

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Mikael Sollie Iversen (223) og Linn Haugrud (212)

Samtidslitteraturens plass i en kanonløs ungdomsskole

– En kvalitativ studie av lærerens didaktiske utfordringer og muligheter i en tekstutvalgsprosess

Contemporary literature and its stance in a syllabus without a formal canon in a secondary school educational setting

- a qualitative inquiry into the educational professionals didactic challenges and opportunities upon selecting a literary curriculum

Dato: 13.5.2018

Totalt antall sider: 87

Sammendrag

Ved innføringen av LK-06 dukket det opp et nytt begrep som ikke har vært benyttet i noen tidligere læreplan; *samtidstekst*. I et kompetansemål står det at eleven skal «(...) kunne presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2015). På bakgrunn av at LK-06 åpner opp for metodefrihet vil det være lærerens faglige skjønn som skal lede elevene i arbeidet med å nå kompetansemålene. Denne metodefriheten innebærer også at det er læreren som står med ansvaret for å definere hva som er «sentrale samtidstekster», samt å velge ut tekster til litteraturarbeid i klasserommet. Så hvordan forstår lærerne dette begrepet? Hvordan implementerer de det i sin undervisning? Og hvordan holder de seg oppdatert på et felt som stadig fornyer seg?

Det finnes lite, om ingen, forskning som belyser samtidstekstbegrepet i sammenheng med litteraturundervisning i ungdomsskolen. Denne forskningen tar mål av seg å gi noen svar på dette området. For å oppnå det er forskningen basert på kvalitative intervju med fire norsklærere som underviser på ungdomstrinnet. Lærernes refleksjoner danner grunnlag for resultatene som legges frem og drøftes.

Selv etter at læreplanen har vært i bruk i 12 år viser lærerne stor usikkerhet omkring egen forståelse av samtidsbegrepet, og det er store kompleksiteter hvordan dette didaktisk utføres i klasserommet. Lærerens personlige lesepraksis, tekstgrunnlag og engasjement for faget ser ut til å legge premisser for hvilke samtidstekster som blir benyttet. Det oppleves derfor som paradoksalt at lærerens autonomi i tekstutvalgsprosessen, som er LK-06 intensjon, inngår kompromiss med lærebokens føringer og andre kollegers preferanser, i stedet for å legge til rette for en lesing som setter tekst og elev først.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært litt som å gå gjennom et svangerskap. Vi har vært med i utviklingen, fra et lite tankefrø til et ferdig utviklet produkt, som nå skal betraktes og bedømmes av omverdenen. Akkurat som et svangerskap, har også vår forskningsprosess vært fylt med opp- og nedturer, gleder og bekymringer. Humøret har svingt mellom euforisk lykke og mørk fortvilelse. Men sammen, ved hjelp av troen på egne ferdigheter og evne til å jobbe målrettet, står vi nå med vårt «avkom» i hendene; 65 sider langt, og med alle innholdskomponenter på riktig plass, akkurat på gjennomsnittet etter de gitte kriterier. For oss har det vært til stor hjelp å få komme jevnlig til svangerskapskontroll hos vår eminente veileder, Hallvard Kjelen. Disse møtene har gitt oss en ro gjennom hele prosessen, og hans kunnskap på feltet har vært til stor hjelp.

Ellers vil vi takke våre familier og medstudenter som har fulgt oss gjennom denne emosjonelle berg- og dalbanen. Vi er glade i dere.

Bodø 11.mai 2018

Linn Haugrud

Mikael Iversen

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Personlig ståsted	1
1.2 Forskning på feltet og egen posisjonering.....	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.4.1 Litteraturundervisning	4
1.4.2 Litteraturbegrepet og problematikk knyttet til forståelsen av samtidstekstbegrepet.	5
1.5 Oppgavens oppbygning.....	6
2.0 Oppgavens teoretiske og forskningsbaserte ramme	7
2.1 Samtidstekstbegrepet og samtidstematikk	7
2.1.1 Samfunnsendringene bestemmer tematikken.....	8
2.1.2 Tematikk som vindu og speil	9
2.2 Læreplanverket.....	11
2.3 Hvordan lese litteratur i skolen?.....	13
2.3.1 Analytisk tilnærming	13
2.3.2 Erfaringsbasert tilnærming	14
2.4 Valg av tekst.....	14
2.4.1 Hvilke tekster skal leses i skolen?.....	15
2.4.2 Lærerens litteraturkunnskap – Den personlige kanon.....	16
2.4.3 Elevkunnskap og situasjonskompetanse	18
3.0 Metode.....	21
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	21
3.2 Forskningsdesign.....	22
3.3 Forskningsmetode	23
3.3.1 Det kvalitative intervjuet.....	24
3.3.2 Intervjuguide	25
3.3.3 Gjennomføring av intervju	26
3.3.4 Transkribering og analyse	26
3.5 Utvalg.....	28

3.5.1 Respondentene	28
3.6 Forskningens validitet	29
3.7 Forskningens reliabilitet	31
3.8 Forskningsetikk	31
4.0 Bolk 1: Hva slags tekster benyttes av læreren?	32
4.1 Samtidstekstbegrepet	32
4.1.1 Samtidstekst knyttet til tid	32
4.1.2 Samtidstekst i et sammenlignings- og motsetningsforhold til den klassiske litteraturen	33
4.1.3 Samtidstekst forstått som det utvidede tekstbegrepet	34
4.2 Tematikk	35
4.2.1 Flerkulturelt samfunn, globalisering, terror ... og Zlatan	35
4.3 Hva slags tekster benytter læreren?	38
5.0 Bolk 2: Hvor finner læreren tekstene?	40
5.1 Personlig lesepraksis	40
5.1.1 En personlig kanon	41
5.2 Hvor finner du tekstene du bruker i undervisning?	43
5.2.1 Læreboken; for smal eller en hellig gral?	43
5.2.2 Faglig samarbeid; frelse eller forbannelse?	45
6.0 Bolk 3: Hvorfor blir nettopp disse tekstene valgt?	49
6.1 Hvilke faktorer styrer lærerens valg av tekst?	49
6.1.1 Lokal forankring	49
6.1.2 Treffsikker litteratur; mål eller stang ut?	52
6.1.3 Hele romaner eller utdrag?	54
6.1.4 Prestere eller oppleve?	57
6.1.7 Det som ikke nevnes...	61
7.0 Forskningens avdekninger og kunnskapsbidrag	62
7.1 Samtidsforvirring	62
7.2 Samtidspassivitet	63
7.3 Samtidsansvar	64
7.4 Forslag til videre forskning på området	65

Litteraturliste	66
Innholdsliste vedlegg.....	71
Vedlegg 1	72
Vedlegg 2	75
Vedlegg 3	77
Vedlegg 4	81

1.0 Innledning

Et spørsmål som stadig dukker opp i skole og litteraturdebatten er «Hvilke tekster skal leses i skolen?» Mange har ment mye om dette, og det har også kommet til uttrykk gjennom læreplanene. Et tydelig eksempel på dette er endringene i læreplanenes utforming fra L97 til dagens gjeldende LK06. Fra et tydelig innholdsfokus, og vekt på «kanonisert» litteratur i L97, der tekster og forfattere blir nevnt, har pendelen svinget mot en læreplan med kompetansefokus, der LK06 åpner for stor metodefrihet. Det er lærerens faglige skjønn som skal lede elevene fram mot de nedfelte kompetansemålene. Denne metodefriheten innebærer at lærere har full frihet til å velge ut hvilke tekster det skal jobbes med i klasserommet, og hvordan de didaktisk skal presenteres elevene. Læreplanen legger allikevel føringer for at både gamle klassikere og samtidstekster skal benyttes i undervisningen. Under hovedområdet språk, kultur og litteratur står det at eleven skal «(...) bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette betyr at tekstene som en litterær kanon foreslår, og som i all hovedsak er skrevet av døde, hvite menn, ikke lenger er tilstrekkelig alene. Vi lever i en verden som ikke lenger er utelukkende hvit og mannlig, og i hvert fall ikke død (Robinson, 2001, s. 69). Man må utvide perspektivet, nåtiden er nå. Samfunnet er i konstant endring, og det gjenspeiles i litteraturen som skapes av forfattere, menn og kvinner som lever i dag og skildrer fortid, nåtid og framtid ut fra forståelsen av vår samtid. Forskningen tar mål av seg å belyse spennet mellom samtidslitteraturens kontinuerlige utgivelser, og litteraturlærerens kontinuerlige krav til å holde seg faglig oppdatert.

1.1 Personlig ståsted

En sentral grunn for at vi har valgt å undersøke hvordan samtidslitteratur finner veien til litteraturundervisningen, er vårt eget ståsted. Som kommende norsklærere er vi snart i den situasjon at det er vårt ansvar å drive litteraturundervisning i klasserommet. Gjennom egen skolegang og utdanning har vi møtt tekster fra ulike epoker og sjangrer. Disse tekstene har, sammen med de tekstene vi har lest av «egen fri vilje», blitt til en del av vårt personlige tekstgrunnlag. Dette gjelder også for andre lærere. De kan ha et bredt eller et smalt tekstgrunnlag, som er utelukkende basert på deres tidligere møter med tekst. Vi har selv observert og erfart at de tekstene som elever møter på skolen ofte er et ledd i en tradering, der tekstutvalget kan sees på som et ekko av lærerens egen skolegang og utdanning. Fra vårt ståsted er ikke dette så vanskelig å forstå. Vi, som nyutdannede, kjenner på følelsen av at vårt eget tekstgrunnlag kan være «tynt» og utilstrekkelig i ulike undervisningssituasjoner. Som et

resultat av dette har man kompensert med å ty til tekster man har brukt før, men som kanskje ikke samsvarer 100% med det man faglig forsøker å oppnå. I forbindelse med dette har vi ofte stilt oss spørsmål om hvordan lærere holder seg oppdatert på hva som blir utgitt av ny samtidslitteratur, samtidig som de utvider sin egen horisont innenfor det som betegnes som klassikerlitteraturen. Vi håper at vi gjennom denne forskningen vil få en større forståelse for hvordan lærere velger ut tekster de skal benytte i litteraturundervisningen og hvordan de didaktisk legitimerer og begrunner disse valgene, samt at den kunnskapen dette arbeidet gir oss vil gjøre oss mer rustet til å takle litteraturundervisningens mange didaktiske utfordringer.

1.2 Forskning på feltet og egen posisjonering

Innenfor feltet litteraturdidaktikk og tekstutvalg i litteraturundervisningen er det gjort en del forskning de siste årene. Men når vi søker på *samtidstekst* i databasen Bibsys får vi kun to treff. Den ene omhandler TV-serien *Skam* i dialog med *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen, og den andre er en oversiktsartikkel av Eirik Vassenden (2007) som forsøker å definere begrepet *samtidstekst* kort tid etter introduksjonen av det i LK-06. Dette er ikke mye å bygge vår forskning ut ifra, derfor har vi valgt å søke litt bredere innenfor litteraturforskningen som fragmentarisk samsvarer med vår intensjon. Den forskningen vi velger å presentere her har gitt oss et innblikk i ulike områder av vårt forskningsfelt.

I oversiktsartikkelen *Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer* gjør Torill Steinfeld (2009) rede for utviklingen av kanon i skolen. Steinfeld hevder at denne kanonen, helt frem til L-97, har vært lite utfordret og bygger på en tradisjon helt tilbake til 1911. Denne artikkelen har vært viktig for vår forståelse av tekstutvalgsgrunnlaget i de tidligere læreplanene, og hvorfor denne kanonlitteraturen fortsatt har fotfeste i dagens litteraturundervisning. Også Hallvard Kjelenes doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (Kjelen, 2013) tar for seg kanon, samtidig som den belyser begreper som kulturalisering og legitimeringen av litteraturundervisningen. Denne har vært viktig for å belyse hvordan dagens læreplan praktiseres av lærerne. Sylvi Penne er et velkjent navn innenfor norskdidaktisk skoleforskning. Penne bidrar med egen forskning, samtidig som hun setter kjent internasjonal litteraturteori inn i en norsk skolekontekst. *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne* (2001) og *Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker* (Penne, 2012) har vært sentrale for vår forskning på litteratur i norskfaget. Liv Dalseggs lærebokanalyse, *Lærebøker og litteraturundervisning: en litteraturdidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet*

(Dalsegg, 2011), gir en oversikt over hvordan tre læreverker legger opp til et leserorientert perspektiv i tekstarbeidet, samt at læreverkenes tekstutvalg sees i sammenheng med ungdomsleserens premisser. Denne oppgaven har tematisk mange likhetstrekk ved vår, men innfallsvinkel og metodisk fremgangsmåte er ulik. Christina Olin-Schellers doktorgradsavhandling *Mellan Dante och Big Brother* (2006) tar også for seg lærebøker. Hun hevder at lærebøkene og undervisningen i stor grad vektlegger en analytisk tilnærming. Forskningen viser at en analytisk tilnærming oppleves som kjedelig for elevene, og at den er tatt ut av kontekst og er lite engasjerende. Dette er funn som vi mener kan ha relevans i vår oppgave, da lærebøkene står sterkt i norsk skole. Kristin Hamran Storrustens masteroppgave *Men hva leser lærerne?* (2010) er en kvantitativ spørreundersøkelse som tar for seg norsklæreres lesevaner og preferanser, og har som hovedmål å avklare forhold som omhandler deres litteraturinteresse sett opp mot bruken i skolen. Lærerens personlige lesepraksis har stor plass i vår forskning og Storrustens masteroppgave har vært verdifull på dette feltet. Kari Anne Rødnes sier i sin artikkel *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* (2014, s. 2) at LK06 er lite retningsgivende, og at det finnes motstridende meninger om litteraturarbeidet i skolen. Derfor hevder hun at det er viktig med mer forskningsbasert kunnskap om hvordan læreplanmålene operasjonaliseres, og hvordan det konkrete arbeidet med litteratur i klasserommet foregår. Artikkelen har gitt oss et utvidet bilde på den forskningen som er gjort på skjønnlitteratur i klasserommet, både nasjonalt og internasjonalt, samt at den tar opp fordeler og ulemper ved henholdsvis analytisk og erfaringsbasert tilnærming til tekst i klasserommet.

Denne tidligere forskningen på feltet gir oss et lite, men nyansert bilde av litteraturundervisningens status, både dens premisser og utfordringer. Dette vil fungere som et fundament for vår egen forskning, samtidig som det kan bygges videre på, da det finnes lite forskning som helt konkret belyser samtidslitteraturens posisjon i skolen. Vi posisjonerer oss tett på lærerens personlige refleksjoner omkring egen tekstutvalgssprosess.

1.3 Problemstilling

I vår forskning er det lærerperspektivet og den konkrete tekstutvalgsfasen av samtidstekster som benyttes i litteraturundervisningen vi ønsker å belyse. Å finne en god inngang har vært krevende. Ved hjelp av tidligere forskning, samt faglitteratur og artikler som belyser tematikken, har vi har gradvis sirklet oss inn. Problemstillingen som vil være utgangspunktet for vår videre forskning lyder som følger:

Hvordan reflekterer læreren omkring sine valg av samtidstekster som benyttes i ungdomsskolens litteraturundervisning?

I vårt forsøk på å besvare denne jobber vi ut fra tre forskerspørsmål som hver for seg belyser ulike aspekter ved problemstillingen. Vi har kategorisert dem i tre bolker; *hva*, *hvor* og *hvorfor*, som igjen vil få underspørsmål i en intervjuguide. Intensjonen med denne bolkinndelingen er at det skal være til hjelp både i intervjufasen, samt i en senere analyse og tolkningsprosess. Spørsmålene belyser også en didaktisk prosess, fra planlegging til gjennomføring av undervisning.

1. *Hva* slags samtidstekster benyttes av læreren?
2. *Hvor* finner læreren disse tekstene?
3. *Hvorfor* blir nettopp disse tekstene valgt? (legitimering og didaktisk begrunnelse)

Hvordan disse spørsmålene tenkes brukt i en intervju- og analysefase beskrives nærmere i kapittel 3.3.2 *Intervjuguide*.

1.4 Begrepsavklaring

I vår problemstilling er det særlig to begreper som bør defineres slik at vi sikrer oss at lesere av denne oppgaven har tilstrekkelig med forkunnskaper. Dette er *litteraturundervisning* og *samtidstekst*. Begge disse begrepene er omfattende og komplekse. Det vil derfor være nødvendig å snevre inn hvilket fokusområde vi vil ha innenfor litteraturundervisning og hvilken litteratur vi særlig vil se nærmere på. Innenfor litteratur er det særlig de didaktiske utfordringene ved å *velge ut* samtidstekster vi vil undersøke.

Å behandle alt av litteratur i en oppgave vil være for omfattende, og derfor ser vi det nødvendig å begrense fokusområde til epikken.

1.4.1 Litteraturundervisning

Å undervise forstår vi, i tråd med Skaftun og Michelsen (2017, s. 17), som all form for kunnskapsformidling. Dermed blir litteraturundervisningen den kunnskapsformidlingen som omhandler litteratur spesielt. Alle fagfelt har ulike didaktiske utfordringer ved seg som krever en særlig refleksjon fra lærerens side. Ordet didaktikk er gresk og betyr undervisningskunst eller undervisningslære. Sentralt innenfor didaktikken er spørsmål som *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Der *hva* viser til emnet det skal undervise i, *hvordan* til de metoder som skal anvendes og *hvorfor* omhandler didaktisk legitimering og begrunnelse av de valgene en gjør. Innholdet i litteraturundervisningen vil derfor naturligvis være litteratur og spørsmål knyttet

til litteratur. Litteraturlesing i skolen har solid legitimering i læreplanen. I følge Skaftun og Michelsen skal:

Litteraturlesingen i skolen (...) altså gi historisk bevissthet og sette elevene i stand til å bruke det kulturen tidligere har formet, til å orientere seg i samtiden og se fremover. Litteraturen skal brukes til å få nye tanker og syn på virkeligheten og til å oppøve kritisk sans. Den skal ikke minst ha dannende effekt (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28 - 29).

LK06 legger opp til stor metode- og innholdsfrihet, der lærerne i stor grad har ansvar for å velge metoder som er hensiktsmessig i forhold til emnet, og innholdet i undervisningen er vagt styrt av kompetansemål. Dermed blir solid fagkunnskap en forutsetning for å drive litteraturundervisning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). I det daglige vil litteraturdidaktikken være en kilde til begrunnede valg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisning (Hennig, 2017, s. 62). Det ligger mange muligheter og begrensninger som en lærer må tenke over i sin didaktiske planlegging. Elevenes forutsetninger er et helt sentralt element, og tid og tilgjengelig utstyr et annet. Hvilke tekster skal læreren velge, hvordan skal disse presenteres for elevene og hvilken tilnærming til litteraturen skal undervisningen ha er også sentrale litteraturdidaktiske utfordringer.

Et kompetansemål i læreplan for norskfaget etter 10.årstrinn sier følgende: ”Eleven skal kunne presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er dette kompetansemålet, med et særlig fokus på samtidstekster, som danner grunnlaget for vår forskning. Læreplanen nevner ingen tekster eksplisitt, så utvalg av litteratur ligger fullt og helt på læreren. Begrepene litteratur og tekst er svært omfattende, derfor har vi behov for å gjøre en utredning av disse og hvordan vi forstår dette i denne oppgaven.

1.4.2 Litteraturbegrepet og problematikk knyttet til forståelsen av samtidstekstbegrepet

Det finnes ulike oppfatninger omkring hvordan begrepet litteratur konkret skal oppfattes og hva det inneholder av tekstmateriale. Skaftun og Michelsen (2017, s. 19 - 26) gjør rede for tre måter å forstå litteraturbegrepet på; et totalisert, et smalt og et utvidet litteraturbegrep. I et totalisert litteraturbegrep vil alt som består av skrift betegnes som litteratur. Mens i et snevert litteraturbegrep vil kun skjønnlitteratur regnes som litteratur; litteratur med et viss kulturelt kvalitetsstempel på seg. Det utvidede litteraturbegrepet blir et slags kompromiss mellom det

totaliserte og det smale litteraturbegrepet. Denne anerkjenner muntlige tekster, sakprosa, lyd og bilde som litteratur. Det er nettopp det utvidede litteraturbegrepet som ligger til grunn for begrepet «tekst» i LK 06.

I et forskningsprosjekt av denne størrelsen vil det utvidede tekstbegrepet som benyttes i LK06 være for stort og uhåndterlig. Som nevnt ovenfor har vi allerede begrenset problemstillingen til å omfatte samtidstekster, men av pragmatiske grunner har vi også behov for å begrense dette begrepet ytterligere. Samtidstekster, slik det står i læreplanen, omfatter også sakprosattekster, filmer, musikk og lydfiler, samt bilder. Vårt primære forskningsområde innenfor samtidstekster vil være skjønnlitteratur og undergruppen epikk. Hvordan begrepet samtidstekst forstås og benyttes i dagens skole, og samfunnet for øvrig, er svært komplekst, og til tider uklart. Da det er nettopp denne uklarheten som danner kjernen i vår forskning, ønsker vi som forskere ikke å innta en «fastlåst» posisjonering i dette spørsmålet, men heller la respondentene og empirien belyse hvordan begrepet forstås og brukes. I oppgaven vil derfor forståelsen av samtidslitteratur ikke begrenses til å omhandle utgivelser publisert innenfor en fastsatt tidsramme, der vi f.eks. inkluderer utgivelser som er nyere enn ti år, og ekskluderer det som er eldre. Om det opereres med en slik inndeling vil det være knyttet opp mot respondentenes egen forståelse og definisjon av begrepet. Selv om det er empirien som i hovedsak vil definere hva som er, og ikke er, samtidstekster vil vi allikevel i vår teoridel drøfte ulike aspekter med samtidstekstens plass i skolen og samfunnet.

1.5 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel vil vi redegjøre for oppgavens teoretiske og forskningsbaserte rammer. Her vil det presenteres bakgrunnsmateriale som belyser vår forforståelse, og dette er elementer som trekkes videre inn i oppgavens drøfting. I kapittel 3 gjøre oppgavens metodetilnærming rede for. Kapittel 4-6 presenterer forskningens funn. Funnene blir fortløpende drøftet opp mot teori. Det er i disse kapitlene forskningens kunnskapsbidrag blir gjort rede for. I kapittel 4 tar vi for oss respondentenes forståelse av samtidstekstbegrepet. Her er det komplekse og ulike oppfatninger som ligger til grunn, som igjen får konsekvenser for selve tekstutvalget, som gjøres rede for i kapittel 5. I kapittel 6 drøftes det for hvorfor disse tekstene blir valgt, og ulike utfordringer og mangler blir avdekket. Avslutningsvis, i kapittel 7 vil vi trekke sammen alle trådene og gi en oppsummerende refleksjon over forskningens funn og videre potensiale.

2.0 Oppgavens teoretiske og forskningsbaserte ramme

For å forstå lærernes refleksjoner må man ha kjennskap til lærerens yrkeshverdag og rammebetingelser. I dette kapitlet vil vi redegjøre for sentrale aspekter som ligger til grunn for dette. Vi har tidligere nevnt at det finnes lite konkret teori og forskning som belyser samtidstekstbegrepet i tilknytning til litteraturundervisningen, men gjennom etablerte teorier fra bl.a. Rosenblatt, Appleyard og Fowler åpnes det et vindu som også samtidstekstutvalget kan betraktes gjennom. Vi har også valgt å støtte oss på de norske litteraturviterne Atle Skaftun, Per Arne Michelsen og Åsmund Hennig. Det er fordi deres betraktninger og uttalelser ofte er knyttet opp mot LK-06 og de premissene som råder i norske klasserom, noe som er viktig for å forstå lærernes motiver og handlingsrom. Det som er fundamentet i hele denne forskningen er samtidsteksten, og vi vil innledningsvis i dette kapitlet forsøke å forklare kompleksiteten og bakgrunnen til dette begrepet.

2.1 Samtidstekstbegrepet og samtidstematikk

Samtidstekst som begrep dukker første gang opp i LK06 i form av et kompetansemål etter 10.årstrinn. Her heter det at eleven skal kunne «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med introduksjonen av dette «nye» begrepet presser det seg fram et spørsmål som krever svar og avklaring; hva skiller en samtidstekst fra de tidligere brukte læreplanbegrepene *tekster fra nåtiden* og *nyere tekster*?

En vid og overfladisk forklaring på samtidslitteratur er at forfatteren og leseren av verket lever samtidig. Med dette som kriterium blir samtidslitteraturen vanskelig, og ganske meningsløs, å skille fra de etablerte begrepene *nyere tekster* og *tekster fra nåtiden*. Ridderstrøm (2016) tillegger imidlertid samtidslitteraturen en kvalitativ karakter i sin definisjon. Han mener at samtidslitteraturen må karakteriseres ut i fra at tematikken i utgivelsen må ha stor kontaktflate med samtiden den blir publisert i. Litteraturen skal representere en form for samtidsrealisme, og kan dermed gi innblikk i livssituasjoner, problemer, muligheter, ønsker og behov, angst og frykt. Samtidslitteraturen «speiler» endringsprosesser i samfunnet, og vil dermed selv være i endring. Samtidslitteraturen kan også betraktes som et sted der sentrale samtidsfenomener forvaltes og problematiseres (Vassenden, 2007, s. 358). Det som også kjennetegner denne litteraturen, og gir den sin særegne kvalitet, er at den er skrevet av mennesker som puster inn den samme lufta som oss, som kjenner til den tause kunnskapen og de tusen små og store tingene som sammen utgjør samtiden. Den viser oss ulike versjoner av her og nå og oss, og uten at vi kanskje merker det

kan forfatteren skildre, tolke, kommentere og raljerer med alt dette (Norheim, 2017, s. 12). Om man tar alt dette i betraktning kan man se en nyansering i læreplanens begrepsbruk, der *samtidstekster* kan være både *nyere tekster* og *tekster fra nåtiden*, mens *tekster fra nåtiden* og *nyere tekster* ikke nødvendigvis vil være *samtidstekster*. Samtidslitteraturen er uløselig knyttet mellom leseren (oss), tekstens tematikk og samfunnets sosiale, kulturelle, politiske og økonomiske status akkurat nå.

