra disse funnene et sentralt tema tilknytta litteraturundervisning og utvikling av litterær kompetanse, nemlig viktigheten av å invitere elevene til å delta i et reelt tolkningsarbeid, uten at lærerens tolkning oppfattes som en fasit (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 13).

Utfra intervjuene kan det virke som at den skriftlige litterære analysen råder som arbeidsform, lærernes fortellinger tyder på at det er gjennom denne læringsaktiviteten elevene får mest tid til mer fordypende tekstarbeid. En tydelig prioritering i arbeidet med den skriftlige analysen er at elevene skal gjøre rede for litterære virkemidler, vise til eksempler i teksten, og gjøre rede for tema og budskap, noe som krever en helhetlig tekstforståelse (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 13). Å mestre den skriftlige litterære analysen formuleres som et kompetansemål

både i den gamle og den nye læreplanen, i tillegg til at den skriftlige litterære analysen også er en utbredt eksamensform (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 13). Fodstad og Gangnat (2019) påpeker at i arbeid med temaformuleringer er det viktig å skille mellom et tema i bestemt form entall, og tema eller tematikk på en mer åpen og utforskende måte, slik at ikke kravet om å formulere et tema lukker for tolkningsmangfold, ambivalens og paradokser. I tillegg gir noen av lærerne oppskrifter til de litterære analysene, som forteller elevene hva de skal ha med og hvordan de skal strukturere teksten (s. 13). Forskerne konkluderer med at:

Uavhengig av forslag til endringer i læreplanen kan det synes vanskelig å komme unna at forventningene til den skriftlige litterære analyse – tett knyttet til sluttvurderingen i faget – er preget av så vel strukturmessige som innholdsmessige krav som kan være vanskelige å kombinere med utforskende meningsskapning (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 17).

Undersøkelsen samsvarer i stor grad med mye av den skandinaviske forskningen som finnes om litterær kompetanse, og Fodstad og Gangnat nevner flere nordiske studier som belyser hvor vidt litteraturundervisninga i morsmålsopplæringen utvikler litterær kompetanse eller ikke (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 3). Førsteamanuensis Hallvard Kjelen er blant de som med ulike utgangspunkt har studert feltet. I en artikkel publisert i *Norsklæraren* (nr. 2, 2014) bruker Kjelen definisjonen og fremgangsmåten fra Torell mfl. (2002), og undersøker den litterære kompetansen blant ferske lærerstudenter ved Høgskolen i Nesna. Studentene har fått 90 minutter til å lese novellen *Japp* av Tarjei Vesaas, og besvare spørsmålet «Kva skulle du ønske at (dei framtidige) elevane dine såg i denne teksten?» (Kjelen, 2014, s. 59). Artikkelen belyser hvordan disse studentene møter teksten, hvilke strategier og begreper de tar i bruk og hvilke holdninger de har til litterære tekster og litteraturundervisninga i skolen (Kjelen, 2014, s. 58). Kjelen beskriver den kompetente leseren som en som er i stand å sette søken etter entydige svar og konklusjoner til side, og gå i dialog med teksten og stille seg spørsmål underveis i lesinga (Kjelen, 2014, s. 58). Videre må den kompetente leseren kunne se teksten i lys av eget liv (overførings-kompetanse), men samtidig ikke miste fokus på selve teksten (Kjelen, 2014, s. 58). Kjelen skriver at:

Den kompetente leseren er forplikta til å prøve å forstå «den andre» (teksten, forfatteren, tema som ikkje direkte har med eige liv å gjere), og den kompetente litteraturleseren kan òg verbalisere lesaropplevinga si, skrive om og snakke om litteratur ved hjelp av omgrep om litterær form og innhald (performanskompetanse) (Kjelen, 2014, ss. 58-59).

I artikkelen presenteres flere ulike utdrag fra studenttekstene som viser at de fleste studentene fokuserer på selve innholdet i teksten, og på å finne en moral eller det som kan ha læringsverdi for potensielle elever. Lærerstudentenes tekster om novellen de har lest viser en reduktiv lese måte, og de fleste viser ikke tegn på en utviklet og sammensatt litterær kompetanse (Kjelen, 2014, s. 60). Tendensen i Kjelen's materiale er at teksten ikke blir forstått som et kunstverk, men heller et moralsk lærestykke og en påfølgende begrunnelse for hvordan dette kan brukes i skolesammenheng (Kjelen, 2014, ss. 61-62). Flere legger vekt på gjenkjenning og empati og hvordan teksten kan være en følelsesmessig opplevelse for elevene, noe som illustrerer at den litterære overføringskompetansen er høy blant informantene (Kjelen, 2014, s. 62). Noen få av lærerstudentene avviste også novellen i sin helhet da de syntes den var uforståelig og ikke ga mening. Kun fem av studenttekstene viser ifølge Kjelen en mer utviklet litterær kompetanse, først og fremst fordi de bruker tekstsitater, stiller spørsmål til teksten, viser tegn til nærlesing, tar i bruk analytiske begreper i forståelsesprosessen og skrives at framtidige elever vil være nødt til å tolke og lese mellom linjene for å forstå novella (Kjelen, 2014, ss. 63-64).

Kjelen konkluderer med at funnene samlet sett viser at studentene er preget av reduksjonisme og litterær overføringskompetanse, og mener at det er påfallende at få av studentene nevner den litterære formen og litterær virkemidler. Han hevder at studentgruppa skulle være kjent med noen analytiske verktøy, da elever i den videregående skolen driver med litterær analyse (Kjelen, 2014, ss. 64-65).

Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) formidler i boka *Hva foregår i norsktimene?* interessante funn fra LISA-studien ¹ om norskundervisninga. Forskningsprosjektet er et av de mest omfattende observasjonsstudiene av klasseromspraksis i norsk sammenheng. Gjennom et helt skoleår (2014/2015) har forskere og forskningsassistenter besøkt ulike klasser i ulike deler av landet (unntatt de nordligste fylkene), og filmet undervisning i norsk og matematikk på ungdomstrinnet. Forfatterne av boka har besøkt 47 ulike norskklasser, som de har filmet i gjennomsnittlig fire norsktimer, i alt 178 timer med norskundervisning på film. Alle elevene

¹ Studiens fulle navn er Linking Instruction and Student Achievement, som er et forskningsprosjekt ledet av professor Kirsti Klette. Alt om studiens design kan leses i artikkelen «Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies», publisert i 2017 av Klette, Blikstad-Balas og Roe (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13).

har i tillegg besvart en spørreundersøkelse om norsktimene og norskundervisninga (Blikstad-Balas & Roe, 2020, ss. 12-13).

Som en del av LISA-studien er blant annet skjønnlitteraturens rolle i norsktimene kartlagt, der en eller flere skjønnlitterære tekster var inkludert i undervisninga i 72 av de 178 videofilmede timene (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, referert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, ss. 91–107). Analysene viser at flere sjangre inkluderes i norskundervisninga, og både lyrikk, noveller, fortellinger, tegneserier, skuespill og romaner (kun ett tilfelle) ble brukt i litteraturundervisninga. De eldste verkene er fra 1860-årene og er skrevet av «klassiske» forfattere som Ibsen og Bjørnson, mens utvalget av nyere litteratur består av elevtekster eller sangtekster fra populærkulturen, som Karpe Diem. Bruk av internasjonal litteratur og tekster oversatt fra samisk «glimret med sitt fravær» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 92).

Studien viser også til at læreboka har stor definisjonsmakt i forhold til hvilke tekster som jobbes med i norsktimene, og de fleste tekstene er hentet fra elevenes lærebok eller kopiert fra en annen lærebok. Dette innebærer at selv om norsklærere har full metodisk frihet i sine tekstvalg, er det i praksis de store lærebokforlagene og lærebokforfattere som avgjør hvilke tekster som leses på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, ss. 92-93).

I en artikkel publisert i *Edda* (nr. 2, 2020) basert på samme studie skriver Ida L. Gabrielsen og Blikstad-Balas om hvilke skjønnlitterære verk som inngår i norsktimene på åttende trinn. Konklusjonen i artikkelen er i tråd med det som allerede er nevnt, og viser at skjønnlitteraturen som norske elever møter på ungdomstrinnet er lite variert. I de fleste tilfellene er det korte tekster og utdrag fra læreboka som blir tatt i bruk, i tillegg til at lesinga hovedsakelig er en del av skriveundervisning (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 95). I mange av norsktimene som har blitt observert er det ikke eleven i en leserrolle som er utgangspunktet, da elevene først og fremst leser fordi de selv skal skrive en tekst med de samme sjangertrekkene som finnes i den valgte teksten (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 94). Ifølge studien blir ikke romaner brukt for å skape felles leseopplevelser, da romanlesning kun er utgangspunkt for individuell stillelesing av selvvalgt ungdomslitteratur (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 95). Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) skriver at:

det at vi, når vi går inn i en tilfeldig valgt uke med norskundervisning i nesten femti forskjellige klasser, ikke finner tegn til at elevene leser og diskuterer romaner med hverandre, tyder på at elevene i liten grad får mulighet til å gå i dybden og delta i et tolkningsfellesskap der en sammen leser mellom linjene og tolker litterære verk (s.95).

Videre konkluderer forskerne med at selv om kunnskaper om sjanger og virkemidler kan være hensiktsmessig for elevenes lesing, og dessuten begrunnes i læreplanen, kan det virke som at sjangerfokuset blir «altoverskyggende» og begrenser tekstvalget (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 96). Dessuten skal norskfagets litteraturundervisning legge til rette for reflekterende og utforskende tekstarbeid. Dersom skjønnlitteraturen «reduseres til eksempler for skriveundervisning eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevenes liv» (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 96).

Blikstad-Balas og Roe (2020) viser til et omdiskutert tema i litteraturredidaktikken, som baserer seg på at litteraturarbeid i den norske skolen bygger på to ulike tradisjoner: erfaringsbaserte eller tekstorienterte innganger til tekst (s. 97). Med erfaringsbaserte innganger til litteratur legger man hovedsakelig vekt på elevenes følelser og assosiasjoner, mens den tekstorienterte inngangen er en mer analytisk tilnærming med fokus på for eksempel virkemidler eller litteraturhistorien (Rødnes, 2014, s. 2). Denne diskusjonen har blitt omtalt som «det litteraturredidaktiske spenningsfelt» (Solbu & Hove, 2017). Andre har uttrykt bekymring for at den norske litteraturundervisninga setter elevenes følelser og personlige leseopplevelse i første rekke (Kjelen, 2014), tegner dataene fra LISA-studien et annet bilde (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Lærerne i de observerte timene legger lite vekt på elevenes personlige leseopplevelse, og er svært opptatt av begrepene rundt litteraturen, og sjangerlære og virkemidler synes å være bakgrunnen for lærernes tekstvalg. Dette problematiseres hos Blikstad-Balas og Roe, da den analytiske tilnærmingen i liten grad ble brukt for å forstå selve teksten, i tillegg til at elevene ofte får i oppgave å lete etter bestemte virkemidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98).

Bokforfatterne diskuterer i hvilken grad lesinga og samtalene om litteratur i studien faktisk bidrar til å utvikle elevenes litterære kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, ss. 94-95). Det vises til to eksempler på en samtale om en tekst mellom lærer og elever, der elevene får lite tid til å utforske ulike tolkninger og det underliggende temaet. Dette er en tendens som går igjen i materialet. Elevene blir i liten grad utfordret til å begrunne eller fordype sine tolkninger, og det brukes mye tid på å sikre at det eksplisitte innholdet er forstått (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 96). Det problematiseres at fokuset styres bort i fra innholdets betydning på et dypere plan i de litterære samtalene, i den forstand at målet i seg selv er å identifisere virkemidler, uten å snakke om hvordan de virker på teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 101). Mens mange didaktiske diskusjoner vedrørende skillet mellom analytisk

eller erfaringsbasert litteraturarbeid påpeker at litteraturundervisninga i for stor grad er blitt et «følelsesfag» med lite faglighet (Rødnes, 2014, s. 2), skriver Blikstad-Balas og Roe at:

Å identifisere virkemidler inngår i litterær analyse og kan være et godt utgangspunkt for å snakke om litteratur. Et betimelig spørsmål er likevel om dette fokuset på virkemidler først og fremst er ment å bidra til økt litterær kompetanse hos elevene. Hvis det er tilfellet, er det en nokså snever forståelse av litterær kompetanse som ligger til grunn, der gjenkjennelse av virkemidler synes å være i et poeng i seg selv (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 101).

Aslaug Gourvennec (2016) skriver i en artikkel som er basert på dybdeintervjuer der avgangselever forteller og reflekterer rundt litteraturarbeidet de har møtt i den videregående skole. Elevene som er med i studien tilhører en skole med høye opptakskrav og omtales som høytpresterende elever, som møter et høykulturelt litteraturfag (Gourvennec, 2016, s. 16). De forteller blant annet om det Gourvennec tolker som minneverdige tekstmøter, som kjennetegnes av at læreren inviterer elevene til deltakelse i tolkningsarbeidet, der det både er rom for faglighet og personlige opplevelser (Gourvennec, 2016, ss. 7-8). En annen tendens i Gourvennecs tolkning av elevenes fortellinger, er verdien ved at elevene får arbeide med reelle problemstillinger (Gourvennec, 2016, s. 8). I den sammenheng løfter Gourvennec (2016) fram at flere av elevene i studien foretrekker å arbeide med utfordrende og ukjente tekster, og at det er «den ikke kanoniserte teksten som pekes på som en velkommen utfordring» (s. 13). På den måten opplever elevene at de blir reelle deltakere i tolkningsarbeidet, i motsetning til å reprodusere tolkninger av tekster «som læreren, lærebøkene eller Internett alt er i besittelse av» (Gourvennec, 2016, s. 13).

