

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Maria Christine Naurstad

Kandidatnr:615

Valg av novelletekster til litteraturundervisning

Dato: 15.mai 2023

Totalt antall sider: 119

Forord

Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært utfordrende og tidvis krevende på flere nivå. Derfor vil jeg starte med å først takke mine to barn, Sophie og Amund. Dere har vært tålmodige med en mamma som har hatt kjøkkenbordet dekket med bøker og masse rot. Jeg vil takke kjæresten min, Thomas. Du har vært tålmodighetens anker i denne prosessen, da det er mye jeg har gitt sosialt avkall på for å sitte å bare skrive. Du har i de siste månedene sørget for at hunden vår har fått sin daglige luftetur i alle former for nordnorsk vær, da jeg ikke har kunnet gjøre det.

Jeg vil takke alle mine nærmeste som har støttet meg, vist forståelse og tålmodighet underveis i denne prosessen. Jeg har sagt til dere alle at livet starter igjen etter 15.mai. Ett sitat som hengt ved meg de siste månedene er: «I de siste dager har jeg tenkt og tenkt på Nordlandssommerens evige dag.» Nå er masteroppgaven ferdig skrevet, og jeg kan endelig se fram til å begynne å leve normalt igjen.

Jeg ønsker å takke arbeidskollega og engelsklærer Martin, som i en travel arbeidshverdag tok seg tid til å oversette sammendraget til engelsk. Jeg vil takke de fire flotte norsklærerene som har deltatt i denne studien i en periode fylt med lærerstreik høsten 2022. Uten dere har ikke dette prosjektet blitt noe av.

Til slutt vil jeg takke min veileder, Hallvard Kjelen. Du har alltid svart raskt på e-post når det er noe jeg har lurt på, og møtene vi har hatt på Teams har vært til god hjelp for meg. Du har underveis gitt meg gode innspill og tips til forskningsartikler og teori som jeg har brukt i denne masteroppgaven.

Maria Christine Naurstad

Bodø, mai 2023

Sammendrag

Hensikten med masteroppgaven er å studere hvordan norsklærere som underviser på vg1 studieforberevende og vg2 yrkesfag velger ut novelletekster til litteraturundervisning, hvor målet er å undersøke hvilke tanker de legger til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser.

Gjennom en kvalitativ forskning ønsker jeg å kunne gi svar på problemstillingen og studien har en fenomenologisk tilnærming for å forstå og få innsikt hvordan norsklærere gjør utvalg av novelletekster i sine klasser. Det som ligger til grunn i min forskning er hvordan norsklærere opplever sin livsverden, som knyttes til fenomenologien, hvor folk oppfatter realiteten som en underliggende antakelse som er delvis skjult for oss.

Som metode til dette forskningsstudiet har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju av fire norsklærere som utgjør utvalget til denne studien. De fire norsklærerne, hvor alle er kvinner, underviser i videregående skole i tre forskjellige landsdeler. Henholdsvis Østlandet, Midt-Norge og Nord-Norge.

Analysen indikerer at det ikke er så mye som har endret seg etter at Fagfornyelsen trådte i kraft med tanke på valg av novelletekster til litteraturundervisning på Vg1 studieforberevende og på Vg2 yrkesfag. Men at norsklærerne som har deltatt i intervjuundersøkelsen til denne studien ligger noe langt fra hverandre i sine meninger om de valgene de gjør av novelletekster til litteraturundervisning.

Abstract

The purpose of this text is to study the approach teachers of the Norwegian subject utilizes in the selections of short stories to use in their class, especially teachers that are employed at specialization in general studies and vocational studies, mainly to gage their thought processes behind their decisions.

Through qualitative research I aspire to find the answers to my thesis statement, and this study has a phenomenological approach in order to understand and gain insight into how teachers of the Norwegian subject select appropriate short stories as their material. The essence of my research is how Norwegian teachers experience the world around them, which is anchored in phenomenology, where people perceive reality like an underlying assumption that is partially shrouded to our eyes.

The method used for this research study has mainly been a semi structured interview by four Norwegian teachers, which forms the subjects for this study. They are four Norwegian teachers, are all women, and they all teach in high schools in three different parts of the country, Easten Norway, Middle – Norway and Northern Norway respectively.

The analysis displays how little the vocational renewal has structurally changed the selection of novellas used for educational purposes in Vg1 specialization in general studies and Vg2 vocational studies. However, this study shows that the participants diverge greatly when it comes to their selections of texts used for educational purposes.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Kort redegjørelse om skjønnlitteratur i dannelsesfaget i LK06 og LK20	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Tidligere forskning	3
1.4.1 Hvor finne norsklærere de skjønnlitterære tekstene?	3
1.4.2 Tekstutvalg med tanke på den litterære kanon etter Fagfornyelsen	5
1.4.3 Tekstutvalg	7
1.4.4 Hvordan defineres «nyere skjønnlitteratur»?	8
1.4.5 Lesing: Gutter vs. Jenter.....	10
1.4.6 Tekstens lengde	12
1.5 Oppgavens struktur	13
2 Teori og forskning	14
2.1 Innledning.....	14
2.2 Literacy i norsk skole og i norskfaget.	14
2.2.1 Tre ulike former for literacy	16
2.3 Læreres prinsipper for valg av tekst til undervisning.....	17
2.3.1 Martha Nussbaum og oppdragelse av samfunnsborgere.....	17
2.3.2 Louise M. Rosenblatt - Estetisk og efferent lesing	18
2.3.3 Judith Langer og litteraturen som kan gjenskape oss selv.	21
2.3.4 Martin Blok Johansen og «de abstruse tekstene».....	23
2.3.5 Tre innganger til å velge skjønnlitteratur i morsmålsfaget.	26
3 Metode.....	28
3.1 Innledning.....	28
3.2 Kvalitativ metode som forskningsdesign	28
3.3 Utvalg	31
3.3.1 Utvalgskriterier og utvalgsstørrelse	31
3.3.2 Hvor stort skal utvalget være?.....	32
3.3.3 Rekrutteringsfasen.....	32
3.3.4 Presentasjon av informanter.	33
3.4 Datainnsamlingsmetode	34
3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	35
3.4.2 Intervjuguide	35

3.4.3 Gjennomføring av intervju	36
3.4.4 Transkribering	38
3.5 Datanalyse	39
3.6 Etske betraktninger.....	41
3.6.1 Informert samtykke	42
3.6.2 Konfidensialitet	42
3.7 Forskerrollen	43
3.7.1 Forforståelse	43
3.8 Kvalitet i studien	44
3.8.1 Validitet.....	44
3.8.2 Reliabilitet	46
3.8.3 Overførbarhet	47
4. Analyse.....	48
4.1 Innledning.....	48
4.2 Innledende kommentarer.....	49
4.3 Valg av novelletekster med utgangspunkt i den nye læreplanen	49
4.3.1 Har nye lærebøkene etter Fagfornyelsen noe å si for det utvalget av noveller til undervisning?	50
4.3.2 Planlegges litteraturundervisningen annerledes etter Fagfornyelsen enn tidligere med tanke på valg av novelletekster?.....	52
4.3.3 Nyere skjønnlitteratur og møter mellom ulike kulturer.	54
4.4 Hvilke erfaringer har norsklærere når det kommer til valg av novelletekster på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag?	57
4.4.1 Valg av novelletekster på studieforbereende.	57
4.4.2 Valg av novelletekster på yrkesfag.	59
4.5 Hva opplever norsklærere som relevante novelletekster for elevene med tanke på interesse og gjenkjennelse?.....	63
4.5.1 Interesse og gjenkjennelse.....	63
4.5.2 Tema som ofte går igjen og tema som er mindre viktig å jobbe med.	66
4.5.3 Får elevene være med å velge novelletekster?	69
4.6 Hvordan lærerens valg av novelletekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og elevene?.....	71
4.7 Oppsummering av kapittelet	75
5. Diskusjon.....	76
5.1 Innledning.....	76
5.2 Valg av novelletekster med utgangspunkt i den nye læreplanen	76
5.2.1 Læreboken har betydning.....	77
5.2.2 Valg av novelletekster til litteraturundervisning etter innføringen av Fagfornyelsen.	79
5.2.3 Valg av novelletekster med tanke på kompetansemålene	80

5.3 Hvilke erfaringer har norsklærere når det kommer til valg av	83
novelletekster på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag?	83
5.3.1 Studieforbereende	83
5.3.2 Yrkesfag gutter og jenter	85
5.4 Hva opplever norsklærere som relevante novelletekster for elevene med tanke på	
interesse og gjenkjennelse og valg av tema i novelletekstene?	88
5.4.1 Interesse, gjenkjennelse og valg av tema	88
5.4.2 Valg av novelletekster til klasser med minoritetsspråklige elever	91
5.5 Hvordan lærerens valg av novelletekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og	
elevene?	93
5.5.1 De korte novelletekstene	94
6 Avslutning	97
6.1 Hovedfunn og konklusjon	97
6.2 Forslag til videre forskning	99
Litteraturliste	100
Vedlegg	105

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som mål å undersøke norsklæreres tanker om valg av novelletekster til litteraturundervisning på Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag. Norskfaget har vært felles for alle elever i videregående opplæring, helt siden yrkesskolen og gymnasene ble slått sammen. Fra 1976-læreplanen ble norskfaget delt i tre hvor elevene på yrkesfag kun skulle ta første del fordelt over to skoleår. Mens allmennfagelevne skulle ta alle tre delene, én del hvert skoleår. Både Reform 94 og Kunnskapsløftet videreførte dette systemet, men Fagfornyelsen brøt med dette (Bakken, 2019 s.40). Det betyr at etter Fagfornyelsen har Vg1 studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram fått egne læreplaner med fornye kompetansemål, hvor begge disse utdanningsprogrammene tidligere hadde felles læreplan. I Fagfornyelsen er det to kompetansemål som er helt like i hvert av utdanningsprogrammene. Begge utdanningsprogrammene har som mål for opplæringen at eleven skal kunne:

- lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk
- reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet., 2020)

Litteraturundervisning i norskfaget innebærer blant annet at elevene skal lese, analysere og tolke ulike former for tekster. Det gjelder både ulike typer for skjønnlitterære og sakprosaetekster. Jeg skal i studien konsentrere meg rundt den delen som omhandler skjønnlitteratur som er en fellesbetegnelse på fiksjonslitteratur med ulike sjangere som roman, novelle, lyrikk og drama. Både Kunnskapsløftet og den nye læreplanen, Fagfornyelsen, sier at man skal jobbe med et omfang av ulike typer tekster, men de nevner ikke noen spesifikk sjanger. Jeg ønsker å undersøke hva lærerne tenker når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser. Hvilke tekster velger de ut til sine klasser med tanke på gruppesammensetninger, kjønn og andre utfordringer.