Alle respondentene i denne forskningen benytter Gyldendal forlags *Nye kontekst 8-10* (Blichfeldt & Heggem, 2014) eller den eldre utgaven *Kontekst 8-10* (Blichfeldt, Larsen & Heggem, 2006) som sitt læreverk. I *Nye kontekst* defineres begrepet samtidstekst som *en tekst laget i vår tid*. At verbet *laget* blir brukt, og ikke *skrevet*, gjenspeiler en forståelse som knyttes opp mot læreplanens utvidede tekstbegrep, der en tekst er mer enn det skrevne ord. Her blir et mangfold av tekstuttrykk vektlagt, der multimodalitet, digitale tekster og sjangerblanding ser ut til å ha en avgjørende posisjon når det kommer til å forklare hva en samtidstekst er. *Nye kontekst* er forsiktig med å statuere tydelige eksempler på hva samtidsteksttematikk kan være, men ungdommers jag etter å prestere og omgripende hendelser i samfunnet nevnes, i tillegg til en mer eksistensiell tematikk som forelskelse og sorg. Fantasy-sjangeren vies også mye plass i læreverket som et typisk eksempel på samtidstekst. Innenfor denne sjangeren møter hovedkarakterene vampyrer, draker og andre overnaturlige vesener, og handlingen foregår ofte i mytologiske- eller parallelle univers.

«Gamle» *Kontekst* ble utgitt samtidig med ikrafttredelsen av LK06 der begrepet samtidstekst opptrer opp for første gang i en læreplan. Allikevel blir ikke begrepet benyttet en eneste gang i læreverket. Her blir også multimodalitet og fantasy-sjangeren behandlet, uten at det trekkes noen paralleller til samtidstekstbegrepet.

2.1.1 Samfunnsendringene bestemmer tematikken

I følge NOUen *Fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2015) befinner samfunnets seg nå inne i en fase som er preget av et voksende mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. I deres redegjørelse for *sentrale trekk ved samfunnsutviklingen* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 19 - 20) viser de til dominerende utviklingstrekk som gjelder for oss i Norge nå, og sannsynligvis i årene som kommer. De poengterer en vekst i globaliseringen, der kontakt mellom mennesker på tvers av landegrenser øker. Forskjellene mellom fattige og rike blir større. Det internasjonale migrasjonsbildet tyder på at innvandrerdelen i befolkningen vil vokse, noe som vil bidra til økning i etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet. Tendensen med urbanisering ser ut til å fortsette,

og det påvirker vår levemåte og holdninger. Slike kompleksiteter i samfunnet kan være en berikelse, men kan også være grobunn for spenninger og konflikter mellom ulike grupper. Den teknologiske utviklingen skaper nye næringer og fordrer høyere utdanning.

Klimaendringer og et internasjonalt konfliktnivå stiller krav til mennesker om å finne løsninger i fellesskap og fremme sosial ansvarlighet globalt, samtidig som de krever mye av den enkelte.

Mange av disse eksemplene på samfunnsendringer har allerede blitt viet oppmerksomhet og skrevet om av dagens forfattere. Marta Norheim gir i *Oppdateringar frå lykkelandet – Røff guide til samtidslitteraturen* (Norheim, 2017) en oversikt over tematikk som dagens samtidslitteratur belyser. Hun trekker spesielt frem miljø- og klimakrisen, som har ført til den nye, dystopiske sjangeren *cli-fi*. Men også digitaliseringen av samfunnet har fått forfatterens interesse, der livet i, på og med internett og sosiale medium skildres og problematiseres. Samtidens kroppsfokus belyses også, og da spesielt i form av de psykiske lidelsene dette fører med seg, slik som f.eks. angst, anoreksi, depresjon og rusrelaterte plager.

Kjønnsrollemønsteret og skildringen av menn og kvinner har også forandret seg i samtidslitteraturen. Tidligere hadde kvinnen definisjonsmakten i familien og parforholdet, og hun ble framstilt som ansvarlig og strategisk. Mannen, på sin side, var en outsider som slet med sine kvinner, samt å finne sin plass både i yrkeslivet og samfunnet. Denne tendensen til polarisering mellom kjønnene er i dagens samtidslitteratur visket bort. Mannen er fortsatt en outsider, men nå blir også kvinnene skildret som feilbarlige og mislykkede.

I samtidstematikken vil det også oppstå individuelle trekk som er mer steds- og tidstypiske, og kan sees i sammenheng med f.eks. ulike ungdomskulturer. Skaftun og Michelsen (2017, s. 180) nevner flere relevante, men problemfylte, temaer som ungdommer i dag må håndtere. Blant annet nevnes seksualitet, mobbing, selvmord, rus, overgrep, psykiske lidelser og skilsmisser. Det er ikke slik at disse individuelle temaene og problemene ikke var problemfylte før, men heller at de må tolkes og forstås i kontekst av tiden og de endringene vi står i.

2.1.2 Tematikk som vindu og speil

Endringer i samfunnet har også fått betydning for skolen. Hennig (2017, s. 27) hevder at danningsbegrepet har mistet en del av sin status på bekostning av identitetsbygging, og forklarer det med at moderniseringen og sekulariseringen av samfunnet har ført til at tradisjonene og de felleskulturelle referansene ikke lenger oppleves like viktig som før. Stallworth, Gibbons og Fauber (2006, s. 478) beskriver dagens klasserom som mikrokosmos

av storsamfunnet, der elevene er representanter for et mangfold av kulturer, raser, religioner og etnisiteter. Alle elever skal respekteres for sine ulikheter, samtidig som de skal oppmuntres til å utvikle respekt og evne til å verdsette mennesker som har andre verdier og bakgrunn enn dem selv. På dette området blir litteraturlæreren pålagt stort ansvar i arbeidet med å velge tekster som tematisk samsvarer med elevenes verden og virkelighet, samtidig som de utvider deres horisont ovenfor andres kulturelle ståsted. En måte å oppnå dette på er å velge tekster der tematikken kan fungere som et *vindu* eller *speil* for leseren. Dette er en metode som hovedsakelig har vært benyttet i tilknytning til tekster som har flerkulturell tematikk, men den kan også brukes med annen tematikk som er knyttet opp mot elevenes verden. Glazier og Seo (2005, s. 688) hevder at om litteraturundervisningen skal virke transformerende eller selvbekreftende må begge perspektivene være til stede. Teksten som *speil* gir leseren (eleven) muligheter til å reflektere over egne erfaringer og seg selv. Ved å bruke teksten som *vindu* vil leseren blitt gitt muligheten til å se erfaringene til andre og reflektere omkring dette. Et viktig poeng som Glazier og Seo trekker fram som avgjørende er at elevene må være i stand til knytte sammen teksten med egne opplevelser og erfaringer. Dette henger sammen med Louise Rosenblatts (2002) reader-response teori, som forklarer at alle lesere bringer med seg sine følelser, erfaringer og kunnskap inn i lesingen, derfor vil hver tolking være subjektiv og unik. En slik lesing kan godt fungere som et selvbekreftende speil, men det er ikke før man i samtale med andre lesere, der deres følelser, erfaringer og kunnskap skaper autentiske stemmer som møter egen tolking av lesingen, utnytter potensialet som et vindu- og speiltilnærming kan ha (Glazier & Seo, 2005, s. 691 - 699).

Hvis man ønsker at ungdomsleseren skal få speilet realismen i sin egen samtid stiller det store krav til litteraturens autenticitet. Solbjørg Tormodsdotter Nes (2014) hevder at samtidsrealismen i ungdomslitteraturen kan miste troverdighet om den ikke innlemmer bestemte ungdomskulturelle uttrykk eller gjengir digitale praksiser. Dagens raske utvikling gjør at samtidsrealismen, og spesielt da den som tar mål av seg å skildre ungdomskultur, er underlagt å implementere tidsmarkører om den skal bli oppfattet som autentisk. Om samtids tekster unnlater slike tidsmarkører, eller feiler i bruken av dem, virker den *datert*, og på den måten oppleves den utdatert eller uaktuell for mottakeren om ikke denne dateringen korresponderer med virkeligheten. Slike tidsmarkører kan være ungdomskulturelle fenomen som musikk, film, og sosiale medier. Språket som benyttes er også vesentlig for opplevelsen av realisme, fordi fortellerperspektivet ligger så godt som alltid hos en ung hovedperson, og da ofte i form av en jeg-forteller (Nes, 2014, s. 31). Det er ikke så vanskelig å forestille seg at

en jente med innvandrerbakgrunn som snakker med ordforrådet til en middelaldrende journalist skaper brudd i kontrakten mellom tekst og leser. Alle disse, ofte ubetydelige, gjenstandene og tingene som skildres og beskrives i en tekst blir av litteraturteoretikeren Barthes (2003) beskrevet som *virkelighetseffekten*. I samtidstekster har disse gjenstandene ofte betydning i form av at de viser oss verden vi lever i, og at det er leseren selv som må tolke og forstå effekten av dette ut fra sin opplevelse. «Man må aldri betrakte tingene slik de er i seg selv, heller ikke slik den som taler eller skriver vet at de er, men bare i overensstemmelse med det leserne eller tilhørerne vet om dem» (Barthes, 2003, s. 78).

2.2 Læreplanverket

Læreplanverket er en forskrift til opplæringsloven, og alle skolene er juridisk forpliktet til å følge denne uansett hvor i landet opplæringen foregår (Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre sier Utdanningsdirektoratet at læreplanverket gir skolene ansvar for, og handlingsrom til å tilpasse og videreutvikle opplæringen. Dette ansvaret blir betegnet som lokalt arbeid med læreplan, og blir ofte innad i skolen referert til som *den lokale læreplanen*. Det er ikke gitt klare føringer fra sentralt hold hva en slik plan skal inneholde, eller hvordan den skal se ut. Ansvaret for utformingen ivaretas av lokal autonomi, der skoleeier, skoleleder og lærerne utarbeider planer for sin kommune, sin skole og sine fag. I LK06 er de overordnede kompetansemålene utformet slik at skolene lokalt har et stort handlingsrom til å velge aktiviteter, organisering og differensiering, alt etter hvilke muligheter og begrensninger en har i sitt lokalmiljø. Intensjonen er at alle elevene skal utvikle kompetanse innenfor de ulike fagene i læreplanverket, og et lokalt handlingsrom vil ha betydning for skolens mulighet til å drive tilpasset opplæring for alle elevene. Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i skolen. § 1-3 i opplæringsloven sier at : «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 2015).

Kompetansemålet som sier at eleven skal kunne «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2015) er hentet fra den *fagspesifikke* delen av læreplanen. For å finne hvor selve legitimeringen av lesing av skjønnlitteratur generelt, og samtidstekster spesielt står, må man inn i skolens overliggende rammetekster. Dette er offentlige vedtatte dokumenter som setter retningslinjer for arbeidet i skolen. Helt overordnet er *formålsparagrafen* i opplæringsloven, deretter kommer *generell del av læreplanen*, før man altså får de konkrete formuleringene i den *fagspesifikke* delen. Den fagspesifikke delen er den rammeteksten som forklarer konkret hva undervisningen skal inneholde, og dette skjer ved beskrivelser av formål med faget,

hovedområder og grunnleggende ferdigheter. Det er dette som angir hva elevene skal måles og vurderes etter. Ved å studere disse rammetekstene blir man fort bevisst på de svevende formuleringene som disse dokumentene er utsmykket med. Ifølge Ziehe (Ref. i Penne & Hertzberg, 2008, s. 31) er dette *glitterspråket* et typisk kjennetegn på en pedagogisk-byråkratisk retorikk som ofte tildekker og instrumentaliserer pedagogiske kompliserte situasjoner. Dette krever et fortolkingsarbeid da litteraturens, og da særskilt skjønnlitteraturens, nytteverdi ikke kommer eksplisitt til syne. Skaftun og Michelsen (2017, s. 28 - 29) har i sitt fortolkingsarbeid av læreplanen lokalisert ulike faktorer som kan knyttes opp mot litteraturen og legitimeringen av den i norskfaget. Her nevner de blant annet at litteraturundervisningen skal øke etisk bevissthet, gi historisk og kulturell innsikt og skape nye tanker og syn på virkeligheten som legger grunnlag for å oppøve en kritisk sans. Litteraturen skal ha en dannende effekt på elevene. Begrepet dannelse er komplisert, da det til enhver tid strides om hva dette konkret er, og hvordan skolen skal organiseres for å oppfylle samfunnets krav til elevenes utdanning (Skaftun, 2009, s. 31). I de foregående læreplanene har norskfaget, og da litteraturen spesielt, vært sterkt knyttet opp mot skolens dannelsesformål. Hallvard Kjelen (2013) hevder at i den nyeste læreplanen har norskfaget endret seg til å bli et tekstfag, mediefag og kulturfag, der fokuset ligger på å utvikle literacies og generelle leseferdigheter. Innføringen av det utvidede tekstbegrepet har gjort det vanskeligere å finne en sterk legitimering for de skjønnlitterære emnene i litteraturfaget. Dette understreker også Dalsegg (2011, s. 39), som poengterer at LK06, og dens fokus på ferdigheter, gir inntrykk av at de litterære tekstene skal leses ut fra andre formål enn de som leder elevene inn i teksten, der danningen skjer. Selv om mye av hovedvekten for lesing ligger på det rent instrumentelle planet, finnes det små hentydninger som åpner opp for en motsatt tilnærming, og et mer åpent syn for tekstarbeid. Faget skal i arbeid med tekster gi rom for både opplevelse og refleksjon, samt å sette ord på egne tanker og stå frem med egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Det skal også skje en progressiv utvikling fra en lesing som begynner med avkodning til å kunne forstå, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Dette har en tydelig forbindelseslinje til skolens dannende funksjon, og bærer bud om en tilnærming til litteratur som fører elevene *inn i teksten*. Men det er i dette arbeidet, det som foregår i klasserommet og på nivået under «glitterspråkets» formuleringer, litteraturdidaktikerens hovedutfordring ligger. Ziehe (referert i Penne & Hertzberg, 2008, s. 31) kaller det for «en tredje virkning», mens Drangeid (2014, s. 36) forklarer at lesing er én ting, *undervisningas virkning* noe helt annet. Det er først og fremst i samvirket mellom litterær lesing og undervisning at det store potensialet for endring og utvikling befinner seg.

For at man skal kunne oppfylle dette potensialet må ulike tilnærminger og syn på litteraturlæsning ligge til grunn for den didaktiske utføringen av undervisningen.

2.3 Hvordan lese litteratur i skolen?

I LK06 er det i hovedsak to tradisjoner for litteraturarbeid som legges til grunn for det som skal skje i klasserommet. Disse to karakteriserer Rødnes (2014) som *analytiske-* og *erfaringsbaserte* tilnærminger, og de har store likhetstrekk med Rosenblatts (2002) teorier om *effeferent* og *estetisk* lesing. Det som i hovedsak skiller disse to tilnærmingene defineres av spørsmålet om hvem som skal være i hovedfokus i litteraturarbeidet, teksten eller leseren?

2.3.1 Analytisk tilnærming

I en *analytisk* tilnærming er teksten hovedfokus, og har sine røtter fra blant annet nykritikken. Her vil lesingen konsentrere seg om språklige virkemidler, formelementer og strukturer. Teksten leses som en objektiv betydningsstruktur som må avkodes for å finne budskapet (Dalsegg, 2011, s. 23). Leserens forståelse for språk og tekst setter premisser for hva som er relevante tilnærminger til teksten. Fokus kan ligge på form og innhold innenfor tekstens grenser, eller den kan knyttes til utenomtekstlige forhold (Skaftun, 2009, s. 92). Ofte blir det brukt formalistiske analyseskjemaer som tar for seg tid, sted, handling, personschildringer og miljø. Hensikten er å legge til rette for en progresjon og støtte i læringen, men denne metoden blir ofte utsatt for kritikk da den begrenser muligheten til å ta inn det som er overraskende eller aspekter med teksten som analyseskjemaet ikke dekker (Rødnes, 2014). Rosenblatt (2002) kaller en slik tekstfokuseret lesing for *effeferent* lesing. Her går leseren målrettet inn i teksten og henter ut det man trenger av informasjon. Teksten gir da en umiddelbar nytteverdi, men det kan gå på bekostning av selve leseopplevelsen. «Livet visar upp en rörig mängd detaljer av vilka vi väljer att uppmärksamma bara dem som har med våra praktiska göramål att göra. Och då är vår uppmärksamhet inte ens riktad mot detaljerna själva utan mot deras praktiska betydelse» (Rosenblatt, 2002, s. 41). Men selv om en slik *effeferent* lesing hevder å stjele en potensiell personlig opplevelse fra leseren, har den også en essensiell verdi i utviklingen av litteraturforståelsen. Rødnes (2014, s. 8) framhever den analytiske tilnærmingen som viktig i elevenes utvikling av et metaspråk, der fagbegreper og sjangerkunnskap blir viktige redskaper når de skal samtale om tekst. Litteraturredaktikeren Shelby A. Wolf (2004, s. 27) understøtter dette med å hevde at ved å analysere språklige virkemidler utvikles en kunnskap som setter elevene i stand til å sette pris på litterær kvalitet, bli bedre skrivere og utvikle en analytisk retorikk i samtale om tekster. Men forskning på feltet (Dalsegg, 2011; Olin-Scheller, 2006) viser at undervisning og lærebøker i stor grad

støtter seg på en analytisk tilnærming til litteraturen, og at dette arbeidet ofte oppfattes av elevene som kjedelig, tatt ut av kontekst og som lite engasjerende. På grunn av at en analytisk tilnærming ikke henvender seg personlig til elevene, og at en erfaringsbasert og estetisk tilnærming holdes tilbake, må elevene hjelpes til å bevege seg mellom eget opplevd liv og tekst. Ved å sette elevens verden i dialog med skolens tekstverden kan man oppnå mer tolkende og engasjerende lesninger ved hjelp av redskaper for tekstanalyse og problematisering av relasjoner, som oppstår i spennet mellom fiksjon og virkelighet, mener Olin-Scheller (2006). Dette gir oss et behov for å skjønne hva erfaringsbasert lesing innebærer.

2.3.2 Erfaringsbasert tilnærming

I en erfaringsbasert tilnærming er det leserens opplevelser av teksten som er hovedfokus, og innenfor litteraturteorien brukes også begrepet leserorientert tilnærming. Denne tilnærmingen har sine røtter i resepsjonsteori og reader-response teori, som vokste fram som en reaksjon på nykritikkens ensidige tekstfokus, først i USA og Tyskland, og senere i Norden på 1990-tallet (Dalsegg, 2011, s. 24). Det er lesernes egne erfaringer og ressurser som danner utgangspunkt for tekstforståelsen. Rødnes (2014, s. 2) hevder at i arbeidet med å forstå tekster knytter leseren tråder til egne liv. Louise Rosenblatt (2002) benytter begrepet *estetisk* lesing om denne lesetilnærmingen. Gjennom en estetisk lesetilnærming vil stemninger og situasjoner som skapes gjennom transaksjonen gi leseren en personlig og følelsesmessig opplevelse. Videre hevder hun at ved å lese på denne måten kan eleven få tilgang til å utvikle rasjonell tenking og følelsesmessige reaksjoner som empati og sympati. Rosenblatt går så langt at hun mener at disse kvalitetene er grunnleggende og nødvendig i bevaringen av et demokrati, da denne utviklingen gjør at man lettere kan sette seg inn i andres tanker og handlinger, og at man dermed kan forstå omverdenen fra andres perspektiv, jf. vindu- og speil tilnærming. Rødnes (2014, s. 2) poengterer at en erfaringsbasert litteraturundervisning også blir kritisert av mange, og da på grunnlag av at de hevder at slike arbeidsmåter flytter fokus fra selve den litterære teksten til elevenes egne fortolkende og erfaringsnære refleksjoner knyttet til det de har lest. Det kan også være vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng, og elever opplever dermed litteraturfaget som et "pratefag".

2.4 Valg av tekst

LK06 legger opp til stor frihet med tanke på innhold og metodiske tilnærminger. Innenfor litteraturfeltet er ingen tekster nevnt eksplisitt, slik det var i L-97. Dette anerkjenner læreren som fagperson, og det uttrykker tillit til at læreren kan ta egne faglige og metodiske valg. Men

dette legger et stort ansvar på læreren når han må navigere i et tekstunivers som er så kompleks og sammensatt som tilfellet er i dag. Fagkunnskap, så vel som egen identitet, sammen med kritisk refleksjon må være avgjørende faktorer for lærerens valg og bruk av tekster i klasserommet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 48). Men hvilke hensyn må læreren ta når det gjelder å velge tekster som skal brukes i undervisning?

2.4.1 Hvilke tekster skal leses i skolen?

Begrepet kanon lar seg ikke så lett definere, men en allmenn oppfatning er at det dreier seg om en nedskrevet liste over de mest anerkjente litterære verkene. I læreplanene har nasjonsbyggingsargumentet lenge vært brukt som en legitimeringsbegrunnelse for å ha en fastsatt kanon. Den litterære kanon har blitt ansett å ha en form for samlende betydning for nasjonen, et slags sosialt lim (Kjelen, 2013). Et sentralt argument for at et litterært verk skal ha plass i en kanon er at verket har betydning for å opprette og opprettholde en nasjonal identitet. I den norske skolen har det i det siste århundret vært tradisjon for en opplistet kanon, og fremdeles den dag i dag debatteres det om hvilke verk som skal inkluderes i en slik kanonliste.

I skolen har denne kanonen, helt frem til L-97, vært lite utfordret og fornyet, noe som Torill Steinfeld (2009) gjør rede for i sin oversiktsartikkel *Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer*. I følge Steinfeld er opplistingen av forfattere og litterære verk i L-97 lite oppsiktsvekkende, den bygger på en tradisjon helt fra 1911, der det kan virke som at et avgjørende kriterium for å få innpass på kanonlisten var at forfatterskapet var avsluttet. Dermed kan det sies at samtidslitteratur var lite eksplisitt tilstede i L-97 og de foregående læreplanene. Med LK06 ble kanonprinsippet i realiteten forkastet i den norske skolen, og ingen forfattere, tekster eller verk var tydelig nevnt i læreplanen. I stedet opptrer et begrep som er tett knyttet opp mot en kanontradisjon, nemlig *klassikeren*. Hva som er forskjellen mellom en klassiker og bøker som figurerer i en skolekanon kan være vanskelig å skille. Den danske litteraturhistorikeren Erik Skyum-Nielsen (1997, s. 9 - 16) hevder at en klassiker betegnes av to kriterier, et *vesenskriterium* og et *funksjonskriterium*. For at en tekst eller verk kan betegnes som klassiker må den vise kjennetegn innenfor begge disse. Vesenskriteriet har sterke forbindelseslinjer til en estetisk opplevelse av et verk. Her vil en klassiker kjennes ut fra sin evne til å formidle erfaringsdannende og kunstneriske opplevelser, samt gi ulike opplevelser og lesninger på tvers av tid og rom. En klassiker må kunne tale til leseren over geografiske og språklige grenser, og kunne nå oss på tross av historisk avstand. Funksjonskriteriet er knyttet til kulturarv og identitetsskaping. Her står

verkets evne til å fange nye lesere og formidle kunnskap og erfaringer sentralt. En klassiker skal også inneha den funksjonen at den inspirerer til ny kunst.

Men en klassiker vil ikke nødvendigvis være en klassiker for evig. Skyum-Nielsen trekker fram både leseren og samtiden som avgjørende faktorer:

(...) klassikeren utvikler sig gennem de læsninger, de til skiftende tider udsætes for. Et værk eller forfatterskab kan vente længe ude i kulden, men med ét ryge ind i varmen, når det mentale klima forandrer sig; og omvendt findes der mange eksempler på digtere eller tænkere, som i deres samtid og umiddelbare eftertid blev spået en glørlørdig skæbne som kommende århundreders indiskutable pensum, men som alligevel blev glemt, simpelt hen fordi læsningen udtømte dem (Skyum-Nielsen, 1997, s. 16).

Et annet argument for å fjerne kanonlisten fra skolen ble ytret av Aarseth (1995) i artikkelen *Litterær kanonisering i mediepluralismens århundre* allerede i 1995. Han hevdet at endringene i samfunnet krevde fokus på ny litteratur. I og med at det norske samfunnet ikke lenger er så homogent som tidligere må det endringer til. Dette er jo en utvikling som bare har blitt mer aktuell de senere årene, og som også understrekes i *Fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2015).