I artikkelen diskuteres også elevenes forhold til analyseoppskrifter, som viser at elevene opplever at oppskriften innskrenker deres selvstendighet og fører til en mekanisk lesing av teksten (Gourvennec, 2016, s. 9). Samtidig opplever noen av elevene at en slik oppskrift er en forsikring om at de forholder seg til det som er faglig akseptabelt (Gourvennec, 2016, s. 10). Elevene anerkjenner også annen fagspesifikk kunnskap som viktig og utviklende for tekstforståelsen, som for eksempel kunnskap om litteraturhistorie eller genre. Likevel fremhever elevene at en vektlegging av undervisning om litteratur hemmer opplevelsesaspektet og den estetiske lesinga (Gourvennec, 2016, s. 14-15). Gourvennec (2016) konkluderer med at selv om hennes informanter neppe er representativ for elever flest, bør vi våge å lytte også til høytpresterende elever, «for å utfordre elever – uansett alder,

karakternivå eller studieretning – er å ta dem på alvor, gi dem mulighet til å utvikle seg og skape seg en plass innenfor det faglige fellesskapet» (Gourvenec, 2016, s. 16).

4 Metode – dybdeintervju av fem norsklærere

I dette kapitlet presenteres metoden jeg har brukt for å undersøke norsklæreres tanker, refleksjoner og realisering av den nye læreplanen. Det er viktig å understreke at undersøkelsen jeg har gjort av fagfornyelsen og den nye læreplanen også er en metode som har vært nødvendig for å besvare problemstillingen, men læreplan- og dokumentanalysen har likevel ikke i like stor grad vært en systematisk analyse der jeg har forholdt meg til en spesifikk metode eller et forskningsparadigme. Det er derfor mest hensiktsmessig å presentere arbeidet med planleggingen og gjennomføringa av lærerintervjuene i et eget kapittel.

4.1 Valg av metode – begrunnelse

Forskning betegnes som en «prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe nye kunnskaper og økt viten» (Skoie, 2013, referert i Krumsvik, 2019, s. 25). Målet med dette forskningsprosjektet er å besvare problemstillingen: Hvilke muligheter gir den nye læreplanen til å utvikle elevenes litterære kompetanse i norskfaget? For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, og det innhenta datamaterialet baserer seg på dybdeintervjuer av ulike norsklærere. Valg av metode må alltid gjenspeile forskningens mål, da metoden skal gi svar på spørsmålet og er veien til målet (Krumsvik, 2019, s. 58). Problemstillingen må identifisere det en ønsker å finne ut, og metoden skal frembringe de dataene som er nødvendig for å besvare spørsmålet. I dette forskningsprosjektet er det en kvalitativ metode som er benyttet, da dette synes mest hensiktsmessig for forskningens mål. Formålet med prosjektet er ikke å telle hvor mange av informantene det er som bruker den nye læreplanen, da mulighetene som ligger i den nye læreplanen ikke er en målbar størrelse. Det er deres refleksjoner og tanker om den nye læreplanen, og hvordan den påvirker eller vil kunne påvirke deres litteraturundervisning som er interessant, og hva deres fortellinger om dette kan si meg om utviklinga av elevenes litterære kompetanse.

Fra et kvalitativt perspektiv er man i mindre grad opptatt av å forklare og generalisere, og målet er ofte dybdekunnskap og kontekstuell forståelse av individers tanker, refleksjoner og sosiale mønstre (Krumsvik, 2019, s. 154). Kvalitativ forskning har et naturalistisk utgangspunkt, da den søker å undersøke et fenomen i sin autentiske situasjon (Krumsvik, 2019, s. 24). Man er opptatt av å studere menneskelig aktivitet i sitt naturlige element, altså det situerte, som for eksempel en lærer i en undervisningssituasjon (Krumsvik, 2019, s. 22). I dagens samfunn får ofte kvantitativ forskning mer slagkraft i den offentlige debatten, da resultatene kan oppgis i tall og størrelser som er forståelig for folk flest og som oppleves som

«sanne». Derfor er det viktig å understreke at «det tidvis er underkommunisert kor viktig kvalitativ forskning er for å skjønne kompleksiteten av ulike forskingsfenomen og korleis kvalitative forskingsdesigner på best mogleg måte freistar å studere denne kompleksiteten» (Krumsvik, 2019, s. 24).

4.2 Prosjektgjennomføring

Planlegginga av lærerintervjuene startet allerede høsten 2020, og jeg etablerte den første kontakten med lærerne i november. Alle lærerne som ble kontaktet responderte raskt og virket positive til å delta i prosjektet, selv om de kun kort fikk forklart hva intervjuene ville dreie seg om. På dette tidspunktet var jeg selv usikker på hvilken retning oppgaven ville ta, da jeg fremdeles var i startfasen av å undersøke fagfornyelsen og den nye læreplanen. På nyåret tok jeg igjen kontakt med lærerne for å avtale tidspunkt for gjennomføring av intervju, og alle fikk tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet og intervjuguiden. Det er tatt lydopptak av alle intervjuene for å forenkle gjennomføringen og analysearbeidet.

4.2.1 Utvalg

Et kvalitativt forskningsdesign baserer seg ofte på relativt få informanter. Informantene i dette prosjektet er først og fremst rekruttert gjennom kontakter jeg har etablert gjennom utdanninga, men jeg har ikke intervjuet noen som har jeg har en sosial relasjon til. I utvelgelsesprosessen gjør man gjerne det som omtales som «et hensiktsmessig utvalg», som vil si at man velger informanter som er best egnet for å hjelpe forskeren med å besvare forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2019, s. 158). I mitt tilfelle var dette norsklærere som har tatt i bruk den nye læreplanen. Det er disse lærerne som forvalter den norske skjønnlitteraturen i skolen, og som har erfaring og viktige refleksjoner knyttet til endringene med den nye læreplanen og litteraturundervisninga generelt. Det er også lærerne som bestemmer hva som faktisk skjer i undervisninga, det er de som fyller norskfaget med innhold og arbeidsmåter og er en avgjørende faktor for hvilken kompetanse elevene har mulighet til å utvikle.

Den opprinnelige planen var å intervju tre ungdomsskolelærere og tre videregående lærere. Da en av videregående lærerne i siste liten ikke kunne delta i prosjektet, består utvalget av to ungdomsskolelærere, en lærer som underviser på begge skoleslagene og to videregående lærere. Dette er informanter i ulike aldersgrupper, en mann og fire kvinner, med ulik arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn, fra forskjellige skoler og kommuner i den nordlige landsdelen. Da store deler av forskningen som finnes om litterær kompetanse baserer

seg enten på et utvalg ungdomsskolelærere eller videregående lærere, ønsket jeg å inkludere begge lærergruppene i utvalget. I og med at resultatene baserer seg på et relativt lite utvalg, bør det presiseres at funnene ikke kan generaliseres. Dette er heller ikke meningen med prosjektet, da hensikten er å bidra med kunnskap og bevissthet som kan være med på å styrke litteraturundervisninga, gjennom å undersøke hvilke muligheter den nye læreplanen gir til å utvikle litterær kompetanse.

I og med at jeg kun greide å rekruttere en mannlig lærer og fordi kjønn er irrelevant for dette prosjektet, har jeg valgt å gi alle informantene kvinnelige pseudonymer: Nanna, Petra, Turid, Astrid og Kari. For at det skal bli enklere for leseren å gjenkjenne og skille mellom de ulike informantene utover i oppgaven, har jeg valgt å gi hver lærer en merkelapp som av og til vil bli brukt. Nanna har tatt den «nye» lektorutdanninga med nordisk som masterfag, og har skrevet masteroppgave i nordisk litteraturvitenskap. Hun er relativt nyutdannet, og underviser i norsk på 8. trinn, og Vg1 og Vg3. Hennes merkelapp er derfor «usk/vgs: nyutdannet». Petra og Kari har begge fireårig lærerutdanning for grunnskole (GLU), og underviser i norsk på 9. trinn. Petra har jobbet som norsklærer i seks år (merkelapp: usk/6 års erfaring), mens Kari har tatt norsk i ettertid gjennom videreutdanning for lærere og har jobbet som norsklærer i 13 år. Hun er den eneste i utvalget som aktivt og jevnlig bruker romaner i litteraturundervisninga og har derfor fått merkelapp «usk/romanleser». Turid har opprinnelig utdannet seg til og jobbet som bibliotekar i mange år (merkelapp: vgs/bibliotekar), før hun i senere tid har utdannet seg som norsklærer. Hun har undervist i faget i 16 år, og underviser i norsk på Vg1 studiespesialiserende. Hun har erfaring med norskfaget både på yrkesfag og arbeid med andrespråkselever. Astrid har tatt master i nordisk og har jobbet som norsklærer i overkant av 30 år (merkelapp: vgs/lengst erfaring), og har undervist mange ulike elevgrupper, både yrkesfag og voksenopplæring, og underviser nå i norsk på Vg1 studiespesialiserende.

Pseudonym	Ungdomsskole eller Vgs.	Utdanning	Arbeids-erfaring	Merkelapp
Nanna	Begge	Femårig integrert master 8-13. trinn, nordisk som masterfag	2 år	Usk /vgs: nyutdannet

Petra	Ungdomsskole	Fireårig grunnskolelærerutdanning	6 år	Usk: 6 års erfaring
Kari	Ungdomsskole	Fireårig grunnskolelærerutdanning	13 år	Usk: romanleser
Turid	Vgs.	Bibliotekar, årsstudium i nordisk og praktisk pedagogisk utdanning.	16 år	Vgs: bibliotekar
Astrid	Vgs.	Master i norsk, praktisk pedagogisk utdanning.	30 år	Vgs: lengst erfaring

Tabell 2: informantutvalg

4.2.2 Dybdeintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en velbrukt metode innenfor kvalitativ forskning, og det er flere styrker og fordeler ved denne metoden. En av fordelene er muligheten til å utforme en intervjuguide på forhånd på bakgrunn av forskningsspørsmål og teori, men samtidig supplere og følge opp med nye spørsmål underveis i intervjuet (Krumsvik, 2019, s.164). I dette prosjektet har jeg valgt å gjennomføre det som i metodelitteraturen omtales som et semistrukturert intervju. Dette er den vanligste intervjuformen innenfor det kvalitative paradigmet, der man gjerne benytter en mer eller mindre strukturert intervjuguide, som er såpass åpen at det er mulighet for å følge opp med nye spørsmål og temaer som intervjuobjektene belyser (Krumsvik, 2019, s. 163).

Kvale (2007) definerer denne formen for intervju som «Semi-structured (lifeworld) interview: A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena» (Kvale, 2007, referert i Krumsvik, 2019, s. 166). Det essensielle er å innhente informasjon om livsverdenen til intervjuobjektet, og om hvordan informanten opplever fenomenet som undersøkes fra sitt ståsted (Krumsvik, 2019, s. 166). Intervjuguiden i semistrukturerte intervju skal først og fremst fungere som en skisse over temaer og spørsmål, med åpenhet for at intervjuet kan utfolde seg på ulike vis (Krumsvik, 2019, s. 69). Likevel er intervjuet nøye planlagt, og en inngående og grundig undersøkelse av den nye læreplanen, og teori og forskning om litteraturundervisning har vært en forutsetning for å kunne utforme intervjuguiden. I tillegg gjennomførte jeg to pilotintervju med ulike norsklærere i forkant av

at de faktiske intervjuene skulle gjennomføres. Dette har vært en viktig del av planleggingsfasen, for å sikre at intervjuet har en hensiktsmessig struktur og forståelige spørsmål (Krumsvik, 2019, s. 167), og for å øve meg på rollen som forsker og intervjuer. Flere av spørsmålene i den første intervjuguiden måtte omformuleres eller fjernes etter pilotintervjuene da de var for komplekse eller repeterende, og dermed ga samme svar som tidligere spørsmål.

Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å lage en intervjuguide som baserer seg på oppgavens problemstilling, herunder litteraturdidaktisk teori og forskning og de relevante endringene i den nye læreplanen. Det har vært viktig for meg å utforme presise spørsmål som kan gi meg innsikt til å drøfte oppgavens problemstilling, samtidig som at jeg har forsøkt å formulere åpne og nøytrale spørsmål (Krumsvik, 2019, s. 167), for å gi rom for intervjuobjektens refleksjoner rundt temaet. I tillegg har jeg hele tiden tatt hensyn til at språket i intervjuguiden skal være forståelig og lite avansert, for å være sikker på at lærerne svarer på det jeg faktisk lurer på (Krumsvik, 2019, s. 168).

Målet med dybdeintervjuene er å gi et bilde av hvordan den nye læreplanen og endringene som kan knyttes til skjønnlitteratur kan påvirke litteraturundervisninga, og dermed ha betydning for den litterære kompetansen. Spørsmålene er delt inn i fire kategorier (vedlegg 1): 1. Bakgrunnsspørsmål, 2. Formål med litteraturundervisninga, 3. Litterær kompetanse og 4. Den nye læreplanen. Likevel kan intervjuguiden på sett og vis deles inn i to deler. I første omgang var det nødvendig å stille spørsmål som kunne fortelle meg noe om lærernes intensjoner med litteraturarbeidet, herunder hva de anser som litteraturundervisningas formål, hvilken kompetanse de ønsker å utvikle og lærernes tekstvalg og undervisningsmetoder- og aktiviteter. Denne delen av intervjuguiden er basert på teori og forskning om utvikling av litterær kompetanse og skjønnlitteraturens rolle i norskfaget. Spørsmålene i intervjuguidens «andre del» tar sikte på å innhente fortellinger om litteraturundervisninga som mer direkte knytter seg til den nye læreplanen i norsk, og endringene som er foretatt i fagets litteraturløp. Spørsmålene i den fjerde kategorien, «Den nye læreplanen», tar sikte på å undersøke lærernes tanker og refleksjoner om de sentrale endringene og hva deres fortellinger om egen praksis, innenfor rammene av LK20, sier om mulighetene for å utvikle litterær kompetanse.