1.2 Kort redegjørelse om skjønnlitteratur i dannelsesfaget i LK06 og LK20

I Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* defineres norskfaget som et ferdighetsfag, kulturfag og som et litteraturfag. Hvor litteraturfaget i norsk skal medvirke til «at elevene får ta del i den litterære kulturarven. De litterære

klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform» (Meld. St. 28, 2015–2016). Norskfaget etter Fagfornyelsen har fått sentrale dimensjoner og faget omtales gjerne som redskapsfag, dannelsesfag, opplevelsesfag og identitetsfag. Dannelsesdimensjon er det som står sterkest på de høyeste trinnene i norsk skole, og et av hovedansvaret i norskfaget er å gi alle elever meningsfylte møter med skjønnlitteratur. Norskfaget er i tillegg et identitetsfag og med fagfornyelsen åpnes det med en større plass for flerkulturell identitet og kulturelt mangfold, hvor også samiske tekster har fått større plass i norskfaget (Bakken, 2020). Redskapsfag som perspektiv i norskfaget, handler om å gi elevene kunnskap og kompetanse som de trenger i videre skolegang og studium som igjen gjør dem til gode deltakere i arbeidsliv og samfunnsliv. Det krever i økende grad av tekstkompetanse for å kunne delta i arbeidslivet og samfunnet, og mottagelse av tekster, produksjon av tekster og at vi lærer elevene å reflektere omkring både det de leser og skriver, er det tekstkompetanse handler om. Selv om dannelsesfag som perspektiv i norskfaget står sterkest i på de høyeste trinnene i norsk skole, så er det mindre tydelig i det daglige arbeidet i skolen. Dannelsesaspektet ved norskfaget er noe som en arbeider mot på ulike måter, som gjør at man ser på det som mer overordnet perspektiv i faget. Når man ser de i et slikt overordnet perspektiv, gir det mening ut av de ulike aktivitetene som gjøres i norskfaget og vi ser det som deler av en større helhet. Begrepet literacy fikk vi gjennom Kunnskapsløftet som kom i 2006 hvor implementeringen av de fem grunnleggende ferdighetene skulle innlemmes i alle fag og på alle fags egne premisser (Grimstad & Hamre, 2017). Dette har blitt videreført til Fagfornyelsen med vektlegging av dybdelæring, hvor implementeringen av seks kjerneelementer som Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntligkommunikasjon, Skriftlig tekstsaking, Språk som system og mulighet og Språklig mangfold. Samt tre tverrfaglige tema som Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. I Fagfornyelsen skal det ikke bare leses bestemte tekster, men de skal leses på bestemte måter. I fra kjerneelementet Tekst i kontekst blir det poengtert «at en viktig lesekompetanse i norskfaget er å kunne tolke tekst i lys av ulike kontekster» i lys av tekstens kulturhistoriske kontekst og «elevenes egen samtid» (Bakken, 2020 s.261 og Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre i Fagfornyelsen har begrepet skjønnlitteratur fått en mer fremtredende plass enn hva det hadde i Kunnskapsløftet, som å kunne lese og skape mening av blant annet skjønnlitterære tekster (Fodstad & Myhre Thomassen, 2020). Dette inngår i dannelsesfaget i norsk.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tilpasset opplæring er det som ligger til grunn i denne masteroppgaven og problemstillingen min vil være rundt hvilke utvalg norsklærer gjør når de velger ut novelletekster som skal brukes i litteraturundervisning i klasserommet. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke tanker norsklærerne har til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. Formuleringen av problemstillingen nedenfor er formulert slik at det er direkte rettet mot norsklærere som underviser på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag, og om mulig har erfaringer fra å undervise norsk i begge utdanningsprogrammene. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan velger norsklærere ut novelletekster på Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag?* For å undersøke hvilke tanker norsklærerne har til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning knyttet til denne problemstillingen har jeg utarbeidet fire påfølgende forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte har valg av novelletekster endret seg etter innføringen av fagfornyelsen?
2. Hvilke erfaringer har norsklærerne når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning på vg1 studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram?
3. Hvilke opplevelser har norsklærere med valg av novelletekster med tanke på elevers interesse og gjenkjennelse i novelletekstene?
4. Hvordan tilrettelegger norsklærere novelletekster til de ulike klassene og elevene?

1.4 Tidligere forskning

Jeg vil i de følgende avsnittene presentere tidligere forskning som i tillegg til kapittel 2, skal danne bakteppe for studiens diskusjonskapittel. Mye av forskningen som blir presentert her, er knyttet til grunnskolen og ungdomstrinnet, både fra L97 og LK06, samt PISA-undersøkelser gjort av elever i grunnskolen. Det er viktig å presisere at forskningen jeg har tatt med her om norsklæreres valg av skjønnlitterære tekster er knyttet til grunnskolen da det er lite forskning på dette området i videregående. Forskning fra videregående som blir presentert gjelder kartlegging av guttenes leseopdragelse og leseundervisning.

1.4.1 Hvor finne norsklærere de skjønnlitterære tekstene?

Det som legger sterke føringer på hva slags tekstpraksiser skolen formidler og gir elevene erfaring med, er lærebøkene. Skolen har sine egne tekster, noe som skiller skoler fra en del andre arenaer. Lærebøkene som pedagogiske tekst i skolen har lenge hatt en sentral rolle, selv om det er mange tekster som har til felles at de vil belære en bestemt målgruppe innenfor en

institusjonell ramme. Det er ikke slik at alle lærere bruker bøker, eller at lærebøker brukes på samme måte, men at lærebokens plass som kilde til kunnskap i skolen er likevel verd å kommentere. Dette fordi lærebøker fremdeles er og har vært svært utbredt tekstpraksis i de aller fleste klasserom. Som et supplement til lærebøkene, men ikke nødvendigvis en erstatning, er at skolen stadig tar i bruk flere digitale tekster (Blikstad-Balas, 2023 s.93-94). Fra Kulbrandstad et al., (2005 s.95) skriver de om det å være norsklære på ungdomstrinnet under læreplanen Reform 97, hvor de blant annet trekker fram spørsmålet om lærebøker og hvor tekstene som brukes i undervisning er hentet fra. Lærerne ble spurt om valg av tekster ble hentet fra klassens lærebok eller andre bøker. 8 av 10 lærere svarte at teksten ikke står i boka, men ble hentet fra tidligere lærebøker, litteraturantologier eller andre kilder. Tekstutvalg fra klassens aktuelle lærebok ser med andre ord ikke ut til det som først og fremst styrer lærerens valg av tekster. Kulbrandstad et al., (2005) har her støttet seg til forskning fra NISK-prosjektet (Norsk i sammenholdte klasser) fra begynnelsen av 1970-tallet hvor norsklærere i høyere grad enn andre lærere bruker tilleggstoff. Ut ifra L97-forskningen til Kulbrandstad et al., (2005) mener de å dokumentere at lærebøkene har en mer sentral plass nå enn før i norsklærernes arbeid, da lærerne de intervjuet ser mindre grunn å hente stoff andre steder fordi læreboka har det den trenger. Som en videreføring til dette, undersøkte Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas i 2020 bruk av lærebøker i 178 norsktimer i 47 ulike klasserom på 8.trinn. De fant ut at fagtekster, oppgaver og skjønnlitterære tekster elevene skal lese i norsktimene, så har fremdeles læreboken en dominerende rolle. «Av totalt 86 skjønnlitterære tekster som ble brukt i undervisningen, var 74 enten fra elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiale laget for norskundervisning» (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020 s.94). Fra denne undersøkelsen fant Gabrielsen og Blikstad-Balas ut at læreverket *Kontekst* eller *Nye Kontekst* ble brukt i de aller fleste klassene, og læreverket *Fra saga til CD* ble brukt i et par klasserom. I kombinasjon av norskfaglige emner som kommunikasjon, språk, skriving og sammensatte tekster, sakprosa og skjønnlitteratur, med tilhørende tekster og oppgaver fant de i læreverkene basisbøker. For lærere og elever har læreverkene tekstsamlinger basert på for eksempel litterære perioder eller klasstrinn og nettressurser. Det var ikke tilhørende tekstsamlinger eller nettressurser, men i hovedsak tekster i læreverkene basisbøker som ble lest. Lærebøker som ble brukt i undervisningen, la seg tett opp i lærebokens fokus, tekstutvalg og oppgaver, og arbeidet med det samme temaet i klassene var svært lik i undervisningen. Elevene kommer til norskfaget med ulike erfaringer til skjønnlitteratur. Det er i norskfaget først og fremst med både vektlegging av ferdigheter og dannelse at elevenes møte med skjønnlitteratur blir gjort på skolen. Funn fra undersøkelsen til Gabrielsen og Blikstad-Balas om skjønnlitteratur på åttende trinn, viser at

norsk elevers møte med skjønnlitteratur i ungdomskolen er «lite variert, enkel og ofte presentert i form av korte tekster og utdrag fra læreboka, gjerne som en del av skriveundervisning» (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020 s.95). Et av de merkbare funnene i studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas er at i den grad det finnes en faktisk litterær kanon, er det ikke lærerens valg, men et resultat av lærebokforfatterens valg. Hvor få lærere som selv velger å ta med skjønnlitterære tekster inn i klasserommet, er noe Gabrielsen og Blikstad-Balas er overrasket over, og det å velge skjønnlitterære tekster er fullt og helt overlatt til de store forlagene.

1.4.2 Tekstutvalg med tanke på den litterære kanon etter Fagfornyelsen

Jeg vil i dette avsnittet framheve den litterære kanonen i Fagfornyelsen (LK20), uten å gå for dypt inn i hva tidligere læreplaner sa om tekstutvalg. Ordet kanon stammer fra det greske kanon som betyr målestang og begrepet var opprinnelig brukt for å regulere kulturelle og religiøse aktiviteter, og referer til stabile forekomster av litterære tekster eller forfattere som har hatt Bibelen som forbilde (Aamotsbakken 2003 s.7). Går vi tjue år tilbake i tid, konkluderte Bente Aamotsbakken (2003) at skolens kanon er å anse som den vesentlige av alle kanoner, hvor det nærmest er håpløst å spekulere i om vi overhode trenger den. Når det i læreplan på Vg2 og Vg3 står at elevene skal kunne «lese og tolke» tekster innenfor en kulturhistorisk kontekst vil det være nærliggende å tro at man ennå arbeider ut fra en litterær kanon fordi «Slik det nå er i dagens skole, grunnskole som videregående skole, fungerer kanon som en sikkerhetsventil for mange lærere» (Aamotsbakken 2003 s. 22). Igjennom de siste tiårene har kanon og litteraturundervisningen i skolen ført til en del debatter i Norge. Om hvilken litteratur elevene burde lese, så gav læreplanene på 1990-tallet særdeles detaljerte oversikter (Steinfeld et al., 2022 s.180). Innføring av L97-læreplanen hadde en anbefalt kanon som innebar at forfatternavn ble foreslått i læreplanen. 1990-tallets kanondebatt som pågikk i Norge i forbindelse med innføringen av L97, handlet om noe annet enn demokratiseringsdebatten fra USA. Gjennom en slik debatt handlet det om frykten for nasjonsbygging først og fremst, hvor det antas at barn og unge kan bli for nasjonale av å lese tekster fra og lese om tekster fra 1800-tallet (Penne 2010 s. 211).

Elevar i videregående opplæring «bør» til dømes lese eit Ibsen- drama og tekstar frå minst fire andre sentrale forfattarskap frå tidsrommet 1870-90, blant dei Amalie Skram, pluss ein tekst av Strindberg. Alle elevar skal lese ein roman frå realismen eller naturalismen. (Steinfeld et al., 2022 s.180).

I LK06 og i revideringen i 2013 finner vi ikke en slik opplisting, da elevene for hvert klassetrinn opererte med kompetansekrav uten å gå i detaljer av hva de skulle lese. Litteraturhistorie ble sikret en solid plass i faget på de studieforbereidende linjene i den videregående skolen i R94, og krevde kunnskap om sentrale forfatterskap, verk og de viktigste periodene. Litteraturhistorie ble innført å ungdomstrinnet med L97, men med LK06 ble dette sløffet igjen og begrepet ble brukt i kompetansemålene for Vg1 og Vg2. Elevene skulle følge visse litterære retninger, utviklingslinjer og tema over tid, samt ha kunnskap om «sentrale» tekster og forfatterskap, framfor å ha den tradisjonelle litteraturhistoriske oversikten (Steinfeld et al., 2022 s180-181). Det ser ikke ut til å by på de store endringene i den etablerte norskfaglige litteraturkanon i LK20. Både den eldre litteraturen og den historiske rammen den skal settes inni, er omtrent det samme, som gjør at vi heller ikke ser den radikale fornyingen av tekstutvalget i lærebøkene. Siden lærebøkene har vist seg å være skolens sentrale kanonbærere, så vil dette i seg selv trolig fungere som kanonkonserverende (Claudi 2022 s.210). Med tanke på hvilke tekster som skal inngå i norskundervisningen, er LK20 enda mer åpnere enn LK06. Dette ser vi i bruken av adjektiv hvor det i LK06 ble brukt «klassiske verk» og i LK13 «klassiske tekster». På denne måten forpliktet lærerne seg til en viss grad av kanonisitet i norskundervisningen. En slik adjektivbruk finner vi ikke i LK20 som gjør at lærerne har en større valgfrihet til tekstutvalg, selv om lærere kan føle på ei plikt til å undervise i kanonisert litteratur, selv om læreplanen ikke direkte krever det. I arbeid med nyere litteratur vil trolig denne valgfriheten først og fremst komme til synet i KL20, og på den måten motvirke eller forsinke dannelsen av moderne litteraturkanon med økt spredning av ny litteratur. Utfordring eller fornyelse av kanon med tanke på valgfrihet av tekster og forfattere, så legger LK20 andre type føringer. I arbeid med litteratur som gir tematiske henvisninger for litteraturarbeidet er innføringen av tverrfaglige tema, som fra 2020 omhandler «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og bærekraftig utvikling». Som følge av ideen om å bygge nasjonale kulturelle felleskap gjennom felles litterære referanserammer i læreplanene R94 og L97, representerte LK06 en kraftig internasjonalisering av norskfaget med litteratur innenfor og utenfor Norges grenser. Tar vi dette til Vg1 hvor elevene skal «lese, analysere og tolke skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk», ser vi det er lagt mindre vekt på forbindelsen mellom det norske og det internasjonale og mer ei tilbakevending mot det hjemlige i norskfaget. I LK20 har blant annet samisk litteratur fremdeles en viktig plass enn i tidligere læreplaner. Når det gjelder de tverrfaglige temaene, ser vi på det som kanskje kan være den viktigste endringen av LK20, så utfordrer læreplanen oss til å reflektere over hvordan vi begrunner arbeid med litteratur i skolen med en kritisk drøfting om både hvilke tekster vi leser

og hvordan og hvorfor vi leser dem. Samtidig som dette har satt sitt preg på arbeidet med litteratur, har også den formelle analysen blitt svekket i LK20 med at vi ikke lengre finner den samme virkemiddelorienteringen som i LK06 og LK13 (Claudi, 2022).