2.4.2 Lærereis litteraturkunnskap – Den personlige kanon

I og med avkanoniseringen av LK06, har mye av tekstutvalgsproblematikken blitt skjøvet over på den enkelte lærer. Alistair Fowler (1979) har funnet at man ut fra gitte kriterier kan kategorisere kanoner inn i seks ulike grupper. Det er spesielt to grupper som er interessante å se mer på i lys av skoleutviklingen de siste årene; *den offisielle kanon* og *den personlige kanon*. Vi kan trygt si at det er den offisielle kanon som har preget tekstutvalget i norsk skole de siste århundrene. Fowler hevder at denne typen kanon er blitt institusjonalisert av utdannings- og mediesektoren som har operert med lister over anbefalt, og noen ganger, pålagt lesing. Eksempler på denne offisielle kanon kommer tydelig til syne om man studerer innholdet i de foregående læreplanene, og det som gjenspeiles i fortidens læreverk. I dag kan man forestille seg at den enkeltes lærers *personlige kanon* får innvirkning på skolens tekstutvalg. En slik kanon vil være en individuell liste av forfattere og verk, og er opparbeidet av leseren på premisser som passer til leserens egne opplevelser og preferanser. Denne tekstbasen bygges over tid, og kan ansees som en personlig eiendel. Bente Aamotsbakken (2003, s. 9) karakteriserer denne kanonformen som individuell og unik, men poengterer også

at den vil være preget av tekstmøter overlevert fra en overordnet offisiell kanon, for eksempel de tekstene man møter gjennom lesninger i skolen.

I dagens skole, der konkrete litteraturforslag er byttet ut med kompetansemål, er det i prinsippet fritt fram for læreren å velge ut den litteraturen som skal leses, så lenge den gir elevene det utbyttet og kompetansen læreplanen forlanger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). Tiden der tradering av klassiske tekster preget litteraturundervisningen, ser ut til å bli avløst av lærerens faglige kompetanse og skjønn i tekstutvelgelsen. Å holde seg oppdatert krever hardt arbeid, da en lærer må ha oversikt og god kjennskap til hele litteraturfeltet. Det må leses mye, og ikke bare for fornøynsens skyld (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 178). En god litteraturformidler må selv være leser, sier Hennig (2017, s. 115). Han hevder at litterær kompetanse ikke er nok alene, men at entusiasme er like viktig for å synliggjøre leseglede for elevene. Derfor er det både med bekymring og undring at det i norske klasserom finnes mange litteraturformidlere som ikke er entusiastiske lesere. Dette poengteres også av Skaar, Elvebakk og Nilssen (2016), som gjennom egen forskning, og referanser til tidligere forskning på feltet, viser at lærerstudenters lesing svekkes fra ungdommen og fram til voksen alder, der noen gir helt opp, mens en betydelig andel leser svært lite. Allikevel konkluderer deres forskning med at:

(...) ivaretagelsen av litteraturen i skolen bare i begrenset grad kan være basert på lærernes eget forhold til lesing. Lærerutdanningene bør verken forutsette at studenten allerede er lesere, eller at de på egenhånd vil utvikle seg til å bli det senere i livet (Skaar et al., 2016).

Denne konklusjonen står i sterk kontrast til Hennig, som på sin side mener at nøkkelen til god litteraturformidling ligger i lærerens evne til å bli bevisst sin egen rolle som leser. Han trekker det så langt at han hevder at: «I utgangspunktet burde alle som ikke var entusiastiske lesere, bli luket ut allerede ved inntaket til lærerutdanningen» (Hennig, 2017, s. 114 - 115). Det er uansett hevet over en hver tvil at jo bredere tekstgrunnlag en lærer har, desto mer har han å velge blant, eller velge bort. For i tillegg til litteraturkunnskap, kreves det også at læreren kan bedømme om teksten vil fungere i en særskilt klasse, ovenfor en unik gruppe elever, og at den egner seg til det formålet lesingen skal oppfylle. Derfor må læreren, i tillegg til litteraturkunnskap, også inneha elevkunnskap og situasjonskompetanse for å utøve sitt faglige skjønn (Skaftun & Michelsen, 2017).

2.4.3 Elevkunnskap og situasjonskompetanse

Helt sentralt i et pedagogisk og et didaktisk perspektiv, er hvem mottakeren av teksten er. I en skolesammenheng kan dette forståes som elevkunnskap. Vi har i denne oppgaven begrenset dette utvalget til å omfatte elever på ungdomstrinnet, og aldersspennet vil da bli fra 12 til 16 år. Innenfor dette aldersspennet vil det være et stort sprik i elevenes forutsetninger, litterære erfaringer og preferanser og kognitive modenhet og utvikling.

Hennig (2017) legger vekt på at en elevgruppe, uansett alder, vil være svært individuell, kompleks og mangfoldig. Noen elever vil ha en litterær leseferdighet som overgår mange voksnes, mens noen elever vil ha en svært begrenset litterær erfaring. Med litterær leseferdighet mener Hennig (2017, s. 30 - 41) at en leser opparbeider seg en estetisk sans som blir mer avansert og mangfoldig etterhvert som leseren møter tekster som utfordrer leseren. Alle elever har et forhold til litteratur, og uansett hvilke forutsetninger elevene kommer med til skolen, så mener Skaftun og Michelsen (2017, s. 35) at det må være et mål for litteraturundervisningen at eleven kommer ut i andre enden av skolesystemet med utvidete litterære forutsetninger. For å oppnå dette må elevene møte litteratur fra ulike sjangre, ulike årstall, tekster som er enkle og tekster som er utfordrende. Å velge ut denne mangfoldige litteraturen er litteraturlærerens fremste didaktiske anliggende. For å kunne velge tekster må læreren ha kunnskap om elevenes interesser, men også hva elevene ikke kjenner så godt til, men kan ha godt av å lese. Derfor vil det ikke være tilstrekkelig å kun velge litteratur med utgangspunkt i elevenes interesseområde. Å lese litteratur handler ofte om å arbeide fram en forståelse av en tekst. Det vil være lærerens ansvar å legge til rette for og hjelpe elevene til å oppnå en slik forståelse, gjennom å gi f.eks. bakgrunnsinformasjon, forklaringer til teksten, støtte tolkningsforslag og veilede til rett vei (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 37). Læreren skal legge til rette for at læring skal skje og ruste elevene til å nå de overordnede målsettingene i læreplanverket.

For å finne ut hvem ungdomsleseren er vil vi ta utgangspunkt i J. A. Appleyards teorier om ulike leserroller. Appleyard (1991) systematiserer leseutviklingen i fem ulike faser, med tilhørende karakteristika, her gjengitt med Sylvi Pennes (2001, s. 288) oversettelse:

1. the reader as player – den lekende leseren
2. the reader as hero and heroine – i heltens verden
3. the reader as thinker – den meningssøkende/tenkende leseren
4. the reader as interpreter – den analyserende leseren
5. the pragmatic reader – den pragmatiske leseren.

Disse stadiene er utviklet ut fra en forståelse om at den opplevelsen som vi oppnår gjennom lesing, og meningen vi gir den, organiseres og forandres betydelig etter hvert som man blir eldre. Disse forandringene lar seg altså beskrive i ulike stadier. (Appleyard, 1991, s. 19 - 20) Denne kognitive utviklingen farges også av kjønn, genetikk, sosial bakgrunn og kulturell påvirkning, og det er også avgjørende for utviklingen at man faktisk leser, da:

(...) reading is a skill that not everyone masters and a habit (reading fiction at least) that not everyone continues as a teenager or an adult, even when they have read much as children. Readers can fail to develop, too (Appleyard, 1991, s. 12).

Det er på bakgrunn av disse forandringene i forståelse, samt endringer i preferanser av hvilke bøker og tekster man ønsker å lese, Appleyard baserer sin inndeling på. Sylvi Penne (2001, s. 288) har delt inn disse stadiene i samsvar med utdanningsløpet, der *The reader as a thinker* korresponderer med den ideelle utviklingen man aldersadekvat skal inneha på ungdomstrinnet og videregående skole. Dette stadiet er nærliggende å ha fokus på, da denne oppgaven omhandler nettopp ungdomstrinnet. Men som tidligere nevnt finnes det store forskjeller blant elever, så noen lesere på ungdomstrinnet vil nok befinne seg i *heltenes verden*, altså utviklingsmessig tilhørende på mellomtrinnet i dagens skole, mens i noen få tilfeller vil det forekomme elever som er i ferd med å bli en *analyserende leser*. Appleyard forklarer at de ulike stadiene bygger på, og er avhengig av hverandre:

... each role can therefore be understood as standing to the previous role as form to content, each role becomes the material that the higher role subsumes and handles more adequately, and each higher role corrects and improves on the lower one (Appleyard, 1991, s. 17).

Han understreker dette poenget med å advare mot å presse lesere inn i et høyere stadium enn de er klare for, og begrunner det med at: «Reading works best at every level when it subsumes and integrates the accomplishments that each of the lower levels made possible» (Appleyard, 1991, s. 17). Hennig (2012, s. 98) er langt på vei enig i dette når han hevder at ingen vil trolig ta skade av å lese litteratur som er for lett eller for vanskelig, men om det skjer for ofte kan det virke demotiverende og på sikt være lite konstruktivt med tanke på utviklingen av elevens litterære kompetanse. På bakgrunn av disse stadiene har man ikke bare et pedagogisk verktøy som kan komme til nytte i utvelgelse av tekster, men de kan også gi forklaringer på hvorfor noen tekster fungerer i en undervisningssituasjon, mens andre ikke treffer eleven.

The reader as thinker kan oversettes med den tenkende eller meningssøkende leseren (Dalsegg, 2011; Hennig, 2017; Penne, 2001). I denne fasen begynner ungdomsleseren å *tenke på det å tenke* (Hennig, 2017, s. 51). De får en metatenkning over den verden de befinner seg i. Det er vel kjent at ungdomstiden er en utfordrende tid for svært mange, og når et barn går over i ungdomsårene utvikler de en «(...) mer sammensatt psyke med intensiverte, ambivalente og motstridende følelser» (Hennig, 2017, s. 51). Det skal utvikles en egen identitet som skal passe inn i de sosiale strukturene som individet befinner seg i. Ungdommer er veldig opptatt av følelser, meninger og tanker, og parallelt med denne utviklingen står *jeget* i særlig fokus. Ungdommer endrer også preferanser når det kommer til hva de ønsker å få ut av litteraturen. I følge Appleyard (1991) ønsker ungdommene å lese om en virkelighet som speiler deres egne opplevelser og de ønsker å identifisere seg med karakterene teksten. Det er i denne speilingen av virkeligheten at samtidslitteraturen får et fortrinn på klassikerlitteraturen. Ungdommer krever tekster som de kan relatere til eget liv, og de kvitter seg gradvis med trangen til å lese litteratur som har dikotomiske skiller mellom antagonist og proantagonist. Hennig (2017, s. 52) hevder at ungdom ønsker å lese om personer som er like komplekse og sammensatte som de selv er, men karakterene må ikke være så komplekse at leseren ikke forstår dem. Rent tematisk søker ungdommene etter litteratur som belyser de voksnes verden mer enn den uskyldsrene barndoms litteraturen. «The adolescents` books deal with sex, death, sin, prejudice, and good and evil are not neatly separated but mixed up in the confused and often turbulent emotions of central characters themselves» (Appleyard, 1991, s. 100)

Det er selvfølgelig ønskelig å få ungdommer til å lese slik at de utvikler sin litterære forståelse og tekstkompetanse, og dermed kan ekspandere i Appleyards lesermodell. Appleyards modell kan være et godt hjelpemiddel for å kartlegge en elevs leserrolle og kognitive modenhet, og dermed kan læreren på best mulig vis tilpasse tekstvalg og undervisning etter elevens evner og forutsetninger. Litteraturlæreren må altså ta hensyn til hvem mottakeren er før han velger tekst. Dette støttes av Wolfgang Klafki (referert i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36) som mener at det er særlig to hensyn en lærer må ta; det første er elevenes litterære forutsetninger og det andre er overordnede målsetninger. Klafki påpeker viktigheten av å velge ut tekster som kan realisere elevenes læringspotensial. *Hva* som leses henger sammen med *hvem* som leser. En problemstilling som tvinger seg fram om man velger å støtte seg på Appleyards lesermodell og Klafkis påstand om at læringspotensialet ligger i *hva* som leses og *hvem* som leser, er at disse modellene er knyttet opp mot individuell lesing. For mye av lesingen som

skjer i norske klasserom skjer klassevis, der alle elevene leser den samme boken og eller den samme teksten, og da ofte de tekstene som læreboken foreslår. Dette er en aktivitet som bygger på en underlig forestilling om at det finnes tekster som passer for alle. Dette resulterer i at mange elever utsettes for tekster de enten ikke har forutsetninger til å forstå, eller ikke har noen som helst interesse av å lese. Derfor er fokus på det individuelle aspektet i en leseprosess avgjørende, for uten inngående kjennskap til den enkelte elevs horisont blir det vanskelig å finne fram til passende tekster. (Hennig, 2012, s. 94 - 96). Hvordan dette bør løses i en heterogen klasse, der det finnes variasjoner i leseferdighet, kjønn, kognitiv modenhet, sosial bakgrunn og kulturell påvirkning, vil til enhver tid være en av litteraturlærerens hovedutfordringer.

3.0 Metode

I kapitlet nedenfor vil vi gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted som danner grunnlaget for vårt metodiske valg, som er kvalitativt intervju. Vi vil også redegjøre for hvordan vi gikk fram for å få kontakt med respondenter, hvordan intervjuguiden er utformet, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan vi gikk fram i transkripsjons- og analysefasen. Avslutningsvis vil vi diskutere validitet, reliabilitet samt noen etiske aspekter ved forskningen vår. Det er ikke alltid våre intensjoner har vært mulig å gjennomføre, men de endringene vi har sett nødvendig å gjennomføre har alltid blitt gjort med hensikt om å besvare vår problemstilling.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I vitenskapelig forskning kan vi snakke om to hovedretninger; natur- og samfunnsvitenskap. Naturvitenskapen forholder seg hovedsakelig til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Samfunnsvitenskapen har mennesker i fokus, og deres meninger og oppfattelser av seg selv og andre, forstått som den sosiale virkelighet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 29 - 31). Når vi har litteraturredidaktikk som forskningsområde vil det være naturlig å innta en samfunnsvitenskapelig tilnærming. Innenfor den samfunnsvitenskapelige metoden er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger. De kvantitative tilnærminger er opptatt av å telle opp fenomener, mens kvalitative tilnærminger vil kunne fortelle om kvaliteten eller spesielle kjennetegn ved fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2010). Vår vurdering er at en kvantitativ tilnærming ikke er tilstrekkelig for å kunne besvare hvordan en lærer reflekterer over sin praksis i klasserommet. Derfor har vi, på bakgrunn av problemstillingen, funnet det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming.

3.2 Forskningsdesign

Vi har forstått design som en form for overordnet plan for hvordan forskningen skal gjennomføres fra start til slutt, der alle elementene med forskningen alltid skal kunne trekkes tilbake til problemstillingen. Vår forståelse av design støttes av Skogen (2006), som sier at hensikten med et forskningsdesign er å klargjøre forskerens tenkning, ovenfor seg selv og ovenfor en leser som får forskerens logikk beskrevet og begrunnet eksplisitt

Ved formulering av problemstillingen ble det nesten umiddelbart lukket noen dører med tanke på vitenskapsteoretiske valg. Vi har gjennom hele prosessen forsøkt å gjøre hensiktsmessige og reflekterte valg i tråd med problemstillingen. Hvordan lærere *reflekterer* over det utvalget av tekster de gjør krever en forankring innenfor fenomenologien, og valget falt på det kvalitative forskningsintervjuet. Valg av metode, kvalitativt intervju, ledet oss videre inn i hermeneutikken og forforståelsens betydning for forståelse. Derfor har forskningen vår et fenomenologisk-hermeneutisk design.

Vi er ute etter å finne mening i et konkret fenomen som for oss framstår som uklart. Gjennom forskning og undersøkelse av dette fenomenet ønsker vi å oppnå en forståelse, samt å kunne forklare denne uklarheten. Vi tror at ved hjelp av sansene (fenomenologi) og menneskers språk, ytringer og handlinger (hermeneutikk) (Dalland, 2012, s. 57) kan vi oppnå den forklaringen som ligger nærmest opp mot sannheten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) forklarer at fenomenologien innenfor kvalitativ forskning har interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og så beskrive verden slik respondentene opplever den, ut fra den forståelse at det er den virkelige virkeligheten mennesker oppfatter. Dette støttes av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 82) som sier at en fenomenologisk tilnærming betyr at en utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Når vår problemstilling baserer seg på lærerens refleksjon vil et fenomenologisk bakteppe være avgjørende om vi skal finne svar på forskerspørsmålene våre om hvilke tekster læreren benytter, hvor læreren finner tekstene og hvordan læreren didaktisk begrunner og legitimerer sitt utvalg. I vår forskning vil menneskene være lærere, og fenomenet blir da deres forståelse og vurdering av egen praksis i litteraturundervisningen.

Når vi skal ut i forskningsfeltet behøver vi en teoretisk forforståelse omkring det fenomenet vi har til hensikt å undersøke. Uten denne forforståelsen vil ikke vi som forskere ha de nødvendige forutsetningene for å tolke empirien. Derfor må forskningen vår også forankres i hermeneutikken. Thagaard (2013, s. 41) sier at hermeneutikken fremhever betydningen av å

fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Vi ser for oss den hermeneutiske spiral, der vi gjennom flere runder bruker vår forforståelse, empirien og vår tolkning av empirien i lys av vår forforståelse, til å danne en ny og større forståelse av et fenomen. Denne nye forståelsen vil legge premissene for en ny runde i den hermeneutiske spiral. Det er et viktig prinsipp i hermeneutikken at meningen bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, og vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41). Gilje og Grimen (1993, s. 148) utdyper at forforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse. På bakgrunn av dette vurderer vi at en induktiv tilnærming, der empiri om fenomenet og fortolkning basert på vår forforståelse vil gi oss svar og en forståelse som kommer tettest opp mot virkeligheten. Dette danner grunnlaget for vårt forskningsdesign og har betydning for hvilken metode vi anser som mest hensiktsmessig å benytte for å besvare problemstillingen.

3.3 Forskningsmetode

Basert på oppgavens problemstilling og forskerspørsmål ble kvalitativt intervju valgt som forskningsmetode. Når vi snakker om metode, mener vi begrepet som stammer fra av det greske ordet *methodos*, og som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Det handler mer konkret om å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen et al., 2010, s. 29). I forkant av denne avgjørelsen ble det diskutert og reflektert om andre forskningsmetoder kunne være mer hensiktsmessig. Observasjon og spørreskjema var en stund aktuelle metoder. Observasjon ble utelukket da vi erkjente at det ikke lar seg gjøre å utføre konkrete observasjoner av refleksjonsprosesser som fører til valg eller ekskludering av tekster, da denne prosessen ikke er steds- og tidsbundet, og kan like trolig skje i hjemmet som på arbeidsplassen. Spørreskjema som metode ble ekskludert da vi erkjente at fenomenet vi ønsket å operasjonalisere var for komplekst, og at kombinasjonen samtidslitteratur og lærerens refleksjoner vanskelig kunne utformes i et prekodet spørreskjema. Vår undersøkelse hadde krevd et spørreskjema med hovedvekt på åpne spørsmål. Dette byr på utfordringer som er krevende for oss som forskere, både i utforming og tolkings/analysefasen. Den stiller også krav til respondentenes ferdigheter til å uttrykke seg skriftlig, som igjen kan føre til et generaliseringsproblem (Johannessen et al., 2010, s. 261 - 262). På bakgrunn av dette valgte vi derfor kvalitative intervju med et begrenset antall respondenter som metode. Grunngivningen for dette valget gjøres nærmere rede for nedenfor.

3.3.1 Det kvalitative intervjuet

Innledningsvis gjorde vi rede for våre vurderinger omkring valget av en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming, der målet er å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av fenomenet som oppstår i utvalgsprosessen av samtidstekster. Dette er kunnskap og erfaringer som en bestemt gruppe mennesker innehar, nemlig norsklæreren. For oss blir det da naturlig å knytte forskningen opp mot de menneskene som kan gi oss beskrivelser og refleksjoner av sine førstehåndserfaringer med dette fenomenet. Slike sosiale fenomener er å betrakte som komplekse, og det kvalitative intervjuet blir da en egnet metode, da det åpner opp muligheten for å beskrive kompleksitet og nyanser (Johannessen et al., 2010, s. 137). Kvale og Brinkmann (2015, s. 76 - 78) underbygger dette med å trekke fram at forskningsintervjuet inneholder et kunnskapspotensial som beror på et sosialt menneskelig samspill der intervjueren og den intervjuede i felleskap produserer kunnskap. De viser til syv trekk hvor kunnskap skapes gjennom intervju: produsert kunnskap, relasjonell kunnskap, samtalebasert kunnskap, kontekstuell kunnskap, språklig kunnskap, narrativ kunnskap, pragmatisk kunnskap og/eller handlingsorientert kunnskap. Hvilke av disse kunnskapspotensialene man kommer over i en intervjusituasjon vil bero på spørsmålene som stilles, og måten respondentene velger å svare på. Holstein og Gubrium (2016) anser på sin side respondentene som et oppbevaringssted for «(...) facts, reflections, opinions, sentiments and other traces of experience» (s. 70). Utfordringen for forskeren blir da å stille gode spørsmål, som er godt forankret i forskningens problemstilling og hensikt, slik at respondenten kan bidra på best mulig måte med sine refleksjoner og erfaringer i kunnskapsproduksjonen. Gjennom gode spørsmål kan forskeren unngå misoppfatninger når forskeren skal fortolke materialet i etterkant. For å sikre oss at dette samspillet skjer på en måte som klarer å skape ny og relevant kunnskap (jf. Kvale og Brinkmanns syv trekk ved intervjubasert kunnskap) er det viktig at en velger en intervjuform som tjener til forskningens hensikt. En ustrukturert intervjuform, der respondenten får snakke fritt omkring tema, kan gi oss nyttig informasjon, men er på ingen måte en garantist for det i sådan forstand. Man kan fort tenke seg avsporinger som fører videre til problemstillinger og tematikk som ligger utenfor det opprinnelige fenomenet som ønskes belyst, og det ville vært en utvikling som hadde tjent forskningens formål på en uhensiktsmessig måte. På den andre siden vil et strukturert intervju holde respondenten innenfor de tematiske rammene. En slik «standardisert» måte å intervju på er nyttig om man ønsker å sammenligne svar mellom respondenter, som igjen er mulig å kvantifisere (Brinkmann, 2018). Dette anså vi som interessant, men frykten for at mye av informasjonen som kunne fortelle oss om

respondentenes subjektive opplevelser og kunnskaper ikke vil komme frem i et strukturert intervju, gjorde at vi ekskluderte også denne intervjuformen. Den mest formålstjenlige intervjuformen for vår del fant vi i krysningen mellom det ustrukturerte og det strukturerte intervjuet; det semistrukturerte intervjuet.

Valget av semistrukturert intervju beror hovedsakelig på at vi, i vår rolle som aktiv intervjuer, har mulighet til å styre respondentene i den retning vi ønsker for å innhente den informasjonen som er formålstjenlig i henhold til oppgavens problemstilling. Dette poengterer også Brinkmann (2018, s. 579), som hevder at et semistrukturert intervju har potensiale som kunnskapsprodusent gjennom dialogen som finner sted mellom intervjuer og respondent. Intervjueren har med denne intervjuformen en større mulighet til å bli en synlig kunnskapsprodusent, som kan lede samtalen inn i de retninger forskningen krever. I stedet for å gjemme seg bak en strukturert intervjuguide med prekodede spørsmål, står respondenten friere til å snakke og gjøre subjektive refleksjoner rundt momenter som er genuine for dem. Om man ser dette opp mot Kvale og Brinkmanns syv trekk ved intervjubasert kunnskap, vil et semistrukturert intervju være den forskningsmetoden som på best mulig måte kan sikre oss kunnskapsproduserende data fra respondentene. Om vi som forskere får dette til i praksis vil bero på intervjuguiden og vår egen rolle og prestasjon i intervjufasen.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) vår ble utarbeidet ut ifra at vi ønsket svar på den overordnede problemstillingen gjennom tre forskerspørsmål. Forskerspørsmålene ble kategorisert i tre bolker; *hva*, *hvor* og *hvorfor*, som igjen fikk mer utdypende underspørsmål i intervjuguiden. Intensjonen med denne bolkinndelingen var at det skulle være til hjelp både i intervjufasen, samt i en analyse- og tolkningsprosess. I en intervjusituasjon vil den potensielle kunnskapsproduksjonen være avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant. Vi ønsket derfor å utarbeide en godt gjennomtenkt intervjuguide som vi kunne bruke som et verktøy for å skape en naturlig utvikling i relasjonsbyggingen, og som skapte en trygg situasjon for respondentene, som igjen ville gi en positiv effekt på intervjuets informasjonsverdi. Derfor ble det naturlig for oss å ha en systematisk oppbygging av intervjuguiden, der det innledningsvis ble stilt innlednings- og faktaspørsmål for å etablere en trygg atmosfære, avklare forståelsen av viktige begreper, samt skape en god relasjon. Deretter går spørsmålene gradvis inn i tematikken, først generelt, deretter mer spesifikt og personlig. Denne måten å bygge opp en intervjuguide på har likhetstrekk med Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 141 - 142) sitt forslag på utforming av intervjuguide, og skal sørge for

en gjennomgående planlegging og gjennomføring av intervjuet fra begynnelse til slutt. Selv om vi benyttet en relativt strukturert intervjuguide var vi bevisst på å åpne opp for svar og refleksjoner fra respondenten som kunne være nyttig informasjon, selv om de kunne avvike fra guidens struktur.