4.2.3 Begrenset nærhet til feltet – Covid-19

Det kan tenkes at klasseromsobservasjon som et supplement til dybdeintervjuene hadde styrket studiens validitet, og det vil alltid være en styrke å ta i bruk flere metoder for å besvare

en problemstilling. Det er derfor viktig å påpeke at denne studien ikke gir et direkte bilde av lærernes undervisningspraksis. På grunn av viruset Covid-19, har jeg ikke tatt sjansen på å basere dette prosjektet på observasjoner som krever fysisk tilstedeværelse i et klasserom. Regjeringen har i løpet av det siste året stadig kommet med nye råd og restriksjoner for å opprettholde et godt smittevern, noe som har gjort at flere skoler har stengt ned i perioder. I tillegg er det nødvendig å begrense et mastergradsprosjekt med tanke på omfang og tid en har til rådighet. Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene har jeg også her tatt i betraktning at alle må ta ansvar for å beskytte de sårbare samfunnsgruppene mot Covid-19, og jeg har derfor valgt å gjennomføre alle intervjuene over den digitale møteplattformen Teams. Dette kan også ha påvirket intervjuene og funnene, da tilstedeværelse, nærhet og relasjoner til forskningsfeltet er en viktig del av et kvalitativ forskningsdesign (Krumsvik, 2019, s. 156). Til tross for disse begrensningene vil jeg påstå at intervjuene var vellykket i den forstand at jeg både kunne se og høre informantene, og vice versa. I tillegg har den digitale intervjuformen gjort at jeg har kontaktet lærere fra ulike steder, noe som har ført til et mer geografisk spredt utvalg.

4.3 Ethiske retningslinjer

Enhver som driver forskning som baserer seg på andre mennesker må være bevisst sitt etiske ansvar som forsker. Det er særlig viktig å være seg bevisst det forskningsetiske ansvaret når en driver kvalitativ forskning, der nærhet til feltet preger forskningsdesignet, og det ofte er forskeren selv som er hovedinstrumentet i datainnsamlingen (Krumsvik, 2019, s. 210). Det er alltid informantene som deltar i prosjektet, i dette tilfellet lærerne, og deres personvern som må være første prioritet. I forkant av gjennomføringen av intervjuene, har jeg sendt inn en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 2). Kravet om konfidensialitet er også ivarettatt, og ingen personopplysninger som navn og alder, eller andre opplysninger som kan føre til at lærerne blir gjenkjent vil bli nevnt i publikasjonen. Både i transkripsjonen og i publikasjonen har alle lærerne fått pseudonymer: Nanna, Kari, Petra, Turid og Astrid.

Taushetsplikt og frivillighet er viktige etiske prinsipper, og dette forskningsprosjektet baserer seg på informert samtykke. Det vil si at alle lærerne har mottatt et informasjonsskriv (vedlegg 3) før de har deltatt i prosjektet, der det presiseres at det er frivillig å delta og at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet uten noen negative konsekvenser. Alle informantene har

samtykket til å delta i prosjektet. Lagring og behandling av datamaterialet har foregått på en sikker måte i tråd med UiTs retningslinjer for oppbevaring av forskningsdata. Jeg vil også understreke at det hele tiden har vært en prioritet å bevare lærernes integritet. Det har derfor vært et mål at lærerne ikke på noe tidspunkt skal oppleve at deres lærerkompetanse har blitt satt på prøve. Derfor har planlegginga og gjennomføringa av intervjuene tatt sikte på at lærerne skulle oppleve det som en samtale. Med tanke på at implementeringa av den nye læreplanen fremdeles er i startfasen og er et relativt nytt verktøy for lærerne, er det viktig for meg å understreke at det først og fremst er nysgjerrighet og et ønske om ny kunnskap som er drivkraften bak dette prosjektet.

4.4 Analysestrategi

Når man gjennomfører en eller annen form for undersøkelse vil man som regel til enhver tid analysere og vurdere det en står ovenfor underveis i prosessen, men da i en mer eller mindre ustrukturert form. Når en har «frosset fast» sanseintrykkene ved hjelp av lydopptak som i dette tilfellet, har man derimot muligheten til å bearbeide materialet på en langt mer systematisk måte (Bjørndal, 2017, s. 134). Å analysere datamaterialet handler i hovedsak om «å forenkle, å klassifisere og sammenligne, å kartlegge karakteristiske mønster, å forklare årsaken til mønstrene og vurdere konsekvenser av dem» (Bjørndal, 2017, s. 135). Når en gjør en slik analyse er det viktig at man har noe i fokus, og det er viktig å styre bevisstheten mot det er spesielt relevant.

4.4.1 Transkripsjon og koding

I etterkant av hvert intervju ble lydopptakene brukt til å transkribere intervjuene i sin helhet, slik som Krumsvik (2019) anbefaler (s. 174). I og med at det er lærernes tanker, refleksjoner og fortellinger om litteraturundervisninga som er det relevante i dette prosjektet, har jeg kun fokusert på å omsette selve innholdet fra lyd til skrift. Jeg har ikke tatt talemåter eller dialekt i betraktning, da dette ikke er relevant for oppgaven. Innholdet er transkribert inn i Microsoft Word, der det er brukt pseudonymer av hensyn til personvern. Datamaterialet er normalisert ved at alt er transkribert på bokmål, noe som er også gjort av etiske hensyn, for å minske sjansen for at informantene kan gjenkjennes.

Etter at hvert intervju var fullstendig transkribert for å danne en oversikt, begynte arbeidet med å kode innholdet. En hensiktsmessig utforming av kodekategorier er å basere kategoriene på intervjuguiden og relevante funn (Krumsvik, 2019, s.175). I og med at intervjuguiden er

utformet med den hensikt å besvare problemstillinga, er kategoriseringa av spørsmålene i intervjuguiden brukt til å utforme kodekategorier:

- 1. Utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring*
- 2. Forestillinger om formål med litteraturundervisninga*
 - 2.1. eget formål*
 - 2.2. læreplanens formål*
- 3. Forestillinger om kompetanseutvikling*
 - 3.1. Tekstvalg*
 - 3.2. Arbeidsmetoder og aktiviteter*
- 4. Forestillinger om litteraturarbeid med den nye læreplanen*
 - 4.1. Forestillinger om litteraturfaglig dybdelæring*
 - 4.2. Endringer i tekstvalg*
 - 4.3. Realisering av tverrfaglige temaer*
 - 4.4. Litteratur om unges livssituasjon*
 - 4.5. Klassisk litteratur med økokritisk perspektiv.*

Den første delen av analysearbeidet tok sikte på å klassifisere datamaterialet fra de ulike intervjuene. Dette gjorde jeg ved at hver kategori fikk hver sin farge, etterfulgt av nærlesing av hver transkripsjon mens jeg markerte lærernes utsagn med den aktuelle fargen. Etter at jeg hadde hentet ut aktuelle funn fra intervjuene og plassert de innenfor sin representative kategori, kommenterte og tolket jeg funnene, med fokus på både tendens og nyanser. Deretter startet analysearbeidets andre fase som presenteres i neste kapittel: «5 Analyse og drøfting».

5 Analyse og drøfting

Prosjektet tar som nevnt innledningsvis utgangspunkt i to metoder for å besvare problemstillingen. I første omgang har jeg undersøkt læreplanens intensjoner og målsetting for arbeid med skjønnlitteratur i norsk, og dermed hvilke muligheter som ligger i LK20 for utvikling av elevenes litterære kompetanse. Deretter har jeg undersøkt realiseringa av den nye læreplanen gjennom dybdeintervjuer av fem ulike norsklærere som forteller om sine tanker og refleksjoner om arbeid med skjønnlitteratur generelt og innenfor rammene av LK20, og om egen undervisningspraksis med den nye læreplanen som styringsdokument. I dette kapitlet knytter jeg sammen funn fra læreplananalysen og funn fra analysen av intervjuene, som jeg diskuterer i lys av teori og forskning om litteraturundervisning og utvikling av litterær kompetanse. Analysekategoriene i dette kapitlet er utarbeidet utfra det som presenteres tidligere i oppgaven om fagfornyelsen og den nye læreplanen i norsk, og tendensene som kommer fram i kodinga og tolkninga av datamaterialet.

5.1 Leseglede og menneskelig utvikling

For alle de fem intervjuede lærerne synes det å gi elevene positive leseopplevelser å være et sentralt formål med deres litteraturundervisning. Turid (vgs: bibliotekar) sier for eksempel at «Jeg har ufattelig lyst til at de skal ha glede av å lese, og at de skal finne noe ro i det, for jeg synes ungdoms hverdag er så fragmentert med at de er så digital». Dette kan sammenlignes med Karis (usk: romanleser) forestilling om viktigheten ved «å gi elevene gode opplevelser, for litteratur er jo kunst og det er en del av kulturarven vår». Det kan også virke som at lærerne anser norskfaget som den viktigste arenaen for å gi elevene tilgang på skjønnlitteratur og les glede. Dette begrunnes blant annet av Petra (usk.: 6 års erfaring) med at elevene i liten grad leser skjønnlitteratur på fritiden: «Det som er litt av problemet er det at det er få elever som leser skjønnlitteratur på fritiden, altså fornøyleslesing, så det er jo vi på skolen som kan gi dem tilgang på litterære opplevelser».

Det at lærerne vektlegger å gi elevene litterære opplevelser knyttes videre til elevenes menneskelige utvikling og identitetsutvikling. Lærerne tenker at elevene gjennom skjønnlitteraturen kan lese om andre menneskers liv og skjebne, noe de mener er viktig for empatiutviklinga. Kari påpeker at skjønnlitteraturen gir tilgang til mange ulike menneskesinn og følelser. Nanna (usk/ vgs: nyutdannet) og Turid belyser også at skjønnlitteratur gir tilgang til karakterenes følelser på en unik måte, og at elevene dermed kan utvikle empati for marginaliserte samfunnsgrupper og menneskeskjebner de ellers ikke ville hatt empati for, som

for eksempel kriminelle. Petra fremhever at litteraturen kan ha en slags terapeutisk effekt for elever som har det tøft ved at «skjønnlitteratur kan bli et fristed for dem [...] de kan kjenne seg igjen i andres situasjoner». Astrid (vgs: lengst erfaring) deler dette synet på skjønnlitteratur, og mener at det i den forstand kan hjelpe elevene med deres identitetsutvikling. Hun uttrykker videre en forestilling om at «litteraturundervisninga kan gi dem litt flere bein å stå på sånn generelt i livet, og utvide perspektivet deres», i likhet med Turid som framhever at «Norge er jo et veldig lite land i verdens utkant, men at hvis man har litt bakgrunn og litt innsikt i det menneskelige, så er man en god verdensborger likevel». I tillegg nevner Turid og Petra skjønnlitteraturens imaginære side, og hvordan skjønnlitteratur gir muligheten til å leve seg inn i en fantasiverden. Turid påpeker at hun synes fantasien og assosiasjonsevnen er en viktig del av det å være menneske, og at det er det som skiller oss fra mange andre arter.

Lærernes forestillinger om skjønnlitteratur som empatiutvikler kan sees i lys av Andersens teori om at litteraturen spiller en viktig rolle for å utvikle følelser som gjør oss i stand til å forstå andre mennesker, noe som er en forutsetning for å leve i et nasjonalt og globalt fellesskap (Andersen, 2019, ss. 13-14). Hos Andersen presenteres også fantasitrening som en sentral begrunnelse for at elever og andre bør lese skjønnlitteratur. Litteraturen illustrerer evnen til å se verden gjennom andres øyne, noe som er essensielt for å være en god verdensborger (Andersen, 2019, ss. 14-16), noe Turid belyser når hun sier at litteraturen gir «innsikt i det menneskelige». Turid påpeker også at fantasien og assosiasjonsevnen er særegen for menneskearten, likt som hos Torell (2002) som omtaler den medfødte evnen til å skape fiksjoner som konstitusjonell kompetanse (s. 82) som en del av den litterære kompetansen.

Alle fem opplever at læreplanen er svært åpen og at den legger lite føringer for innholdet i litteraturundervisninga, men de vektlegger også her elevenes identitetsutvikling. Nanna synes at formålet med litteraturundervisninga er mer tydeliggjort med den nye læreplanen på grunn av de tverrfaglige temaene, da teamene legitimerer at skjønnlitteratur kan brukes som inngang til å tematisere dagsaktuelle utfordringer. Astrid tenker at den overordna delen signaliserer at skolen «skal gi dem en basis i livet som de kan ta med seg videre, mens selve norskplanen er jo mer på dette med kulturhistorien og det å kunne analysere tekster og tolke de». Alle fem påpeker at norskplanen signaliserer at elevene skal ha kjennskap til norsk litteraturhistorie og kulturarv, som Nanna og Petra som forteller at de ønsker selv at elevene skal kjenne til noen «klassiske» og «kjente verk». Navn som blir nevnt i forbindelse med kulturhistorie og

klassiske verk er Hamsun, Ibsen, Bjørnson og Holberg. Astrid ønsker at elevene skal se at historiske tekster kan ha relevans for dem og dagens samfunn:

Det er artig å lese Holberg og se at han var så utrolig moderne, at tankene om trosfrihet og likestilling kan få 17-åringer til å synes at det er greit å lese Niels Klim [...] det ligger en del felles menneskelig gods uansett hvilken tidsperiode du leser i fra. Selv om samfunnsforholdene er ulik.