1.4.3 Tekstutvalg

Det som kan betraktes som en vesentlig del av norsklærerprofesjonen og som norskfaget posisjon som et tekstfag, er det å reflektere over hvorfor noen tekster fungerer, og andre ikke gjør det i gitte kontekster. For en norsklærer må kunne velge tekster til ulike lesergrupper, ulike situasjoner og ulike formål, ikke bare ha kjennskap til tekstene, deres historie og litterære kvaliteter. For å arbeide med tekster som vil fungere i en gitt kontekst og med et gitt formål, må norsklæreren dessuten kunne velge hvordan tekster presenteres og hvordan det skal tilrettelegges. Norsklæreren må bygge både på fagkunnskap og på fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap for å kunne gjøre denne typen kvalifiserte valg. At samme tekst kan fungere forskjellig i ulike kontekster er en vanlig erfaring å oppleve som norsklærer (Kulbrandstad et al., 2005 s.55-56). I Hallvard Kjelen sin doktorgradsavhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (2013), trekkes det fram at lærere begrunner valg av tekster av pragmatiske årsaker. Valg av tekster ble gjort på grunnlag av det lærerne tror kommer til å fungere i undervisningen, slik som opplevelse, analyse og tolkning og å kombinere tekster til andre medier som film og teater. Kjelen (2013) viser til at flere av lærerne lot i stor grad læreverkene styre tekstutvalget selv om de satte pris på valgfriheten læreplanen i norsk gir dem. I intervju med lærerne har Kjelen listet opp 35 tekster lærerne mener fungerer godt i undervisningssituasjon hvor 20 av tekstene er noveller. Mens Einar Grøntoft skriver i boken *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2014) at noveller har en viktig plass i undervisningen som gir utstrakt rom for tolkning, diskusjon og etterarbeid i klasserommet. Så trekker Kjelen (2013) fram i avhandlingen sin at novellesjangeren «er mykje bruka i litteraturundervisninga fordi formatet gjer at ein både kan lese og snakke om teksten i ein dobbelttime» (Kjelen 2013 s.160). Det samme trekker Kulbrandstad et al., 2005 frem i deres arbeid om det å være norsklære på ungdomstrinnet under læreplanen Reform 97. Men at norsklærerne sannsynligvis velger å bruke denne teksttypen, er fordi en god novelle kjennetegnes med en stigende spenning og en overraskende og poengtert slutt. Novellen vil naturligvis også føre til hyppigere bruk som teksttype i norskfaget da den må regnes som en typisk leseboksanger (Kulbrandstad et al., 2005 s. 94).

1.4.4 Hvordan defineres «nyere skjønnlitteratur»?

Under kjerneelementer Tekst i kontekst blir det fremhevet at lesing av skjønnlitteratur skal blant annet knyttes til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet., 2020) Steinfeld et al., (2022) som har sett på lærebøkene i for studieforbereende program i videregående skole, trekker fram at norskverkene reserverer gjerne litteratur fra de siste 20-30 årene i kategorien samtidslitteratur, som har valgt å sette et skille ved forfattere som har publisert de fleste verkene sine etter 1970 (s.201). De har brukt to noveller som eksempel hvordan nyere tekster har fått innpass i norskfaget. Den ene novellen er «Black and Decker» (1967) av Einar Øksland som fra 1970-årene til godt utpå 2000-tallet ble mye brukt. Den andre er «Skolegutt» (1979) av Laila Stien, som fram til 2021 står i *Tett på*, norsklæreboka yrkesfag. Steinfeld et al., (2022) har utover dette valgt å gå i liten grad i detalj når det gjelder samtidslitteratur, «for utvalet av tekster er breitt og spreitt, og kvar forfattar får oftast liten plass i tekstsamlingane» (Steinfeld et al., 2022 s.206). I avhandlinga til Kjelen (2013) på hva som kan defineres som «sentrale samtidsverk», er det knyttet uvisshet rundt fra hans informanter: « [...] å kva lærerane rekna som sentrale eller – forfattarar, var det ganske store sprik» (Kjelen 2013 s.152).

I et forsøk på å definere hva samtidslitteratur egentlig er, kan vi snu oss mot Eirik Vassendens artikkel *Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? - Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger* (2007). Skal vi først definere ordet samtid (sam-tid) er det noe eller noen som eksisterer på samme tid. «Derfor har ordene «samtid» og «samtidig» to hovedbetydninger: Det kan ha en historiserende betydning (når vi snakker om Ibsens samtidige osv.), eller det kan ha en aktualiserende betydning» (Vassenden 2007, 358). Ordet «samtid» kan på den ene siden handle om synkronisitet, noe som eksisterer parallelt, på samme tid, og på den andre siden forståelse av hva denne synkronisiteten betyr, altså mellommenneskelig erfaringer: «Det vi har sammen» (Vassenden 2007, 358). Ordet «samtid» er ikke lengre bare en beskrivelse av synkronisitet, men en beskrivelse av et sted som vi kan definere som vårt, og som vi kan la definere et «oss». En oppdatert følelse av her og nå, som også er en forestilling om identitet. Ordet samtidslitteratur er ikke å finne i noen norske ordbøker, og heller ikke i svenske eller danske ordbøker har dette ordet som eget oppslagsord. Det er vanskelig å si noe sikkert om når ordet kom inn i som litteraturhistorisk fagord, men mye tyder på at det først kom i allmenn bruk i litteraturkritikken på 1970-tallet under betydningen «nåtidslitteratur eller «den nyeste litteraturen. Utover 1990-tallet blir ordet samtidslitteratur en vanlig betegnelse. I dag bruker vi ordet «samtidslitteratur» hvor Vassendens påstand mener det er forlengst er blitt et markert begrep. Men begrepet «samtidslitteratur» ble først løftet opp til en ren periodebetegnelse i Per Thomas Andersens ettbinds *Norsk litteraturhistorie* fra 2001, da det ble

brukt som overskrift på det siste kapittel i norsk litteraturhistorie. Det er imidlertid ikke selve ambisjonen om å kunne eller ikke kunne beskrive samtiden, som er den mest påfallende forskjellen på de gamle og de nye litteraturhistoriske fremstillingene. Det som skiller eldre litteraturhistorie fra den yngre litteraturhistorie er i selve metaforikken, som er i måten den yngste litteraturen beskrives på. Det som gjør samtidslitteraturen til en egen periode (hos Andersen fra ca. midten av åttitallet til nå), er at det konstrueres et slags rom i de nyeste litteraturhistoriene, «eller definerer den som «ens egen levetid», eller gjør den til et eiendomsforhold: «vår egen tid» (Vassenden 2007, s. 362). Som en vesentlig del av de humanistiske studier er identitetsproblematikken, hvor særlig identitets- og subjektsspørsmålet har stått sentralt i forståelsen av modernitet, hvor «oss»-fokuset har blitt stadig viktigere. I litteraturfeltet er også stedet for slike identitetsspørsmål. Mye av arbeidet med samtidslitteraturen de siste årene i det akademisk-pedagogiske området har nærmet seg tekstene med et slikt fokus: «Hva kan disse tekstene si om verden nå? Hvilken forståelse av vår tid kan denne nye litteraturen romme? Hvordan kan litteraturen bidra til leserens (eller samfunnets) «identitetsutvikling?» (Vassenden 2007, s.363). Vassenden er her i gang med å gjenta og utdype sitt intuitive svar på hvorfor vi leser samtidslitteraturen:

Tanken om at ethvert historisk litterært verk representerer en slags minoritetserfaring (det Derrida ville kalle en «singularitet» (Derrida 1992: 62– 66)) er supplert med og utfordret av forestillingen om at samtidslitteraturen representerer viktige majoritetserfaringer: leserens erfaringsfelt, hans eller hennes eget her og nå (Vassenden 2007, s.363).

Forståelsen av samtidslitteraturen vil først og fremst være et utgangspunkt, en refleksjon over samtiden og dens felt. Den skildrer vår samtid, og samtidig gi oss begreper, bilder og modeller som vi kan bruke til å håndtere samtiden med. Når det gjelder litteraturens status, kan den bidra til å gi beskrivelser av identitets- og menneskesyn som er i pakt med vår tid i en samfunnsmessig kontekst. En problemstilling som setter vår litteraturforståelse i et dilemma, er kvalitetsspørsmålet. Et annet er at litteraturbegrepet kjennetegner samtiden som stor. Skal vi primært lese samtidslitteratur for å bekrefte hvem vi er (finne ut hvem vi er eller fortelle oss hvem vi er), «da skal det ikke mye fantasi til for å skjønne at denne forbindelsen minner mye om en feedback-sløyfe, eller en selvforsynende fordøyelsesapparat» (Vassenden 2007, s.366). På den andre siden trenger ikke litteraturen bare være bekreftelse av vår tid og vår selvforståelse. Litteraturen kan også være en fortsettelse av det eksisterende, og den vise oss det som ikke allerede er innlemmet i vår selvforståelse. «Samtidslitteratur» er altså et nokså nytt begrep, men samtidsfølelsen er imidlertid ikke ny. Det er at selve det «samtidslitterære» har fått en helt ny status og opptrer i stadig flere sammenhenger, har også fått en positiv

egenverdi (Vassenden 2007, s.368). Etter hvert har samtidslitteratur blitt et mildt ideologisert ord, som beskriver noe som både står i motsetning til kanon og representerer en tidsmessighet som er pedagogisk og samfunnsmessig gunstig. Det er vel og bra at samtidslitteraturen invaderer pensumlistene på ett nivå, fordi det formodentlig fremmer leseysten, man kan blant annet være selvforsterkende. «Det samtidige», rent kronologisk, betegner jo en erfaring som ikke kan beskrives eller begrepsliggjøres annet enn på et metaforisk nivå, som et fiktivt sted mellom fortid og fremtid. Å konstruere en motsetning mellom samtidslitteraturen og den «historiske» litteraturen, er det ingen gode grunner til, «men det er som man skjønner gode grunner til å gjøre oppmerksom på det enkle kronologiske faktum at samtid alltid (og altså ganske fortløpende) blir til fortid» (Vassenden 2007, s.369).

1.4.5 Lesing: Gutter vs. Jenter

Det såkalte PISA-sjokket har preget norskplanen i Kunnskapsløftet (LK06). I regi av OECD kom det i 2000, 2003 og 2006 store rapporter med resultat fra prøver i lesing, matematikk og naturfag fra PISA (Programme for International Student Assessment). Mange land deltok og elevene som ble testet var 15 år gamle. Med krav om at skolen skulle styrke arbeidet med ferdigheter fulgte planverket opp med å implementere de fem grunnleggende ferdigheter da de norske resultatene var uventet nedslående. I tillegg kom det en ordning om nasjonale leseprøver, samt lesekampanjer rettet mot barn og unge. Guttene fikk særlig oppmerksomhet her, da rapportene fra PISA dokumenterte at mange av de svake lesere og lite leseinteresserte var gutter. Dette inntrykket ble bekreftet i nyere rapporter. Norge sammen med en del andre land inkluderte i 2009 en digital leseprøve fordi gutter underrapporterte nettlelingen sin, men også fordi digital kompetanse var blitt så viktig. De norske resultatene fra rapporten lå rundt OECD-gjennomsnittet, men den digitale prøven reduserte kjønnsforskjellen selv om jentene presterte best. Etter det økte det igjen, og i rapporten fra 2018 lå guttene på 26% på lavest nivå, mens jentene lå på 12%. I 2020 skåret guttene 31,2% på det laveste nivå i den nasjonale leseprøven, mens jentene skåret 22,3% på laveste nivå. Det ble også stilt spørsmål ved tekstutvalgene skolen brukte om morsmålsfagene i nordisk og internasjonal debatt. Lesing av skjønnlitteratur ble blant annet hevdet å bli oppfattet som en jente- og kvinneaktivitet, for å ta mer hensyn til hva guttene interesserte seg for burde skolen bruke mer sakprosaetekster (Steinfeld et al., 2022 s.174).