I forkant av intervjuet gjennomførte vi et prøveintervju med en person med god kjennskap til skolen og norskfaget. Hensikten med dette var å kvalitetssikre intervjuguiden, gjennom å sikre oss at spørsmålene var hensiktsmessig og forståelig. Dette gjorde oss som forskere tryggere i egen gjennomføring av det første intervjuet.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Rent praktisk ble intervjuet foretatt i omgivelser som er kjente og trygge for respondentene. Vi lot respondentene selv velge tid og sted for intervjuet, men vi ytret ønske om at de valgte en lokalitet som begrenset sjansen for støy og avbrytelser. Selve dokumenteringen av intervjuet ble foretatt med en digital lydopptaker som vi har benyttet tidligere i lignende sammenhenger, og vi kunne ut ifra erfaring sikre at den tjener formålet hensiktsmessig. I tillegg til bruk av digitalopptaker gjorde vi notater med penn i hånd. Dette gjorde vi for å dokumentere det opptaket ikke kunne fange opp, som for eksempel kroppsspråk. Vi noterte også stikkord på de situasjonsbetingede ledetrådene som medvirket til å besvare forskerspørsmålene ved hjelp av oppfølgingsspørsmål som ikke var nedskrevet i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Vi erfarte at intervjuguiden fungerte godt ut fra hensikten vi hadde med den. Vi ønsket å skape en trygg situasjon der respondentene innledningsvis fikk presentere seg selv, og innledningsvis stilte vi enkle faktaspørsmål for så å sirkle oss inn på tematikken. Det kan være utfordrende å skape relasjoner på den korte tiden som var avsatt, men vi opplevde at samtlige respondenter følte trygghet i situasjonen, og dermed kunne svare uanstrengt på spørsmålene våre. Utarbeidelsen av intervjuguide tjente også sin hensikt. Underveis i intervjuet kunne vi spille videre på elementer som respondentene trakk frem, selv om vi hadde til hensikt å trekke dette frem senere i intervjuet. Vi holdt oss også godt til tidsskjema som var beregnet til omtrent 45 minutter.

3.3.4 Transkribering og analyse

Etter intervjuene satt vi igjen med mye rådata i form av lydopptak og noen notater. For å lette og optimalisere analysefasen fant vi det hensiktsmessig å gjøre en transkripsjon av materialet så tett på intervjutidspunktet som mulig. Grunnen til det var å ha hovedinntrykket av

intervjuet friskt i minnet, og hvordan selve situasjonen påvirket det vi hadde sett og hørt (Jacobsen, 2015, s. 201). Transkripsjonen ble derfor gjort samme, eller påfølgende dag. Idealet i en transkriberingsprosess er at intervjuet skal skrives ut i sin helhet. Av pragmatiske grunner hadde vi til hensikt å kun transkribere det som var av interesse for vår forskning. Da vi satte i gang med transkriberingen oppdaget vi at det var vanskelig å luke ut hva som i etterkant ville være relevant, derfor ble intervjuene transkribert i sin helhet. Siden vi var to som delte på transkripsjonsoppgaven ble det også viktig å gjengi intervjuene i sin helhet, slik at verdifull empiri ikke gikk tapt. I starten hadde vi også til hensikt å gjennomføre transkripsjonene sammen, men etter at det første intervjuet var transkribert innså vi at dette ville bli for tidskrevende. Derfor satt vi det første transkriberte intervjuet som en standard og vi utarbeidet en egen transkripsjonsnøkkel som vi benyttet på de resterende intervjuene. Valget av å transkribere intervjuene i sin helhet og utarbeidelsen av en transkripsjonsnøkkel har betydning for oppgavens reliabilitet, som vi kommer tilbake til nedenfor. Vi tok også et valg om å transformere dialekt om til bokmål. Dette var et valg vi gjorde basert på å sikre anonymiteten til respondentene, og fordi meningsinnholdet i samtalen ikke ligger i de språklige diskursene.

Når materialet var blitt strukturert i tekstform ga det oss mer oversikt, og det lot oss også navigere lettere mellom respondentenes meninger. Dette la gode premisser for en mer effektiv koding og analyse av materialet. Når vi valgte et fenomenologisk-hermeneutisk design på vår forskning var det for å forstå den dypere meningen i folks tanker (Johannessen et al., 2010, s. 173), derfor måtte vi også gå inn i datamaterialet med en fortolkende holdning (jf. hermeneutikken). For å få en ytterligere kontroll over hva respondentene tenkte og mente, kodet vi materialet inn i kategorier. Kategoriene hadde vi allerede definert ved hjelp av intervjuguiden sine didaktikkinspirerte spørsmålsformuleringer *hva*, *hvor* og *hvorfor*. I kategoriseringen av empirien tok vi utgangspunkt i spørsmålene vi hadde stilt i intervjuene. Vi hadde vært påpasselig med at spørsmålene ble stilt i omtrent samme rekkefølge, og dette var til stor hjelp i kategoriseringsfasen. Selve kategoriseringen ble gjennomført på den noe gammeldagse måten, med saks, papir og lim, og hvert spørsmål ble en egen kategori. Til sammen ble dette tretten kategorier. Disse ble igjen kategorisert under de tre bolkene *hva*, *hvor* og *hvorfor*. I denne prosessen var vi påpasselig med at vi som forskere måtte være på vakt for ikke å stykke opp det meningsbærende innholdet slik at helheten ble borte. Hensikten vår var at kondenseringen og analysen av tekstelementene skulle legge premissene for vår rekontekstualisering av materialet (Johannessen et al., 2010, s. 176). Her skulle datamaterialet

møte vår egen forståelseshorisont, forskning og teorier på feltet, jf den hermeneutiske sirkel. Det var ikke før i denne avsluttende fasen at vi som forskere kunne fastslå i hvilken grad vi hadde klart å utnytte forskningsintervjuets kunnskapspotensial, og hva som skulle rapporteres i den endelige masteroppgaven.

3.5 Utvalg

I prosessen med å finne informanter møtte vi på ulike utfordringer. Dette førte til at vi gradvis ble tvunget til å ta noen pragmatiske valg som ble nødvendige for at vi i det hele tatt skulle få ferdigstilt forskningen innenfor tidsfristen.

På bakgrunn av vår problemstilling, og valg av kvalitativt intervju som forskningsmetode, ønsket vi respondenter basert ut i fra følgende tre kriterier: 1. Norsklærere som underviser i litteratur. 2. Må undervise på ungdomstrinn. 3. Spredning i alder og kjønn. Ut fra disse kriteriene kan man si at vi ønsket et homogent utvalg, da vi ville ha respondenter med liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn (Johannessen et al., 2010, s. 108) For å komme i kontakt med respondenter som passet inn i denne demografien tok vi kontakt via e-post med alle rektorene ved ungdomsskoler i den utvalgte kommunen, med en forespørsel om de kunne stille noen av de aktuelle lærerne til disposisjon for vår forskning. Tanken var at de ulike rektorene kunne gi oss en liste over flere potensielle respondenter, som vi kunne gjøre et strategisk utvalg fra for å sikre oss ønsket spredning i alder og kjønn. Etter flere purremailer, og direkte kontakt med undervisningssjefen i kommunen, fikk vi ingen positive svar på vår henvendelse. På grunn av tidspress avgjorde vi derfor at vi måtte endre vår utvalgsstrategi til en mer personlig tilnærming. Her benyttet vi oss av vårt eget nettverk og snøballmetoden, der vi tok direkte kontakt med mulige respondenter som vi visste passet inn i våre tre kriterier. Vi spurte også om de kunne sette oss i kontakt med mulige andre lærere som passet inn i målgruppen. Ved å bruke denne tilnærmingen fikk vi knyttet til oss fire respondenter. Opprinnelig hadde vi et ønske om fem eller seks respondenter, men vi anså det datamaterialet vi fikk fra fire intervju som tilstrekkelig for å belyse vår problemstilling. Det er klart at våre endringer i utvalgsstrategi har innvirkning på forskningens reliabilitet, og dette vil vi komme tilbake til under kapittel 3.6 og 3.7.

3.5.1 Respondentene

Respondentene er gitt fiktive navn inspirert av velkjente forfatternavn innen den klassiske litteraturen.

Sigrid er utdannet allmennlærer med 30 studiepoeng i norsk, og hun er etterutdannet innen Kompetanse for kvalitet. Sigrid har undervist i 17 år og har derfor erfaring med L-97 og

LK06. Sigrid jobber ved en sentrumsnær ungdomsskole. Sitater fra Sigrid vil heretter merkes **S**:

Camilla har formalkompetanse med en halvårsenhet i norsk fra høgskolen i Nordland, i tillegg har hun et litteraturstudium knyttet til Knut Hamsun. Hun begynte å jobbe som lærer i 2002, og har jobbet både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. For tiden er hun kontaktlærer for en åttendeklasse. *Camilla* har også jobbet med fagutvikling, veiledning i norsk og utviklingen av de nye læreplanene. *Camilla* er ansatt ved en stor sentrumsnær skole. Sitater fra *Camilla* vil heretter merkes **C**:

Knut er utdannet allmennlærer, samt mastergrad i nordisk språk og litteratur. Han begynte å undervise i 2001 og har dermed undervist i omtrent 13 år. *Knut* har erfaring med både L-97 og LK06. Tidligere har han også jobbet i videregående skole. Ved intervjuetidspunktet er *Knut* kontaktlærer for en åttendeklasse i utkanten av en større by. Sitater fra *Knut* vil heretter merkes **K**:

Amalie var ferdig utdannet i 2011 og har jobbet i ungdomsskolen siden da. *Amalie* er den av respondentene som har kortest fartstid i læreryrket. Hun har 30 studiepoeng i norsk og tar for tiden etterutdanning i norsk 2 for å få tilstrekkelig med kompetanse for å jobbe på ungdomstrinnet. *Amalie* er ansatt ved en skole nært sentrum av en større by. Sitater fra *Amalie* vil heretter merkes **A**:

Samtlige av respondentene har i forkant av intervjuet fått tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2) der de fikk forskningens tema og problemstilling presentert. Det ble også gjort rede for metodisk fremgangsmåte og hva spørsmålene i intervjuet ville dreie seg om.

Respondentene ble informert om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og anonymiseres, og det ble lagt vekt på at det var frivillig å delta i undersøkelsen, og at de når som helst kunne trekke seg uten å begrunne dette nærmere. Før intervjuene startet signerte respondentene et samtykkeskjema (vedlegg 2) der de bekreftet at de hadde mottatt informasjon om studien og dermed ønsket å stille som respondent.

3.6 Forskningens validitet

Det byr på utfordringer å omtale validitet og reliabilitet separert fordi faktorer som har betydning for validiteten kan ha betydning for reliabiliteten, da disse er gjensidig avhengig av hverandre. Derfor har vi særlig vektlagt transparens i forskningsprosessen og forskerens rolle og subjektivitet. Vi vil også understreke at noen validitets- og reliabilitetsspørsmål har blitt

drøftet fortløpende i metodedelen av oppgaven, og vil av plassmessige hensyn derfor ikke bli drøftet mer inngående i dette kapitlet.

I følge Krumsvik (2014, s. 151) handler validitetsbegrepet i kvalitativ forskning om en faktisk har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke. Maxwell hevder på sin side at selv om: «(...) methods and procedures do not guarantee validity, they are nonetheless essential to the process of ruling out validity threats and increasing the credibility of your conclusions» (Maxwell, 2013, s. 125). Gjennom hele prosessen har det vært viktig for oss at forskningsdesignet og de anvendte metodene skal være transparent. At vi viser at vi har reflektert og vurdert ulike metoder og fremgangsmåter, muligheter og utfordringer underveis, samt at vi er bevisst det faktum at om noe endres underveis må vi vurdere endringens betydning for validiteten i forskningen vår. Samtidig som vi har vært opptatt av at de vurderingene og valgene vi har tatt har vært hensiktsmessig med tanke på å besvare problemstillingen, har vi også vært bevisst vår egen forskerrolle gjennom prosessen. Innenfor kvalitativ forskning er forskeren ikke en nøytral person. Nilssen (2012, s. 139 - 140) påpeker at det er forskerens oppgave å forholde seg refleksivt til egen subjektivitet. Refleksivitet betyr at forskeren erkjenner at forskningen er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier, bakgrunn, holdninger osv. Dette kan ikke unngås, men det krever at forskeren hele tiden overvåker sin subjektivitet – det kritiske forskerblikket. I forlengelsen av dette har det vært viktig for oss å innta en posisjon som Kvale og Brinkmann (2015, s. 239-240) kaller *perspektivisk subjektivitet*. Det betyr at forskeren velger ulike perspektiver for å belyse hele fenomenet, ikke kun de elementer som forskeren anser som relevante. Dette mener vi at vi har ivarett når med at vi i samarbeid har kategorisert, analysert, diskutert og drøftet datamaterialet.

Generaliserbarheten, også kalt ekstern validitet, er knyttet til oppgavens overførbarhet og hvorvidt innsamlet datamateriale kan generaliseres på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2014, s. 152). Det er ikke vår hensikt å generalisere eller overføre våre funn til andre tilsvarende situasjoner, til det er undersøkelsen vår for liten. Et utvalg på fire lærere vil ikke gi tilstrekkelig materiale til å generalisere. Vi er ute etter det vi vil betegne som tendenser, altså de nyanser og pragmatiske tilnærmingene og utfordringer som en lærer må ta stilling til innenfor denne tematikken. Kanskje kan vår forskning, sammen med annen forskning på området, bidra til større og mer helhetlig bilde på situasjonen.

3.7 Forskningens reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet og troverdighet, særlig knyttet til forskningens data; hvilke data brukers, hvordan er datamaterialet samlet inn og hvordan er de bearbeidet (Johannessen et al., 2010, s. 229). For å sikre at oppgaven har god reliabilitet har vi vært opptatt av transparens også når det kommer til hvordan vi har samlet inn empiri. Som nevnt i kapittel 3.5, som omhandler utvalg, så møtte vi på endel utfordringer med å skaffe informanter. Tanken om at rektorene ville gi oss en liste over lærere som kunne stille til intervju, og der vi kunne velge ut informanter av ulikt kjønn og i ulik alder, var naivt. Da dette ikke skjedde måtte vi velge ut informanter basert på nærhetsprinsippet. Muligens har vår relasjon til respondentene styrket oppgaven, da dette kan ha bidratt til at respondentene ble tryggere i intervjusituasjonen og dermed åpnet seg mer for de spørsmålene som ble stilt. Intervjureliabiliteten avhenger også av at en har presise spørsmål som ikke gir rom for ulike tolkninger mellom forsker og respondent. For å styrke intervjureliabiliteten ønsker vi i forkant av datainnsamlingsintervju gjennomføre et prøveintervju. Gjennom prøveintervjuet kunne vi identifisere mulige misforståelser mellom intervjuer og respondentene, og vi kunne gjøre utbedringer på intervjuguiden der vi så behov. Under intervjuene opplevde vi at vi måtte forklare respondentene hva vi mente med analytisk eller erfaringsbasert tilnærming. Vi som intervjuere hadde en annen teoretisk forståelse av disse begrepene enn det respondentene hadde. Utover dette spørsmålet opplevde vi intervjuguiden som et veldig godt hjelpemiddel i våre semistrukturerte intervjuer.

Også transkriberingsfasen vil ha betydning for oppgavens reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) sier at det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men vi anser det som en styrke at vi var to som samarbeidet om transkriberingen. For eksempel kan feil transkribering og tegnsetting utgjøre betydningsendringer med store konsekvenser for kode- og analysefasen. Det første intervjuet transkriberte vi i fellesskap, og deretter utarbeidet vi en felles transkripsjonsnøkkel som begge benyttet i transkriberingen av de resterende intervjuene.

3.8 Forskningsetikk

I vår forskning vil vi gjennom datainnsamlingen komme i direktekontakt med mennesker, og vi har vært bevisst de ulike etiske dilemmaer og utfordringer dette kan medføre gjennom hele prosessen. Forskingen er godkjent av NSD (vedlegg 4), og kravet om anonymitet og konfidensialitet mener vi er godt ivaretatt. Alle respondenter har blitt informert om forskningens formål, samt at de har blitt underrettet om at de kan trekke seg fra prosjektet

uten å oppgi noen grunn. Dette er formalisert i en kontrakt som sikrer informert samtykke. Alle respondenter vil i ettertid også få mulighet til å se det transkriberte intervjuet for å utelukke misforståelser og feilsiteringer. Dette vil også styrke forskningens reliabilitet,

På bakgrunn av tidligere forskning på feltet, som viser at det temaet vi forsker på ofte forsømmes eller nedprioriteres av lærere, oppstår det en etisk utfordring som beror på hvor pågående vi kan være i intervjufasen for å få bekreftet/avkreftet disse påstandene. Vi mener at vi gjennom god refleksjon i arbeidet med intervjuguiden har klart å forme åpne spørsmål som ikke virker for direkte, eller som kan oppfattes som et personangrep på respondenten som yrkesutøver og fagperson.

4.0 Bolk 1: Hva slags tekster benyttes av læreren?

4.1 Samtidstekstbegrepet

Innledningsvis i intervjuene ønsket vi å etablere en forståelse av hva respondentene la i begrepet samtidstekst. På forhånd satt vi med en antakelse om at dette begrepet ikke blir forstått og praktisert likt av lærere og ulike skolekulturer. Et moment som var gjennomgående for alle respondentene var at de uttrykte at det var vanskelig å helt konkret si hva en samtidstekst var, og vi kunne observere en liten usikkerhet hos respondentene. Basert på empirien kan vi si at det var tre momenter som gikk igjen: Samtidstekstbegrepet forstått gjennom *tilknytning til tid*, samtidstekstbegrepet forstått som et *motsetningsforhold til den klassiske litteraturen* og samtidstekstbegrepet forstått som *det utvidede tekstbegrepet*. Noen respondenter knyttet til seg kun ett av disse momentene i sin forklaring, mens andre hadde en litt videre, og mer kompleks forståelse.

4.1.1 Samtidstekst knyttet til tid

Tre av fire respondenter (Sigrid, Camilla og Amalie) trakk inn tid som en avgjørende faktor for sin forståelse av begrepet samtidstekst. Selv om tid var en fellesnevner for disse tre, var deres forklaringer varierende og lite samsvarende med hverandre. Sigrid betegner begrepet «som litt gammelt», samtidig som hun senere stiller seg selv spørsmålet om utgivelser fra 2000-tallet kan betegnes som samtid, da hun mener det er lenge siden. På bakgrunn av denne refleksjonen kan man ane en viss usikkerhet omkring egen forståelse av begrepet. Det er verdt å merke seg at hun opplever begrepet som litt gammelt, på tross av at det først ble brukt i skolesammenheng i 2006, og at hun selv underviste i overgangen fra L-97 til LK06 uten at hun har merket seg innføringen av det «nye» begrepet. Hennes retoriske spørsmål om at 2000-tallet er lenge siden, kan tyde på en forståelse av at samtidstekst må ha en kvalitet i form av å være knyttet nært opp mot dags dato. Dette har tydelige likhetstrekk med begrepet *nyere*

tekst, som benyttes i L-97. Amalies forståelse står i motsetning til Sigrids uttalelse om at samtidsbegrepet er «gammelt».

A: Det jeg tenker når jeg hører begrepet er at det er nyere, det er ikke klassikere. Forfattere som har levd lengere opp mot dags dato.

Også denne uttalelsen gir en forståelse av at vi må forstå samtidsbegrepet som *nyere tekst*, men hva som ligger i «forfattere som har levd lengre opp mot dags dato», er mer upresist og det er vanskelig å fastslå en tidsramme.

Camilla er litt mer nøyaktig i sin forståelse av tid. Camilla sier at når hun tenker på samtidsbegerer er det tekster som er «... skrevet de siste tjue årene, cirka», men at «...ovenfor elevene tenker jeg at vi bruker den tiden de har levd...ehhh...og de er jo tretten til seksten år.» At Camilla trekker frem sammenfallet mellom når teksten er skrevet og elevenes levetid samsvarer med Ridderstrøms overfladiske definisjon, der forfatter og leser lever samtidig. Med at hun retter fokuset inn på elevens levetid, posisjonerer henne nært L-97-begrepet *tekster fra nåtiden*, men også på definisjonen fra læreverket Nye kontekst som definerer samtidsbegerer som *en tekst laget i vår tid*. Når hun skiller mellom tekster fra egen levetid og elevens levetid viser hun forståelse for at når samtidsbegererbegrepet brukes i skolen er det elevenes alder som definerer tidsspennet tekstene kan være skrevet i.

4.1.2 Samtidsbegerer i et sammenlignings- og motsetningsforhold til den klassiske litteraturen

Både Sigrid og Amalie knytter klassikerbegrepet opp mot sin forståelse av samtidsbegerer. Sigrid mener at gjennom en forståelse for hva en klassiker er, vil man ha forutsetning for å skjønne hva en samtidsbegerer er. Hun sier at samtidsbegererbegrepet:

S: «[...] funker ganske bra i forhold til klassisk ... det er litteratur. Og når de lærer da hva klassisk litteratur er så forstår de samtid. [...] I forhold til samtidsbegerer så tenkte vi at vi alltid skal lese klassiske tekster og sammenligne de med tekster som vi har i dag.»

Denne uttalelsen tolker vi som at Sigrid vurderer klassisk litteratur som bedre og mer verdifull enn samtidsbegereren. Hennes sammenlignende aspekt med bruken av samtidsbegerer peker i retning av at de leter etter kvaliteter i de klassiske tekstene, som man prøver å finne igjen i de «nyere tekstene». Dette understøttes også av uttalelsen som kom senere i intervjuet, der hun sa at sa at: «[...] poenget vårt var, kan dette (denne samtidsbegereren) bli en klassisk tekst?» Ut fra dette forstår vi det som om at Sigrid legger noen rene kvalitative faktorer ved teksten som grunn for at den skal betegnes som en samtidsbegerer. Om man ser dette i forbindelse med Skyum-Nielsens (1997, s. 9 - 16) kriterier kan det virke som om at Sigrids forståelse av

samtidstekster knyttes opp mot et *vesenskriterium*, og det er hovedsakelig tekstens evne til å formidle erfaringsdannende og kunstneriske opplevelser som har sammenfallende kjennetegn med den klassiske litteraturen som legges til grunn.

Amalie, som sier at samtidstekster «[...] er ikke klassikere.», setter disse begrepene i et motsetningsforhold. Der Sigrd så etter kvalitative likheter i klassiske og samtidstekster, kan det virke som om Amalie betrakter samtidstekster som bærere av noe annerledes og nyskapende. Hun trekker fram Maria Navarro Skarangers (2015) roman *Alle utlendinger har lukka gardiner* som eksempel på en roman som står i sterk kontrast mot klassikerlitteraturen. Det er spesielt språkbruken som skiller seg ut, da den direkte talen er gjengitt på *kebabnorsk*. Dette er stilistiske trekk som ikke finnes i klassikerlitteraturen, men som oppstår i samtidslitteraturen fordi Skaranger selv har innvandrerbakgrunn. Hun er en de forfatterne som Norheim (2017, s. 12) hevder sitter med den tause kunnskapen, og som kan gi leseren ulike versjoner av her og nå, og skildre de små og store tingene som til sammen utgjør samtiden.

4.1.3 Samtidstekst forstått som det utvidede tekstbegrepet

Knut er den eneste respondenten som ikke har en kompleks forståelse av begrepet samtidstekst, og han trekker hverken inn tilknytning til klassisk litteratur eller tid som definerende momenter. I stedet knytter han samtidstekstbegrepet opp mot en forståelse av hva en tekst kan være.

K: Nei, jeg tenker at det må være tekster som på en måte, ikke nødvendigvis må være tekster som er tekster som er skrevet av en forfatter. Det kan være en sang, et dikt, sammensatte tekster også tenker jeg. Eh ... så det er et vidt begrep sånn som jeg tolker det.

Sigrd, som hadde tid som en avgjørende faktor for sin forståelse av begrepet, vektlegger også å forklare samtidstekst ved hjelp av et resonnement omkring hva faktisk en tekst kan være.

C: Ehhh... Da legger jeg alt som kan regnes som en tekst, egentlig. [...] Og så er det jo slik med tekst, vanligvis så tenker jeg jo på det skrevne ord, men nå er det blitt slik at det er ikke bare det. Det er jo også film, reklame og tegneserier, sammensatte tekster, emojis. Det er jo egentlig alt man bruker til kommunikasjon. Utfordringen er jo at man bruker ordet tekst.