Lærernes forestillinger om skjønnlitteraturens formål og rolle i norskfaget samsvarer i stor grad med funnene som presenteres i Fodstad og Gangnats (2019) artikkel, som også viser at utvikling av leseglede og leselyst legger sterke føringer for litteraturundervisninga. Funn fra dybdeintervjuene til Fodstad og Gangnat (2019) viser i likhet med mine funn at lærerne vektlegger at elevene skal utvikle seg som mennesker og se at skjønnlitteraturen, både den historiske og samtidslitteraturen, angår dem (s. 7). Lærerne i utvalget til Fodstad og Gangnat (2019) vektlegger kunnskap om litteraturhistorie og sjangertrekk fra de ulike epokene (s. 11), og undervisninga følger dermed litteraturhistoriens kronologi (s. 7), mye fordi de opplever at læreplanen (LK06) signaliserer en slik prioritering (s. 11). Mine data peker til dels i den samme retninga, da lærerne i første rekke framhever den litterære opplevelsen, empatiutvikling, medmenneskelighet og identitetsutvikling som «sitt eget» formål med litteraturundervisninga. Å gi elevene kunnskap om litteratur- og kulturhistorie er noe lærerne i større grad vektlegger som et formål som læreplanen signaliserer, mens deres eget formål i stor grad dreier seg om elevenes subjektive opplevelse. Lærerne ønsker at elevene skal se at de litterære klassikerne kan være relevant og aktuell i dag, som Astrid forteller i utsagnet over. Til tross for at alle fem eksplisitt nevner litteraturhistorie og kulturarv som en del av eget formål, men mest av alt som en slags føring fra læreplanen, er det ingen som utdyper dette bortsett fra Astrid. Det kan problematiseres at lærerne i liten grad reflekterer over at de litterære klassikerne som er en del av vår kulturarv, realiserer læreplanens overordna formål om å gi elevene tilgang på ulike kulturelle uttrykk som skaper en felles kulturell plattform og tilhørighet til samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5, Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 50). Det kan virke som at undervisning om litteraturhistorie og kjennskap til epoker og klassiske verk er et mål i seg selv, i motsetning til at den kontekstuelle kunnskapen blir brukt som et redskap til å forstå teksten bedre.

Lærernes ambisjoner og målsetting om at skjønnlitteraturen skal gi elevene positive opplevelser og utvikle deres empatiske evner, kan sees i lys av kjerneelementet «Tekst i

kontekst» der det i større grad enn før påpekes at elevene skal «lese tekster for å *oppleve, bli engasjert, undre seg og få innsikt i andre menneskers livsbetingelser*». En slik forestilling om formålet med litteraturundervisninga har røtter i LK06, der det også heter at elevenes arbeid med tekster skal «gi rom for både opplevelser og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-05, 2006/13). Denne idéen har dermed en legitim forankring i både i den nye og den gamle læreplanen, og i øvrig teori og begrunnelse om skjønnlitteraturens rolle og relevans. Idéen om skjønnlitteratur som et redskap for utvikling av empati og erfaring med ulike menneskeskjebner gjenspeiler verdier og prinsipper i læreplanens overordna del, der blant annet medmenneskelighet og respekt for ulikheter står sentralt. I tillegg støttes et slikt syn av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Det heter for eksempel under Folkehelse og livsmestring der det står at «lesing av skjønnlitteratur [...] kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 3), og under Demokrati og medborgerskap at skjønnlitteratur gir «elevene innblikk i andre menneskers livssituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 3).

Det foreligger altså nok av «belegg», særlig i den nye læreplanen, som legitimerer at det å lese skjønnlitteratur skal være en opplevelse for elevene, og at det kan være et verktøy for å utvikle elevenes empatiske evner. På en annen side kan det problematiseres om et slikt syn på skjønnlitteratur i skolesammenheng er et produktivt utgangspunkt for å utvikle elevenes litterære kompetanse. Lærerne ønsker at elevene skal kunne bruke litteraturen til å forstå sitt eget liv, og at de skal kunne bruke egne livserfaringer til å forstå litteraturen. Slike forestillinger om formålet med skjønnlitteraturundervisninga kan i størst grad knyttes til det som hos Torell (2002) omtales som litterær overføringskompetanse og hos Blau (2003) som en del av intertekstuelle literacy, da et slikt utgangspunkt i første rekke vil gjøre elevene i stand til å forstå teksten utfra egne referanser (s. 85). Funn fra Torell mfl. (2002) leserundersøkelse viser at de skandinaviske studentene hadde høy litterær overføringskompetanse, men lavere performancekompetanse. Lærernes forståelse av formålet med litteraturundervisninga samsvarer også med Kjelen (2014) undersøkelse av ferske lærerstudenter, som i stor grad vektlegger tekstens læringsverdi og følelsesmessige opplevelse for framtidige elever (s. 60). Med dette konkluderer Kjelen (2014) med at lærerstudentene som har dette tekstsynet har lav litterær kompetanse, mens de elevene som bruker analytiske begreper og fremgangsmåter er mer kompetente lesere. Utfra Kjelen forståelse av litterær kompetanse, som hovedsakelig bygger på Torells definisjon, vil for eksempel Petras idé om skjønnlitteraturen som et fristed for elever i vanskelige livssituasjoner ikke være et legitimt

utgangspunkt for litteraturundervisninga. Likevel kan det tenkes at LK20 i større grad enn før åpner for en slik tankegang da opplæringa blant annet skal fremme «god psykisk helse» og gjøre elevene i stand til «å håndtere medgang og motgang [...] tanker, følelser» (Utdanningsdirektoratet, s. 12, 2020).

5.2 Skjønnlitteratur med relevans

En tydelig tendens i materialet er at lærerne ønsker at elevene skal se at skjønnlitteratur kan være relevant for deres liv, noe som gjenspeiler deres valg av tekster. En likhet blant lærernes tekstvalg er at de ofte velger samtidslitteratur som kan ha underholdningsverdi for elevene, ungdomslitteratur som elevene kan kjenne seg igjen i eller historiske verk som de kan knytte til egen tid.

Nanna (usk/vgs: nyutdannet) skiller mellom det som blir gjort i praksis og det hun ønsker å gjøre når det gjelder å finne tekster til litteraturundervisninga. I praksis forteller hun at hun velger tekster det er lett å få tak i, som i hovedsak vil si tekster fra læreboka. Hun uttrykker et ønske om mer tid til å finne gode tekster som hun selv synes er underholdende, da hun tenker at dette i større grad vil engasjere elevene. Med gode tekster mener hun også utfordrende tekster, da hun opplever at flere av tekstene i læreboka er lite komplekse og at de dermed krever lite utforskende arbeid og vekker lite nysgjerrighet hos elevene. Hun er usikker på hvor vidt hennes tekstvalg vil endre seg mye nå som hun følger den nye læreplanen, da hun ikke har særlig lang fartstid i læreryrket eller med den forrige læreplanen.

Petras fortellinger om tekstvalg peker mot at hun ønsker å velge tekster som kan oppleves som relevante for elevene. Hun forteller at elevene i år har fått delta i å bestemme hvilke tekster som skal inngå i litteraturundervisninga. Ved oppstarten av skoleåret skulle elevene skrive hva de var opptatt av og hva som betyr mye for dem i livet. Flere av elevene var interessert i livet etter døden, da de hadde familiemedlemmer som hadde gått bort eller besteforeldre som var syke, og dermed fant hun blant annet skjønnlitteratur om dette. Likevel påpeker hun at «de må igjennom» noen litterære klassikere som «man føler elevene burde kjenne til», men hun prøver da å koble også dette opp mot noe som interesserer elevene, selv om det ofte er utfordrende. Videre forteller hun at det finnes mange ressursider til den nye læreplanen som har mangfoldige tekstsamlinger og opplegg knytta til tekstene, og at hun ofte benytter seg av disse.

Kari (usk: romanleser) sier at hun vil at elevene skal møte et mangfold av tekster, noe hun tenker på når hun utarbeider årsplanen i norsk. Hun prøver blant annet å forsikre seg om at de kommer til å lese noen litterære klassikere. I tillegg bruker hun en del ungdomslitteratur, og hun forteller at «Jeg leser en del ungdomslitteratur selv for å holde meg oppdatert, også inkluderer jeg samiske forfattere og minoritetsforfattere, altså at det er et mangfold av tekster». Hun tar også i bruk skolebiblioteket, og hun forsøker ofte å tenke tverrfaglig når hun skal velge skjønnlitteratur til undervisninga, og har for eksempel lest romaner om andre verdenskrig og om radikaliserings i tilknytning til samfunnsfag og KRLE. Kari tenker ikke at hennes tekstvalg vil endre seg betydelig i og med at hun både velger eldre litteratur av kjente forfattere, og ungdomslitteratur av nykommere. Det eneste hun ser for seg at hun må inkludere i undervisninga er litteratur om bærekraftig utvikling for å realisere dette tverrfaglige temaet, noe hun ikke anser som problematisk da det finnes mye skjønnlitteratur omkring temaet. I tillegg påpeker hun at dette er et tema som interesserer mange elever.

Turid forteller om sine tekstvalg at «jeg tar meg jo i det nå når jeg har undervist så lenge, at jeg har jo noen tekster som er yndlingstekstene mine, som jeg gjerne vil ha med. Det er noen som blir med videre, men jeg leser jo nytt hele tiden, så nye tekster dukker opp». Hun forteller at hun blant annet prøver å velge samtidslitteratur som elevene kan relatere seg til. Turid tror at hennes tekstvalg vil komme til å endre seg etter hvert med den nye læreplanen. Hun tenker at «man kan finne et annet mønster» i litteraturundervisninga, og opplever at litteraturhistorien og de ulike litterære epokene ikke legger premissene for litteraturundervisninga og tekstvalgene med den nye læreplanen. Hun tror at det i mindre grad blir slik at «nå skal vi lese tekster fra barokken», og at læreren i større grad kan bruke tematiske innganger til å arbeide om skjønnlitteratur. Videre tenker hun at litteraturundervisninga med den nye læreplanen åpner for «mer hyggeligheter», og at hun tror at den store mengden litteraturhistorie på Vg2 og Vg3 i LK06 nok oppleves som en «tvangstrøye» for både elever og lærere. Turid opplever at den nye læreplanen gir mer åpenhet til læreren når det gjelder valg av tekster og tolkningsarbeid, og avslutter med at «Mer frihet i valg av tekster er jeg ikke fremmed for».

Utfra det de forteller om hva de legger til grunn for sine tekstvalg, fremstår både Kari og Turid veldig uavhengig i sine tekstvalg, sett bort i fra personlige preferanser. Turid har som nevnt bakgrunn som bibliotekar, i tillegg til at hun i starten av intervjuet erklærer seg selv om en litteraturelsker. Det kan derfor tenkes at hun leser mye og holder seg oppdatert noe som naturligvis vil utvide horisonten, i likhet med Kari som også forteller at hun leser mye på

fritiden. Kari forteller at hun ikke bare leser for egen fornøyelse, men at hun også utforsker litteratur som hun tenker kan ha undervisningsverdi. Skaftun og Michelsen (2017) framhever oversikt over det litterære landskapet som en viktig del av norsklærerens faglige skjønn (s. 178). I tillegg har begge to undervist i norsk i ganske mange år, i motsetning til Nanna som er relativt nyutdannet og opplever at tiden er for knapp til å utforske det litterære landskapet.

Astrid er den læreren som har undervist i norskfaget lengst (30 år), og hun forteller om sine tekstvalg at «jeg har havnet på det at jeg ønsker å bruke læreboka mest mulig for når du driver og kopierer så blir det borte enkelt og greit». Med dette virker det som at hun aktivt har tatt stilling til og reflektert rundt sine valg av skjønnlitterære tekster, der konklusjonen har blitt at hun vil bruke læreboka. Videre forklarer hun at hun tar i bruk tekster i læreboka fordi da er tekstene alltid tilgjengelig for elevene, i tillegg til at hun opplever at disse tekstene ser ut til å fornøye elevene. Hun presiserer at hun ønsker å bruke læreboka fordi hun opplever at dette er mest hensiktsmessig for elevenes del. Dermed har hennes tekstvalg endret seg med implementeringen av den nye læreplan, fordi læreverket har endre sine tekstvalg. Hun viser også til at læreverkene har egne kapitler om de tverrfaglige temaene der man kan finne tekster og opplegg. Dette vil hun bruke i alle fall i første omgang, for å se hvordan det fungerer.

En klar tendens som blir problematisert i LISA-studien er at læreboka har stor definisjonsmakt i forhold til lærernes tekstvalg, og at det i praksis er de store lærebokforlagene som avgjør hvilke tekster som inngår i undervisninga (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det kan virke som at både Astrid og Nanna av to ulike grunner bruker læreboka som utgangspunkt i sine tekstvalg. Petra er mer opptatt av hva elevene kan kjenne seg igjen i, og bruker i tillegg læreverkene nye digitale ressursider. Dette behøver ikke å være problematisk i seg selv, da lærebokforfatterne og forlagene nok også er i stand til å velge skjønnlitteratur som kan utvikle elevenes litterære kompetanse. Det som derimot er problematisk med at lærerne lar noen andre ta disse valgene for dem, er at det er læreren som er best skikket til å velge tekster utfra elevenes faglige nivå, og deres erfaringer og kompetanse. I tillegg er ofte litteraturen i læreboka, som for eksempel noveller, lite komplekse som Nanna påpeker når hun forteller at hun gjerne ønsker å velge andre tekster enn de hun finner i læreboka. Tekstene er ofte sterkt preget av de skal illustrere sjangertrekk og kjennetegn på hva som er typisk for den aktuelle sjangeren, for eksempel en novelle. Funn fra LISA-studien viser at de skjønnlitterære tekstene som elevene møter på ungdomstrinnet stort sett er hentet ut fra en eller annen lærebok eller ressurside tilknyttet et læreverk (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020). Disse tekstene fungerer ofte som eksempeltekster

innenfor bestemte sjangere eller for å illustrere virkemidler, noe som i så fall vil føre til en snever litterær kompetanse. Dersom elevene kun blir presentert for tekster som bekrefter tradisjonelle sjangerkonvensjoner er det for eksempel lite trolig at elevene vil godkjenne nordiske noveller fra nyere tid, da flere av disse novellene ikke passer inn i en slik snever sjangerforestilling (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 96).