Høsten 2012 gjennomførte Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe en kvantitativ spørreundersøkelse i videregående skole for å kartlegge guttenes leseoppdragelse og leseundervisning. Undersøkelsen hadde 165 besvarelser hvor 104 av elevene gikk vg3, 31 gikk vg2 og 30 gikk vg1. 82 % av elevene gikk på studiespesialiserende, og de resterende gikk «Medier- og kommunikasjon» på yrkesfag. 54,5% av informanter utgjorde at 90 av elevene var gutter. Ved at også jentene hadde besvart undersøkelse satte guttenes lesehistorier i et tydeligere perspektiv. Jentene som deltok viste grundighet og tydeligere evne eller vilje til nærlesning allerede før undersøkelsen startet. Dette ved at alle jentene signerte om «informert samtykke» på undersøkelsens startside, mens 80% av guttene hadde gjort det (Bakke & Mette, 2013 s.178). Funn i leseundersøkelsen viste at halvparten av guttene karakteriserer seg selv som ikke-lesere. Dette skyldes at de leser, men leser ikke bøker. Hva guttene liker å lese spenner seg fra guider til nettspill, tegneserier, lesing på nett (eksempelvis VG og Facebook) tekniske eller naturvitenskaplig ukeblader slik som «Illustrert vitenskap» og «National Geographic». Ingen av jentene til sammenligning nevnte tilsvarende blad, men ca. 10% oppgav at de liker å lese både magasiner/ukeblader og aviser. Høyest opp oppslutning hos jentene med 20% er bøker hvor de oppgir at de gjerne kan være triste, underholdende, selvbiografiske eller filosofiske (Bakke & Mette, 2013s.179). Som svar på dette spørsmålet har ca. 12% av guttene formulert bøker som «fordeler seg jevnt mellom historiske bøker og fantasy, der Ringenes Herre og Harry Potter (kun engelsk versjon) trekkes fram» (Bakke & Mette, 2013 s.180). Oppsummering av undersøkelsen avdekker gutters lesehistorier at de leser mer på skjerm og mindre på papir. De leser i større grad for nytte en hygge, de leser flere saktekster enn skjønnlitterære tekster. Guttene er ikke særlig motivert for leseaktiviteter eller for det tekstutvalget som brukes i leseundervisningen i norsk, og det er nær sagt ingen bøker som setter spor (Bakke og Moe, 2013 s.184). I avhandlingen til Kjelen (2013) skulle kjønn og lesing være et av temaene i samtalen med lærerne i undersøkelsen hans, men i de fleste intervjuene hans ble dette bare overflattisk drøftet. Flere av lærerne nevnte at de erfarte at gutter og jenter har ikke de samme litterære preferansene, og noen av lærerne legger «aktivt vinn på å velje litteratur med tanke på at det skal vere noko å hente både for jenter og gutar» (Kjelen 2013 s. 147). Her er det noen lærere som trekker fram at lærerne vanligvis ser på guttene som utfordrende, og tilpasser valg av litteratur etter guttenes smak, ser etter noe guttene kan identifisere seg med, og at jenter og gutter velger seg forskjellige bøker om de får velge selv.

1.4.6 Tekstens lengde

I Morten Auklends artikkel *Kassetekstens didaktikk. Korte prosatekster i klasserom og auditorium* (2022), slår Auklend et slag for bruk av korte prosatekster i litteratur- og leseundervisning. Som literacy-eksempler i leseundervisningens teoretisk-didaktiske ramme, forsøker Auklend å illustrere hvordan og hvorfor korte prosatekster både fra litteratur og internett egner seg i lesefagene. Han mener den korte prosatekstens format: sms-er, e-post, anekdote, beskrivelse, oppdatering, osv., resonnerer med det formatet vi alle oppholder oss i til daglig, der kompetansen dannes ut fra det utvalgte kortformatet, som peker ut over selve lesefagene. «Disse to ulike, men like fullt nærliggende teksttypene kan skape vekselvirkninger som er gjensidig styrkende for unge lesere i literacy-øyemed» (Auklend 2022 s.2). «Kassetekster» er et anvendelig begrep for korte prosatekster hvor teksten designes og forstås i et bestemt format og visse premisser (estetiske og retoriske grep, sjangerkonvensjoner) gjør seg gjeldende. Fenomenet skal imidlertid forstås i utvidet forstand i en literacy-sammenheng. «Kassetekst» får merkelappen uavhengig hvilken kortprosatekst det er snakk om. Fra forfatterens side er denne typen tekst bevisst komprimert og behersket, og som en del av selve forståelsen overfor denne kortheten, er leserens oppmerksomhet. Korte prosatekster eller «kassetekster» er didaktisk nyttige fordi de er fortolkningsmessig utfordrende og krevende å forstå, men de er heller krevende i det velkjente fordi de er skrevet i et kulturelt kjent format, slik som e-poster, Twitter- og Snapchat-meldinger (Auklend 2022 s.4). Det er altså ikke et langt sprang fra some-tekster (some = sosiale media) til litterære kort prosatekster. Ved sitt gjenkjennbare format appellerer kassetekster til utrente lesere, som derfor ikke krever en stor faglig verktøykasse. Fra livet på nettet har altså utrente lesere god trening i å lese kassetekster, men noen faglig bevissthet har de ikke, om hvordan og hvorfor teksten er formet som den er. De litterære kassetekstene kan gi kunnskaper om korthetens virkemåter sammen med et litterært fagspråk hvor «korthet» er et sentralt begrep. Enhver tekst eller ytring har en kontekst, uansett hvor den publiseres, og for leseren kan denne konteksten være lite synlig i både some-tekster og litterære kassetekster. Derfor blir det her underviserens rolle å være en døråpner for å vise veien inn i tekstene, ved å plassere den i en kjent sosiokulturell setting. Å innlemme kassetekstformatet i leseundervisningen er klokt fordi dette leder inn i det mangfoldige og fragmenterte tekstsamfunnet. Som supplement til en mer institusjonell litteraturundervisning med romaner, dikt og drama kan tanken om en slik anti-kanonisk literacy-undervisning være tiltrekkende fordi den kobler skjønnlitteraturen til studentenes lesepraksiser etter og utenfor institusjonene. «De korthetsteorier, -begreper og innarbeidede metodikker som læres i institusjonen kan tas med ut i kulturen, til livet i bl.a. some» (Auklend 2022 s.7). Det skapes mer erfarne og mer øvede lesere

også utenfor fagene ved å studere skjønnlitterære kassetekster i lesefagene hvor også digitale tekster kan brukes som leseeksempler.

«Tanken er basert delvis på en praktisk logikk: Hvis målet med lesefagene er å utvikle utrente leseres interesse for og bevissthet om tekstene de leser og ikke minst formatene de leser i, hvorfor ikke oppsøke de formatene som elever og studenter allerede er sosialisert i? Hvorfor ikke legge litteraturundervisningen nærmere de formater og praksiser som studentene allerede oppholder seg i og liker – og, må vi kanskje også gå så langt som å si, er betinget av i dag?» (Auklend 2022 s.7-8).

Digitale tekster og formater filtrerer mye av unge leseres tekstforståelse i dag, og dikt og noveller leses like gjerne på iphoner og ipader som i bokform. Dagens elever og studenter er mer fortrolige med digitale formater da de har vokst opp utelukkende i internettets tid, men de mangler skoloring i dem enn med eldre litterære sjangrer. Kassetekster er velegnede undervisningsobjekter fordi språket i disse tekstene har mye til felles med kulturens mange språkformater, nemlig et fortettet språk som hviler på de samme premissene i både kort prosa og lesing/skriving. I formater som enten er fundert teknologisk (apper, fora) eller historisk (litteraturhistorien) skal informasjon produseres og distribueres kort. Som antydnet her betyr det ikke at skjønnlitteraturens egenverdi nødvendigvis minker, men den kan få gjennomslag på områder utenfor det institusjonelle. Hvor kassetekster danner et fruktbart supplement til romaner, noveller og dramaer, altså sjangrer som hver på sin måte forsvaret en plass på pensum, kan de produsere så lenge deres særpreg som estetisk komprimering flytter inn i sentrum av undervisningen. «Å lese og undervise i korte prosatekster betyr å øve seg i et relevant litterært format som samtidig er et format som daglig utfordrer oss som lesere og skribenter på nett og i mediene». På tvers av samfunnets mange skrive- og lesepraksiser kan det gjøre oss til bedre lesere i det korte ved å studere tilnærmelestendensen mellom korte prosatekster. Som undervisere og elevene/studentene våre, betyr det at vi plasserer oss selv i et spenn mellom gammelt og nytt, skjønnlitteratur og nettekst. Tenkt som en sosiolitterær forberedelse til en virkelighet, er dette literacy som allerede er her og som gjør seg gjeldende ikke bare i institusjonene og lesefagene, men som elevene strever med å forholde seg til overalt hvor mennesker ytrer seg kort og konsentrert om virkeligheten (Auklend 2022 s.10).

1.5 Oppgavens struktur

Jeg har i dette kapitlet presentert bakgrunn for valg av tema, kort redegjørelse om skjønnlitteratur i dannelsesfaget i LK06 og LK20, problemstilling og forskningsspørsmål og tidligere forskning. Forskningen jeg har tatt med om norsklæreres valg av skjønnlitterære

tekster er knyttet til grunnskolen. I kapittel 2 tar for seg literacy i norsk skole og norskfaget, samt teori av Martha Nussbaum, Louise M. Rosenblatt, Judith Langer og den danske litteraturdidaktikeren Martin Blok Johansen som utgangspunkt for læreres prinsipper for valg av tekst til undervisning. Kapitlet avsluttes med å se på tre innganger til å velge skjønnlitteratur i morsmålsfaget. Teori fra kapittel 2 skal sammen med tidligere forskning som ble presentert ovenfor, danne grunnlag for diskusjon. Kapittel 3 tar for seg en redegjørelse for forskningsdesign, utvalg av informanter, datainnsamlingsmetode, datanalyse, etiske betraktninger og kvalitet i studien. Kapittel 4 presenterer analysen av intervjuene med informantene. Kapittel 5 diskuteres funn opp mot tidligere forskning fra dette kapitlet og teori fra kapittel 2. Oppgaven avsluttes med kapittel 6 som tar for seg hovedfunn og konklusjon, samt forslag til videre forskning.

2 Teori og forskning

2.1 Innledning

Til å utforske problemstillingen «Hvordan velger norsklærere ut novelletekster på Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag?», skal dette kapitlet danne bakgrunn for studiens diskusjonsdel sammen med tidligere forskning som ble presentert i kapittel 1. Kapitlet første del tar for seg literacy i norsk skole og norskfaget og kapittel 2.3 prinsipper for valg av tekster til undervisning er det kapitlet som har fått størst plass, med tanke på hva som bør ligge til grunn for norsklærernes valg av skjønnlitterære tekster til litteraturundervisningen.

2.2 Literacy i norsk skole og i norskfaget.

Siden 2000-tallet med gjennomføring av den første PISA-undersøkelsen, har literacy fått en grunnleggende plass i forskningslitteraturen og har hatt stor innvirkning på politikktutforming internasjonalt. Det var med en klar referanse til literacy-begrepet, da de grunnleggende ferdighetene ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2006 som nå er videreført til Fagfornyelsen og dybdeløring. Ordet literacy er et mangfoldig og vanskelig begrep å oversette til norsk som gjør at vi forstår begrepet bedre på engelsk. For å snevre de fem grunnleggende ferdighetene ned til bare lesing og skriving, blir det gjerne oversatt til lese- og skriveferdigheter eller som det heter på engelsk: «reading literacy and writing literacy» (Barton 2007 i Lødding et al., 2016 s.26). Dette er ferdigheter som brukes å tvers av fag i norsk skole. Literacy spesifiseres ofte ytterligere på engelsk som for eksempel «information literacy, academic literacy og critical literacy»

(Lødding et al., 2016 s.26). Lesing og skriving lar seg vanskelig skille fra hverandre og bemerkes som to ferdigheter som går hånd i hånd. Skriving og lesing som fagovergripende til fagspesifikke ferdigheter, har gradvis skiftet fokus i den internasjonale og den norske fagdebatten. Skriving og lesing som finner sted i fagene kan her sees som både fagovergripende og fagspesifikke ferdigheter som ofte overlapper hverandre.