Knut og Camilla beskriver her samtidstekst i form av en definisjon som er lik et det utvidet tekstbegrepet, og nærmer seg faktisk et totaliserende tekstbegrep. Skaftun og Michelsen (2017, s. 19 - 26) sier at det er dette utvidede litteraturbegrepet som ligger til grunn for begrepet tekst i LK06, og der muntlige tekster, sakprosa og lyd og bilde står på lik linje med skjønnlitteratur. På bakgrunn av dette har vi i LK06 et utvidet tekstbegrep, noe som både Knut og Camilla uttalelser bekrefter at de kjenner til. Samtidstekster vil jo selvsagt finnes

innenfor alle disse teksttypene som det utvidede tekstbegrepet rommer. Vi fant det litt merkelig at de valgte å beskrive samtidstekst som en teksttype på et generelt grunnlag, og da spesielt etter at vi på forhånd, gjennom informasjonsskriv og forhåndssamtale, hadde presisert at fokus i denne forskningen skulle være samtidstekster knyttet opp mot epikken, altså en liten gruppe innenfor det utvidede tekstbegrepet. På bakgrunn av dette satt vi med en følelse av at Knut, basert på sin endimensjonale forståelse, ikke hadde forberedt seg til intervjuet. En mulig forklaring på denne forståelsen fant vi da vi så uttalelsene i sammenheng med læreboken som både Knut og Camilla benytter, nemlig *Nye kontekst* (Blichfeldt & Heggem, 2014). Under temaet Samtidstekster (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 366 - 369) blir nettopp samtidstekster presentert som et utvidet tekstbegrep. Her gis en forklaring på at en samtidstekst er en tekst som ikke bare kan være skrevet, men også laget, og at den kan opptre i form av multimodalitet, digitale tekster og som musikk og film. I og med at læreboken presenterer samtidstekster ut fra en forståelse om at det er en tekst som kan ha ulike uttrykksformer, kan vi forstå Knut og Camillas kobling med det utvidede tekstbegrepet. Der vi i intervjufasen opplevde Knut som uforberedt, viste seg i ettertid at han var forberedt, og da ut ifra lærebokens definering av begrepet. Med dette som forståelsesbakgrunn har han god dekning når han sier: «(...) så det er et vidt begrep sånn som jeg tolker det»

4.2 Tematikk

I redegjørelsen av samtidtekstbegrepet var det ingen av respondentene som umiddelbart nevnte tekstens tematikk som avgjørende for sin forståelse eller definering av begrepet. Men om man ser på sentrale forskere og forfatteres forståelse, hevder de fleste at tematikken er den fremste premissleverandøren i spørsmålet om en tekst kan kategoriseres som samtidstekst eller ikke. Det var først når vi stilte spørsmålet «Hvilken tematikk kan samtids litteraturen belyse?» at respondentene koblet sammen sin forforståelse med tekstens tematikk.

4.2.1 Flerkulturelt samfunn, globalisering, terror ... og Zlatan

Alle respondentene trekker på en eller annen måte inn samfunnet vårt i dag, og de endringene som påvirker oss, som sentral tematikk. De har ulike nyanseringer om hva som er viktig, og hva som bør vies tid i klasserommet. Amalie mener at det flerkulturelle samfunnet som har vokst fram det siste tiåret har åpnet opp for tematikk som ikke har blitt belyst tidligere. Igjen bruker hun *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Skaranger, 2015) som eksempel.

A: Jeg tenker at mye av den litteraturen som er skrevet nå som er rettet mot samfunnet vårt i dag er kanskje lettere håndgripelig for elevene fordi de klarer å ... på en måte kjenne seg igjen i det. [...] elevene klarer iallfall å se ... og på en måte skjønner hva forfatteren vil med boka. Fordi alle kjenner noen som de tror har det sånn, eller kanskje de vet har det sånn. [...] De har en kunnskap om det som tas

opp som gjør at de klarer å sette seg inn i det fordi vi er et flerkulturelt samfunn. Den problematikken er vanskelig å finne i klassikerlitteraturen.

Dette utsagnet viser at Amalie sammen med sine elever har hatt en opplevelse med en roman der tematikken har hatt, slik Ridderstrøm (2016) forklarer, stor kontaktflate med samtiden den blir publisert i. Den representerer noe som elevene kjenner seg igjen, en virkelighet i samfunnet som de selv har observert eller har erfaringer med, og er derfor, slik Amalie sier «... håndgripelig for elevene...». Denne håndgripeligheten kan nok sees i sammenheng med Bartehs (2003) teori om *virkelighetseffekten*. Selve handlingen i *Alle utlendinger har lukka gardiner* skiller seg i grunn ikke så mye fra andre ungdomsbøker som har blitt utgitt de siste tiårene. Her skildres det å være ungdom og å håndtere utfordringer med skole, venner, foreldre, samt det uuttømmelige eksistensielle temaet; å finne den store kjærligheten. Det som gjør at Amalie velger å knytte denne boken opp mot samtidstekstbegrepet blir synliggjort gjennom miljøet handlingen utspiller seg i. I NOUen *Framtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2015) vises det til utviklingstrekk i samfunnet som kommer til å gjøre seg gjeldene i årene som kommer. Skaranger er helt på høyde med dette, og gjengir i romanform det etniske, religiøse og kulturelle mangfoldet i dagens samfunn, med de spenningene og konflikter dette fører med seg. Dette kan vi si er et samtidsfenomen, da samfunnet ikke har vært i en lignende situasjon tidligere, noe som Amalie poengterer med å si at dette er noe som er vanskelig å finne i klassikerlitteraturen. Amalie velger også å bruke ordet problematikk, noe som kan tyde på at tematikken alene nødvendigvis ikke er nok til at det kan betegnes som samtidsaktuelt; tematikken må problematiseres. Dette samsvarer med Vassendens (2007, s. 358) uttalelse om at samtidslitteraturen «speiler» endringsprosessene i samfunnet, samtidig som den forvalter og problematiserer disse samtidsfenomenene.

Camilla trekker fram globalisering som eksempel på samtidstematikk.

C: Det er jo noe med et med såpass globalisert samfunn som vi har, da er det jo enda viktigere å gi dem noen øyne ut i verden også. Det er sånn: «Dette syns vi er viktig her i XX. Hva kan være viktig i Norge, i Europa, i Asia, i Amerika?» Så det gir helt klart en forståelse for det samfunnet de lever i.

Når Camilla sier at det er viktig å gi elevene noen øyne ut i verden også, kan det tyde på at hun presenter globaliseringstematikken for elevene ved hjelp av en vindu-metafor, jf. Glazier og Seo (2005). Hun forklarer at med å ta tak i egne erfaringer fra det man syns er viktig lokalt i eget nærmiljø, kan man oppnå innsikt i andres liv og hverdag på et mer globalt plan. Elevene utvider sin horisont gjennom møte med tekster som skildrer noe som ikke umiddelbart samsvarer med deres liv og hverdag. Dette skal, ifølge Camilla, gi dem en forståelse for

samfunnet de lever i. Om denne transformasjonen skjer avhenger selvsagt hvordan teksten jobbes med i etterkant, noe som i dette tilfellet ikke kommer fram av intervjuet.

Terror er hovedeksempelen som Sigrid trekker frem som aktuell samtidstematikk.

S: Terror er det første som kommer til meg. [...] Ja, det nye samfunnet med terror og sånn. I Tekster så står det en tekst av, jeg tror det er Knausgård som har skrevet en liten tekst om Utøya som er helt fantastisk. Alle hårene står når du leser den.

Teksten som Sigrid viser til er *Avstanden midt iblant oss* av Karl Ove Knausgård, og er hentet fra Tekster 4 (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 80 - 89), som er en tekstsuppleringsbok til læreverket *Nye kontekst*. Denne teksten er kategorisert som et essay av læreverket, og kommer dermed inn under sjangeren sakprosa, som ligger utenfor epikken som er denne forskningens nedslagsfelt. Men for å understreke tematikkens speilfunksjon velger vi å drøfte denne teksten videre. Teksten skildrer tiden etter Utøya-terroren, en lokal hendelse som fikk store ringvirkninger både nasjonalt og internasjonalt. Selv om det begynner å bli en stund siden 2011 står 22. juli oss fortsatt nær i tid og påvirker mennesker i Norge den dag i dag. Teksten kan i høyeste grad kalles for en samtidstekst om man støtter seg på Ridderstrøms definisjon. *Avstanden midt i blant oss* representerer en virkelighet i samfunnet, og gir innsikt i frykten og angsten i tiden etter angrepet, samtidig som den viser håp og muligheter. En slik tekst vil ha et naturlig potensial som speil, jf. Glazier og Seo (2005), der leseren får bekreftet sin virkelighet og identitet, og samtidig får en inngang til å forstå hvorfor den norske kulturen er i forandring og samtiden oppleves slik den gjør. Knausgård sier det rett fram: «Men hva er den norske kulturen? Nå er den norske kulturen også dette: en øy full av døde kropper dekket av plast» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 80)

Tematikk som skaper interesse og leselyst virker å være Knuts primærforståelse av hva typisk samtidstematikk kan være.

K: Jeg tenker at skal man bare ha lest kanonisert klassisk litteratur så vil det være med å fremmedgjøre hele leseprosessen til elevene. Man må jo være med å skape interesse. [...] Det er veldig forskjell på elevene. Jeg husker en elev som hatet å lese ... så var han jo fotballfrelst. Så ble vi enig om at han kunne lese *Jeg er Zlatan*, og den leste han som bare det. Det handler jo litt om ... det handler veldig mye om interesser tenker jeg.

Knut trekker også inn fantasy-sjangeren:

K: Hvis du har en elev som er glad i å lese fantasy, så er det greit å ha det i mente. Det er ikke dumt å tenke i de baner som eleven er veldig interessert i.

For Knut virker det som om elevenes interessefelt, og hva som inspirerer eleven til å lese, er viktigere enn hva faktisk teksten tar opp av tematikk. Knut setter elevkunnskap høyt i sine didaktiske refleksjoner, og han er opptatt av å finne riktig nivå på tekstene han velger, noe som blir utdypende drøftet i kapittel 6.1.2. Det er imidlertid ikke alltid tilstrekkelig å kun velge litteratur som skal korrespondere med elevens interesseområde. Om tematikken i samtidstekster velges ut på bakgrunn av hva elevene allerede har kjennskap til og interesserer seg for vil de være plassert trygt innenfor rammene av sin egen komfortsone, og som byr på få muligheter til ekspansjon. Elevene trenger noe å strekke seg etter, å få utvidede litterære erfaringer i et mangfold av tekster i ulike sjangere og fra ulike tidsepoker. Dette støttes av Skaftun og Michelsen (2017, s. 35) når de sier at det må være et mål for litteraturundervisningen at elevene skal komme ut av skolesystemet med utvidede litterære forutsetninger. Når vi setter Knuts uttalelse om at interessen styrer tematikken opp mot Klafkis (referert i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36) to hensyn som bør ligge til grunn for tekstutvalg, får vi en bekreftelse på hvorfor dette oppleves som lite tilstrekkelig. Klafki hevder at litterære forutsetninger og overordnede målsetninger må tas hensyn til. Altså skal læreren velge ut *hva* som leses på bakgrunn av *hvem* som skal lese det. Lar man elevens interesser styre *hva* som skal leses mister læreren kontrollen på de overordnede målsetningene, og sjansen til å realisere et læringspotensial vil svekkes. På den andre siden er det viktig å skape motivasjon og leselyst. I enkelte tilfeller vil det kanskje være nødvendig å velge litteratur med utgangspunkt i elevens interesseområde, slik som Knut gjorde med eleven som hatet å lese, men som leste *Jeg er Zlatan* med stor interesse. Det vil jo selvsagt være en balansegang mellom interesse og intensjon, og man bør vel helst velge tematikk og tekster som kan imøtekomme begge disse faktorene.

4.3 Hva slags tekster benytter læreren?

I løpet av intervjuene ble respondentene flere ganger spurt om de kunne gi eksempler på tekster som de har lest eller benyttet i undervisning. Disse teksteksemplene er samlet i vedlegg 3, og det er disse som legges til grunn for den videre drøftingen i dette kapitlet.

På bakgrunn av at forskningens problemstilling tar for seg samtidstekster, og basert på intervjuenes lengde, er det påfallende få teksteksempler som blir nevnt av respondentene. Alle respondentene virker å slite med å komme med konkrete eksempler som de umiddelbart vil hevde er en samtidstekst. Dette kan jo selvsagt skyldes egen usikkerhet omkring begrepet, noe som ble tydeliggjort i intervjuets innledningsfase, der det var vage og sammensatte forståelseskriterier som ble lagt til grunn. Om man vektlegger tid som premiss for hva en

samtidstekst kan være, og da bruker dagens ungdomsskoleelever som tidsmarkør, sitter man igjen med 11 tekster som er utgitt fra 2000 til i dag. Dette gir et snitt på 2,75 tekster per respondent. Om man i tillegg skal ta hensyn til forskningen fokus på samtidstekster som befinner seg innenfor epikken, der romaner og noveller, samt tekstutdrag fra slike vektlegges, sitter vi igjen 7 ulike tekster. Dette gir et snitt 1.75 tekster per respondent. Dette kan sies å være urovekkende lite, og lystigere blir det ikke om man også tar i betraktning at Amalie er den respondenten som nevner fire av disse sju.

Det er også påfallende at i en intervjusituasjon der hovedfokus ligger på samtidstekster, nevnes klassiske tekster og forfattere i omtrent like stor grad som samtidstekster. Her er tre av de fire store representert, sammen med Hamsun, Wergeland, Undset, Braaten, Sandel og eventyrforfatterinnen Regine Normann. For Sigrids del kan nok dette til en viss grad forsvares, da hennes forståelse av samtidstekstbegrepet er knyttet opp mot, og brukes i sammenligning av, klassiske tekster. Når klassiske forfattere og titler på tekster nevnes uanstrengt kan nok det skyldes at dette er tekster som er tradert inn i respondentenes hukommelse gjennom egen skolegang og yrkesutøvelse. En samtidstekst vil jo av sin karakter være nyere, og har på den måten ikke gått gjennom «kverna» like mange ganger, og kan derfor være vanskelig å komme på umiddelbart. Dette bærer Knuts resonerende tankerekke preg av på spørsmålet om han kan nevne noen samtidstekster han har brukt i det siste:

K: Ehh ... mmmm... noen jeg har brukt i det siste.. hmm, nå må jeg tenke meg om. vi hadde et leseprosjekt her for noen år siden. Da bestilte vi inn bøker fra ... altså moderne type ... Jo forresten ... Han forfatteren fra ... Hva var det han het ...? Hvor kom han fra, var det fra Sortland? Han som skriver sånne spøkelsesaktige romaner. Han var en del av den kulturelle skolesekken. [...] Jeg kan godt lete etter hans navn. Det er et konkret eksempel.

Også Sigrids uttalelse viser at samtidstekster ikke fester seg så lett i hukommelsen:

S: Jeg kommer ikke på noen nå, jeg kommer bare på de klassiske. Vi leste, det er jo nå... det er jo ett år siden vi gjorde det sist.

Både Knut og Sigrid gir uttrykk for at de ikke jobber med samtidstekster jevnlig. For å kunne gi et eksempel på en samtidstekst støtter Knut seg på et leseprosjekt han hadde «... for noen år siden.» Sigrid på sin side sier at det er «ett år siden vi gjorde det sist.», noe som understøttes nok en gang i løpet av intervjuet, der hun sier: «[...] vi bruker og ha samtidstekster i tiende.» Her virker det som om samtidstekster blir redusert til isolerte prosjektarbeider eller et enkeltstående emne, og ikke har en gjennomgående tilstedeværelse gjennom de tre ungdomsskoleårene. Respondentenes vanskeligheter med å navngi konkrete

eksempelstekster stiller også et spørsmålstegn om hvorvidt kompetansemålet der eleven «... skal kunne presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2015) kan oppnås, når det viser seg at begrepet samtidstekst er uklart og eksempelgrunnlaget for sentrale samtidstekster er tynt.

Basert på respondentenes redegjørelse av hvilken tematikk samtidstekstene kan belyse, knytter de få eller ingen eksempler på tekster opp mot disse. Unntaket er Amalie, som trekker fram *Grisen* av *Lars Saabye Christensen* og tidligere nevnte *Alle utlendinger har lukka gardiner* av *Navarro Skaranger*. Dette er teksteksempler som belyser et flerkulturelt samfunn. Man kan undres på hvorfor ikke tekster som problematiserer andre samtidsutfordringer og endringer ikke har «festet» seg i respondentenes hukommelse. I følge Norheim (2017) kan man i hvert fall ikke skyldes på manglende utgivelser som har samtidsrelatert tematikk. Noen forklarende faktorer kan derimot være knyttet til respondentenes egen lesepraksis og hvordan de jobber for å finne de samtidstekstene de velger å bruke i undervisningen. Dette vil vi ta for oss i følgende kapittel.

5.0 Bolk 2: Hvor finner læreren tekstene?

5.1 Personlig lesepraksis

To av de fire respondentene karakteriserer seg selv som ivrige lesere. Camilla er den som fremstår som den som leser mest. Camilla er også veldig kritisk til hvordan man kan være norsklærer uten å lese litteratur selv.

C: Jeg er en leser. Jeg leser hver dag. Ikke veldig mye hver dag, altså for egen underholdnings skyld. Så jeg er en ivrig leser. Så hvordan man skal få til å være norsklærer uten å lese, det forstår jeg ikke ... (latter) Og det å skal formidle leseglede uten å oppleve det selv... eh, ja... det er jo mulig man er superprofesjonell.

Amalie leser ikke kun for egen underholdnings skyld, men også av et ønske om å holde seg faglig oppdatert på nyere ungdomslitteratur som det kan være aktuelt å benytte i undervisning. Hun forklarer at hun tidvis kanskje leser mer av nytte enn av lyst, uten at nytteverdien behøver å gå på bekostning av opplevelsen eller gleden med å lese av den grunn. Amalie tar på intervju tidspunktet videreutdanning i norsk, og dermed sier hun at hun også leser mye faglitteratur. Knut beskriver seg selv som leser som er genuint interessert i litteratur, men at det i hverdagen blir for lite tid til å lese bøker. I følge forskningen til Skaar, Elvebakk og Nilsen (Skaar et al., 2016) er det ikke uvanlig at ivrige lesere kan falle fra etter hvert, noe som vi ser er tilfellet med Knut. Av respondentene er det Sigrid som skiller seg ut når hun sier at hun ikke er en leser.

S: Jeg er ikke en leser, aldri vært en leser. (Sukker høyt) Som unge hadde jeg samsyn. Det betyr samsynsproblemer som betyr at jeg ikke å holde, ehh, måtte bruke pekefinger og sånn. Så fikk jeg briller og alle sånne ting og da var liksom holdningen min så negativ sånn at når jeg kom...

Sigrid sier videre at hun gjennom lærerskolen ble interessert i litteraturhistorie og dermed innså hun hvor lite hun hadde lest, og på bakgrunn av dette har forsøkt å ta igjen «det tapte», og hun ble en mer ivrig leser. I hverdagen sier hun at: «[...] jeg er jo ikke en leser som sitter fire timer i helga og leser.»

Vår opplevelse er at respondentene synes dette spørsmålet er personlig og at de som ikke karakteriserer seg som lesere går i en slags forsvarsposisjon der de må forsvare og begrunne hvorfor de ikke leser litteratur. Knut trekker inn sin livssituasjon med små barn som en av grunnene til at han ikke leser så mye som han skulle ønsket. Sigrid betegner seg selv som en rastløs person som «ikke sitter i ro». Dette kan tyde på at respondentene opplever at det ligger en forventning til at norsklæreren er en ivrig leser på privaten, og som de føler de ikke lever opp til. Hvilken betydning en lærers personlige lesepraksis faktisk har i klasserommet vil være vanskelig å si noe om uten en større studie av dette, men vi mener har funnet noen tegn på at det i enkelte situasjoner kan legge begrensninger på formidling og utvalg av samtidstekster. Dette vil vi belyse etter hvert. Det vil uansett være vanskelig å argumentere mot Hennig (2017, s. 115) som sier at en god litteraturformidler må selv være en leser, og at litterær kompetanse alene ikke er tilstrekkelig. Entusiasme for litteratur er viktig for å synliggjøre leseglede for elevene. Også Skaftun og Michelsen (2017, s. 178) poengterer at det kreves mye for å holde seg oppdatert på litteraturfeltet, og at lærere må lese mye og ikke bare for fornøyelsen sin skyld. Dette sier Camilla, som identifiserer seg som ivrig leser, enig i når hun uttaler: «[...] hvordan man skal få til å være norsklærer uten å lese, det forstår jeg ikke ... (latter) Og det å skal formidle leseglede uten å oppleve det selv... eh, ja... det er jo mulig man er superprofesjonell». Den siste uttalelsen er sarkastisk ment, og det er ingen tvil om at Camilla mener den personlige interessen for litteratur har stor betydning for en vellykket litteraturundervisning. Ut fra Camillas uttalelse er det rimelig å anta at hun er enig med Hennig som går så langt at han mener at alle som ikke var entusiastiske lesere burde «[...] bli lukket ut allerede ved inntaket til lærerutdanningen» (Hennig, 2017, s. 114 - 115).

5.1.1 En personlig kanon

En lærers *personlige kanon* vil få innvirkning på hvilket tekstutvalg en lærer gjør i skolen (jf. kapittel 2.4.2). En slik kanon vil være svært individuell, og utvikles i henhold til hva man leser og hvor mye man leser. Respondentene beskrev sin personlige lesepraksis svært ulikt, og

det er nærliggende tro at det finnes ganske store forskjeller innenfor den enkelte respondents personlige kanon. Men selv om den personlige lesepraksisen legger føringer for ulikheter vil det nok være verk, forfattere og tekster som inngår i alles personlig kanon, og disse er overført fra en overordnet offisiell kanon som de har fått kjennskap til gjennom skolegang og utdanning, jf. Aamodtsbakken (2003, s. 9). Ut fra svarene som respondentene gir mener vi å se at de som har en aktiv lesepraksis har lettere for å gjøre rede for *hva* og *hvorfor* de leser. Camilla og Amalie, som begge sier at de leser mye, er de som best gjør rede for hvilken litteratur de leser på fritiden. Camillas personlige kanon vil være preget av det hun leser, og hun hevder at hun stort sett leser:

C: [...] bøker på norsk. Jeg leser stort sett skjønnlitteratur. Jeg leser stort sett nyere litteratur. Litteratur fra min samtid, fra den tiden jeg har levd, men ofte så blir det jo nyere litteratur, og når jeg trenger noe lett, på flyet eller på toget eller noe sånt, så blir det litt for ofte krim.

Når Camilla sier at det blir litt for ofte krim, så kan dette tolkes som at hun mener at krim som sjanger ikke har de litterære kvalitetene som andre sjangere innenfor skjønnlitteraturen har, og dermed setter disse i et hierarkisk system.

Amalie uttaler:

A: Jeg leser mye ungdomsrettede bøker. For å prøve ... jeg har hatt et mål om å oppdatere litt. Når jeg begynte som lærer så leste de fortsatt endel sånne bøker som ikke regnes som klassikere, men som jeg leste da jeg gikk på ungdomsskolen. Det finnes jo så mye bra nytt og da er det ikke noe grunn til at vi skal lene oss på *Kjærleiken er eit filmtriks*. [...] Hvis jeg går inn for at det ikke skal ha noe med jobb å gjøre så blir det krim.

Amalies personlige kanon vil være godt oppdatert på nyere ungdomslitteratur (og krim) og hun vil ha et bredt utvalg av tekster hun kan velge i når hun skal gjøre didaktisk planlegging, noe som samsvarer med hennes nytte- og lyst tilnærming til litteraturvalg på fritiden. Også Sigrid sier at når hun først leser så er det hovedsakelig krim det går i. Knut, som er den som leser minst, nevner ikke noen sjanger spesifikt.

Hver av disse lærerne vil ha svært ulike personlige kanoner, og det er vanskelig å si noe konkret om hvilken betydning dette har for deres valg av tekst til bruk i klasserommet. Men både Camilla og Amalie er svært bevisst *hva* de leser og *hvorfor* de leser. Begge er opptatt av å holde seg oppdatert på nyere litteratur, og Amalie leser mye ungdomslitteratur nettopp for å holde seg oppdatert. Det er grunn til å tro at Camilla og Amalie har en bredere personlig kanon som gjør dem i bedre stand til å velge ut tekster sammenlignet med Sigrid og Knut. Da

er det interessant om læreren benytter sin personlige kanon i tekstutvalg, eller benytter de andre kilder til å finne tekster?

5.2 Hvor finner du tekstene du bruker i undervisning?

På spørsmålet på hvor respondentene finner eller henter tekstene som de benytter i undervisning skiller det seg ut tre hovedkategorier. Det virker som læreboken står sentralt, men fagsamarbeid og internett trekkes også fram som «tekstkilder» som benyttes.

5.2.1 Læreboken; for smal eller en hellig gral?

Alle respondentene nevner læreboken som kilde til tekster. Tre av respondentene, Sigrid, Camilla og Knut, benytter *Nye kontekst* som læreverk, og de framhever den som primærkilde for sitt tekstutvalg. Amalie på sin side har «gamle» *Kontekst*, og hun sier at den brukes i liten grad når hun skal velge ut tekster. Det er interessant å se på uttalelsene som legges til grunn for at ett læreverk blir ansett som uunnværlig i en tekstutvalgsprosess, mens et annet oppleves som lite tilstrekkelig. Det er også verdt å nevne at forlaget og forfatterne av læreverket er det samme, og at tekstutvalgsbøkene Tekster 1, 2 og 3 er det samme for disse lærebøkene. La oss først se på hva de tre respondentene som trakk fram læreboka som uunnværlig tekstkilde begrunner dette med. Sigrid sier følgende om *Nye kontekst* som tekstkilde:

S: [...] vi [har] et fantastisk læreverk som heter Kontekst. Kontekst har fire lesebøker, arbeidsbøker og alt sånn her. Vi har etterhvert nesten alt. Så det betyr at når vi jobber, vi har et kapittel i denne boka som heter samtid, ehh, klassiske, ehh, samtidstekster og klassikere tekster. Så lærer vi hva de er, og det er også eksempler og henvisning til fire, fem tekster som vi kan lese. [...] den er helt lagt opp til den nye læreplanen. [...] Det er også henvist til en ressursperm ut over det.