Lærernes tekstvalg varierer altså i noe grad, men alle har til felles at de ønsker at de fleste tekstene skal oppleves som relevant og at de til dels skal være fornøyende å lese for elevene. Dette er også en klar tendens blant lærerne i utvalget til Fodstad og Gangnat (2019), da lærerne er opptatt av motivasjon for å lese som en avgjørende faktor for at elevene skal lære å lese skjønnlitteratur. Derfor velger lærerne i utvalget tekster som elevene kan ha glede av, som for eksempel ungdomslitteratur, som kan gi elevene positive opplevelser (Fodstad & Gangnat, 2019, s. 10). Et annet moment som belyses i artikkelen til Fodstad og Gangnat er at litteraturhistorien inntar en sentral rolle, og at de derfor velger tekster som passer til teorien de jobber med og at lesemåtene handler om å bekrefte kontekstuell kunnskap (2019, s.11, s. 17). Dette er også en tendens som viser seg i LISA-studien, der sjangerlære og kunnskap om analytiske begreper er altoverskyggende og utgangspunktet for mange av lærernes tekstvalg (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Gourvenec (2016) påpeker også at for mye fokus på kanoniserte verk, litteraturhistorisk kunnskap og sjangerlære hemmer lesegleden og elevenes opplevelse av å være reelle deltakere i tolkningsarbeidet.

Både Fodstad og Gangnat (2019) og Blikstad-Balas og Roe (2020) anerkjenner likevel at kunnskap om sjangre og litteratur- og kulturhistorie kan være nyttig for å forstå litteraturen. Forståelse for litteraturens kontekstuelle innramming formuleres dessuten som en sentral del av den litterære kompetansen hos Torell (2002) og særlig hos Blau (2003), der kunnskap om de kulturelle og historiske referansene blir formulert som en egen delkompetanse (intertekstuell literacy) (s. 206). I tillegg heter det i den nye læreplanen at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til «å utforske tekstens kontekst», noe som også kjerneelementets «Tekst i *kontekst*» bekrefter (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, 2020). Fodstad og Gangnat (2019) hevder i sin artikkel at balansegangen mellom utforskende tekstnærhet og kontekstuell forståelse, vil være et sentralt dilemma i fremtidens litteraturdidaktikk.

Denne balansegangen belyser Turid når hun beskriver den store mengden litteraturhistorie i den forrige læreplanen som en «tvangstrøye» for både lærere og elever. Hun tolker det slik at

LK20 vil gi norsklærere større metodisk frihet og at det blir mindre epokebasert undervisning. Astrid poengterer også dette og forteller at «vi prøver å komme oss vekk fra de gamle tradisjonelle inndelingene, og heller prøve å knytte eldre og nyere litteratur sammen i temabasert undervisning». Petra belyser også balansegangen mellom å velge litteratur som oppleves som relevant for elevene, og samtidig sørge for at elevene får tilgang på noen av de såkalte litterære klassikerne. Hun mener at kompetansemålet om at elever på ungdomstrinnet skal lese tekster om unges livssituasjon vil gjøre at man kan «finne tekster som er nyttig for elevene – om det å være ungdom, som i for eksempel *Til ungdommen* av Linn Skåber». Samtidig forteller hun at hun gjerne ønsker å holde liv i litteraturhistorien og eldre verk. Likevel kan formuleringen om at elevene «må igjennom» noen klassikere som hun føler de bør ha kjennskap til, tyde på at litteraturhistoriens plass i undervisninga til Petra hovedsakelig er en innfrielse av læreplanens krav.

Både Nanna, Turid og Astrid er svært positive til de nye kompetansemålene om historisk litteratur på Vg2 og Vg3, og Nanna påpeker at man unngår at man «kun er opptatt av å lese historie for å lese historie». Det kan virke som at de opplever det at elevene skal utforske og reflektere over hvordan tekster fra ulike kulturelle strømninger «framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid», vil gjøre arbeid med eldre litteratur mer dagsaktuelt og meningsfullt for elevene. Dette kan knyttes til Gourvennecs (2016) studie der elevene hun har intervjuet belyser at selv om fagspesifikk kunnskap kan utvide tekstforståelsen, kan for mye vektlegging av slik kunnskap gjøre litteraturundervisninga mekanisk og hemme den litterære opplevelsen (ss. 14-15).

Lærerne vektlegger nettopp den litterære opplevelsen som et formål med litteraturundervisninga, og dette preger naturligvis også deres tekstvalg. Deres fortellinger viser en prioritering av at elevene skal møte tekster som de på en eller annen måte kan kjenne seg igjen i eller som kan lære de noe om livet. De opplever dessuten at den nye læreplanen gir mer åpenhet i tekstvalg og at den vil føre til at man kan finne «et annet mønster» for tekstvalgene som Turid påpeker. Som nevnt er en slik forståelse av de nye kompetansemålene for ungdomstrinn og videregående trinn i norskfaget ikke urimelig, da nettopp opplevelsesaspektet er vektlagt i beskrivelsen av fagets relevans og verdier, og i kjerneelementet «Tekst i kontekst». I tillegg er det rimelig å påstå at når en intensjon ved LK20 er å øke lærerens metodefrihet ytterligere, vil dette øke norsklærerens frihet i valg av tekster. Man kan altså tolke det slik at det er ønskelig at læreren, som kjenner elevene og deres interesser og erfaringer best, skal stå fritt til å velge tekster som kan skape god og

effektiv litteraturundervisning, der engasjerte elever er en forutsetning for slik undervisning. Likevel kan det problematiseres at det ser ut til at det lærerne legger til grunn for sine tekstvalg enten er at de skal ha relevans for elevene, virke underholdende eller representere litterære klassikere uten at dette begrunnes nærmere av alle lærerne. Dersom elevene skal utvikle seg til å bli kompetente lesere er det også viktig at lærerne tar stilling til om litteraturen har litterære kvaliteter som åpner for utforskende arbeid og tolkningsmangfold, og at målet etter hvert er at ungdommen skal bevege inn i en mer kompleks og «voksen» tekstkultur (Skaftun og Michelsen, 2017).

5.2.1 Kanonisert tekstutvalg eller ikke?

Lærernes fortellinger om tekstvalg peker imot et sentralt dilemma. Det dreier seg om å balansere bruk av nyere litteratur og ungdomslitteratur, som lærerne i mitt utvalg definerer som tekster med relevans, og eldre tekster som representerer norsk kulturarv- og historie. Kari (usk: romanleser) er den eneste i utvalget som mener at det er læreren som bør velge tekster til litteraturundervisninga. Selv om hun også ønsker at elevene skal kunne kjenne seg igjen i skjønnlitteraturen de møter på skolen, er det utelukkende hun som bestemmer hvilke tekster de skal lese. Videre forklarer hun at hun skulle ønske det fantes en norsk kanon slik som i Danmark. Hun viser L97 som presiserte hvilke forfattere som skulle leses i norskfaget, og videre at «jeg tenker at det handler om vår felles kulturarv og en felles opplevelse, for hvis ikke så er det bare eliten som har lest disse klassikerne, dersom det er opp til hver enkelt lærer». Hun forteller også at hennes oppfatning etter å ha jobbet som norsklærer på ungdomstrinnet i mange år, er at det i stor grad varierer fra lærer til lærer hvor mye tid det brukes på skjønnlitteratur og hva som leses. Hun belyser videre at «vi vet jo at det er mange lærere som ikke har kompetanse i de fagene de underviser i. Er det forlagene som skal bestemme hva vi skal lese, siden ikke læreplanen gjør det? Den friheten kommer med et stort ansvar i forhold til litteraturen». Karis utsagn kan knyttes til en større debatt som har pågått over lang tid, og som i seneste tid har dreid seg om hvor vidt den nye læreplanen bevarer norsk som et kulturfag eller ikke.

Forfatterne av *Det (nye) nye norskfaget* (2020) har oppfordret Lars A. Fodstad til å skrive et essay der han drøfter om kulturfaget norsk svekkes av fagfornyelsen. Med et kritisk, men likevel nyansert perspektiv diskuterer han den nye norskplanens formuleringer og hvordan læreplanen (anno 2020) skal realisere den tiltenkte kulturelle dimensjonen ved norskfaget. Fodstad (2020) påpeker at «når norskfaget diskuteres i offentligheten, er det særlig den

kulturelle dimensjonen man strides om, og mer spesifikt hvilken rolle skjønnlitterære klassikere skal ha i faget» (s.62). Han viser videre til en diskusjon om det som har blitt omtalt som norskfagets forfall, der flere hevder at norskfaget er i ferd med å miste sin historiske og kulturelle dimensjon, og at lanseringen av fagfornyelsen har ført til at flere kritiserer det nye norskfaget for å forsømme den norske kulturarven og den historiske nasjonallitteraturen (Fodstad, 2020, s. 62-63). Bekymringen er kanskje ikke urettmessig heller, særlig ikke med tanke på at Ludvigsen-utvalget i første omgang anbefalte at språkfagenes kultur- og litteraturredel skulle innskrenkes (NOU 2015: 8, s. 52). Fodstad peker på en utbredt skepsis som blant annet skribent Inger Merete Hobbestad har uttrykt i flere artikler om fagfornyelsen og den nye læreplanen i norsk. Hun skriver i en artikkel (Hobbestad, 2017) om at fokuset i skolen har dreid seg bort fra *hva* elevene bør lese, og at skjønnlitteraturens rolle, særlig den klassiske, er under press. Det er «kulturelt utenforskap» som er fallgraven dersom ikke skolen og norskfaget sørger for at alle, også de som ikke har det hjemme, får tilgang til den norske kulturarven som litterære klassikere representerer (Hobbestad, 2017). Videre skriver Hobbestad at:

Alle sammen fortjener å få lese skjønnlitteratur utover den de finner fram av seg selv, for litteraturens egen skyld, verk som kan flytte dem over i andres sko og utvikle den eksistensielle overbygningen over livet deres, og gi dem perspektiver som de kanskje ikke får full nytte og glede av før de har blitt voksne (Hobbestad, 2017).

Hobbestad deler Karis syn, og foreslår en løsning der «noen sentrale forfatterskap kommer med, mens det ellers kan legges opp til at lærere kan legge opp tekster de mener passer spesielt godt for deres elever» (Hobbestad, 2017). Den nye læreplanen går derimot i en annen retning, og formuleringer som «representativt utvalg tekster» og «sentrale tekster» er fjernet fra læreplanens kompetansemål, og lærerens metodefrihet er utvidet.

Til tross for kritiske innvendinger fastslår både Fagfornyelsen og læreplanens overordna del at elevene skal få innsikt i norsk litteratur- og kulturhistorie, da litterære klassikere får fram viktige perspektiver om samfunnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 50) og at det er «viktig for elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg heter det i fagplanen for norsk at opplæringa skal gi elevene tilgang på den «rike og mangfoldige» norske kulturarven (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, s. 2). Skaftun og Michelsen (2017) skriver at «tekster fra tidligere tider som kulturen har skattet høyt» lærer ungdom at «[v]i står på våre forfedres skuldre» og at «mange

gode tanker er tenkt før» (s. 185). Videre mener de at denne litteraturen har litterære kvaliteter som gjør dem verdt å lese som noe annet enn historisk dokument da «[v]i lærer mye om oss selv i møte med tanker som er fjerne fra vår tid» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 186). Selv om lærerens metodefrihet består og utvides i den nye læreplanen, noe Kari uttrykker usikkerhet om på grunn av variasjon i læreres «forhold» til skjønnlitteratur, spesifiserer både kjerneelement og kompetansemål at historiske verk må inngå i litteraturundervisninga både på ungdomstrinn og på Vgs. Kjerneelementene skal representere det som skal prioriteres i faget og skal gjenspeile fagdisiplinens tradisjon, samtidig som at faget skal reflektere hva som er viktig for elevene og det samfunnet de lever i (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 34). Det er rimelig å anse norskfagets kulturelle dimensjon, som i stor grad representeres av skjønnlitteraturen, herunder eldre-, historiske- og klassiske verk, som en sentral del av fagets tradisjon og egenart. På den andre siden reflekterer skjønnlitteratur som tematiserer samfunnsaktuelle utfordringer som livsmestring, medborgerskap eller bærekraftig utvikling hvorfor skjønnlitteraturen er betydningsfull og relevant for elevene i dag og i fremtiden. Et betimelig spørsmål for framtidens litteraturundervisning og utviklinga av elevenes litterære kompetanse vil være hvordan en kan finne en balanse som gjør at elevene får utforske skjønnlitteraturen på egne premisser som kan føre til genuin nysgjerrighet fremfor «tvangslesning». Samtidig må elevene få mulighet til å tilegne seg kontekstuell kunnskap som gjør at de kan forstå og få nytte av historiske klassikere som bidrar til å sørge for tilhørighet til en felles kulturell plattform. En slik balanse vil kunne føre til at elevenes litterære kompetanse utvikles i ønskelig retning da det både åpner for at elevene kan se teksten i lys av eget liv, samtidig som at det stiller krav til at elevene må forstå teksten utfra mer konvensjonsstyrte kunnskaper.