Internasjonale forskere som skriver om literacy i fag, er Shanahan og Shanahan som i artikkelen fra 2012 *What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?* drøfter skille mellom content area literacy (fagovergripende) og disciplinary literacy (fagspesifikk). De redegjør for hvordan fagovergripende ferdigheter er å forstå ulike type tekster uavhengig av fag eller disiplin. Mens fagspesifikke ferdigheter er å skrive og lese tekster innenfor en faglig diskurs. Videre argumenterer Shanahan og Shanahan for at på videregående nivå i USA bør legges vekt på fagspesifikke skrive- og leseferdigheter i enkelte fag, som engelsk litteratur, historie, samfunnsfag og naturfag. Dette med hensyn til faglærere er viktig med fagtilhørighet og identitet og de vil være mer mottakelige til å bruke fagspesifikke metoder for skrive- og leseopplæringen enn fagovergripende metoder (Lødding et al., 2016 s.28).

I artikkelen *Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i Fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget?* av Skaftun et al., 2015 støtter seg til artikkelen av Shanahan og Shanahan 2012 for å drøfte fagovergripende og fagspesifikke ferdigheter i den norske skolekonteksten. De skriver at fagovergripende skriving er seks deldimensjonene som kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting er ulike vurderingsområder som er gyldige i alle fag i skolen, men at de i skiftende grad «er fagspesifikke i hvordan tekstene utformes i samsvar med fagenes kunnskapsstoff og normer for faglig relevans». På lesingens område er det kanskje enda enklere å løfte fram hva som er fagovergripende strategier i fagene og hva det innebærer. Kompetansemål i alle fag fra første versjon av Kunnskapsløftet 2006 var knyttet til det å finne informasjon, tolke og reflektere over form og innhold i fagenes tekster. Fagspesifikk tilnærming hviler om mulig ikke som en motsigelse til den fagovergripende, men at det på en måte den første vokser ut av den andre og gjør på alvor ideen om literacy i fagene på fagenes egne premisser. Det Shanahan og Shanahan kaller for content area literacy (fagovergripende), henter literacy inn i faget, så vil disciplinary literacy (fagspesifikk) hente ut hva som er fagets literacy. Fagovergripende vil gjerne forbli

generell, mens fagspesifikk begynner med fagets praksis. Fagovergripende «tilnærmingen kan stå i fare for å bli oppfattet som noe fremmed som presser seg inn i faget og stjeler tid og oppmerksomhet, så innebærer den andre i større grad bevisstgjøring omkring det man allerede gjør» (Skaftun et al., 2015 s.4). Alle fag har på denne måten sin egne literacy og sitt eget særpreg. I norskfaget er kjernen i faget å arbeide med skjønnlitterære og sakprosaetekster det som skiller faget fra andre fag. I norskfaget retter man oppmerksomheten mot teksten som tekst, hvor man i andre fag bruker tekster. Skjønnlitteratur er tekster som kan studeres som avsluttede tekster og kan derfor studeres som helhetlige meningsunivers, hvor den faglige kjernen er å gripe og artikulere helhetlig mening slik den kan leses ut av tekster. Elever arbeider derfor litterære tekster på lik måte som «forskningsgjenstandene som man arbeider med i forskningsfaget – de kommer i berøring med forskningens rådata [...] og med problemstillinger som handler om helhetsdannelse gjennom metodisk gransking av delene og samspillet mellom delene og teksten som helhet» (Skaftun et al., 2015 s.9). Litteraturundervisning gir elevene god leseopplæring som ansees som fagovergripende i redskapsfaget i norsk. Men gjennom arbeider med skjønnlitterære tekster lærer elevene å lese med handlefrihet, hvordan de tolker den og hvor at tekster ikke alltid inneholder en entydig mening. Det å rette seg inn mot dybdeforståelsen i de skjønnlitterære tekstene er det som er en del av det fagspesifikke i norskfaget som skiller det fra andre fag.

2.2.1 Tre ulike former for literacy

Den amerikanske litteraturdidaktikeren Sheridan Blaus (2003) oppgir tre ulike former for literacy. Blau foreslår disse tre formene som definerer den litterære kompetansen til disiplinert lese- og skriveferdighet, som målet av litterære studier for alle studenter og spesielt for videregående elever som forbereder seg til høyere utdanning. Disse kunnskapsområdene til sammen kan sies å kartlegge litteraturklassens instruksjonsmessige felt og målene og de mest effektive strategiene for litterær undervisning. Den første formen for litterær kompetanse som Blau skriver om er tekstuell literacy, som handler om at en leser vet hvordan man kan fortolke den enkle følelsen av en tekst. Det handler om å forstå, vurdere eller utfordre tekstens betydning. «Vi lærer våre studenter slik prosedyrekunnskap gjennom direkte undervisning i litterært språk og analyse» (Blau, 2003 s. 204, min oversettelse). Den andre formen for litterær kompetanse er intertekstuell literacy som handler om førkunnskaper om andre tekster, inkludert å referere til andre litterære sjangre og historiske- og religiøse hendelser (Blau, 2003 s. 206). Den tredje og siste formen for litterær kompetanse er performativ literacy, hvor Blau referer til kunnskap som gjør elevene i stand til å opptre som autonome og engasjerte lesere av vanskelige litterære tekster. Dette kjennetegner de mest dyktige leserne som Blau mener å ha egenskaper

eller evner til å ha fokusert oppmerksomhet, er villig til å ta risiko, har evne til toleranse for feil, tvetydighet, paradokser og usikkerhet og har metakognitiv bevissthet (Blau, 2003 s.210-211).

2.3 Læreres prinsipper for valg av tekst til undervisning

I Fagfornyelsen heter det seg under norskfagets relevans og sentrale verdier og tverrfaglige temaer om folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, at lesing av skjønnlitteratur: «skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen», «bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring», gi «innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer» og «bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I det følgende rettes oppmerksomheten mot hva som er læreres prinsipper for valg av tekst til undervisning med utgangspunkt i teori av Martha Nussbaum, Louise M. Rosenblatt, Judith Langer og den danske litteraturredaktøren Martin Blok Johansen. Til slutt vil jeg se på tre innganger til å velge skjønnlitteratur i morsmålsfaget.

2.3.1 Martha Nussbaum og oppdragelse av samfunnsborgere

En kjent foregangskvinne innenfor utdanning, etikk og filosofi og hvordan litteratur kan bidra til oppdragelse av samfunnsborgere, er filosofen Martha Nussbaum. Hun mener skjønnlitteratur lar oss se andres liv med empatisk forståelse, engasjement og sinne over samfunnets likegyldighet. Skal litteratur spille en sentral rolle i utdanning av verdensborgere for å fremme og dyrke et empatisk syn som er annerledes enn oss selv, må vi spørre oss hva slags litterære verk og hva slags undervisning om verkene akademiske institusjoner skal bruke. Vi vil oppdage at målet best nås gjennom litteraturundervisning som både føyer nye tekster til den litterære vestlige kanon og samtidig ser på standardtekstene med et veloverveid og kritisk blikk, når vi stiller dette spørsmålet. «Grunnlaget for en samfunnsbevisst forestillingsevne må legges tidlig i livet» (Nussbaum et al., 2016 s. 34). Barn tilegner seg grunnleggende moralske evner når det sammen med foreldrene begynner å fortelle historier som er med på å forklare verden og deres egne handlinger i verden gjennom fantasi og undring. Viktig for moralsk samhandling er den narrative forestillingsevnen i utøvelse av empati. Litteratur bidrar til dette ved å la leseren engasjere seg i karakterenes skjebner og indre liv, samtidig som de oppleves som skapninger med skjulte indre verdener som er vesentlige for å definere dem som hele mennesker. Man må

først ha lært hvordan de fungerer i narrative sammenhenger, for å ha betydning i ens egen selvutvikling og i sosial samhandling med andre. Å forstå disse komplekse kjensgjerningene gjennom forestillingsevnen, blir barnet etter hvert bedre i stand til å kjenne medlidenhet, som innebærer en innsikt i et annet menneske som ligner dem selv. Nussbaum trekker fram at det å oppøve forestillingsevnen gjennom å lese skjønnlitteratur er viktig for å skape grunnlag for medlidenhet. En av de tingene forestillingsevnen viser oss gjennom litteraturen er identifikasjon til fiksjonskarakterer eller hva fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker. Etter hvert bør eldre barn og ungdommer gjøres kjent med mer komplekse litterære verk. Nussbaum støtter seg til dikteren Walt Whitman sitt argument, om at litteratur skal kunne spille sin samfunnsrolle, så må vi la oss forstyrre av den eller oppfordre den til å gjøre det. At litteratur skal kunne være støtende kan være en del av dets samfunnsmessige verdi, selv om det overhodet ikke er et tegn på litterær kvalitet. Når vi innlemmer nye og foruroligende verker i pensum, bør vi ha dette i tankene. Da må vi huske at det på forhånd er vanskelig å vite hvilke utradisjonelle verker vil ha kraft til å belyse en samfunnsgruppes kår over tid eller som bare gjør det der og da. Det er gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger, hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse. Slik som medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter, kvinner, lesbiske og homofile, innebærer dette at vi innlemmer verker som gir stemmer til livserfaringer til grupper i samfunnet som er høyst nødvendig at vi forstår. Vi vil sannsynligvis oppleve at det er noen mangler, kanskje til og med noe feilaktig, hvis vi leser og underviser i romaner med demokratiske idealer om likeverd og respekt i tankene. Litteratur er på mange forskjellige måter verdifull for menneskelivet, og dette mangfoldet bør gjenspeiles i pensumlistene på de lavere universitetsnivåene. Å gjøre vår forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv, både når det gjelder konkrete livsvilkår og når det gjelder tanker og følelser, så er litteraturen det viktigste bidrag til samfunnsborgerens liv (Nussbaum et al., 2016).

2.3.2 Louise M. Rosenblatt - Estetisk og efferent lesing

Den amerikanske litteraturpedagogen Louise M. Rosenblatt (1904-2005) har i flere tiår påvirket lærere i deres måter å håndtere litteratur på. Rosenblatts bok *Literature as exploration* ble utgitt først i 1938 og den siste utgaven ble utgitt i 1995. Hovedpoenget til Rosenblatt er at gjennom litteraturen kan unge mennesker få redskaper til å tolke og håndtere sine egne liv, hvor hun understreker at litteraturlæsning både har et dannelsesaspekt og identitetsaspekt ved seg. Lesing

vil alltid ha både et individuelt og et samfunnsmessig aspekt fordi vi mennesker alltid lever i et samfunn.

He needs to understand himself; he needs to work out of harmonious relationships with other people. He must achieve a philosophy, an inner center from which to view in perspective the shifting society about him; he will influence for good or ill its future development (Rosenblatt, 1995 s 3).

Rosenblatt utviklet begrepet transaksjon (transaction), som står sentralt i hennes teoridannelse. Hvordan begynnende lesere trekker på tidligere erfaringer med liv og språk for å få frem mening fra de trykte ordene, mente Rosenblatt var lett å observere. Hun mente det var mulig å se hvordan eleven gjennom disse ordene reorganiserer tidligere erfaringer for å oppnå ny forståelse. Lærere som jobber med eldre elever i skolen er ikke alltid klar over at disse elevene står overfor en lignende situasjon. Ungdommer trenger å møte litteratur som de har det intellektuelle og erfaringsmessige utstyret til, akkurat slik som den begynnende leser har. Ungdom og eldre elever må også trekke på sin tidligere erfaring med livet og språket som råmaterialet for å forme den nye opplevelsen symbolisert på den trykte siden. Til å oppdage litteraturen tilfredsstillende, ønsker derfor litteraturlæreren å hjelpe disse elevene. Læringen er knyttet til spørsmålet om å forbedre elevens evne til å fremkalle mening fra teksten ved å oppøve eleven til å reflektere selvkritisk over denne prosessen. Hver enkelt elevs innsats for å samle sine ressurser i forhold til den trykte siden, må være utgangspunkt for vekst. Å fremme fruktbare interaksjoner, eller mer presist transaksjoner, mellom individuelle lesere og individuelle litterære tekster, er lærerens oppgave (Rosenblatt, 1995 s.25-26). I begrepet transaksjon er hvert enkelt møte mellom en tekst og en leser et unikt fenomen, samt at den enkelte leser kan oppleve en tekst helt forskjellig avhengig av alder, livsfase og kontekst (Rosenblatt 1995 s.27-28). Et annet skillet som Rosenblatt etablerte, som er et sentralt prinsipp er mellom estetisk og såkalt efferent lesing. Gjennom sin teori har Rosenblatt bemerket at forskjellen mellom efferent og estetisk lesing har vært vanskelig å forklare (Rosenblatt, 1995 s.292). Det Rosenblatt kaller for efferent lesing er å lese for et eller annet praktisk formål (Rosenblatt, 1995 s.32) Å lese for å finne svaret på et saklig spørsmål krever oppmerksomhet hovedsakelig til de offentlige aspektene ved mening, og utelukker og skyver ut til siden, personlige følelser eller aktiverte ideer (Rosenblatt, 1995 s.292). Mens den estetiske lesingen betyr at leseren retter oppmerksomhet mer mot de affektive aspektene, som utgjør at sansninger, følelser, bilder og ideer strukturere opplevelsen av den skjønnlitterære teksten. Dette er gjenstand for respons under og etter leseaktiviteten (Rosenblatt, 1995 s.33). Det som har forhindret erkjennelsen av at leseren først og fremst må innta det Rosenblatt kaller et estetisk