Camilla hadde tatt med seg hele læreverket til intervjuet, og hadde følgende svar på hvor hun fant tekstene hun brukte i undervisning:

C: Ja, det er derfor jeg har tatt med dette læreverket. Det er svært, det er kjempedyrt, det er *Nye Kontekst*. Der har de laget en helhetlig plan som jeg syns er god, selv om man ikke alltid klarer å komme gjennom fordi den er for stor. Men den har fire bøker med tekster i fra tidenes morgen og fram til... okey da, 2014. Men der er det også laget en progresjon fra 8. til 10.. Både med utvalg av tekster og også i forhold til oppgaver knyttet til tekstene. Det sparer jo oss som lærere for en del arbeid, det må jeg bare innrømme. Og samtidig så velger man ut tekster som er aktuelle [...] ehh, men vi styres en del av, eller vi lar oss styre av læreverket ... og av ting som vi leser ...vi leserne (hehehe). Norsklærerne som leser.

Knut har også *Nye kontekst* som sin primærleverandør for tekster han tar med seg inn i klasserommet.

K: Ehh det kan jo være litt forskjellig. Mye henter jeg fra, jeg synes jo helt ærlig at den nye Kontekst-boka, de kommer jo med Tekster-bøkene. Jeg synes det er et godt utvalg i dem. Det er klart man skal jo være forsiktig med å la de være så styrende at du bare bruker det utvalget som er i Kontekst. Men der er mange gode tekster der. Så hovedsakelig der ...

Ut fra disse refleksjonene kan vi se et tydelig mønster i hva som ligger til grunn for at *Nye kontekst* blir vurdert så høyt som tekstkilde, og det er hovedsakelig mengden i tekstmaterialet i kombinasjon med kvalitet. Sigrid og Camilla trekker også frem en naturlig progresjon i læreverket, der boka gir konkrete forslag til tekster som passer til temaet man jobber med, og at den samsvarer med læreplanen. Bekvemmelighetsgrunner som tidsbesparelse og ferdige opplegg og oppgaver knyttet til tekstene ser også ut til å være avgjørende for at man velger tekster fra læreboka, noe som Camilla heller ikke legger skjul på med uttalelsen om at «det sparer jo oss som lærere for en del arbeid, det må jeg bare innrømme.» Sigrid trekker i tillegg frem ressurspermen til *Nye Kontekst* som suppleringskilde. Dette viser at hun i stor grad formidler tekster som lærebokforlaget har valgt ut. Basert på disse uttalelsene kan det virke som respondentene, og da særskilt Sigrid, er veldig lærebokstyrt i sitt tekstutvalg, men også Knut og Camilla erkjenner dette. Om læreboka får monopol som tekstleverandør kan man se for seg at en ny kanondannelse i grunnskolen er i ferd med å etablere seg, og det på tross av at LK06 åpner opp for det motsatte. En lærebok er statisk med tanke på tekstutvalg, og utgivelsesdato setter premisser for tekstenes aktualitet. Dette konstaterer Camilla da hun oppdager at den nyeste tekstsamlingen fra 2014 ikke var så ny som hun trodde. Dette er kanskje ikke så kritisk med tanke på den eldre og etablerte litteraturen, men mye ansvar legges på forlagene, i og med at samtidstekst er å betrakte som ferskvare. Stadige nye utgivelser av tekstsuppleringsbøker setter også krav til skolens økonomi, noe som Camilla poengterer.

Der Knut, Camilla og Sigrid har en positiv holdning til læreboka, og anser den som en uunnværlig kilde i sitt tekstutvalg og litteraturformidling, har Amlie en motsatt opplevelse med *Kontekst*.

A: Læreboken vår er kjempedårlig. Vi bruker gamle Kontekst. Kontekst er veldig forkortet og mye er tatt bort. Elevene våre har et vanvittig løsarssystem. Kontekst lever ikke opp til læreplanmålene i det hele tatt. [...] Mange tema er der, men de er så korte og så dårlige at vi må supplere MASSE. Vi får prøveeksemplarer fra forlagene som vi bruker, men de har vi bare ett eller to eksemplarer av.

Det kommer tydelig fram at Amalie opplever læreboka som smal, og at hun må lete andre steder etter tekster for å oppfylle læreplanmålene. Dette understrekes også når hun sier at

elevene har et «vanvittig løsar-system», og som antyder at hun ofte kopier opp tekster fra andre kilder. Dette viser at Amalie inntar en aktiv posisjon for å finne tekster, og at hun er kritisk til «ferdige løsninger» som læreboken tilbyr. Hun nevner prøveeksemplarer på lærebøker fra andre forlag som suppleringskilde, men hun trekker også etter hvert fram *Aksjon tXt* som en viktig kilde til samtidstekster, og begrunner det slik:

A: [...] jeg bruker ofte Aksjon tXt-bøkene for å vite hva som er kommet ut av ungdomslitteratur det foregående året. Der står det utdrag fra endel av disse bøkene, og så plukker jeg ut det jeg synes virker greit, og som jeg ser at jeg kan bruke.

Aksjon tXt er, ifølge sin egen nettside (Aksjon-tXt, 2018), Norges største og eldste leselystaksjon. Alle som deltar i denne aksjonen mottar årlig en gratis tXt-antologi som inneholder smakebiter fra nye norske og oversatte ungdomsbøker innen ulike sjangere. Det er nok denne antologien Amalie viser til når hun sier at hun bruker Aksjon tXt-bøkene. I motsetning til læreboken *Nye Kontekst*, som hadde sin siste utgivelse av tekstbok i 2014, er Aksjon-tXt mer dynamisk og samtidsaktuell, i hvert fall om man vektlegger nær tilknytning i tid som et samtidskriterium. Men også på tematikksiden virker eksemplene fra disse antologiene å være i tråd med Norheim (2017) og Nes (2014) sine observasjoner over hva samtids- og ungdomslitteraturen problematiser. Her er det samtidsrealistiske tekster om bl.a. nettmobbing, sykdom og psykiske problemer, cli-fi, dystopier, mennesker på flukt, samt grøssere og fantasy. De fleste tekstene er også skildret fra et ungdomsperspektiv, og kan således si å samsvare godt med Norheims (2017) påstand om at samtidslitteraturen er uløselig knyttet mellom leseren (i dette tilfellet ungdomsleseren), tekstens tematikk og samfunnsendringer. Amalie understreker at hun også i bruken av Aksjon tXt-antologien er selektiv. Hun forteller at disse antologi-utdragene ofte leder til at hun velger å presentere elevene for hele romanen, i stedet for tekstutdraget. Dette drøftes nærmere i kapittel 6.1.4.

5.2.2 Faglig samarbeid; frelse eller forbannelse?

Faglig samarbeid blir av respondentene framhevet som viktig i prosessen med å finne samtidstekster som blir benyttet i undervisningen. Et punkt som blir trukket fram av alle er at det benyttes et fellesdokument der tekstforslag blir skrevet inn i. Her skiller det mellom tekster som har blitt benyttet, og forslag til tekster som kan være aktuelle å bruke.

Respondentenes hovedargument for å bruke et slikt dokument er å sikre seg at elevene ikke møter samme tekst flere ganger i løpet av skoleløpet, men det skal også kunne fungere som en tekstbank hvor man kan finne inspirasjon og tips. Et slikt dokument vil jo være med på å utvikle et større tekstgrunnlag, men det avhenger selvsagt av om tekstene som foreslås av

kolleger i dokumentet leses av læreren, og vurderes om den kan brukes til å realisere et læringspotensial.

Ut fra intervjuene kommer det også fram at det er en polarisering i forhold til hvor mye tid som brukes på faglig samarbeid i praksis. Det varierer fra to fellestider i løpet av et helt skoleår til ukentlige møter, noe som kan sies å være en indikator på at det er store forskjeller i samarbeidskulturen fra skole til skole. Uttalelsene til respondentene beskriver og tydeliggjør denne polariseringen av utført praksis og samarbeidskultur. Sigrid forteller at de har ukentlige møter for fagsamarbeid, enten på trinnet eller på tvers av trinn. Hun verdsetter å samarbeide på denne måten, samtidig som hun opplever at det gir henne faglig trygghet:

S: Jeg kjenner jeg blir stolt av at jeg føler at vi kan gjøre en bedre jobb med å samarbeide. Ha noen å spørre. Jeg føler at jeg går til hver norsktime med tre andre i ryggen og resten av korridoren. Vi er et team som funker. [...] Så tror jeg det er at du har noen å dele disse tankene med.

Knut trekker også frem samarbeidskulturen som en avgjørende faktor i sin tekstutvelgelse, og da spesielt samarbeidet med hvert fags fagansvarlige:

K: Jeg synes vi har en ... det må jeg si ... er det noe denne skolen er god på så er det samarbeid. Når det gjelder selve utvelgelsen så er et sånn i år at vi på trinnene har en fagansvarlig i norsk og en fagansvarlig i engelsk osv. ... i år er det et en kollega av meg som er fagansvarlig, men det betyr ikke at han utelukkende plukker ut tekster og lærestoff generelt, og sier at slik blir det. Vi prøver å få til en gang i uka om det ikke blir en hel time så tjue minutter at han og jeg kan sette oss ned i lag og se på de neste ukene fremover i tid hvordan vi skal gjøre det.

For Camilla er samarbeid med faglig sterke, og lesende, kolleger viktig i sin tekstutvelgelsesprosess:

C: Nå er jo jeg heldig som jobber sammen med to andre norsklærere, som er glad i å lese. Slik at vi gir hverandre tips hele tiden. Eller når vi driver å planlegge framover så kan man komme ... det er jo greit at man i utgangspunktet følger planen som følger læreverket, men vi gir jo tips og råd, «jeg gjorde noe artig» eller «jeg hørte noe artig» eller «jeg leste en artikkel» eller ... ikke sant, vi leser og tipser og bruker hverandre mye. Så det fungerer veldig godt. Jeg har aldri jobbet med norsk med noen som ikke leser.

Basert på disse tre uttalelsene fra Sigrid, Knut og Camilla får vi en forståelse av at fagsamarbeid er noe som skjer jevnlig i løpet av et arbeidsår, og at de vurderer det som viktig å ha noen å utveksle ideer og erfaringer med. På bakgrunn av dette opplever de at de oppnår en bredere forståelse, eller slik Amalie forklarer det: «Flere hoder tenker bedre enn ett». Amalie trekker også frem disse verdiene som viktig i en tekstutvalgsprosess, men hun opplever

ikke dette i sin samarbeidspraksis. Hun svarer følgende på spørsmålet om hvor mye, og hvordan, hun samarbeider med andre i denne prosessen:

A: Veldig lite. Vi står litt alene der. [...] Det blir overlatt til den enkelte. Om vi sier at vi får to fellestider i året til fagsamarbeid så er det ... vi får ikke noe mer. [...] Jeg tror det hadde vært veldig nyttig å kunne gjøre det, og hadde det vært avsatt mer tid til faglig samarbeid i en travel hverdag så kunne man absolutt ha høstet mye av å kunne laget et mer helhetlig opplegg rundt en tekst. Å kunne samarbeidet om det. Flere hoder tenker bedre enn ett.

Amalie er her tydelig på at hun kunne ønske seg tettere og mer faglig samarbeid i sin yrkespraksis, og hun forklarer hvilke fordeler hun tror det kan gi. Hennes refleksjoner omkring hva hun tror et tettere samarbeid kan føre med seg samsvarer med de andre respondentenes beskrivelse av de positive effektene et faglig samarbeid gir dem. Det oppstår et paradoks om vi ser dette ønsket opp mot uttalt praksis. For selv om Amalie er den som opplever minst faglig samarbeid, og at hun for det meste jobber selvstendig uten innflytelse eller påvirkning av andre, framstår hun for oss som den respondenten som posisjonerer seg med mest faglig integritet og refleksjonsevne, i hvert fall når det er snakk om samtidstekster. Hun er også den av respondentene som skiller seg ut ifra de andre, og da spesielt med sine opplevelser av læreboka, egen lesepraksis og «lite» faglig samarbeid. En årsak til at Amalie skiller seg ut fra de andre tror vi kan forklares med at det oppstår en vekselvirkning mellom Amalie som fagperson og «motstanden» hun møter i sin yrkesutøvelse. Når hun hevder at hun føler at læreboken blir for smal, og når hun heller ikke opplever faglig samarbeidsinput, setter hun seg selv i en situasjon som krever at hun er aktiv i sin tekstutvalgsprosess. Hun tar grep for å finne tekstene på egenhånd, enten fra sin egenervervede personlige kanon, der hennes lesepraksis er preget av nyttelesing, eller ved å utforske andre muligheter, som f.eks. antologien fra Aksjon tXt og prøveeksemplarer av lærebøker. Dette fører til at hun hele tiden utvider tekstgrunnlaget, og gir henne, slik Hennig (2017, s. 114 - 115) hevder, flere tekster å velge mellom, eller å velge bort. At Amalie konkluderer med at læreboken ikke oppfyller formålet for hennes undervisning forteller noe om hennes faglige skjønn. Her virker det som om at hun er opptatt av at lesingen har et formål den skal fylle, og at man må hensyn til at den skal brukes i en unik klasse, jf. Skaftun og Michelsen (2017). På bakgrunn av dette kan vi hevde at Amalie viser tegn på de tre faktorene som Skaftun og Michelsen hevder er grunnlaget for litteraturlærerens faglige skjønn:

- *Litteraturkompetansen*, som innebærer et bredt tekstgrunnlag å velge fra
- *Elevkunnskap*, som tar hensyn til den aktuelle gruppen teksten skal formidles til

- *Situasjonskompetanse*, som vurderer om teksten samsvarer med lesingens formål

Litteraturkompetansen, eller tekstgrunnlaget, vil i de fleste tilfeller være større innenfor et fagteam med flere litteraturlærere enn om man sitter alene i en tekstutvalgsprosess basert på sin personlige kanon. Et eksempel på dette er det fellesdokumentet med eksempeltekster respondentene forklarer at de bruker. Man kan hevde at man sammen oppnår et holistisk tekstgrunnlag, der helheten er mer enn summen av delene. En slik tekstholisme oppstår når alle i fagteamet deler fra sin personlige kanon. Denne tekstdelingskulturen har helt klart sine fordeler i en tekstutvalgsprosess, og den blir jo også trukket fram av respondentene som noe de setter høyt i sin faglige yrkesutøvelse. Men vi mener også å se at dette fagsamarbeidet kan gi noen negative innvirkninger på litteraturlærerens faglige skjønn, og da spesielt med tanke på samtidstekstutvalgets krav om aktualitet og tematisk kontaktflate med elevens verden. For der Amalie befinner seg i en situasjon der hun aktivt navigerer for å finne de tekstene hun mener er riktig for elevene, opptrer de tre andre respondentene som passasjerer med rett til å påvirke kursen, samtidig som de er underlagt å forholde seg til kollegers tekstpreferanser og læreboka. Dette understøttes av Sigrids, som sier at hennes teamsamarbeid er preget av lojalitet og respekt for hverandre, og at hun derfor føler seg forpliktet til å bruke de tekstforslagene kollegene kommer med, uavhengig om de oppleves som gode eller ikke. Også Knut og Camilla har lignende utsagn som viser at de i stor grad påvirkes av andre sine ønsker og motiver. Knut viser til en fagansvarlig som sitter med ansvaret for hovedplanleggingen. Camilla beskriver på sin side at lærebokas framdriftsplan danner «et forslag og utgangspunkt» for tekstutvalget. Med en slik tilnærming til tekstutvalgsprosessen virker det som om fagsamarbeidet er tuftet på en tanke om å finne tekster som er passende til å bruke i alle klasseparalleller, et slags minste felles multiplum, som passer alle. Om tekstutvalget skjer på et slikt minste felles multiplumgrunnlag kan det tenkes at elevkunnskapen og situasjonskompetansen blir en sekundær- eller tertiærfaktor i utvalgsprosessen, om de overhodet blir tatt i betraktning. At tekster velges ut på grunnlag av at de skal passe til flest mulig sammenfaller med Hennigs (2012, s. 94 - 96) observasjon, og understøtter at dette er en tekstutvalgsmetode og samarbeidsform som har fått rotfeste i norske klasserom. Dette kan sies å være bekymringsverdig med tanke på at en tekst som velges ut til å brukes i skolen bør samsvare med formålet om at elevene skal realisere et læringspotensial, jf. Klafki (referert i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). For gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at et fagsamarbeid legger vekt på *hva* som leses, men at *hvem* som leser kommer i andre rekke. Så når Sigrid uttaler at: «Jeg synes synd på alle som ikke har det fagsamarbeidet», kan vi være

enig i at det er synd i Amalie som står uten fagsamarbeid, men da av arbeidsmiljømessige årsaker. Men for Amalies elever kan nok mangelen på fagsamarbeid i dette tilfellet være positivt, da de sannsynligvis opplever en litteraturundervisning som presenterer tekster som er utvalgt etter hensyn og vurderinger basert på hvem de er som mennesker, gruppe og lesere.

6.0 Bolk 3: Hvorfor blir nettopp disse tekstene valgt?

6.1 Hvilke faktorer styrer lærerens valg av tekst?

På spørsmålet om hva som styrer lærerens valg av tekst som skal brukes i undervisning opplever vi respondentene som svært sprikende i sine svar. Av faktorer de mener er styrende for deres valg av samtidstekst nevnes bl.a. lokal forankring, elevens forutsetninger, interesser, tekstens tverrfaglige verdi, lesetrening, tekstens lengde, oppgaver knyttet til teksten og forberedelse til eksamen.

6.1.1 Lokal forankring

Tre av fire respondenter viser til lokal forankring som en av grunnene at konkrete samtidstekster blir valgt. Da læreplanverket ble innført i 2006 var hensikten at skoleeierne lokalt kunne forankre læreplanen ut fra det som var hensiktsmessig for elevgruppen. Det er rimelig å anta at dette er en av grunnene til at tre av respondentene nevner at de velger tekster på bakgrunn av forfatterens nærliggende geografiske tilhørighet. Camilla forklarer sin opplevelse av dette på følgende vis:

C: [...] for det er ment at kommunene og skolene skal lage en lokal læreplan. Og det er litt begrenset hvor mye arbeid som blir lagt i det. Så ... ja ... begge deler kan jo være like bra, det kan jo være at man lokalt sett finner ut at man kan dra med seg det som var fra L-97, men min erfaring er at det blir ikke gjort. Det blir veldig åpent, og ikke opp til den enkelte skole engang, men opp til den enkelte lærer.

Mens Knut beskriver sin opplevelse av den lokale læreplanen slik:

K: Når det gjelder det der så er det slik at de ulike kommunene og skolen lokalt kan forankre de forfatterne de ønsket å legge vekt på. Det kan være en kystkommune som skrev mye om fiske for eksempel. Ehh ... og det er klart at ... Jeg personlig tror at det må være en balansegang. Vi kan ikke ha en situasjon der elevene kommer opp i eksamen i tiende og så får de for eksempel Henrik Ibsen.

Disse to utsagnene vitner om at både Camilla og Knut er klar over at en lokal autonomi er ansvarlig for utformingen av en slik lokal læreplan. Knut viser til at skolens beliggenhet har noe å si for valg av tekst, der for eksempel kystkommuner kan velge tekster som omhandler dette miljøet. Dette vitner om at intensjonen med en lokal læreplan blir etterfulgt, i hvert fall på området der kompetansemål kan tilpasses med aktiviteter og organisering som baserer seg på lokalmiljøets muligheter, jf. Utdanningsdirektoratets (2016) veileder for lokalt arbeid med

læreplaner. Camillas uttalelse tyder på at hun ikke er helt tilfreds med det som fra skoleeiers side gjøres i forbindelse med lokale læreplaner, og det virker som om hun føler seg litt alene i denne prosessen. Men på tross av dette har Camilla på egenhånd tatt initiativ til å forankre undervisningen lokalt ved å benytte forfattere som har lokal tilhørighet. Som tidligere nevnt var Camilla en av de som opplevde at hun hadde et godt samarbeid med sine kollegaer, der de har en kultur for å dele tips og ideer med hverandre. Kanskje kan dette fagsamarbeidet være en av årsakene til at Camilla reflekterer godt over hvilke tekster hun velger, og hvordan hun skal bruke disse i undervisning, på tross av at hun ikke finner støtte i en lokalt utformet læreplan. Camilla trekker frem et konkret opplegg hun har gjennomført med fjorårets tiendeklassinger:

C: I fjor jobbet vi på tiende med den boka her (viser medbragt novellesamling) av X. Det er rett og slett fordi at jeg ønsket at de (elevene) skulle jobbe med tekster over tid som de ikke finner noe om på internett. Slik at de ble tvunget til å gå inn i teksten på en annen måte enn bare å søke det opp på nett, og så finne svar. Hun er jo en (lokal) -dame, så jeg tok kontakt med henne. Ba om råd, og spurte hvilke tekster som hun syntes egnet seg best for femten - sekstenåringer. Så fikk jeg tre tekster av henne som vi jobbet med etter en vanlig modell for tekstanalyse. Og etterpå inviterte vi henne på besøk. [...] De trodde jo egentlig at hun skulle komme med en fasit for hva som var ment, ikke sant. Men i allefall var det veldig artig, og da ble de på en måte tvunget til å ... å gjøre det selv. [...] Fordi det som er så fantastisk med internett er også det som er en utfordring, de kan finne svarene. Det er så lett for elevene å bruke det som allerede er gjort.

Camilla viser her at forfatterens tilgjengelighet har vært en av grunnene til at hun valgte å jobbe med denne novellesamlingen. På eget initiativ henvender hun seg til forfatteren og åpner opp for medvirkning fra en person som er tett knyttet opp mot lærestoffet som skal benyttes. På denne måten utnytter Camilla en ressurs som det lokale handlingsrommet innehar, og tilpasser det til sin undervisning. Et slikt forfatterbesøk har jo også Knut nevnt tidligere, uten at han husket spesifikt hvem denne forfatteren var. Det som er interessant her er Camillas refleksjon omkring hvorfor hun valgte å benytte tekster skrevet av en lokalforfatter, og hensikten med det påfølgende forfatterbesøket. Ut fra refleksjonen kommer det tydelig fram at Camilla primært ikke velger ut tekstene på grunn av lokal tilknytning eller geografisk nærhet. I stedet virker det som om at tekstene blir benyttet ut fra et formål som åpner opp for muligheten til å jobbe analytisk, og da uten muligheten for at elevene påvirkes av «ferdige» tolkninger fra andre kilder. Camilla nevner ikke tematiske eller kulturelle motiv for sitt valg, men hun ønsker heller at elevene skal utfordres på tekster der de ikke kan søke opp svarene på internett. Et raskt googlesøk på en hvilken som helst novelle eller tekst som

brukes ofte i skolen kan gi utallige treff på forslag til tolkninger og ferdige analyser. På bakgrunn av dette kan vi si at Camilla ikke velger forfattere utelukkende basert på nytteverdien av at de har lokal tilhørighet og kan formidle stedstypisk kultur og problematikk, og heller ikke ut fra teksten innholdsmessige verdi. Istedenfor foretar hun et didaktisk valg som baserer seg på novellesamlingens utilgjengelighet, og at den er lite omtalt i andre medium. Det er litt merkelig å benytte seg av en slik lokal ressurs med dette som formål når det finnes mange uanalyserte tekster, og når det stadig blir utgitt ny og aktuell samtidslitteratur som kan egne seg til både analytisk- og erfaringsbasert tilnærming i klasserommet. Camilla sier også at det «var artig» å få forfatteren på besøk, mens Knut beskriver at forfatteren han hadde på besøk «var så spennende». Både Camilla og Knut har vansker med å forklare nytten og hensikten med forfatterbesøkene. Uttalelser som artig og spennende gir bare en triviell beskrivelse av forfatterbesøket, og det kan virke som om slike besøk fort bærer preg av å bli en *happening* med en profilert lokalpersonlighet, i stedet for å fokusere på innhold og tematikk.

Også Sigrid sier at hun har valgt tekster på bakgrunn av at forfatteren kan knyttes til skolens umiddelbare nærmiljø, og grunngir det med at en slik tekst vil appellere til elevene fordi de vil kjenne seg igjen i det som skildres. Nok engang ser vi at speil-metaforen blir brukt som argument for valg av tekst. Sigrids eksempel i dette tilfellet er litt spesielt, og da med tanke på at hun trekker frem en forfatter som har fått en gate oppkalt etter seg i skolens nærmiljø. For det første er denne forfatteren ikke produsent av samtidslitteratur. For det andre er forfatteren heller ikke stedstilknyttet til lokalmiljøet, hverken gjennom å ha bodd der, eller gjennom utgivelsenes tematikk. Det kan virke som om at Sigrid har valgt tekster utelukkende basert på forfatterens «innbilte» lokale tilknytning, og da med den hensikt å vise elevene noe som står dem erfaringsmessig nært og som skal oppfattes som autentisk, men som i verste fall kan ende opp med en motsatt virkning, der elevene føler seg fremmedgjort og ikke forstår hensikten med lesingen. Det er god grunn til å stille spørsmålsteget ved denne måten å velge ut tekster på. For hvis et gatenavn gir plausibel grunn til valg av tekst, kan man fort se for seg at skoler nærliggende Alexander Kiellands plass i Oslo beskjefter seg med «lokal» litteraturundervisning basert på et forfatterskap som i all hovedsak er forankret i Stavanger.

Er det tilstrekkelig å velge forfattere utelukkende på bakgrunn av deres lokale forankring eller er det andre faktorer som bør ligge til grunn for valg av samtids tekster som benyttes i undervisningen? Igjen ser vi at tematikken kommer i bakgrunnen når det velges ut samtids tekster.