5.3 Den litterære opplevelsen og kompetanseutvikling

Lærernes forestilling om litterære opplevelser og leseglede som et sentralt formål med litteraturundervisninga, preger også deres tekstvalg i den forstand at de i stor grad ønsker at elevene skal møte tekster med relevans som kan være motiverende å lese. Dette kan knyttes til dilemmaet mellom tekstorientert eller erfaringsbasert litteraturundervisning (Rødnes, 2014, Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dersom skjønnlitteraturen i all hovedsak blir forstått utfra elevenes egne assosiasjoner, erfaringer og følelser, eller blir brukt som et middel til å forstå eget liv, står man i fare for å redusere litteraturen til et lærestykke og ikke se teksten som et autonomt kunstverk med egenverdi. I så tilfelle vil ikke litteraturundervisninga føre fram til selvstendige og kompetente litteraturlesere, da en slik leser ikke vil gå i dialog med selve

teksten. En elev med en helhetlig litterær kompetanse må også kunne se teksten i lys av den kulturelle og/eller historiske konteksten. Den konvensjonsstyrte og innlærte litterære analysen er også en sentral del av den litterære kompetansen (Torell, 2002), og leseren må kunne ta i bruk analytiske redskaper i sin teksttolkning. Han må dessuten ha utholdenhet og vilje til å forstå utfordrende og paradoksale tekster (Blau, 2003), noe som også omfatter tekster som ikke nødvendigvis har en umiddelbar relevans for eleven.

Både Turid (vgs: bibliotekar) og Astrid (vgs: lengst erfaring) forteller om et nytt syn på hvordan de vil legge opp og strukturere litteraturundervisninga, og begge bruker begrepet temabasert undervisning. Astrid ser på en slik struktur som motsetninga til en mer *tradisjonell inndeling* av litteraturundervisninga, som tar utgangspunkt i ulike litterære epoker. I boka *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet* (2020) skriver Vibeke Sæther og Anita Melvold om hva som skjer med norskfaget når litteraturunderviseren tar utgangspunkt i allmenngyldige tema istedenfor kulturhistoriske perioder. Boka er utgitt i kjølvannet av implementeringen av den nye læreplanen. De bygger sin begrunnelse for temabasert undervisning på tre sentrale premisser. For det første at norskfaget «springer ut av tolkning og utforskning av tekst og språk, ikke kulturhistoriske perioder» (Sæther & Melvold, 2020, s. 15). For det andre mener de at «en tematisk struktur legger til rette for dybdelæring» (Sæther & Melvold, 2020, s. 15). Det tredje premisset er litteratur med relevans, som vil føre til at elevene i større grad opplever eierskap til faget og tekstene. Sæther og Melvold (2020) hevder at elevene vil ha en bedre forståelse for tidløse tema som kjærlighet, identitet og utenforskap, i motsetning til faglige begrep som renessanse eller modernisme. De påpeker at temabasert undervisning ikke nødvendigvis sikter til hva elevene skal få ut av ulike tekster, men at det dreier seg om en måte å strukturere norskfaget på (Sæther & Melvold, 2020, s. 16). Temaet elevene jobber med skal fungere som en vei inn i ulike tekster og som en førlesningsstrategi, og formålet er ikke at elevene skal jakte på ett bestemt tema. Et hovedpoeng er å fokusere på tekstens egenverdi, istedenfor å lese verk som representanter for litterære strømninger (Sæther & Melvold, 2020, ss. 16-17).

Slik litteraturundervisning vil sannsynligvis kunne føre til at skjønnlitteraturen oppleves som relevant og nyttig for elevene, og i så måte vil det kunne føre til at de blir aktive litteraturlesere videre i livet. For eksempel er et svært vanlig tema i litteraturen død og sorg, som Petra (usk: 6 års erfaring) opplevde at flere elever på 9. trinn ønsket å lese litteratur om, og som til en viss grad førte til mer nysgjerrighet blant noen elever. Utgivelsen til Sæther og Melvold (2020) og lærernes utsagn tyder på at LK20 vil kunne føre til en dreining mot mer

temabasert litteraturundervisninga. Til tross for at dette på mange måter kan føre til engasjement og at arbeid med skjønnlitteratur oppleves som meningsfullt og forståelig for elevene, kan en stille seg kritisk til om et slik litteratursyn er produktivt for å utvikle elevenes litterære kompetanse. Det vil i så fall være essensielt at temaet først og fremst brukes som en inngang og en førlesningsstrategi slik som Sæther og Melvold (2020) skriver.

Til tross for at lærerne vektlegger opplevelsesaspektet, viser deres forestillinger om kompetanseutvikling til at de også er opptatt av analytiske ferdigheter og kontekstuell kompetanse. Nanna (usk/vgs: nyutdannet) vil gjerne utvikle det hun omtaler som elevenes lesekondis, som er et begrep hun bruker fordi hun føler at elevene kan relatere seg til det: «de vet hva kondis og utholdenhet er, og da er det lettere å forklare at kanskje forstår du ikke teksten første gang du leser den, men at man må lese flere ganger». I tillegg ønsker hun å gi elevene nyttige lesestrategier som kan hjelpe dem til å forstå fremmede tekster, noe hun gjør ved å modellere på tavla hvordan hun selv møter nye og ukjente tekster. Petra forteller at lærerne på skolen der hun jobber i stor grad vektlegger lesekompetanse og utholdenhetslesing, og videre at «med skjønnlitteratur er det jo dette med virkemidler, hvordan er skrivestilen, hvordan appellerer forfatteren [...] det å kunne tolke hva som står, at det er ofte man må lese mellom linjene [...] Plukke ut innhold».

Nanna og Petras fortellinger om hvilken kompetanse de ønsker å utvikle er gode eksempler på to ulike forståelser av hva litterær kompetanse innebærer. Nanna er på sin side opptatt av *hva elevene skal gjøre* når de møter en tekst. Med en mastergrad i nordisk litteraturvitenskap kan man regne med at hun anser seg selv som en kompetent litteraturlerer, og at hun derfor er opptatt av å lære elevene gode lesestrategier ved å modellere hvordan hun selv møter en ukjent tekst. Dette gjør hun gjerne ved å dele opp teksten, streke under uforståelige elementer og lignende, i tillegg til hun vil at elevene skal utvikle utholdenhet og vilje til å forstå vanskelige tekster. Dette har en tydelig kopling til det som hos Blau (2003) blir omtalt som tekstuell literacy, da Nanna vil gi elevene kunnskap og ferdigheter om hvordan man går fram og hvilke spørsmål man kan stille seg selv for å forstå en tekst (s. 206). I tillegg er utholdenhet og fokusert oppmerksomhet, som Nanna kalles for lesekondis, en sentral del av Blaus performative literacy (2003).

Petra vektlegger også lesekompetanse og utholdenhetslesing. Ut fra det hun forteller i intervjuet virker det som at hun med lesekompetanse mener selve avkodingen av ord, selv om dette er noe uklart. Videre er hun opptatt av hva elevene skal se etter og trekke ut av de

litterære tekstene, og at de skal kunne «plukke ut innhold». I tillegg trekker hun fram leseglede også når hun beskriver hvilken kompetanse hun vil at elevene skal utvikle ved å jobbe med skjønnlitteratur. Selv om kunnskap om for eksempel skrivestil, forfatterskap og virkemidler er å anse som en viktig del av den litterære kompetansen man ønsker at elevene skal utvikle, kan utsagnet og mangel på videre begrunnelse tolkes som at slik kunnskap er et mål i seg selv. I så måte kan dette synet på litteraturundervisning sammenlignes med funn fra LISA-studien som viser at lærerne er mest opptatt av å sikre at det eksplisitte innholdet er forstått, og begrepene rundt litteraturen, som sjangertrekk og virkemidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Kari er den eneste av de intervjuede som spesifikt trekker fram begrepet litterær kompetanse, selv om det framstår som noe vagt hvordan hun definerer begrepet. Hennes fortelling om hvilken kompetanse hun ønsker at elevene skal utvikle antyder at hun forstår litterær kompetanse som evne til å forstå innholdet, formidle egen tolkning, lytte til og akseptere andres tolkninger og evne til å møte tekster på egen hånd:

emosjonell trening, ulike måter å se verden på, det gir jo sosial kompetanse, og litterær kompetanse – jeg bruker ofte litterære samtaler som metode, noe som gjøre elevenes tekstforståelse bedre, da de får en høyere litterær kompetanse i forhold til at de blir utfordret til å lytte til andre elevers tolkninger. Det at man jobber med litterære samtaler og jobber med teksten, både med selve innholdet og formen, men også tolkning og refleksjoner og overføringsspørsmål, gjør jo at de lettere vet hvordan de skal møte tekster når de leser alene og når de skal skrive, så ja, litterær kompetanse da.

Sitatet antyder at Kari skiller mellom litteraturens potensial til å utvikle elevenes empati og perspektiver på verden, og litterær kompetanse. På den ene siden ønsker hun at skjønnlitteraturen skal gi elevene emosjonell trening, og dermed sosial kompetanse. På den andre siden ønsker hun at litteraturundervisninga skal utvikle elevenes litterære kompetanse, slik at de blir i stand til å forstå tekster på egenhånd. Kari forteller om sine arbeidsmetoder at hun ofte gjennomfører litterære samtaler, der elevene skal snakke om en tekst utfra spørsmål:

Jeg lager litt ulike typer spørsmål, først litt sånn «Hva gjorde mest inntrykk på deg? Hva ville du gjort om du var hovedpersonen», og så litt mer analysespørsmål som kronologi, synsvinkel, konflikt, vendepunkt, frempek, disse typiske for litterær kompetanse. Og til sist litt mer sånn «Hva tror du denne novella vil fortelle oss, hvordan kan vi forstå den ut fra dens samtid, er den aktuell i dag?

Det kan virke som at Kari hovedsaklig forstår litterær kompetanse som tekniske og analytiske kunnskaper og ferdigheter, som i hovedsak kan sees i lys av Torells (2002) definisjon av utføringskompetanse. Kunnskap om kronologi, konflikt og frempek kan være svært nyttig i litteraturarbeid, og kan naturligvis føre til en dypere og mer mangfoldig forståelse av teksten. Likevel er det viktig at utføringskompetansen balanseres med litterær overføringskompetanse, slik at ikke elevene utfører innlærte litterære analyser ut fra skjemaer og begreper rundt litteraturen (Torell, 2002, s. 84). Dersom de analytiske begrepene som Kari forstår som litterær kompetanse ikke brukes som redskap til å forstå teksten og utforske teksten, står den litterære analysen i fare for å bli mekanisk og lite meningsfull.

Turids forestilling om kompetanseutvikling viser at hun er opptatt av å utforske litteraturens underliggende tema, i en dypere forstand:

Jeg er jo veldig opptatt av dette med hva betyr dette egentlig, jeg vil at de skal se at de har så mye overvev og undervev, og årer som går i alle retninger, og jeg vil at de skal se dybden. Jeg vil gi dem den kompetansen at de kan forstå skjønnlitteratur, og det vil si at en tekst handler ofte om mye mer enn det som ligger i overflaten. Og sette teksten inn i sammenhengen sin, altså konteksten, og at man greier å se en tekst i sammenheng med for eksempel historiefaget sitt, eller til og med biologi, nå når vi skal begynne med det bærekraftige. Også vil jeg jo så gjerne at de skal ha glede av det, men det er kanskje ikke en kompetanse. Men et skritt på veien til å få en god lesekompetanse.

Sitatet viser at det Turid forteller om leseglede som et formål for henne som litteraturunderviser, ikke blir ansett som en kompetanse. Derimot kan det virke som at Turid ser på leseglede som en forutsetning for å oppnå den kompetansen som hun ønsker at elevene skal utvikle. Hun er mest opptatt av kompetanse til å forstå skjønnlitterære tekster, noe som i størst grad kan knyttes til Blaus (2003) tekstuelle literacy. Likevel forteller hun også at hun i arbeid med skjønnlitteratur fokuserer på «alt fra miljøskildringer, indirekte og direkte personskildringer [...] og vi har sett på virkemidler og tema [...] ulike elementer i teksten, hvilken funksjon de har på oss som leser, og hvorfor de virker sånn». Astrid påpeker også i forhold til utvikling av litterær kompetanse at hun ønsker at elevene skal ha et «personlig utbytte» av å lese og jobbe med skjønnlitteratur, men hun vektlegger også at «kompetansen som handler om de rent tekniske tingene for at de skal ha mulighet til å ved hjelp av disse hjelpemidlene kunne hente mer ut av teksten». Astrid ser ikke på det å utvikle analytiske ferdigheter som et mål i seg selv, men som «et redskap til å forstå teksten bedre». Hun ønsker også å gjøre elevene sine i stand til å kunne «analysere tekster og tolke de, da i ulike

perspektiver, om det gjelder kulturmøter eller gitte tidsperioder», og hun vektlegger også at elevene skal forstå «kulturhistorien som litteraturen er en del av».

Hverken Turid eller Astrid tar i bruk begrepet litterær kompetanse slik som Kari, men deres fortellinger om hvilken kompetanse de ønsker at elevene skal utvikle viser likevel til en kompleks og hensiktsmessig forståelse av kompetanseutvikling i norskfaget. Turid er særlig opptatt av at elevene skal forstå skjønnlitterære tekster utover det eksplisitte innholdet, noe som krever kompetanse og vilje til å tolke og gå i dialog med teksten. Både Turid og Astrid anser de tekniske og analytiske begrepene og redskapene, som virkemidler, personskildringer og miljøskildringer som et redskap for at elevene skal få mer ut av teksten, og ikke som et mål for litteraturundervisninga i seg selv. Mens Turid anser leseglede som en forutsetning for å utvikle elevenes litterære kompetanse, tenker Astrid at denne kompetansen, herunder kontekstuell kompetanse og analytisk/tolkningskompetanse, er et middel for at elevene skal forstå mer av teksten og dermed ha mer glede av lesningen. Astrid belyser at leselyst kan være mer enn en forutsetning eller motivasjonsfaktor på veien mot litterær kompetanse, da en kompetent leser har større utbytte av litteraturen og dermed også mer glede av den.