standpunkt, er ved å peke på elementer i teksten slik som rytme, bilder, metaforer og osv (s. 292). Transaksjonen med en hvilken som helst tekst vekker både referensielle og affektive sider ved leserens bevissthet, og andelen oppmerksomhet som gis til disse vil avgjøre hvor lesningen vil falle på om overgangen går fra overveiende efferent til overveiende estetisk (Rosenblatt, 1995 s.33). Leseren må først og fremst være oppmerksom på de personlige assosiasjonene, følelsene og ideene som gjennomleveres under lesingen, og ikke bare de åpne koblingene til ordene, for å fremkalle et litterært kunstverk fra den samme teksten (Rosenblatt, 1995 s.292). En reaksjon på et verk er opplevelser som allerede er til stede i leserens personlighet og sinn. Rosenblatt mener dette er et viktig prinsipp på i utvelgelsen av litterært materiale som skal presenteres for elevene. Det er ikke nok bare å tenke på hva eleven burde lese. Valg må gjenspeile en følelse av det litterære innholdet og elevens tidligere erfaring og nåværende nivå av emosjonell modenhet (Rosenblatt, 1995 s.41-42).

Kunnskapsløftet 2006 førte med seg en debatt i norskfaglige miljøer om forfatterfraværet i den da nye læreplanen om innholdet i norskfaget. Jostein Greibrokk tok til orde i sin artikkel *En teori for norsk litteraturundervisning* (2007) at det er på tide å dra i gang en litteraturpedagogisk debatt hvor han smelter sammen Rosenblatts litteraturpedagogiske tenkning med sentrale sider ved dagens norske litteraturundervisning. Greibrokk mener at under de rette omstendighetene kan elevens møte med det litterære verk spille en stor rolle både for den enkelte og for samfunnet. Der utprøving, korrigerings og perspektivering kan finne sted, kan verket komme til å utgjøre en stedfortredende virkelighet. Elever får tilført nytt blikk på eget liv gjennom lesing og samtalen om litteratur, hvor de blir konfrontert med fordommer og flytter oppmerksomheten bort fra seg selv ved å forstå andre mennesker fra andre tider som tenkte og handlet annerledes. Greibrokk mener at ifølge Rosenblatt, vil elevene tilegne seg holdninger og egenskaper gjennom en slik litterær praksis, som er forutsetninger for kunne fungere som konstruktive og kritiske samfunnsmedlemmer i et demokratisk samfunn (Greibrokk, 2007 s.30). Greibrokk trekker til slutt fram et eksempel for hvordan vi kan blant annet bruke Rosenblatts tenkning i klasserommet. Han mener at mye av debatten omkring «det nye norskfaget» som har dominert, så er det mye som tyder på at Rosenblatt tilbyr en mer fruktbar innfallsvinkel til diskusjonen om litteraturens rolle i dagens flerkulturelle skole enn den enøyde proklamasjonen av nasjonens død i globaliseringens tid. I det multietniske klasserommet, nettopp pga. den friheten som fiksjonen gir, er det kanskje slik at nettopp litteraturen og samtaler om litterære tekster kan være den inkluderende møteplassen som ellers etterlyses. Her trekker Greibrokk fram et eksempel

for diskusjon om arrangerte ekteskap i norske klasserom som kan gi bedre plattform enn mangt et hipt informasjonshefte eller debattprogram på tv, ved lesing av en gammel, rotnorsk novelle fra norskbygdesamfunn som Hans Aanruds «En vinternatt». Det må den profesjonelle lærer uansett ta stilling til, som både kjenner sine elever og sin litteratur (Greibrokk, 2007 s.31).

2.3.3 Judith Langer og litteraturen som kan gjenskape oss selv.

Litteratur- og lesepedagogen Judith Langer mener at uten av vi vet det, spiller litteratur en viktig rolle i livene våre. Den er ikke bare verktøy til å se oss selv, men også til å gjenskape oss selv. «Det gir oss forutsetninger for å utforske både oss selv og andre, til å definere og redefinere hvem vi er, hvem vi kan bli, og hvordan verden kan se ut» (Langer, 2017 s.21, min oversettelse). Våre gamle identiteter forsvinner gradvis fra vår bevissthet, våre minner fra gårdagen skrives om, og vårt nye jeg får en styrke og en varighet som bekrefter oppfatningen av hvem vi er, når vi leser og forteller historier gjennom øynene til vårt forestilte jeg. All litteratur lar oss se menneskets potensiale, både historiene vi leser og de vi forteller. Litteraturen på sitt beste er intellektuelt provoserende, den lar oss se på tanker, tro og handlinger fra en rekke vinkler, samtidig som den gjør ting mer menneskelige. Langer argumenterer for at litterær tenking utvikler oss personlig, sosialt og intellektuelt, og viser til at litteratur og litterær tenkning bør inkluderes som et avgjørende element i hver enkelt elevs utdanning gjennom hele skolegangen og forbli det hele livet. Langer viser blant annet til mange av filosofene, psykologene og lingvistene, som har gjort et skille mellom ikke-litterære og litterære erfaringer som to vidt forskjellige måter å tenke på, forholde seg til situasjoner og ideer og organisere diskursene sine på, har påvirket vår måte å undervise.

På den ene siden kan vi behandle dem som objekt ved å ta avstand fra følelser og ideer for å kunne inspisere og sammenligne dem med andre ideer, følelser, hendelser og handlinger. I forskerens paradigmatisk rolle kan vi på avstand være objektive og logiske, vi kan analysere og vurdere hvordan ting henger sammen og derved hvordan de fungerer. Når mennesker behandler betydninger som om de var objekter som kan sees, demonteres og studeres med et skarpt og fjernt blikk, oppstår det som innebærer en diskursiv tenkning. På den annen side når vi tar til oss nye erfaringer og ideer på en måte som gjør at vi kan «se» dem innenfra, snakker vi om subjektiv opplevelse når vi søker mening og betydning. Vi ser dem på denne måten fra en deltakers perspektiv, hvordan de føler, ser ut og hvordan de forholder seg til andre deltakers følelser. Ved å se innover på oss selv, akkurat som historiefortellere, skaper vi mening og forståelse. Objektive og subjektive opplevelser går hånd i hånd og er ikke isolerte motsetninger.

Sammen bidrar de til en fyldigere og mer kompleks forståelse da den ene fokuserer på den enkeltes forståelse og opplevelse, den andre på omverdenen. Både objektive og subjektive opplevelser bruker vi til å skape orden og utvide våre oppfatninger, og vi bruker hver av oss hele tiden. At de subjektive opplevelsene blir lagt merke til som den normale og naturlige delen av forståelsen av at de er det, er fra Langer ståsted det som er spesielt viktig. Tankegangen som lesing, enhver lesning, vekker hos den enkelte, og ikke på tekstene i seg selv, er imidlertid det Langer vil fokusere på. Det er nettopp litteraturundervisningen som i løpet av skoleårene systematisk kan pleie og utvikle slik tenkning, selv om hun legger vekt på at subjektive erfaringer er grunnleggende for all tenking. For å finne nye og mulig berikende perspektiver blir litteraturen en måte å se forbi ting slik de framstår for oss. Karakterer og situasjoner trenger da ikke nødvendigvis å oppfattes som når vi aksepterer ting og forhold slik de framstår på overflaten; litteraturen lar oss skape nye kombinasjoner, alternativer og muligheter. Litteratur blir en vesentlig del av hvordan vi resonnerer og forstår, da vi blir mer reflekterte og bedre informerte medlemmer av vår verden, både i litteraturen og i livet. I dette avsnittet er Judith Langers tenkning å beskrive kompleksiteten i tekstverdenene som vi skaper i oss selv når vi opplever litteratur. Hvordan disse tekstverdenene oppstår er den enkleste forklaringen at de utvikler seg mens vi leser og aktivt søker etter mening. Begrepet som blir sentralt her er «envisionment». Langer bruker ordet fantasi som en person besitter på et gitt tidspunkt for å referere til den forståelsesverden. Tekstverdener er imaginære verdener i vårt indre, og imellom ulike individer er de forskjellige. Hver forestillingsverden inneholder både det individet forstår og ikke forstår, samt de antakelser om hvordan det vil utvikle seg og reaksjoner på dette, da det alltid er i endring eller i en tilstand hvor de er åpne for forandring. En slik sammensetning er ikke bare en litterær aktivitet; vi anlegger hele tiden imaginære verdener når vi lærer om oss selv, om andre og om verden. Konstruksjonen av imaginære verdener kan vi se på som skapelsen av kontekst og mening, hvor mening endres og vokser etter hvert som vi bygger vår forståelse av verket. Mellom leseren og teksten er det en konstant interaksjon som representerer et unikt møte mellom de til jf. Louise Rosenblatts transaksjon. Imaginære verden er hva en person tenker, føler og forutser, noen ganger bevisst, ofte ubevisst, mens individet bygger forståelse. Hvordan imaginære verdener utvikler seg, hvilken kunnskap elevene bruker når de skaper sin forståelse, forklarer Langer at individet beveger seg mellom ulike faser som kan være avgjørende for konstruksjonen av forestillingsverdenen. Fasene går igjen når som helst under lesingen og oppstår fra skiftene interaksjoner mellom en bestemt leser og en bestemt tekst, og er ikke lineære, men de spesifikke mønstrene og innholdet i fasene er basert på en bestemt lesers erfaringer og forventninger i transaksjonen med en bestemt tekst. Fase 1: Vi er utenfor og går

inn i en fantasiverden. Fase 2: Å være i og bevege seg gjennom en imaginær verden - vi bruker vår egen kunnskap, teksten og konteksten til å utvikle ideer og sette tankene i gang. Fase 3 skiller seg fra de andre fasene hvor individet tar et skritt tilbake og tar det det vet under vurdering, men forekommer ikke like ofte som de andre fasene. Fordi ikke alle tekster handler om våre egne liv som vi kan lære av og reflektere over, som krever mer litterære erfaringer før en tekst kan påvirke oss. Læring fra litteratur kan være en verdifull del av vår erfaring, som et speil hvor vi kan se både vårt mulige og vårt nåværende jeg, som hjelper oss med å revurdere hva vi har gjort og forestille oss andre verdier, tro og følelser. Fase 4: Det er nå vi objektiviserer vår forståelse, vår leseopplevelse og selve teksten hvor vi tar avstand fra forestillingsverdenen vi har skapt og reflekterer over den. Fase 5: går man ut av en fantasiverden og går videre. Denne fasen forekommer ikke like ofte som de andre fordi vi har kunnskapen eller innsikten som kan oppnås i nye situasjoner som noen ganger kan mangle sammenheng med de tidligere kontekstene. Når elevene beveger seg mellom faser, er fantasi en vesentlig del av meningsskapingen i litterære opplevelser, fordi den er avgjørende for elevenes innsats for å skape mening og begynne å forstå. Å sette sammen og utvikle, er grunnleggende for å forstå litteratur.

2.3.4 Martin Blok Johansen og «de abstruse tekstene»

Den danske litteraturredaktøren Martin Blok Johansen analyserer og diskuterer i sin bok, *Litteratur og dannelse* fra 2019 om å utvide tekstvalget i danskundervisningen i en sjetteklasser, slik at elever blir introdusert for verdener som er helt forskjellige fra den de allerede kjenner. Johansen (2019) opererer her med tre begreper som tilgang (adkomst), uavgjørighet (uafgjørighed) og ukjenthet (defamiliarisering) som hver for seg brukes for å identifisere utestående problem og hvordan man tenker på forholdet med litteratur og dannelse. Johansen skiller her mellom adkomst som en motsetning til adgang, selv om det i norsk oversettelse betyr det samme, altså tilgang. Han poengter at elevene i skolen skal ha tilgang (adkomst) til en viss type litteratur som de ellers ikke har tilgang til i dag. Johansen forklarer tilgangsbegrepet som noe som beveger seg mot enn. Tilgang er ikke noe som man kan gi seg selv, det er noe som kommer til oss. Han beskriver barnet som subjekt og litteraturen som objekt.