6.1.2 Treffsikker litteratur; mål eller stang ut?

To av respondentene, Knut og Amalie, hevder at en hovedgrunn for valg av tekst er at de ønsker å «treffe eleven». Om man ser litt nærmere på hva som ligger bak denne uttalelsen, kan vi se at det «å treffe eleven» omhandler to forutsetningsaspekter. Den første er elevens lesetekniske forutsetninger, mens den andre omhandler elevens kognitive modenhet. Knut sier at han noen ganger lar elevene selv velge seg bøker, eller komme med forslag til tekster, men da:

K: [...] selvfølgelig med litt veiledning om vi ser at denne boken blir for vanskelig. De må jo ikke lese noe som blir for tøft. Elevens utviklingsstadium har mye å si. Vi var med på LUS. Det det handlet om i korte trekk var hvilket lesenivå en elev befinner seg på og det å finne det nivået, og legge til rette for videre utvikling. Altså hvilken type tekster og bøker kan være et steg videre i denne elevens leseutvikling. [...] Tematikk, å treffe eleven ... kjempeviktig. Men også at eleven får en bok som faktisk er på hans nivå og kanskje litt over slik at eleven har noe å strekke seg etter. Det tror jeg er de viktigste faktorene.

Begrepet utvikling står sentralt i Knuts refleksjon. Han viser at han er bevisst på å finne riktig nivå for elevens lesing og videre utvikling. Han viser til LUS, som er en forkortelse for leseutviklingsskjema, og er utviklet av den svenske leseforskeren Bo Sundblad. Et leseutviklingsskjema er et kvalitativt vurderingsverktøy, og brukes som et redskap for å kartlegge og tilpasse leseopplæringen til den enkelte elevs nivå (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2009). Skjemaet er utviklet i ulike trinn og vektlegger den lesetekniske utviklingen, fra avkoding til abstrakt og hypotetisk tenking. Knut nevner også *Carlsten-lesetest* og *Kartleggeren* som verktøy han benytter for å kartlegge forholdet mellom elevens lesehastighet og leseforståelse. På bakgrunn av dette ser vi at det er viktig for Knut å velge, eller anbefale, tekster og bøker som korresponderer med elevens lesetekniske utviklingsnivå.

Men det er ikke bare elevens lesetekniske nivå som er viktig for Knut. Han sier også at elevene ikke må lese «noe som blir for tøft», og at tematikk der innholdet som presenteres er på nivå, eller litt over slik at man har noe å strekke seg etter. Disse uttalelsene har påfallende likhet med Amalies oppfatning av tekstutvalg og elevkunnskap:

A: Jeg tenker at det er viktig at teksten er slik at elevene forstår den, og forstår budskapet. Enten helt på egenhånd eller ved litt hjelp [...] også at den er fengende, og at elevene klarer på en måte å relatere seg til den, sette seg inn i det som skjer i teksten.

Om vi ser disse utsagnene i tilknytning til Appleyards (1991) teori om ulike leserroller kan vi konkludere med at Knut og Amalie i hvert fall er klar over at elevene er ulike, og at de tar hensyn til dette i sin tekstutvelgelse. De legger begge spesielt vekt på at teksten må være av

en slik vanskelighetsgrad at den skal gi motstand, men at de skal klare å lese den. De er altså opptatt av å lede eleven videre i sin leseutvikling. Dette kan sees i lys av Hennigs (2017) poeng om at elevene kommer til skolen med ulike litterære forutsetninger, og at en leser opparbeider seg en estetisk sans som blir mer avansert og mangfoldig etterhvert som leseren møter tekster som utfordrer leseren. For å bevare prinsippet om tilpasset opplæring er kunnskap om elevens litterære forutsetninger en helt sentral del av lærerens jobb, tidligere nevnt som elevkunnskap. En tekst som presenteres for elevene kan ikke være så komplisert at meningsinnholdet i teksten forsvinner, men den kan ikke være så enkel at elevene ikke har noe å strekke seg etter. Å velge ut tekster på bakgrunn av de skal treffe eleven, både nivåmessig og interessemessig, vil også ha innvirkning på elevens lesemotivasjon. Dette gjør jo også Hennig (2012) et poeng av, når han hevder at å lese litteratur på feil nivå vil virke demotiverende og forringe utviklingen av den litterære kompetansen.

Det er jo, som Skaftun og Michelsen (2017, s. 37) poengterer, læreren som skal legge til rette for og hjelpe elevene i arbeidet med å forstå en tekst. Når Amalie sier at elevene skal klare å relatere seg til teksten, så vil hennes kjennskap til hva som opptar elevene, altså ungdomsleseren, være helt avgjørende for utvelgelsen. I følge Appleyard (1991) befinner ungdomsleseren seg i en fase av livet der han/hun utvikler en egen identitet som skal passe inn i de sosiale strukturene de befinner seg i. Litteraturen kan være en arena der elevene får satt ting i system. De søker derfor ofte mot tekster som hjelper dem å forstå seg selv og sin hverdag. Disse nærliggende sosiale strukturene finner elevene sjelden igjen i klassikerlitteraturen, og derfor vil samtidstekstene stå sentralt for å imøtekomme elevene i denne utviklingsfasen. I tillegg til å ha oversikt over hva elevene tematisk relaterer seg til, må det også tas hensyn til faktorer som kjønn, kulturell påvirkning og sosial bakgrunn. Ut fra uttalelsene til Amalie og Knut ser vi at de er oppmerksom på at elevkunnskap er avgjørende for å finne samtidstekster som samsvarer med elevenes utviklingspotensial. Men vi vet også, basert på respondentenes tidligere refleksjoner, at de har ulike forutsetninger for å finne fram til de tekstene som faktisk kan møte elevenes behov og interesser. Amalie jobber selvbevisst med å utvide sin litteraturkunnskap; hun er en aktiv leser som har fokus på ungdomslitteratur, hun bruker mange kilder i sin søken etter tekster, samt at hun er kritisk til tekstens innhold og hvordan den skal brukes. Knut, på sin side, leser ikke aktivt, han har en fagansvarlig som velger de fleste tekstene det skal jobbes med, og han er veldig knyttet til tekstforslagene fra læreboken. Dette viser oss at god elevkunnskap i en tekstutvalgsprosess har liten verdi om ikke den imøtekommes av et tekstutvalg som korresponderer med elevens behov og

forutsetninger. Det er liten nytte i å finne ut at man er tørst, hvis man ikke har noe å slukke tørsten med.

6.1.3 Hele romaner eller utdrag?

Tekstens lengde virker å være en avgjørende faktor når det kommer til hvorvidt den velges, eller velges bort, for å brukes i klasserommet. På spørsmål om elevene leser hele romaner svarer Amalie:

A: Det blir flere i løpet av ett år, det gjør det. På åttende så er det ikke så mange, men det er lagt opp til at det skal bli flere i niende, så skal det være enda flere i tiende. Ehh... men mye av de tekstene som vi er gjennom på åttende som er supplerende til det opprinnelige pensum, er ikke hele bøker. Det er som for eksempel *Grisen*. Korte tekster. Vi prøver å ha en gradvis stigning i hvor mange sider de skal ha lest i løpet av... det er et ganske stort hopp fra sjuende til åttende... så det er viktig å ikke ta livet av all skoleglede med en gang. Vi har... ehh... mange er glade i å lese og vi har fast avsatt tid til egenvalgt bok å lese løpet av norsken. Selv om vi ikke leser mange bøker på åttende som er felles for alle så leser de hele tiden.

Amalie er ikke redd for å bruke hele romaner i sin undervisning, og på bakgrunn av at hun sier at hun forsøker å ha en gradvis stigning i antall leste ord er det rimelig å anta at hun evner å tilpasse tekstutvalget ut fra elevenes behov, og dermed ikke opplever dette som en nevneverdig utfordring. Som nevnt i kapittel 5.2.1 benytter Amalie *Aksjon tXt*-antologier. Disse utdragene leder ofte til at hun presenterer hele romaner for elevene, ikke bare tekstutdragene. En stor del av de skjønnlitterære tekstene i læreverket *Kontekst* og hele *Aksjon tXt*-antologien er basert på tekstutdrag. Penne (2012, s. 164) er svært kritisk til å presentere tekstutdrag for elevene fordi teksten ikke *utgjør*, eller *inngår*, i en form for helhet. Videre sier hun at det hermeneutiske perspektivet blir meningsløst når elevene leser små utdrag av en ukjent helhet (Penne, 2012, s. 165). Elevens emosjonelle engasjement i den fiktive verden som er skapt i en tekst er avgjørende for involvering og forståelse av teksten, og det kan være vanskelig å skape et slikt emosjonelt engasjement basert på utdrag av en ukjent kontekst. Med dette tatt i betraktning er det grunn til å være kritisk til å bruke tekstutdrag i undervisning. Når samtlige respondenter i stor grad benytter læreverket der tekstutvalgene i stor grad er utdrag fra en helhet, er det grunn til å anta at de også benytter seg av utdrag i undervisningen. Å lese hele romaner er tidkrevende, og det vil være utfordrende å finne romaner som passer for en hel elevgruppe (jf. prinsippet om tilpasset opplæring og Appleyards (1991) teori om ulike leseroller). Dette kan være medvirkende årsaker til at lærere ser seg nødt til å velge utdrag av tekster fremfor romaner.

Camilla sier at hun opplever utfordringer med å bruke hele romaner i undervisning.

C: Og så prøver jeg jo å holde meg litt oppdatert på noveller, og det er mye fordi at i ungdomsskolen så opplever jeg at selv om at man skal jobbe grundig med litteratur, og man skal lese romaner, så opplever jeg at kanskje så mange som halvparten av elevene ikke klarer å komme seg igjennom en roman. Og da mister det litt hensikten å jobbe med det. Det å kunne jobbe med en tekst fra begynnelse til slutt, å jobbe med hele, det å se gangen i en historie eller tekst, der syns jeg jo at noveller er ganske mye bedre å jobbe med. Jeg oppfordrer til å lese romaner, men felles i klassen har jeg gått mer over til noveller.

Det kan virke drastisk at Camilla sier at hun omtrent har gått bort fra å lese hele romaner i klassen, men det er lett å ha forståelse for hennes valg når hun opplever at så mange som halvparten av elevene ikke kommer seg gjennom en roman. Om elevene ikke har forutsetningene for å lese en hel roman er det lite hensiktsmessig å tvinge dem inn i en slik demotiverende prosess. Å bare lese en del av en roman vil i praksis være det samme som å lese et utdrag. I tillegg til å presse mange elever inn i en prosess de ikke har forutsetninger for å mestre, vil både elevens emosjonelle engasjement og tekstens hermeneutiske helhet mistes av syne når eleven ikke evner å lese ferdig en roman. Dette er jo nettopp noe Camilla gjør et poeng av når hun sier det er bedre å jobbe med noveller fordi de åpner muligheten til å jobbe med en tekst fra begynnelse til slutt, altså «å jobbe med hele». Her er det jo vesentlig å skille mellom utdrag fra en helhet, eller en lukket og avsluttende tekst som en novelle er.

Camillas valg med å basere undervisningen sin hovedsakelig på noveller er ikke problematisk om en tar en titt i læreplanen for norskfaget. Det er nemlig ingen konkretisering av *hvilken type* tekst det skal leses. Under formål med faget finner vi formuleringer som sier at i norskfaget: «(...) møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa(...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når den eneste konkretiseringen i læreplanen gjør er å skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa, så kan praksis bli at lesing av romaner forsvinner fullstendig fra skolens undervisning. Om en tar Camillas opplevelse av at mange elever ikke fullfører eller mestrer å lese hele romaner er det forståelig at hun i stor grad har valgt å benytte seg av kortere tekster og noveller. Dette er et tydelig eksempel på at det utvidete tekstbegrepet er problematisk, og at det i læreplanverket er så åpent formulert at ethvert tekstvalg enkelt lar seg legitimere og å forsvare. Dette er noe Amalie også har erfart:

A: Målene slik som de er nå, de overordnede målene, er veldig åpne, så du står veldig fritt til å kunne bruke egentlig det du vil.

Dette må sies å være en pedagogisk komplisert situasjon, der den byråkratiske retorikken, jf. Zihes glitterspråk-begrep (Ref. i Penne & Hertzberg, 2008, s. 31), åpner opp for ulike tolkninger og didaktiske innfallsvinkler. Men om det så er tilfellet at det finnes legitimering til å «kunne bruke egentlig det du vil» kan man fort se for seg at tekster velges ut på bakgrunn av at den oppfattes som god eller appellerende for elevene. Da får man en undervisning der teksten bestemmer hva elevene skal lære, og ikke en situasjon der *det* elevene skal lære avgjør hvilken tekst som velges. *Undervisningens virkning*, eller *den tredje virkning*, jf. Drangeid og Ziehe, vil jo selvsagt avhenge av om undervisningen setter krav til hva teksten skal inneholde av lærestoff, eller om teksten bestemmer hva undervisningen skal omhandle.

At Camilla og Amalie har så ulik opplevelse av å bruke romaner i sin undervisning er interessant. Om vi sammenligner disse to respondentenes tidligere refleksjoner er deres praksis ganske sammenfallende på mange punkt. Men det finnes også noen forskjeller som kanskje kan forklare hvorfor den ene opplever å lykkes når det undervises med romaner, mens den andre gradvis har gitt dette opp. Selv om begge karakteriserer seg som lesere har Amalie en mer yrkessentrert tilnærming til sin egen lesing. Hun prioriterer ofte å lese ungdomslitteratur, og da ofte romaner, med den hensikten å finne noe som kan brukes på sine elever i klasserommet. *Aksjon-tXt* antologiene virker også å stå sentralt, der hun på bakgrunn av tekstutdrag finner romaner som kan være aktuell å bruke. Camilla på sin side sier at hun leser stadig flere noveller av samme årsak. Dette gjør jo at litteraturkunnskapen, eller den personlige kanon, til Amalie og Camilla vil være forskjellig. Amalie har et bredere tekstgrunnlag når det kommer til samtidsromaner som kan passe inn i de sosiale strukturene elevene befinner seg i, og den leserollen de identifiserer seg med (Appleyard, 1991; Hennig, 2017). Samarbeidskulturen som preger tekstutvalgsprosessen er nok trolig også en medvirkende årsak til denne ulikheten. Amalie jobber mye alene, og hun har planlegger utelukkende sin egen undervisning, og har derfor full råderett og påvirkning i tekstutvalgsprosessen, og hun har derfor muligheter til å velge, eller velge bort tekster basert på formål og mottaker. Camilla jobber i team, og de velger ut tekster som skal brukes av alle paralleller. Teamarbeidet er tuftet på lojalitet og respekt for hverandre, noe som fører til at Camilla mest sannsynlig må undervise i tekster hun ikke kjenner så godt, eller i verste fall, en tekst som ikke korresponderer med de litterære og utviklingsmessige forutsetningene til klassen og det ønskede formålet med undervisningen. Camillas situasjonskompetanse må inngå kompromiss med felleskapets bestemmelser. Det siste punktet dreier seg om elevkunnskap. Amalies refleksjoner viser oss at hun har et gjennomgående fokus på hvem

mottakeren av teksten er, både lesetekniske og kognitive. Hun har også en klar plan hvordan romaner skal introduseres og «staminaen» i lesingen skal utvikles, samtidig som hun imøtekommer elevens forutsetninger med tekster og tematikk som sammenfaller med disse. Sett ut fra Camillas refleksjoner kan det virke som om at lærebokens progresjon fungerer som indikator på hva eleven skal ha av kunnskap, og at oppgavene og tekstene som foreslåes blir godtatt som «adekvate» til å møte elevenes forutsetninger. Vi har ikke noe grunnlag til å hevde at Amalies litteraturundervisning er bedre enn Camilla sin på noen måte. Men det virker som om at jo tettere litteraturformidleren er på elevene sine, jo bredere tekstgrunnlag det kan velges fra, og jo tydeligere og klare visjoner for hva som er formålet med lesingen, vil det åpnes muligheter for å skape en motiverende og relevant litteraturundervisning som utvikler elevene ut fra deres forutsetninger og interesser.

6.1.4 Prestere eller oppleve?

Slik vi har sett tidligere har læreboka stor påvirkning på respondentenes tekstutvalg. Læreboken gjør seg også gjeldene i refleksjonene omkring hvorfor nettopp enkelte tekster blir valgt, og da knyttet opp mot tekstens tilhørende arbeidsoppgaver. Camilla legger ikke skjul på at ferdigstilte arbeidsoppgaver og undervisningsopplegg er en medvirkende årsak til at noen tekster blir valgt foran andre.

C: Ofte når jeg velger tekster så ser jeg jo på oppgavene som er knyttet til den også.

Senere fortsetter hun med å forklare at læreboken fungerer bra fordi den «knytter oppgaver og tematikk opp til leste og godkjente... det er jo stort sett gode tekster». Hvem tekstene er lest og godkjent av kommer ikke fram av intervjuet, men vi tolker det slik at det Camilla mener at siden tekstene finnes i læreboken er de også legitime å bruke i klasserommet. Dette vil jo selvsagt avgjøres av hvordan tekstene didaktisk presenteres, og hva som er formålet med lesingen. Om det kun er lærebokens oppgaver som setter premisser for tekstvalget er dette litt urovekkende. Tidligere forskning og lærebokanalyser avdekker nemlig at lærebøkernes oppgaver ofte legger opp til analytisk arbeid med tekst. Dalsegg (2011) konkluderer med at oppgavene i *Kontekst*-bøkene bærer preg av en tekstorientert og efferent lese måte, der man skal lete etter svar og sjangertrekk.

«Slike oppgaver kan lede oppmerksomheten ut av teksten og representerer slik sett et lukket syn på de litterære tekstene; det åpnes ikke opp for en reflekterende tilnærming der eleven kan bruke sin egen erfaringsbakgrunn og bli utfordret i sin tolkning» (Dalsegg, 2011)

Sigrid, som vi fra før av vet setter læreboken høyt, er tydelig i sine refleksjoner om hva læreverket og tilhørende oppgaver har å si for litteraturundervisningen. Hun sier at med et godt læreverk:

S: [...] kan du utrette hva som helst egentlig. Så det er helt umulig å få det til uten. Så får du dårlig selvtillit og så blir du negativ og så påvirker det undervisningen. Og så klarer du faktisk ikke å komme i mål til eksamen. Det er ganske heftige eksamensoppgaver. Du skal kunne så utrolig mye. Du kan ikke si at det går rett ad skogen hvis du ikke har et godt læreverk, men da må de ha noen som vet hva de gjør.

Basert på denne uttalelsen virker det som om Sigrid mener at uten læreverk vil man ikke få lært elevene det de skal før eksamen. Det er faktisk «helt umulig å få det til uten», om det da ikke er «noen som vet hva de gjør». Alle respondentene nevner avsluttende eksamen i en eller annen sammenheng. Det er tydelig at de tenker på denne avsluttende testen som en endestasjon, både for elevene, men også for seg selv. Eksamen er jo en test for å måle i hvilken grad elevene har oppnådd det de skal, og det er forståelig at de fokuserer på å forberede elevene sine i størst mulig grad til å prestere her. For Sigrids del er det tekstene i læreboka, med tilhørende oppgaver, som skal få henne og elevene dit. Hun strekker seg faktisk så langt at hun sier at det er «umulig å få det til uten». Knut er mer pragmatisk i sin tilnærming, og er det et avgjørende moment i hvorfor han velger å bruke enkelte tekster. Han sier:

K: Vi bruker også mye tid på å ... i tiende ... å se på tidligere eksamensoppgaver. Se på tekster som har vært gitt der.

Det kan virke som at Sigrid og Knut har en «teaching to the test» tilnærming. De vil trene sine elever til å prestere i en situasjon og vurderingsform som hele opplæringen munner ut i. Dette kan nok skyldes at læreplanens formulering når det kommer til bruken av begrepet samtidstekst er så åpen, at de velger å støtte seg på andres forståelse og forslag til oppgaver, enn å tro på at deres ferdighet som litteraturformidler er nok til å ruste elevene til å beherske denne situasjonen. Det som kan bli resultatet av at elevene presenteres for en tekst på bakgrunn av at de skal løse de påfølgende oppgavene, er at de blir «manipulert» inn i en forståelse av at alle tekster har gitte svar. Denne pedagogiske situasjonen har av Feiwel Kupferberg (2009) blitt forklart som «de riktige svars» pedagogik. Han kritiserer læreplanens målstyringsfilosofi, og at lærerne ikke blir gitt tilstrekkelig med arbeidsro for å videreutvikle sin pedagogikk inn i en mer kreativ retning. Dette fører lærere inn i en situasjon som stresser dem til å oppnå læreplanens satte mål, som igjen fører til at de faller tilbake på en velkjent pedagogikk, i dette tilfellet en formalistisk og analytisk tilnærming. En slik spørsmål-svar

pedagogikk mener han fører elevene inn i søvndyssende aktiviteter, i stedet for kreative undervisningsformer. Dette viser jo også forskningen til, og Rødnes poengterer at en slik «vektlegging av kunnskap om teksten ser ut til å gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever» (Rødnes, 2014, s. 11). Løsning av tidligere eksamensoppgaver som trening, og tekstarbeid knyttet til lærebokens oppgaver, behøver på ingen måte å være feil, men det da er det viktig for litteraturlæreren, slik Rødnes poengterer:

«... å synliggjøre overfor elevene at analytiske innganger til arbeid med skjønnlitteratur ikke dreier seg om jakten på en forståelse som "matcher" lærerens eller lærebokas, eller det å fylle ut alle punkter i et analyseskjema. Det dreier seg om en måte å møte tekster på, også de som ikke treffer umiddelbart, en metode – eller noen verktøy – for å utvikle og begrunne sin egen forståelse.» (Rødnes, 2014, s. 13).

Selv om det virker som om Knut, Sigrid og Camilla ofte ender opp med å velge tekster på bakgrunn av at de skal jobbes med analytisk, poengterer Camilla i sin refleksjon noe som kan forklare hvorfor denne tilnærmingen ofte blir benyttet.

C: Man jobber jo med virkemidler uansett, men det er jo klart at hvis man skal bare ha en bok man bare skal kose seg med, så kan elevene oppdage at de kan lese uten å nødvendigvis skal prestere etterpå. For det tror jeg hindrer mange i å kanskje kjenne glede med å lese. «Kan vi ikke bare lese?» [...] Men å måle danning?! Jeg vet ikke hvordan man skal gjøre det.

Denne refleksjonen mener vi kan vise oss hvorfor Camilla opplever vanskeligheter med å velge tekster med det formål at det skal lede elevene inn i teksten, og således oppnå det som i læreplanen er formulert på følgende måte: «Faget skal i arbeid med tekster gi rom for både opplevelse og refleksjon, samt å sette ord på egne tanker og stå frem med egne meninger» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Denne formuleringen blir ofte sett i sammenheng med litteraturens dannende funksjon, og det er å måle denne danningen Camilla opplever som utfordrende. Hun vet rett og slett ikke hvordan det skal gjøres. Og det er nettopp her, i handlingsrommet mellom læreplanens formuleringer og læreplanens intensjon, at det oppstår et vakuum i hvordan samtidstekstene skal jobbes med. Det understrekes jo godt med Camillas uttalelse om at elevene mister lesegleden fordi lesingen hele tiden blir forbundet med å prestere i etterkant. Læreplanens tunge målstyring er også noe Amalie mener samsvarer dårlig med litteraturen som dannelsingsverktøy, og hun håper at den kommende læreplanen:

A: ... omformuleres i forhold til ... når det nå er så mye fokus på at alt skal være målbart ... ehh ... så er et veldig vanskelig å forholde seg til det dannelsingsaspektet fordi de er jo underveis i en prosess når vi

får de, og så er de underveis i en prosess når vi slipper de ifra oss. Så det kan vi på en måte si veldig lite om.

Selv om Amalie finner det vanskelig å måle danningen litteraturen er ment å skulle føre til, viser jo tidligere refleksjoner at hun ikke lar seg tvinge inn i et mønster som setter elevens leseopplevelser i skyggen av en teksttilnærming som til enhver tid skal kunne være målbar.

Et eksempel på dette ser vi gjennom hennes refleksjon der hun forteller at hun noen ganger velger ut tekster basert på situasjoner, temaer og læremner som et undervisningsår innehar, og da ikke bare i norskfaget. Hun er den eneste av respondentene som sier at hun tenker tverrfaglig når hun skal velge ut tekster. Med å jobbe tverrfaglig hevder hun at noen tekster kan få merverdi, eller oppleves som mer aktuell for elevene, enn om de skulle ha blitt presenter isolert i en norsktime. Hun påpeker også at når hun benytter tekster tverrfaglig så tydeliggjør hun ovenfor elevene hvorfor disse tekstene har relevans på tvers av fag. Hun sier at en av de største fordelene med å bruke tekster tverrfaglig er at elevene skal opparbeide seg en evne til å se sammenhenger utover det som står «... svart på hvitt i samfunnsfagsboken eller i ... se hvor det spiller inn i samfunnet». Dette kan sees direkte i lys av formål med faget som sier at: ”Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Amalie er også tydelig på hvilke ulemper det kan være å trekke inn litterære tekster i andre fag enn norskfaget. Amalie sier at hun kan oppleve at det er vanskelig å motivere elever som hater å lese til å lese skjønnlitteratur i de fagene som disse elevene opplever som «...de enkle fagene, som de synes er okey å holde på med i utgangspunktet». Dette sier Amalie kan være en hard nøtt å knekke. Likevel gjennomfører hun tverrfaglige undervisningsøkter og hun trekker frem to eksempler:

A: Jeg har brukt *Gutten i den stripete pyjamasen*. Den har jeg brukt tverrfaglig i samfunnsfag og norsk. Den har jeg brukt på niende for da har de om andre verdenskrig. Da har vi også lagt den slik at de i religion holder på med jødedommen på samme tid, så det kan dras inn det også. Så har jeg brukt en novelle som heter *Grisen* i religion. Både når vi har om islam og når vi har om etikk og moral.