5.4 Litteraturfaglig dybdelæring

Dybdelæring er et sentralt begrep ved fagfornyelsen, og en av intensjonene ved den nye læreplanen er at det skal være tid og rom til fordypning og forståelse som fører til mer varig kunnskap hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Selv om dybdelæring er et prinsipp som på flere måter er implementert i den nye læreplanen, er det først og fremst lærerne som må ta ansvar for å realisere læreplanens målsettinger. Lærerne i mitt utvalg stiller seg i utgangspunktet positiv til ambisjonen om mer dybdelæring, men utpeker blant annet tid til fordypende arbeid med skjønnlitteratur som en knapp ressurs, og noen av lærerne opplever dessuten ikke at fagplanen i norsk er betydelig mindre omfattende nå enn før.

Nanna ser for seg at med mer fokus på dybdelæring vil den «litterære samtalen få mer plass», da samtalene er et nyttig redskap for å gå mer i dybden på tekster og sikre et tolkningsmangfold. Petra anser tid som en viktig ressurs dersom dybdelæring skal finne sted, og viser til diskusjonen om å bruke tekstutdrag som en erstatning for hele verk. Hun mener at det ofte fører til at elevene ikke får muligheten til å gjøre en mer helhetlig teksttolkning, men at utdragene blir brukt for å bøyte på for lite tid og mange kompetansemål som skal dekkes. Petra peker på stofftrengsel spesielt i norskfaget, og at «man bare må rushe igjennom årsplanen – nå har vi ikke mer tid til dette, vi må videre». Hun håper at den nye læreplanen vil

kunne føre til at det blir klima for å ta seg mer tid til hver tekst, slik at dette kanskje fører til dybdelæring. Hun påpeker at læreplanens intensjon om tverrfaglighet dessuten legger opp til mer dybdelæring da «det handler om å kunne bruke kompetansen ikke bare der og da og i ett fag, men at du får mulighet til å utvide og at du bruker det på mange måter». Astrid framhever også «tid til å være mer i hvert emne» som en forutsetning for dybdelæring, og opplever at dette blir mulig da antall kompetansemål har gått ned. Turid derimot er usikker på hvor vidt den nye norskplanen er slanket, og hun påpeker at de nye kompetansemålene er veldig vide og at tid er en flyktig ressurs for norsklærere.

Det kan virke som at alle lærerne forstår dybdelæring som det å bruke mer tid på ett tema eller én tekst. De snakker i mindre grad om hva elevene skal gjøre og hvordan de skal arbeide med litteraturen for å sørge for mer fordypning, men alle er enige om at tid og færre kompetansemål er en forutsetning for dybdelæring. Turid er usikker på om fagfornyelsens håp om mer dybdelæring i skolen vil påvirke hennes litteraturundervisning. Hun mener at «vi har gjort ganske mye sånn dybdelæring før, ved at jeg ikke har hatt så fryktelig mange vurderingssituasjoner, og heller prøver å gå i dybden på tekstene vi arbeider med». Det hun tenker at kan være et dybdelæringspotensial i LK20, er i likhet med Petra intensjonen om tverrfaglighet, og muligheten bruke litteratur ut mot andre fag. Turid hun «er spent på hvordan eksamen tenkes, fordi det er ganske viktig i og med at det er et fag som alle kommer opp i». Kari mener også at hennes måte å jobbe med skjønnlitteratur på allerede kan omtales som dybdelæring, da hun ofte bruker mye tid på et verk og bruker skjønnlitteraturen i flere fag.

Dybdelæringsprinsippet gjenspeiles blant annet i fagplanen for norsk ved at det nå presiseres at det skal leses romaner. Å lese en roman i norskfaget er ikke nødvendigvis dybdelæring, men det krever i alle fall at en bruker lengre tid på en tekst, og dessuten vil det sannsynligvis føre til en mer utforskende tilnærming da elevene gradvis forstår mer og mer av teksten. Nyhus og Talsethagen bruker begrepet dybdelesing, og viser til Sven Birkerts definisjon av begrepet: «the slow and meditative possession of a book» (Birkerts, 1994, referert i Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 114). Dybdelesing er den mest avanserte fasen i en lezers utvikling, og fordrer at flere komplekse prosesser foregår samtidig i hjernen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 114). Denne typen lesing krever kontinuerlig trening og vedlikehold. En uttrykt bekymring ved at få elever utvikler denne lesekompetansen er at empatien og evnen til kritisk tenkning svekkes, da elevene ikke har kognitiv tålmodighet til å vurdere informasjon og kunnskap som utfordrer tidligere erfaringer (Wolf, 2018, referert i Nyhus & og Talsethagen, 2020, ss. 114-

115). Blau (2003) deler performativ literacy i sju punkter som kjennetegner den kompetente leseren, som blant annet krever at leseren har evne til utholdende oppmerksomhet og fokus, er villig til å utsette konklusjonen ved tolkninga, tør å utfordre eksisterende tolkninger og er villig til å lese teksten flere ganger dersom den første tolkninga ikke fungerer (Blau, 2003, s. 211). Med dette er det tydelig at å mestre dybdelesning er en forutsetning for å kunne utvikle litterær kompetanse.

Kari er tilsynelatende den eneste læreren i datamaterialet som aktivt bruker og har brukt romaner til felles litteraturarbeid med elevene, også før implementeringen av LK20. Hun forteller om flere romaner som klassen har lest sammen, både eldre og nyere verk. Hun forteller at hun ofte tenker tverrfaglig når hun velger bøker, som for eksempel når hun og klassen nylig leste *Dette liv eller det neste* (Demian Vitanza, 2018). Da har de både jobbet med romanens innhold, skrivestil og virkemidler, og knyttet det til KRLE og radikalisering. Kari forteller også om et pågående arbeid med romanen *Hvem er jeg når du blir borte?* (Kathrine Nedrejord, 2016), som tar opp temaer om psykisk helse og selvmord, og som hun opplever som relevant for temaet livsmestring. Hun har også lest Hamsuns *Victoria* (1898), og koplet det opp mot språkhistorien. Romanlesinga tar mye tid og det går på bekostning av noe annet, da hun foretrekker å lese høyt for elevene og kontinuerlig forsikre seg om at alle har forstått det de har lest. Likevel tenker Kari at «elevene har mye igjen for å lese romaner» og at «det er veldig bra at det presiseres at det skal leses romaner i den nye læreplanen». I praksis løser Kari tidsklemma ved at de leser litt hver dag, for eksempel 20-30 minutter innledningsvis i en time, før de går videre til å jobbe med annet faglig innhold. Hver gang hun starter lesinga tar hun opp tråden fra forrige gang, slik at alle henger med, også de som eventuelt har vært borte. I en evaluering der elevene har vurdert undervisninga, sier alle at de liker å bli lest for, og at de selv føler at læringsutbytte er stort.

Nanna stiller seg positiv til læreplanens krav om å lese romaner både på ungdomstrinnet og på videregående nivå. Hun sier at det «er en fin ting» for å utvikle elevenes lesekondis, og for å gå dypere inn i tekster og for eksempel bli bedre kjent med karakterer. Hun forteller om et romanarbeid hun gjennomførte med sin Vg1-klasse i høst, da de leste Helga Flatlands *Bli hvis du kan, reis hvis du må*. I den sammenheng fungerte det veldig bra å sette opp delmål for hvor mye elevene skulle lese til gitte datoer underveis. Elevene ga tilbakemelding på at de likte å lese etappevis, og at elevene virket engasjert i de litterære samtalene. Nanna påpeker at hun tror det er viktig å velge romaner som er overkommelig i lengde, og at de må få mulighet til å høre på lydbok parallelt med at de leser boka.

Petra ser den nye læreplanens implementering av romanlesing som et resultat av at «en mindre del av elevene leser romaner på fritiden nå kontra før i tiden [...] så det tenker jeg helt klart at trengs og at man kanskje må slutte med alle disse utdragene, heller færre tekster og gå mer inn i de». Hun forteller også at alle har en fast lesebok å lese i, men at det varierer veldig hva de leser i. Det er ifølge Petra urealistisk å tenke at alle skal lese en roman med mye verbaltekst, men at tekniske hjelpemidler som lydbøker likevel kan muliggjøre det. De har fast lesekvart på skolen hver dag der hun jobber, men ingen oppfølgingsarbeid i forhold til dette. Dette kan sees i lys av funn fra LISA-studien, som viser at ingen av de observerte klassene leser eller diskuterer romaner med hverandre og at romanlesinga er utgangspunkt for individuell stillelesing (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 95). Det kan være svært positivt at elevene får tid til å lese romaner som de har valgt selv, og lystbetont lesing uten vurderingspress kan føre til mer leseglede. I tillegg kan det være god trening i utholdenhetslesing, noe som er en prioritert målsetting i den nye norskplanen (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, ss. 9-14). Det som derimot er problematisk er at det vil være svært stor variasjon i hva elevene leser, som Petra påpeker, noe som også vil føre til at elevene utvikler en variert litterær kompetanse. Det er også dette Kari (usk: romanleser) problematiserer når hun bestemt mener at det er læreren som må velge romaner til litteraturarbeidet, «for hvis ikke er det noen som sitter og leser *Dustedagboka* i tre år».

Turid forteller også at alle i hennes Vg1-klasse har en bok å lese i. Det er ikke nødvendigvis en roman de leser og det er i hovedsak ment å være fornøyleslesing, noe som også er grunnen til at hun i samråd med elevene bestemte seg for at det ikke skulle knyttes noe vurderingssituasjon til denne lesinga: «vi skal lese det simpelthen, og vi skal ha glede av det». Hun forteller derimot at hun tidligere har lest romaner med hele klasser, og at de i den anledning har skrevet litterære analyser, og at flere av elevene da har brukt dette videre til særemnet på Vg3. Astrid sier at hun har spilt inn for lærerne og ledelsen på skolen hvordan de skal møte dette, og at hun håper på noe form for kursing. I utgangspunktet er hun positiv til å lese romaner i litteraturundervisninga, men hun påpeker at dette fører med seg at de må prate om leseferdigheter også på videregående nivå. Hun uttrykker en viss skepsis og bekymring for at få elever har lest romaner tidligere, og det kan virke som at hun med leseferdigheter referer til utholdenhetslesing. Videre forteller hun at flere Vg1-klasser på skolen i år leser en felles roman i de enkelte klassene, som det planlegges litterære samtaler til. Hun planlegger også å gjøre dette selv.

Lærernes fortellinger viser at bruken av romaner i litteraturundervisninga varierer i stor grad. Utfra intervjuene som ble gjennomført i løpet av februar 2021, virker det som at den nye norskplanens målsetting om å utvikle utholdende lesere gjennom romanlesing foreløpig har blitt med tanken hos de fleste av lærerne. Det må imidlertid nevnes at den nye læreplanen fremdeles er ny, og at skoleåret 2020/2021 har bydd på flere utfordringer på grunn av pandemien Covid-19. Mens Kari aktivt og regelmessig inkluderer ulike romaner i litteraturundervisninga, forteller Petra kun om stille individuell lesing, der elevene leser alt fra lengre romaner til bildebøker. Nanna forteller at hun har brukt en roman til organisert fellesarbeid på Vg1, men foreløpig virker det ikke som at hun har brukt dette på ungdomsskolenivå. Alle lærerne virker enig om at presiseringen om at det skal leses romaner vil kunne tilføre litteraturundervisninga noe positivt, i den forstand det vil kunne føre til litteraturfaglig dybdelæring. Deres forståelse av dybdelæring i forbindelse med skjønnlitteratur vil si å bruke lengre tid og dermed gå mer i dybden av teksten. Likevel tenker de at det i realiteten vil kunne bli en utfordring på grunn av at elevene ikke er vant til å lese lengre tekster fra før av, og fordi det krever gode leseferdigheter at det skal være mulig å lese og forstå romaner. Turid belyser problematikken på en god måte når hun sier at:

Jeg tror ungdom leser masse, men det blir så oppløst, også klikker de videre, på kryss og tvers og opp ned, og jeg har så lyst at de skal finne glede i teksten, og se enn større sammenheng, og noe som kan si dem noe om livet.

Som Turid nevner, leser og skriver norsk ungdom mye, men store deler av tiden foregår lesingen på skjerm. Forskere har uttrykt bekymring for at den kognitive utholdenheten reduseres av å kun lese digitale tekster, da denne typen lesing ofte består av mange avbrytelser i form av lenker en kan klikke på, annonser, varsler ol. Den store mengden digitale tekster som omgir unge (og voksne) får konsekvenser for elevenes lesekonisjon og evnen til å forstå lengre og komplekse tekster uten å bli rastløs og miste konsentrasjonen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 113). Noen hevder også at norskfaget har vært med på å forsterke at elevene blir vant til å lese stykkevis, på grunn av den utbredte bruken av tekstutdrag (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 114). Min egen erfaring som norsklærer og litteraturunderviser fra praksisperioder og vikariater støtter lærernes «bekymring». Det å skulle få enkelte elever til å lese også en kort roman fremstår for meg som en utfordring. I tillegg er lesinga lite hensiktsmessig dersom målet kun er at de skal «komme seg gjennom» romanen, de skal også forstå romanen, reflektere over innholdet og til og med oppleve, bli engasjert og undre seg over det de leser (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 2).

Elevene overfører ofte den digitale og fragmenterte lesemåten til lesing av lengre tekster på papir, og de er vant til at det meste kun er et google-søk unna. Utdanningsdirektoratet og læreplanutviklere har tatt den urovekkende forskningen om kognitiv utålmodighet til følge, og bestemt at romanlesning og utholdenhetslesning skal prioriteres i den nye læreplanen.