Når man får adgang til noe, går rettetheden fra subjektet til objektet: Det er subjektet, der bevæger sig hen imod objektet. Ved adkomst er det omvendt: Her er det Det er sådan, min brug af adkomst skal forstås, og det er objektet, der bevæger sig hen imod subjektet. Som eksempel skal litteraturen (objektet) altså aktivt rettes mod barnet (subjektet) og ikke blot passivt stå åben for barnets adgang til den (Johansen, 2019 s.102).

Johansen trekker fram «de abstruse tekstene» som er en type litteratur elever skal møte og ha mulighet til å omgå med som de mangler tilgang til. Dette er tekster slik som Kafka, Dostojevskij og Proust som er litteratur de ikke oppsøker selv og må derfor introduseres for den hvis de i det hele tatt skal vite om dens eksistens. Han mener elever skal tilgang til denne typen litteratur for å kunne opprettholde et danskfaglig syn på litteraturen i stedet for å knytte det til sitt eget privilegerte liv. Poenget er at elevene skal få mulighet til å lære, utvikle og opprettholde et kritisk distansert og analytisk litteratursyn, fordi denne typen litteratur nettopp inkluderer at eleven selv ikke er den innskrevne leser. Johansen oppsummer sine argumenter med det man kan kalle skolens hypotetiske plikt hvor elevene skal kunne få kunnskap om noe som ligger utenfor det de selv ønsker å oppsøke. Den litteraturen elever har adgang til er litteratur som de selv ønsker å oppsøke, og hvor retningen dermed går fra dem selv og til det de selv ønsker å lese. Her peker Johansen på stereotyp litteratur slik som hestebøker og fotballmagasiner. «Men adkomsten – der, hvor elevene ikke selv velger, og hvor rettetheden går fra objektet og til dem selv – den skal skolen sørge for» (Johansen, 2019 s.105). Å oppsøke litteratur om annerledeshet og i prinsipp gi elevene gratis tilgang til Kafka, Dostojevskij og Proust kan de gjøre ved å besøke det lokale bibliotek, men der vil de mest sannsynlig søke litteratur etter egne preferanser og dermed få tilgang på den verden de allerede kjenner til. Derfor påpeker Johansen at det er skolens oppgave å gi elevene tilgang til den øvrige litteraturen de ellers ikke ville ha tilgang til, fordi det har bidratt til at elever i dag som vanligvis kun møter det, de allerede kjenner og selv kommer med. Elever sitter igjen i sin egne verden med liten mulighet til å gå utover det de allerede har, hvis de bare leser barnelitteratur på skolen. Erfaringer, innsikter og erkjennelser blir de rett og slett frarøvet, og nettopp derfor er det i skolen elevene må få tilgang til litteratur som kan tilby dem selvoverskridelse, fremmedgjøring, utenforskap selv de ikke umiddelbart ikke ønsker det. Skolen vil kunne ende opp som et ekkokammer hvor elever lukkes inne i repeterende grupperinger av likesinnede som forsterker deres allerede eksisterende forestillinger, oppfatninger, holdninger og generelle livssyn som ikke blir motsagt eller utfordret. Ut fra en analyse av hvilke litterære tekster elevene får presentert, har Johansen konstruert en tredeling med tre kategorier:

1. Tekster som er ment som tekster for barn og som brukes i skolen.
2. Tekster som ikke er ment som tekster for barn, men som brukes i skolen.
3. Tekster som ikke er ment som tekster for barn, og som ikke brukes i skolen.

De to første kategoriene er enten at de finner veien inn i litteraturundervisningen eller per definisjon inngår i den. De tekstene som er representert i disse to første kategoriene er som oftest tekster som på en eller annen måte tematiserer barndom og ungdom, og som risikerer å holde elevene i de forståelsene de allerede kjenner. For kategori 2 er det tekster som oftest er skrevet om, redigert, forkortet og forsynt med flotte illustrasjoner, som skal gjøre det enda lettere å forstå teksten, som tematiserer noe elevene kan forholde seg til, men hvor man unnlater å tre nysgjerrig, utforskende og fordomsfritt inn i tekstenes eget univers. På denne måten er det etablering av et rom beskyttet mot kjedsomhet-misforståelse-skuffelse-immunitet, og det er sjelden en tro på eller solidaritet med tekstens egen kraft og bærekraft. Ved enten å velge bort det vanskelige materialet eller presentere det på en spesielt morsom og lett tilgjengelig måte, gjør man dette for å ta snarveier. En utforskende tilnærming til den typen litteratur som er radikalt annerledes vil bli marginalisert, men de er læremidler som hjelpemateriell, hvor det skal være enkelt, raskt og praktisk for alle. Tekster av forfattere som ikke anses som forfattere av tekster for barn, og som har skrevet tekster som ikke finner veien inn i skolens litteraturløp baner vei for den tredje kategorien. Det er her Johansen mener Franz Kafka, Marcel Proust og Fjodor Dostojevskij er representanter for de «abstruse» tekstene. Fordi dette er litteratur som blant annet inneholder generell gyldighet, transhistorisk rekkevidde og tvetydig flerstemmighet, og som på den bakgrunn aldri slutter å fascinere, overraske og være gjenstand for livslang diskusjon. Så hvor får ikke elevene tilgang på litteraturen fra kategori 3? På individnivå tror Johansen at lærere føler seg ukomfortable og skremte av forfattere som Kafka, Proust og Dostojevskij og å inkludere denne typen litteratur mer hører hjemme i videregående skoler og litteraturstudier på universiteter. Samt at de har lite overskudd til denne typen eksperimenter i en hverdag fylt med tidspress. På institusjonsnivå er en avgjørende faktor hva som leses i elevenes klassetrinn gjennom bibliotekenes klassifiseringer av barne-, ungdoms- og voksenlitteratur. På systemnivå sees dette i sammenheng med spesifikke kompetanse-, ferdighet- og læringsmålene og ønsker om umiddelbar og effektiv overførbarhet som gir lite rom for misforståelse og ufortrolighet (Johansen, 2019).

Så hva mener Martin Blok Johansen med begrepet «uafgjørighed» i skolesammenheng? Johansen har flere ganger fått bekreftet i sine prosjekter at elevene våkner når de blir presentert noe fremmed og uavgjørilig. Elevene har et ønske om å skape mening og betydning hvor han understreker at elevene ikke lar tekstene stå i alle sin fremmedhet og uavgjørilighet, men at de gjør noe med dem. Han begrunner dette med at å undervise i litteratur ikke handler om å finne

stoff som elevene forstår og kan forklare. Det handler i tillegg om å bruke tekster som får dem til å tvile. Som forstyrrer de åpenbare tingene de har med seg inn i undervisningen og som er overraskende forskjellig og perspektivutvidende. Uavgjørligheter er det som muliggjør flere analyser og tolkninger, det er de som fører til å fortsette å spørre om betydningen og meningen med litterære tekster, og det er de som gjør disse spørsmålene kan kontinuerlig bevares åpent og annerledes. Dette knyttes til at dilemmaer med det uavgjørlige er uløselige og en risiko for at avgjørelsen er feil. Det er ikke en avgjørelse hvis utfallet er gitt på forhånd, fordi tvilen som avgjør å bestemme noe er fraværende. Å jobbe med det uavgjørlige krever noe av eleven, et standpunkt eller posisjon som aldri stopper. Uavgjørligheter er ikke identisk med ubesluttsomhet, relativisme eller mangel på mot, det er en nødvendig forutsetning. Det vil alltid være en risiko forbundet med uavgjørligheter i en skolesammenheng, men det er også det som muliggjør at eleven er forberedt på fremtiden som venter dem når de er ferdige med skolen. Det litterære arbeidet med uavgjørlighet er ikke bare knyttet til noe aktuelt i nåtid eller fortid, men også noe fremtidig. Det er nettopp her at uavgjørlighet som den store litteraturen er full av, spiller en kvalifiserende rolle (Johansen, 2019 s131-133).

2.3.5 Tre innganger til å velge skjønnlitteratur i morsmålsfaget.

I artikkelen til Per Esben Myren-Svelstad (2020 s.10-14), *Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske innganger til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget* skildrer han tre innganger kan sees som grunnlag for å velge litteratur, men også hva som skjer mellom lesere og de skjønnlitterære tekstene i møte med morsmålsfaget. Den første inngangen er den etiske som på den ene siden, slik Nussbaum argumenterer for, at teksten skal vekke empati gjennom at leseren blir introdusert en annens perspektiv. Og på den andre siden er den etiske inngangen noe vi ikke kan kjenne eller gripe fullt ut, som at den andre er vesentlig annerledes. Litterær etikk blir som en prosess hvor leseren stadig skifter mellom distanse og identifikasjon. Litterære verk ber oss om å gjøre noe, og kanskje nå og da får dem oss til å handle, ved å endre meninger og oppfatninger om verden rundt oss. Samtidig som det teksten gjør med oss, festet i det vi gjør med den. Dermed er det ikke bare affektivt å produsere en lesing av en bok, men i måten vi tar et aktivt valg om å møte teksten og gjøre noe i det møtet som også er etisk. Den etiske virkningen av litterær lesing er dermed langt mer komplisert enn at vi lærer oss å ta de riktige valgene, eller føle med de menneskene som fortjener empati. Vi blir dermed medskyldige i etiske problem når vi lar vår subjektivitet flyte over i de karakterene og hendelsene vi konstruerer. Hvor vi kanskje må pendle mellom empati og fremmedgjørelse, må

leseren bli konfrontert med noe ukjent, med erfaringer vi umiddelbart ikke kan leve oss inn i. Den andre inngangen er den reparerende som er en symptomatisk lesepraksis som skiller mellom paranoide og reparerende lesninger. Dette skillet har rot fra psykoanalysen hvor paranoia er en holdning prega av angst, frykt og misunnelse. Ved å mentalt «sette sammen» de paranoiaskapende elementene til en ny helhet kan paranoide reparere følelsene. Dermed er både objektet for paranoia og det reparerte objektet et kognitive produkt. Gjennom å lese og fortolke omverden inkludert litterære tekster, skaper vi dem, ved å reparere skaper det paranoide subjektet mening i en kultur som støter det fra seg. Myren-Svelstad viser videre til blant annet diskusjonen om negativt ordbruk i en del av skandinavisk kanonisert barnelitteraturer. «Skal disse tekstene fjernast – eller kan vi produsere ei alternativ lesing?» (Myren-Svelstad, 2020 s 12). Den affektive responsen på ubehagelige tekststeder kan i et slikt tilfelle bli et utgangspunkt for å myndiggjøre leseren til å produsere selvstendige tolkninger, og dermed et verktøy for å bygge bro mellom overføring og performans. Og med andre ord: Kontroversielle tekster byr på motstand, er en mulig gullgruve for fortolkende refleksjon. Den tredje inngangen er den aktualiserende, som i litteraturredidaktikken handler om å gjøre fremmed og ukjent litteratur relevant og forståelig for dagens elever. Det handler om å gripe tak i det ukjente, merkelige og den simulerte virkeligheten som er intellektuelt utfordrende, og ikke først og fremst om å tematisere hva i en tekst som er relevant for den tiden og samfunnet vi lever i dag. Noe som tvinger frem en intellektuell desentrering lignende den vi har bruk for å praktisere i flerkulturelle samfunn, skjer gjennom å studere eldre litteratur går vi i dialog med andre mulige samfunn. Aktualisering er å gjenoppfinne teksten og som et rikt potensial hvor det fremmede og ukjente ivaretar den nødvendige avstanden mellom tekst og leser. Dermed kan den affektteoretiske idéen om aktualisering knyttes til det dialogiske synet på litterær kompetanse. Også Sheridan Blau fremhever viktige dimensjoner i den performative litterære kompetansen ved å akseptere egne feiltolkninger og tolerere tvetydigheter, paradoks, og usikkerhet i teksten (Blau, 2003 s. 210-211). Slik sett kan arbeid med litterære tekster være en måte å øve opp evnen til å ikke komme frem til sikker kunnskap, som også kan være viktige egenskaper å ha på andre områder enn i arbeid med litterære tekster.