Disse to eksemplene er jo vidt forskjellige, og det kan nok diskuteres om *Gutten i den stripete pyjamasen* av John Boyne (2007) kan kategoriseres som samtidstekst. Hvis tid for utgivelse er et kriterium vil den være «innafor», men tematikken belyser en situasjon og et miljø som mangler kontaktflate med elevens virkelighet. Det kan jo selvsagt jobbes med romanen på flere måter som legitimerer den som samtidstekst, blant annet ved å la teksten alludere til situasjoner i dag, der skjevhet i maktbalanse, etnisk rensing og fordreining eller

tilbakeholdelse av sannheter er realiteter. Læreplanen i samfunnsfag åpner også opp for å bruke en skjønnlitterær tekst av denne typen, da et av kompetansemålene legger opp til at elevene skal: «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2013), men da må selvsagt lesingen følges opp av en reflekterende aktivitet i etterkant.

Grisen av Lars Saabye Christensen (2004) er hentet fra novellesamlingen *Oscar Wildes heis*, og skildrer to dødssyke menn som deler rom på sykehuset. På veggen henger en barnetegning av en gris, og denne tegningen skaper konflikter mellom mennene, da den ene er norsk og den andre er muslim. Denne novellen kan man i høyeste grad si å stor kontaktflate med samtiden, både tidsmessig og tematisk, da vi er inne i tid da krenkelser og multikulturell og religiøs problematikk til stadighet preger nyhetsbildet. Amalie sier at hun har valgt denne teksten på bakgrunn av at hun får dekket mange faglige emner, hun nevner jo islam, samt etikk og moral. Begge disse tekstene innbyr jo til å ta i bruk speil og vindu-metaforen, jf. Glazier og Seo (2005), da Amalie ønsker at elevene skal se sammenhenger, og få inntrykk fra andre kilder enn det som de enkelte lærebøkene presenterer. Med å introdusere samtidstekstene i andre sammenhenger enn i «normal» litteraturundervisning kan nok tenkes å frigjøre både eleven og læreren fra tanken om at det skal presteres, eller at tekstarbeidet skal matche med lærebokens oppgaver. I stedet legges det til rette for en mer avslappet holdning til teksten som, forhåpentligvis, kan føre eleven inn i teksten, der egne erfaringer og assosiasjoner leder videre til opplevelse og refleksjon.

6.1.7 Det som ikke nevnes...

Ingen av respondentene nevner læreplanen eller kompetansemålene som styrende for det utvalget de gjør. Dette finner vi bemerkelsesverdig. Årsaken til dette kan være mange og er gjerne sammensatt. Kan det være at respondentene tar det for gitt at læreplanen ligger til grunn for valg av tekst, eller er det slik at lærerne opplever at de opplever læreplanen så lite støttende at den ikke er verdt å nevne?!

Som nevnt i kapittel 4.2 var det ingen av respondentene som umiddelbart nevnte tekstens tematikk som avgjørende som deres forståelse av begrepet samtidslitteratur på tross av at sentrale forskere og forfattere hevder at tematikken er den fremste premissleverandøren for om en tekst kan kategoriseres som samtidstekst. På spørsmål om hvilke faktorer som er styrende når lærerne skal velge samtidstekster er det heller ikke nå noen som av respondentene som knytter tematikken inn mot utvalg. Ei heller nevnes tekstens kvalitet, oppbygning eller godt språk som faktorer som har betydning når respondentene velger ut

tekster som de benytter i undervisning. Det er forhåpentligvis få litteraturlærere som vil bestride det faktum at tekster som presenteres elever må være av høy kvalitet når det gjelder oppbygning og språk. Som vi har diskutert ovenfor så ser det ut til at det er helt andre premisser som legges til grunn. Vi ser tydelig at det er mangel på at tekstens verdi i seg selv er styrende.

7.0 Forskningens avdekninger og kunnskapsbidrag

Hvordan reflekterer læreren omkring sine valg av samtidstekster som benyttes i ungdomsskolens litteraturundervisning? Dette spørsmålet har vært denne forskningens hovedfokus, og vi har gjennom intervjuer med fire lærere som underviser i norskfaget prøvd å avdekke utfordringer og muligheter i tekstutvalgsprosessen som er knyttet til samtidstekstbegrepet slik det presenteres i LK-06. Samtidstekstbegrepet er relativt nytt i norsk skolesammenheng, og ble innført som et kompetansemål i forbindelse med ikrafttreddelsen av den gjeldende læreplanen, LK-06. I overgangen mellom den tidligere læreplanen L-97 og LK-06 ble premissene for norsklærerne forandret. Det kanoniserte og læreplanfestete tekstutvalget ble nå erstattet av et utvalg gjort på bakgrunn av lærerens faglige skjønn og autonomi. Nå er det tolv år siden disse «nye» premissene ble lagt, og vi har latt lærerne reflektere over hvordan de forstår og har integrert dette samtidsbegrepet i sin undervisning og yrkesutførelse. Lærerens autonomi i tekstutvalgsprosessen har en sentral plass i refleksjonene, da samtidstekster setter krav til aktualitet og fortløpende oppdateringer på utgivelser. Forskningen har blitt inndelt i tre ulike bolker for å sortere og tematisere ulike didaktiske forutsetninger som kan påvirke litteraturlærerens valg av samtidstekster, altså en *hva*, *hvor* og *hvorfor* inndeling. Lærernes refleksjoner og uttalelser har så blitt analysert, tolket og sett i sammenheng med tidligere forskning på feltet, overordnede styringsdokumenter og aktuell litteraturteori. På bakgrunn av at forskningen kun tar for seg refleksjonene til fire lærere mener vi at det ikke finnes nok empirisk grunnlag til å konkludere med at slik er det, er eller slik er det ikke. Forskningen må sees i lys av at dette er vår tolkning av fire unike læreres refleksjoner fra fire forskjellige skolekulturer. Videre følger derfor heller en oppsummerende og forklarende redegjørelse for forskningens avdekninger, kunnskapsbidrag og forslag til videre forskning på området.

7.1 Samtidsforvirring

I forskningens første bolke, som var knyttet opp mot forskerspørsmålet «*Hva slags samtidstekster benyttes av læreren?*», var intensjonen få et innblikk i respondentenes forforståelse av samtidstekstbegrepet, og hvordan denne påvirket valget av samtidstekstene

som ble valgt til bruk i undervisning. Det som kom tydelig frem var at respondentene hadde komplekse, og på mange områder, ulik forståelse av hva de vektla som definerende. Allikevel virker det som om at jo nærmere tekstens utgivelsestidspunkt er opp til dags dato, desto mer mener de den fyller kravene til å bli omtalt og behandlet som en samtidstekst.

Respondentenes forståelse ligger altså nært opp mot forrige læreplans begreper *tekster fra nåtiden og nyere tekster*. Tekstens som leverandør av aktuelt innhold og tematikk blir ikke nevnt av noen av respondentene, selv om dette er det mest sentrale defineringsaspektet hos litteraturvitere. I stedet blir samtidstekstbegrepet av noen av respondentene forvekslet med et annet «nytt» læreplanbegrep, nemlig det utvidede tekstbegrepet, og den blir da oppfattet som en multimodal tekst med innslag av lyd og bilde. Mens andre igjen setter samtidsteksten i et samsvars- eller motsetningsforhold til «klassiker»-litteraturen, der samtidsteksten opptrer som sammenligningsobjekt. Hovedgrunnen til denne «samtidforvirringen» kan muligens forklares med at lærerne skal opptre som autonom i sin yrkesfaglige utførelse, samtidig som de må forholde seg til en læreplan som ikke gir støtte eller retningslinjer for å forstå hva begrepet samtidstekst innebærer. Denne usikkerheten rundt samtidstekstbegrepet gjør seg også gjeldende i respondentenes refleksjoner omkring samtidstematikk og deres konkrete eksempler på samtidstekster som brukes i undervisning. Respondentene viser til få eksempler, noe som kan skyldes at samtidstekster ser ut til å bli behandlet som isolerte prosjektarbeider eller enkeltstående emne, og da ofte i tilknytning til lærebokens presentasjon av emnet med tilhørende eksempeltekster, som hovedsakelig fokuserer på fantasy-sjangeren og multimodale tekster.

7.2 Samtidspassivitet

I forskningens andre bolk ønsket vi å få svar på *hvor* lærerne finner tekstene de bruker i sin undervisning. Vi tok utgangspunkt i respondentenes egen lesepraksis for å finne ut om den kunne være en påvirkende faktor i tekstutvalgsprosessen. Det viste seg at det var store forskjeller, der noen karakteriserte seg som lesere, mens andre sa at de leste veldig lite. Lesetilnærmingen blant leserne var også forskjellig, der det varierte mellom en nytte- og lysttilnærming, til bare «koselesing». Ut fra dette mener vi å kan se at de av respondentene som har en aktiv tilnærming til lesing også har utviklet en bredere personlig kanon, som igjen gir dem bedre premisser i en tekstutvalgsprosess. Dette mener vi også tydeliggjøres gjennom disse respondentenes refleksjoner og eksempler på samtidstekster og samtidstekstlig tematikk. Læreboken og faglig samarbeid blir løftet fram som de to største tekstutvalgskildene. I sine refleksjoner omkring lærebokbruken og samarbeidskulturen viser de til trygghet og lojalitet

som hovedgrunnene til dette, men vi mener også å se at disse to faktorene pasifiserer respondentenes holdning til å videreutvikle og holde seg oppdatert på utgivelser på samtidstekstområdet. Hovedfokuset for disse respondentene virker å være sentrert rundt en forståelse av å finne tekster som passer flest mulig, og dermed settes teksten og elevkunnskapen i bakgrunnen. På den andre siden finnes den aktive læreren som setter elevkunnskap i forgrunnen. Teamsamarbeid og læreboken blir i mindre grad benyttet, og læreren benytter seg av sin personlig kanon i tekstutvalgsprosessen. På denne måten blir tekstene valgt ut på bakgrunn av situasjon og elevens forutsetninger. Det kommer tydelig fram at lærerens tekstgrunnlag, samt engasjement for faget og vilje til å holde seg oppdatert på samtidslitterære utgivelser, påvirker en samtidstekstlig utvalgsprosess.

7.3 Samtidsansvar

På bakgrunn av det tredje forskerspørsmålet ønsket vi å finne ut *hvorfor* nettopp noen samtidstekster blir valgt foran andre. Også her ser vi at respondentenes refleksjoner og argumenter er komplekse og tett knyttet opp til egen forståelse av samtidstekstbegrepet og personlig lesepraksis. Lokal forankring og nær geografisk tilhørighet blir av flere trukket fram som en avgjørende faktor for at samtidstekster blir valgt. Det viser seg at selv om denne tilknytningen legitimeres med et nærhetsprinsipp blir ikke teksten brukt på en annen måte enn å drive analytisk oppgaveløsning. Respondentene er også opptatt av å velge tekster som skal korrespondere med elevenes lesetekniske nivå. Det kan virke som om teksten sjelden blir valgt ut for at elevene skal få opplevelser, men i stedet skal virke forberedende til å håndtere målbare testsituasjoner, som f.eks. avsluttende eksamen. Tekstens lengde er også av betydning for om den velges. Respondentene ser ut til å velge tekster som er korte, og dette går på bekostning av litteratur som kan gi en helhetsforståelse. Lærebokens «ferdigsydde» opplegg til tekster virker også å være styrende, og da med en baktanke om at hvis oppgavene er gode vil også teksten være god. Læreplanen legger opp til at litteraturundervisningen skal være en medvirkende faktor i elevenes dannelsesprosess, og bidra til å utvikle deres refleksjonsnivå, men at en slik teksttilnærming sjeldent prioriteres fordi respondentene ikke vet hvordan dette skal måles og etterprøves. Lærerens autonomi innebærer også et ansvar for en helhetlig og formålstjenlig undervisning som skal gi elevene kompetanse til å «(...) presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vi mener å kunne hevde at det samtidstekstlige utvalget som blir gjort sjeldent blir tatt på bakgrunn av tekstens verdi eller kvalitet i seg selv, ei heller at den skal utfordre elevene emosjonelt eller involvere deres erfaringsverden. Utvalget gjøres i stedet ut fra bekvemmelighetsgrunner, og at lesingen skal føre til en målbar kompetanse. Men, også her

ser vi at lærerens aktive involvering og evne til engasjement, fundamentert på en bred litteraturkunnskap skaper muligheter til en mer gjennomgående og helhetlig litteraturundervisning.

7.4 Forslag til videre forskning på området

I vårt arbeid med denne forskningen har vi erfart at samtidstekstbegrepet, slik det presenteres i læreplanen, er lite forsket på. På bakgrunn av våre funn ser vi at dette begrepet er omgitt av usikkerhet og forvirring og det er ulike praksiser for hvordan dette manifesterer seg som undervisning. En større observasjonsbasert studie, der for forståelse og intensjon belyses inngående, kan gi oss svar på hva som faktisk er samtidstekstens nytteverdi i dagens skole. Dette kan være en viktig stemme i litteraturdebatten, og da særskilt nå, da vi i disse tider befinner oss i en prosess hvor en ny læreplan er under utvikling.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? : en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning*. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>
- Aarseth, A. (1995). Litterær kanonisering i mediepluralismens århundre. *Nordica Bergensia*, 6, 82-107.
- Aksjon-tXt. (2018). *Aksjon tXt*. Hentet 13. mars 2018 fra <http://txt.no/>
- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS-boken : leseutviklings skjema - LUS : en bok om leseutvikling* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Appleyard, J. (1991). *Becoming a Reader -The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (2003). Virkelighetseffekten. I *L'effet de réel* (Del. 1, 73-79). Oslo: Universitetsforl., cop. 2003.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst 8-10 : Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006). *Kontekst 8-10 : norsk for ungdomstrinnet : Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Boyne, J. (2007). *Gutten i den stripete pyjamasen*. Oslo: Damm.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *The Sage handbook of qualitative research* (5. utg, 576 - 599). Los Angeles, Calif: Sage.
- Christensen, L. S. (2004). *Oscar Wildes heis : noveller*. Oslo: Cappelen.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalsegg, L. (2011). *Lærebøker og litteraturundervisning : en litteraturredidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet: Høgskolen i Hedmark*.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fowler, A. (1979). *Genre and the Literary Canon* (97-119). Hentet 23.11 fra <http://www.jstor.org.eazy.uin.no:2048/stable/pdf/468873.pdf>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glazier, J. & Seo, J.-A. (2005). Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(8), 686-700.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse : innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2016). Narrative practice and the active interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4 utg). Los Angeles, Calif: Sage.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kjelen, H. A. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse: Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015: 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kupferberg, F. (2009). Farvel til "de rigtige svars" pædagogik. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.). *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (27 - 53). Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3.utg). Los Angeles: Sage.
- Nes, S. T. (2014). Den samtidsrealistiske ungdomsromanen. I *Ungdomslitteratur - ei innføring* (s. 29-43). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norheim, M. (2017). *Oppdateringar frå lykkelandet : røff guide til samtidslitteraturen*. Oslo: Samlaget.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf> Karlstad
- Opplæringslova. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag : norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforl.
- Ridderstrøm, H. (2016). Samtidslitteratur. I H. Ridderstrøm (Red.). *Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier*. Hentet fra <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/samtidslitteratur.pdf>
- Robinson, N. W. (2001). "Challenge Us; I Think We're Ready": Establishing a Multicultural Course of Study. *The English Journal*, 91(2), s. 68-73.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet ; skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* (1-17). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097>

- Skaar, H., Elvebakk, L. & Nilssen, J. H. (2016). *Lærerstudenten som frafallen leser ; om litteraturens fremtid i norsk skole*. Hentet 13.12.2017 fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/larerstudenten-som-fracfallen-leser---om-litteraturens-fremtid-i-norsk-skole/>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaranger, M. N. (2015). *Alle utlendinger har lukka gardiner : roman*. Oslo: Oktober.
- Skogen, K. (2006). Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (13-19). Oslo: Cappelen akademisk.
- Skyum-Nielsen, E. (1997). *Den oversatte klassiker. Tre essays om litterær traditionsformidling*. København: Museum Tusulanum.
- Stallworth, B. J., Gibbons, L. & Fauber, L. (2006). *It's not on the list: An exploration of teachers' perspectives on using multicultural literature*. Hentet 19.12.2017 fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/40017605.pdf>
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer, 30(1), 167 - 191. Hentet fra <http://rjh.ub.rug.nl/tvs/article/view/10768>
- Storrusten, K. H. (2010). *Men hva leser lærerne? : en undersøkelse av lesevanene til norsklærere i videregående skole*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26433>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 29.3.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 107(04), 357-371.

Wolf, S. A. (2004). *Interpreting Literature With Children*. Hoboken: Taylor and Francis.

Innholdsliste vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Tekster nevnt i intervju

Vedlegg 4 Kvittering fra NSD

Vedlegg 1

Intervjuguide

«*Hvordan reflekterer læreren omkring sine valg av samtidstekster som benyttes i ungdomsskolens litteraturundervisning?*»

Respondent: _____ Dato: _____

Bolk 1: *Hva slags samtidstekster benyttes av læreren? (Lesepraksis og eget ståsted)*

Kan du fortelle litt om din norskfaglige bakgrunn? (Hvilken utdanning, hvor lenge har du undervist?)	
Hva legger du i begrepet samtidslitteratur? (hvordan forstår du det?)	
Hvordan vil du beskrive din egen lesepraksis? (Hva leser du? Når, hvor og hvorfor?)	
Hvilke samtidstekster har du benyttet deg av i det siste? (undervisning)	
Hva legger du vekt på når du skal velge litteratur for egenlesing?	
Hva er dine tanker om å ha en «kanon» i skolen, fremfor frihet til å velge tekster selv?	

Bolk 2: *Hvor finner læreren disse tekstene? (Samarbeid og faglig ajourføring)*

Hvor finner du tekstene du bruker?	
Hvor leter du for å finne tekster som ikke er i læreboken?	
Beskriv samarbeidskulturen på din skole når det kommer til å velge tekster som skal brukes i undervisning?	
Hvordan legges det til rette for faglig/samtidstekstlig utvikling i arbeidstiden?	
Kan du fortelle litt om hvordan du vurderer lærebokens posisjon i tekstutvalgsprosessen?	

Bolk 3: *Hvorfor* blir nettopp disse tekstene valgt? (legitimering og didaktisk begrunnelse)

Hva er det som primært styrer ditt valg av samtidstekster som skal brukes i klasserommet?	
Hvordan opplever du dine elever når det undervises i samtidstekster kontra «klassikerlitteratur»?	
Hvilken tematikk mener du samtidslitteraturen kan belyse?	
Hva mener du elevene kan lære av samtidslitteraturen?	
Hvordan vurderer du litteraturundervisningens virkning i etterkant av undervisning?	
Litteraturen som kilde til danning: Hvordan måler vi dette i en målstyrt skole?	

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Vi er to studenter som tar master i Tilpasset opplæring, med fokus på norskdidaktikk, i forbindelse med vår lærerutdanning. Temaet for vår avsluttende masteroppgave er ungdomstrinnlæreren og litteraturundervisningen, og da med vekt på samtidstekster.

Samtidstekstbegrepet ble innført i forbindelse med ikrafttreddelsen av LK06. I overgangen mellom den tidligere læreplanen L-97 og LK06 ble premissene for norsklærerne forandret. Det kanoniserte og læreplanfestete tekstutvalget i L-97 skal nå erstattes av et utvalg gjort på bakgrunn av lærerens faglige skjønn og autonomi. Nå er det tolv år siden disse «nye» premissene ble lagt, og vi ønsker nå å forstå hvordan lærerne reflekterer, og hvordan de forstår og har integrert samtidsbegrepet i sin undervisning og yrkesutførelse. Lærerens refleksjoner omkring egen autonomi i tekstutvalgsprosessen av sentrale samtidstekster vil være sentralt i vår forskning, da det settes krav til aktualitet og fortløpende oppdateringer på utgivelser. Vi ønsker å finne mer ut hvilke utfordringer som er knyttet opp mot faglig ajourføring, formål med lesing og tekstutvalg på dette området.

Vi jobber ut fra denne problemstillingen:

Hvordan reflekterer læreren omkring sine valg av samtidstekster som benyttes i ungdomsskolens litteraturundervisning?

For å finne ut av dette vil vi intervjuere norsklærere fra ulike ungdomsskoler. Spørsmålene vil dreie seg om refleksjoner omkring egen lesepraksis, utviklingsarbeid og didaktiske utfordringer. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutt, og det vil bli benyttet digital lydopptaker. Tid og sted kan avtales nærmere om dette skulle være aktuelt. Opplysningene som gis vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skole vil være identifiserbar i den ferdige oppgaven. Alle opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Det er frivillig å være med og man har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Med dette ønsker vi å forhøre oss om deres skole kan bidra med en norsklærer som kan stille til et kort intervju?

Om en lærer ønsker å være med på intervjuet, må det vedlagte skjemaet for samtykkeerklæring fylles ut og sendes til oss.

Hvis dere har noen spørsmål kan dere ringe eller maile Linn Haugrud på 975 17 606, linn_haugrud@hotmail.com, eller til Mikael Iversen på 918 08 855, mik-ive@online.no . Vår veileder, Hallvard Kjelen, ved Nord universitet avd. Nesna, kan nås på: hallvard.kjelen@nord.no

Studien er meldt og godkjent av NSD, norsk senter for forskingsdata

På forhånd takk

Med beste hilsen

Linn Haugrud

linn_haugrud@hotmail.com

975 17 606

Mikael Iversen

Mik-ive@online.no

918 08 855

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdomstrinnlærerens litteraturundervisning, med vekt på samtidstekster, og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3

Tekster nevnt i intervju

	Forfatter	Tittel	Årstall	Sjanger	Tematikk
Knut	Forfatter fra Sortland	?	?	Roman	Spøkelsesaktig
	Jonas Lie	<i>Jorden drar</i>	1891	Novelle	Søken etter rikdom Borte bra, hjemme best Lengsel
	Zlatan Ibrahimović og David Lagercrantz	<i>Jeg er Zlatan</i>	2011	Biografi	Zlatans liv og virke
	Aleksander Kielland	<i>Karen</i>	1882	Novelle	Kvinnerolle Maktforhold mellom mann og kvinne

	Forfatter	Tittel	Årstall	Sjanger	Tematikk
Camilla	J.K. Rowling	<i>Harry Potter</i>	1997 - 2007	Fantasy	Kjærlighet Kampen mellom det gode og det onde
	Elin Åsbakk Lind	<i>En fremtid jeg kjenner</i>	2014	Novellesamling	
	Kong Harald	<i>Kongens tale i Slottsparken</i>	2016	Tale	Det norske folk
	Zlatan Ibrahimović og David Lagercrantz	<i>Jeg er Zlatan</i>	2011	Biografi	Zlatans liv og virke
	Oscar Baaten	<i>Ungen</i>	1911	Skuespill	Sosiale forhold Graviditet utenfor ekteskap
	Tor Jonsson	<i>Liket</i>	1950	Artikkel/novelle Dokumentarnovelle	

	Forfatter	Tittel	Årstall	Sjanger	Tematikk
Sigrid	Knut Hamsun	<i>Sult</i>	1890	Roman	Sult Søken etter noe Psykisk helse
	J.K. Rowling	<i>Harry Potter</i>	1997- 2007	Fantasy	Kjærlighet Kampen mellom det gode & onde
	Regine Normann				
	Cora Sandell				
	Henrik Ibsen	<i>Vildanden</i>	1884	Skuespill	
	Sigrid Undset	<i>Kristin Lavransdatter</i>	1920-1922	Romantriologi	
	Musa Mutaev	<i>Soldaten som ikke skjøt</i>	2007	Novelle	
	Tor Åge Bringsværd	<i>Matt 18.20</i>	1967	Novelle	
	?	<i>Siste gangen over målstreken</i>			
	Knausgård	<i>Avstanden midt iblant oss</i>	2012	Essay	Utøya
		Kong Harald	<i>Kongens tale i Slottsparken</i>	2016	Tale

	Forfatter	Tittel	Årstall	Sjanger	Tematikk
Amalie	Rune Belsvik	<i>Kjærleiken er eit filmtriks</i>	1992	Roman	Kjærlighet
	Tor Arve Røssland	<i>Svarte-Mathilda</i>	2010		
	John Boyne	<i>Gutten i den stripete pysjamasen</i>	2006	Roman	2.v.k. Menneskeverd
		<i>Grisen</i>			Flerkulturell Religion
	Jo Nesbø			Roman Krim	
	Lars Kepler			Roman Krim	
	Henrik Wergeland	<i>Pigen paa anatomikammeret</i>	1836	Dikt	
	Maria Navarro Skaranger	<i>Alle utlendinger har lukka gardiner</i>	2015	Roman	Flerkulturell Kjærlighet Ungdom
	Iram Haq	<i>Skylappjenta</i>	2009	Film	Tvangsekteskap Kulturmøter/krasj

Vedlegg 4



Hallvard Kjelen 7600 LEVANGER

Vår dato: 20.10.2017 Vår ref: 56221 / 3 / ST M Deres dato: Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.09.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

56221

Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Ungdomstrinnlæreren og litteraturundervisningen, med vekt på samtidstekster og samfunnsendringer.

Nord universitet, ved institusjonens øverste leder Hallvard Kjelen
Linn Haugrud

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Nord universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Nord universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).
Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet
Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet
Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt
Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler
Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

H vis utvalget har taushetsplikt
Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass
Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet! Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren
Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no