Parallelt med denne satsningen blir de fleste skoler mer digitalisert og bruker mindre papirbaserte læremidler, og de fleste elever har både eget nettbrett og PC. En rekke nye digitaliserte læreverk har også blitt lansert i forbindelse med implementeringen av LK20, som for eksempel Gyldendals digitale læringsplattform, «Skolestudio», som både Petra og Kari nevner at de tar i bruk i litteraturundervisninga. En kjapp gjennomgang av det digitale læreverket viser at læremiddelets tekstsamling blant annet består av korte romanutdrag eller korte lyriske tekster, mye fra pop-kulturen. I tillegg består instruksjonene som er tilknyttet de ulike tekstene av korte tekstavsnitt der elevene skal skrolle nedover siden som avbrytes av ulike bilder, uthevede tekstbokser eller lenker de skal trykke på for å komme seg videre.

Videre fremstår det for meg som helt essensielt at utholdenhetslesing, eller dybdelesing, er en ferdighet som må trenes og vedlikeholdes lenge før elevene starter på ungdomstrinnet. I den nye læreplanen presiseres det at elevene allerede etter 2. trinn skal kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur». Elevene skal også kunne «låne og lese bøker fra biblioteket» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, ss. 5-6) etter 2. trinn og etter 4. trinn, men det presiseres ikke hvilken type bøker som skal leses. Etter 7. trinn skal elevene kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur [...]» (Utdanningsdirektoratet, NOR01-06, 2020, s. 7), men det er ikke før elevene begynner på ungdomstrinnet at de skal lese romaner. Dersom elevene skal kunne utvikle kompetansen som kreves på ungdomstrinnet, der de blant annet skal «lese skjønnlitteratur [...] og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» og «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», må de i det minst ha med seg en solid lesekompetanse og være nokså trente dybdelesere. Med andre ord: dersom den nye læreplanens målsetting om å utvikle utholdende og kompetente lesere skal realiseres, vil det kreve samarbeid mellom de ulike skoleslagene, til tross for at progresjonen mellom de ulike nivåene skal være tydeligere enn før. For tiden arbeider jeg som norsklærer på en fulldelt 1.-10. skole. Jeg deltok i vinter på en planleggingsdag der lærerne på barnetrinn og ungdomstrinn sammen diskuterte den nye læreplanen, da rektor ønsket at lærerne på barnetrinnet og mellomtrinnet skulle vite hva som faktisk kreves av elevene når de starter i 8. klasse. Konklusjonen blant lærerne på min arbeidsplass var at arbeidet med å utvikle

utholdende dybdelesere må starte tidlig, lenge før elevene ankommer ungdomstrinnet. Et slikt samarbeid og en felles satsning er lettere å realisere på en kombinert barne- og ungdomsskole, mens det i andre tilfeller sannsynligvis vil variere mellom skolene hvordan utholdenhetslesning tolkes og hvor stor slagkraft dybdelesning vil få.

6 Avslutning

Med Stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse» meldte Kunnskapsdepartementet (2015-2016) at alle grunnskolefag og fellesfag i den videregående opplæringa skulle fornyes, og at opplæringa må gjenspeile samfunnets kunnskapsbehov. En særlig satsning med den nye læreplanen er mer dybdelæring og tverrfaglighet, i tillegg til at hvert fag har fått definerte kjerneelementer som signaliserer hva som skal prioriteres i faget. Fornyelsen av norskfaget og den nye læreplanens innhold som angår skjønnlitteratur har engasjert mange. Prosessen og den endelige læreplanen har gitt nytt liv til debatten om «forfallet» og avkulturiseringen av norskfaget, og en uttrykt bekymring om et norskfag uten kanoniserte verk og litterære klassikere.

Temaet i denne oppgaven er arbeid med skjønnlitteratur i den nye fagplanen for norsk (LK20). Prosjektets utgangspunkt er en gjennomgående undersøkelse av fagfornyelsens begreper og målsettinger, og den nye læreplanen som for første gang ble implementert i flere norske klasserom høsten 2020. Studiens formål og problemstilling har vært å undersøke mulighetene for utvikling av elevenes litterære kompetanse i den nye læreplanen. Oppgaven baserer seg derfor på en todelt metode. For det første en analyse av den nye læreplanen, herunder ny overordna del og fagplanen for norsk, med fokus på innhold som omtaler eller vil kunne ha betydning for arbeid med skjønnlitteratur. For det andre baserer prosjektet seg på semistrukturerte dybdeintervjuer av fem ulike lærere, som underviser i norsk utfra LK20 på ungdomstrinn eller videregående nivå. Analysen og funn fra dybdeintervjuene utgjør sammen grunnlaget for oppgavens drøftingsdel.

Mine funn framstiller norsklærere som er opptatt av elevenes opplevelse, leseglede og empatiutvikling i møte med skjønnlitteratur, og en ny læreplan som støtter, om ikke tilrettelegger, for et slikt utgangspunkt for litteraturundervisninga. Videre ønsker lærerne å arbeide med litteratur som oppleves som relevant og dagsaktuelt for elevene. De opplever at den nye læreplanen åpner for en ny tolkning og et nytt mønster for litteraturundervisninga, og noen av lærerne forteller om en dreining bort fra den tradisjonelle og epokebaserte strukturen. Til tross for at funnene illustrerer store variasjoner når det gjelder romanarbeid, virker det som at lærerne er positive til presiseringen i den nye læreplanen om at det skal leses lengre verk. Lærerne verdsetter en læreplan som legger til rette for mer fordypende og utforskende tekstarbeid, selv om de også tenker at romanlesning kan bli en utfordring i praksis. Dersom læreplanens intensjon om dybdelæring fører til mer fordypende tekstarbeid, blant annet i form

av å lese og arbeide med romaner, ligger det her en solid mulighet for utvikling av elevenes litterære kompetanse. Likevel er det også her den største utfordringen befinner seg, og det vil kreve mye av det enkelte norsklæreren (og andre lærere) for å utvikle utholdende dybdelesere.

Avslutningsvis vil jeg bemerke at implementeringen av LK20 fremdeles er helt i startfasen, og det vil være interessant å undersøke hvilken virkning den nye læreplanen har hatt på skjønnlitteraturundervisninga de neste årene. Særlig interessant vil det være å undersøke hvilken slagkraft satsningen på å utvikle utholdende lesere har fått. Ved en senere anledning håper jeg at jeg får mulighet til å undersøke hvilken effekt romanlesninga har hatt på norskundervisninga og elevenes litterære kompetanse. I tillegg er det viktig å påpeke at en læreplan alene ikke kan sørge for litteraturundervisning som utvikler kompetente lesere, og det er opp til hver enkelt skole og lærer å tolke og arbeide med læreplanen, og gripe mulighetene som finnes i den.

Tabell

Tabell 1: kompetansemål LK20
Tabell 2: informantutvalg

Tabell 2: informantutvalg

Referanseliste

Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, J. (2020a). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.

Bakken, J. (2020b, mars 28). Fra ett til tre nye norskfag. Fagfornyelsen på ungdomstrinnet og vgs. [Paperpresentasjon]. *Digital dugnadskonferanse om fagfornyelsen*. Landslaget for norskundervisning. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/frste-foredrag-i-vrens-digitale-konferanse-om-fagfornyelsen-jonas-bakken-om-fagfornyelsen-i-videregende-og-p-ungdomstrinnet-9dwkc>

Bjørndal, C. R. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop. Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: NH: Heinemann.

Blikstad-Balas, M., & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), ss. 85-99.

Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norsktimene på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fodstad, L. A. (2020). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 61-81). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.

- Fodstad, L. A., & Gangnat, L. H. (2019, desember 17). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. Landslaget for norskundervisning. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 2. ss. 1-18.
- Hobbelstad, I. M. (2017, 09. november). Norskfaget: Hvem måler det elevene går glipp av? *Dagbladet*.
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæraren*(2), ss. 56-66.
- Krumsvik, R. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Meld. St. 28 Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=fagfornyelsen&ch=2>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse*. Ludvigsenutvalget/Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyhus, J. Ø., & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, K. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. I *Acta didactica*, Vol 8, Nr. 1. art. 4 (17s).
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solbu, K., & Hove, J. (2017). Litterær kompetanse. I K. Solbu, & J. Hove, *Samtidsløst i klasserommet* (ss. 19-43). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

- Sæther, V., & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget - ei verktøykasse for klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Torell, Ö. (von Bondsdorff, M., Bäckman, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösund: Mitthögskolan.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide (2 sider)

Bakgrunnsspørsmål

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. På hvilke trinn underviser du i norsk?
3. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Formål med litteraturundervisning

1. Hva er ditt formål med litteraturundervisninga?
2. Hvilke formål/føringer opplever du at læreplanen signaliserer om litteraturundervisninga? (Her kan den nye læreplanen brukes som utgangspunkt for svaret ditt).
3. Har du noen tanker om hva skjønnlitteratur kan tilby elevene, som man ikke finner i andre fag eller andre deler av norskfaget?

Litterær kompetanse

1. Hvilken kompetanse ønsker du å gi elevene dine gjennom arbeid med skjønnlitteratur?
2. Hvordan går du frem når du skal velge tekster til litteraturundervisninga?
3. Hvilke arbeidsmåter bruker du i arbeid med skjønnlitteratur?
4. Kan du skissere et eksempel på et tekstarbeid fra elevenes første møte med teksten til tekstarbeidet avsluttes? (innenfor rammene av LK20)

Litteraturarbeid med LK20

1. Hva tenker du er den største endringen for norskfagets litteraturdelen med den nye læreplanen i forhold til LK06?
2. Dybdelering er et gjennomgående begrep i den nye læreplanen. Hvordan har dette påvirket din litteraturundervisning så langt/hvordan tror du dette vil kunne påvirke din litteraturundervisning?

3. Hva er dine tanker om at den nye læreplanen presiserer at det skal leses romaner og andre lengre tekster?
- 3a. Hvordan tror du dette vil utspille seg i praksis?

4. Har dine tekstvalg endret seg/Tror du at dine tekstvalg vil endre seg med den nye læreplanen? På hvilke måter?

5. Hvordan tenker du at skjønnlitteratur kan brukes for å realisere de tverrfaglige temaene livsmestring og folkehelse, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap?

6. **Ungdomsskolelærere:** På ungdomsskolenivå skal det i den nye læreplanen leses tekster som skildrer unges livssituasjon. Hvordan har dette/vil dette kunne påvirke din litteraturundervisning?

7. **Videregående lærere:** Hva er dine tanker om at kompetansemålet om klassisk litteratur på Vg2 og Vg3 skal arbeides med ut fra et økokritisk perspektiv?

(Komp.mål Vg2: «Utforske og reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid». Komp.mål Vg3: Utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06, ss. 13-14).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema (3 sider)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Litterær kompetanse i LK 20”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke realiseringa av den nye læreplanen fra et lærerperspektiv. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- **Formål**

Gjennom dybdeintervjuer av ulike norsklærere ønsker jeg å undersøke realiseringa av den nye fagplanen i norsk, blant norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående opplæringa. Gjennom dybdeintervjuer av seks ulike lærere som underviser i norsk ut fra KL20, vil jeg danne et bilde av deres tanker og refleksjoner om arbeid med skjønnlitteratur med den nye læreplanen. Videre ønsker jeg å undersøke om det de forteller om deres egne undervisningspraksis gjenspeiler endringene som er foretatt i fagplanen. Målet er å knytte dette til hvilke muligheter som finnes i den nye læreplanen for å utvikle elevenes litterære kompetanse i norskfaget.

Forskningsprosjektet tar sikte på å besvare følgende problemstilling: Hvilke muligheter gir den nye læreplanen for utvikling av elevenes litterære kompetanse i norskfaget?

Forskningsprosjektet er en mastergradsavhandling, og informasjonen som innhentes skal kun benyttes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forespørsel om å delta i prosjektet er sendt til ulike norsklærere som enten jobber på ungdomsskole eller videregående skole. Grunnen til at jeg har sport nettopp deg om å delta i prosjektet, er at jeg vil innhente refleksjoner fra norsklærere som arbeider med den nye læreplanen, noe du gjør.

• Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et elektronisk intervju per Teams. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Dersom det er greit for deg vil jeg ta opptak av intervjuet, for å lettere kunne hente data ut fra intervjuet i ettertid. Du velger selv om du vil delta med kamera av eller på. Intervjuet inneholder spørsmål om hva du tenker er formålet med (skjønn)litteraturundervisninga i skolen, spørsmål om dine tekstvalg og arbeidsmåter i litteraturundervisninga og spørsmål om dine tanker og refleksjoner knytta til den nye læreplanen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og prosjektets veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Navnet og kontaktopplysningene dine, samt navn på skole og stedsnavn, vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vil ikke komme med i publikasjonen. For å sikre at ikke uvedkomne får tilgang til personopplysning vil jeg lagre datamaterialet i UiTs lagringssystem, Norstore, og materialet vil være passordbeskyttet i egen mappe.

Det er ingen personopplysninger som vil bli nevnt i publikasjonen. De eneste opplysningene om deg som kan bli publisert i oppgaven er utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og undervisningsfag, og om du underviser på ungdomsskole eller videregående skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og datamaterialet destrueres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i løpet av juni 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *UiT – Norges Arktiske Universitet* ved Sarah Hoaas (student), tlf: 902 66 107 eller e-post: sho108@uit.no, eller veiledere Hella Veierud Busch (universitetslektor), e-post hella.v.busch@uit.no og Henning Howlid Wærp, e-post: henning.waerp@uit.no.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-post: personvernombud@uit.no, eller tlf: 776 46 322.

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

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

Med vennlig hilsen

Hella Veierud Busch og Henning Howlid Wærp
(student)
(veiledere)

Sarah Hoaas

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Litterær kompetanse i Kunnskapsløftet 20*, 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 3: Godkjenning fra NSD (3 sider)

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