3 Metode

3.1 Innledning

Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for de ulike aspektene ved den metodiske tilnærmingen av dette studiet, og de endringer som er gjort undervegs fra det opprinnelige metodedesignet jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Hensikten med masterstudiet er å undersøke hvordan norsklærere på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag velger ut novelletekster til litteraturundervisning, hvor målet er å undersøke hvilke tanker de legger til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser. Den mest brukte måten å samle inn egne data på er kvalitative intervjuer. Metoden er fleksibel for å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer og kan brukes nesten overalt (Johannessen et al., 2016). Kapitlet innledes med hvilken form for kvalitativ tilnærming jeg har valgt å støtte meg til, og jeg drøfter valg av metode heller enn å begrunne det.

3.2 Kvalitativ metode som forskningsdesign

For å forstå og beskrive personers hverdagslige liv og hva som ligger bak deres handlinger, bruker man den kvalitative metoden (Postholm, 2018 s.95). Hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke er godt kjent med, som er lite forsket på og som vi ønsker å forstå, er denne metoden særlig hensiktsmessig (Johannessen et al., 2016 s.28). Tradisjonelt forbundet med kvalitative metoder går forskningen ut på deltakende observasjon og intervju, som innebærer nær kontakt mellom forsker og personer i felten, og for å oppnå forståelse av sosiale fenomener, er kvalitative tilnærminger en viktig målsetting (Thagaard 2018 s. 11). For å erverve seg en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon, gjøres dette gjennom intervjusamtaler, som også er det kvalitative forskningsintervjuets formål (Thagaard, 2018 og Kvale et al., 2015).

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke tanker norsklærerne legger til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. For å søke svar til problemstillingen min og mine forskningsspørsmål gjennom intervju som datainnsamlingsmetode med norsklæreres om valg av novelletekster til litteraturundervisning, omfatter dette å få innsyn i deres livsverden. Å foreta intervju med norsklærere om deres livsverden knyttes til sosialkonstruktivisme og fenomenologi.

Konstruktivisme har blitt en fellesbetegnelse for en rekke teoridannelse innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora (Collin, 2003). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver dette som en retningen innenfor samfunnsvitenskap som sosialkonstruktivisme hvor virkelighetsforståelse konstrueres sosialt mellom mennesker, for eksempel gjennom språklig interaksjon. Innenfor konstruktivistisk tilnærming er det å skille mellom objekter som studeres, og den som studerer umulig. Fenomenet som skal studeres er noe som er i stadig endring og ikke konstant over tid. Å skille forskeren og objektet er umulig da han eller hun vil måtte gå i en interaksjon med dem eller det som skal studeres. Konstruksjonen av kunnskap skapes i møte mellom mennesker i sosiale samhandlinger av forståelse og meninger. Forskeren går dermed ikke inn i forskningsfeltet sitt med et nøytralt blikk på virkeligheten. Fenomenologien er en form for konstruktivisme hvor menneskets oppfatning av virkelighet er studies fokusområde. Et felles utgangspunkt for alle de konstruktivistiske epistemologiene er at verden framstår ikke som objektiv, men at mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer det. Dette gjør at den samme virkeligheten kan forstås og oppfattes på ulike måter av ulike aktører, siden det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet. For forskere presenterer virkeligheten seg på ulike måter som gjør at de oppfatter den ulikt og derfor gjør at ulike forskere vektlegger ulike synsvinkler ved virkeligheten. Når flere har samme oppfatning av virkeligheten, snakker vi om intersubjektivitet i stedet for å snakke om objektiv sannhet. En god beskrivelse av virkeligheten er noe mennesker kan være enige i, men det er ingen garanti for at det faktisk er virkeligheten. Virkeligheten utvikles regelmessig gjennom samtale og samhandling med andre og er derfor en logisk konsekvens av kunnskap (Postholm, 2018).

Edmund Husserl blir sett på som fenomenologiens grunnlegger (Kvale et al., 2015). Gjennom Husserls filosofi og metode er det bevisstheten som er det primære studieobjektet, og «hvordan fenomener fremtrer for hvert enkelt fra et førstepersonsperspektiv i det han kaller livsverden» (Tjora, 2021 s.30). Fenomenologi er en filosofisk og sosiologisk retning som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelser og forståelse av meninger. I kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep om å forstå sosiale fenomener, beskrive verden slik den oppleves og hvordan virkeligheten oppfattes av mennesker (Kvale et al., 2015 s.45). Et menneske er et handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ og kan ikke studeres på samme måte som en ting. Å studere verden slik folk oppfatter den bruker vi fenomenologisk metode som tilnæringsmåte. Å gi presis beskrivelse av menneskenes egne perspektiver, opplevelser og oppfatninger er målet. Ut fra hver persons interesser, bakgrunn og forståelser, kan ett og samme

fenomen oppleves individuelt. En fenomenologisk tilnærming som kvalitativ design er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018 s.36 og Postholm, 2018 s.79).

Årsak for valg av kvalitativ metode knyttet til sosialkonstruktivisme og fenomenologi blir på den ene siden rettet mot at jeg på forhånd hadde tatt et valg om at studien min skulle basere seg til å være rent kvalitativ framfor kvantitativ. Dette fordi jeg gjennom kvalitativ forskning ønsker å forstå og få innsikt hvordan norsklærere gjør utvalg av novelletekster i sine klasser på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag, ikke bare for å få en oversikt og forklare utvalg av novelletekster som et fenomen. Den kunnskapen jeg søker mener jeg kommer best til uttrykk gjennom samhandling mellom mennesker og siden kunnskap er noe som endrer seg over tid, vil også læreres livsverden endres over tid, og det er ikke nødvendigvis at jeg får et enhetlig svar på problemstillingen min, men får mulighet til å belyse flere ulike sider av norsklærers ulike perspektiver knyttet til valgt av novelletekster til undervisning. Det som ligger til grunn i min forskning er hvordan norsklærere opplever sin livsverden, som knyttes til fenomenologien, hvor folk oppfatter realiteten som en underliggende antakelse som er delvis skjult for oss. Virkelighetsforståelse konstrueres sosialt mellom mennesker og gjennom kvalitativt forskningsintervju produseres deler av virkelighet (Kvale et al., 2015, Johannessen, 2016, Thagaard, 2018 og Postholm, 2018).

Når jeg ovenfor har argumentert for at forskningen min er basert på samhandling mellom mennesker om hvordan norsklærere opplever sin livsverden, så mener jeg dette ikke lar seg så lett tallfestes gjennom kvantitativ forskning. Norskfaget er et «komplekst fag med mange dimensjonar» (Utdanningsdirektoratet, u.å.), hvor jeg ønsker nærhet til informantene og data som frembringes gjennom intervju. For på den andre siden så er det et nok så snevert fagområde innenfor norskfaget jeg forsker på med tanke på norsklæreres valg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. Derfor mener jeg det er naturlig for meg å se bort fra å gjennomføre en spørreundersøkelse for å tallfeste noe som kan fremheve eller forklare fenomenet jeg forsker på, og heller fokusere på mer i dybden av norsklærernes redegjørelse, erfaringer og holdninger gjennom å intervju dem. «I den kvalitative varianten vil man derimot kunne få utdypet hvordan informantene redegjør for sine holdninger, og dermed hva som bidrar til å skape holdninger» (Tjora, 2021 s.37). Innenfor kvantitative metoder er opplegget mer preget av distanse mellom forsker og personer gjennom

strukturert observasjon og spørreskjema. Forskeren fremstiller seg som en upartisk iakttaker av de fenomenene han eller hun studerer. Forskerens påvirkning i studier som for eksempel anvender spørreskjema, vil være preget av måten spørsmålene stilles på og hvordan svarkategoriene er formet. Forskeren har om mulig ikke direkte kontakt med informanter som medvirker i prosjektet, og vil derfor ikke prege forskningsprosessen på samme måte som ved kvalitative metoder. Siden det er forskjellig forskningslogikk innenfor kvalitative og kvantitative metoder, vil dette ha virkninger for både forskningsprosessen og vurderinger av resultatene fra forskningen (Thagaard, 2018).

3.3 Utvalg

Jeg skal i dette avsnittet gjøre rede for utvalgsprosessen av informanter og de eventuelle endringene som ble gjort underveis i med tanke på at jeg i utgangspunktet hadde planlagt å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Jeg starter først med utvalgskriterier og utvalgsstørrelse, og hvor jeg deretter redegjør for hvor stort utvalget skal være, etterfulgt av en beskrivelse av rekrutteringsfasen. Til slutt i dette avsnittet presenterer jeg informantene som har deltatt i dette forskningsprosjektet.

3.3.1 Utvalgskriterier og utvalgsstørrelse

Som problemstillingen min tilsier, er det norsklærere som underviser på studieforberevende- og yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole som skal representere utvalget i studien min. «Strategisk utvelgelse er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018 s. 54). Utvalgskriteriet er ifølge problemstillingen min, direkte rettet mot norsklærere som underviser på vg1 studieforberevende og vg2 yrkesfag, og om mulig har erfaringer fra å undervise norsk i begge utdanningsprogrammene. Vi kan velge personer med svært liten variasjon innenfor en relativt homogen gruppe ut fra sentrale kjennetegn for å avdekke mulige felles og ulike erfaringer (Johannessen et al., 2016). Utvalget er representert av bare kvinner av ulik alder fra tre forskjellige skoler i landet. Dette viser at utvalget har lite variasjon i kjønn og alder, men variasjon i arbeidssted og arbeidserfaring, samt variasjon i hvorvidt de har mer erfaring å undervise på vg1 studieforberevende enn vg2 yrkesfag og omvendt. Utvalget av norsklærere til denne studien har dels gått på bekjentskap og dels gjennom at norsklærerne har meldt om at de ønsker å delta da jeg tok kontakt med andre skoler i landet via e-post og sosiale media, slik som lukket gruppe på Facebook. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kap.3.3.3.

3.3.2 Hvor stort skal utvalget være?

Planen min var å gjennomføre fokusgruppeintervju av norsklærere fra to ulike videregående skoler i Saltenområdet som tilbyr både studieforbereidende- og yrkesfaglig utdanningsprogram. Intensjonen min var å ha to fokusgruppeintervju av norsklærere med henholdsvis studieforbereidende utdanningsprogram og yrkesfaglig utdanningsprogram hver for seg. Størrelsen på fokusgrupper kan variere og kan være maksimalt på rundt 10-12 stykker, men grupper på 3-4 deltakere kan også fungere som vellykkede grupper (Halkier, 2016). Formålet med å gjennomføre fokusgruppeintervju var å samle hovedsakelig 10-12 norsklærere, hvor de kunne uttrykke personlige og motstridende synspunkter omkring valg av novelletekster til litteraturundervisning. Målet var å få frem forskjellige synspunkter på saken, ikke å presentere løsninger eller å komme til enighet om saken (Kvale et al., 2015).

Ifølge Johannessen et al., (2016) har antall intervjuer i teorien ingen øvre eller nedre grense, men det er ikke uvanlig at utvalget er på 10 til 15 informanter. Vi må kanskje begrense oss til færre intervjuer hvis vi har begrenset tid som i dette tilfellet med min studie. Å skaffe et relevant utvalg av informanter er viktigere enn å skaffe mange. Postholm (2018) referer til Dukes (1984) at i fenomenologiske intervjuer kan man ha mellom 3-10 deltakere og Polkinghorne (1989) 5-25 deltakere. Antallet deltakere bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, og at vi kan vurdere størrelsen på utvalget i forhold til et metningspunkt i prosessen med rekrutteringen. Ifølge Thagaard (2018) er det en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg. Å skaffe til veie et utvalg informanter startet i juni 2022 og fortsatte fram til september 2022. Da hadde jeg klart å komme i kontakt med fire norsklærere som sa seg villige til å delta i forskningsprosjektet mitt. Jeg opplevde det som svært utfordrende å få på plass et tidspunkt for å samle lærerne til et fokusgruppeintervju som passet for alle, og i samråd med veilederen min valgte jeg å intervjuere norsklærerne hver for seg. Som betyr at jeg brukte samme intervjuguide som jeg i realiteten hadde tenkt å bruke under det planlagte fokusgruppeintervjuet.

3.3.3 Rekrutteringsfasen

I rekrutteringsarbeidet med å komme i kontakt med videregående skoler og norsklærere, både gjennom e-post til skolene og Facebook gav jeg god informasjon om hva undersøkelsen gikk ut på. Jeg sendte i juni 2022 ut e-post til 27 videregående skoler rundt omkring i landet med invitasjon til norsklærere om å delta i forskningsprosjektet mitt. Jeg opplevde rekrutteringsfasen

som svært vanskelig ved at jeg ikke fikk respons fra disse skolene. Det kan enten skyldes at e-postene mine ikke nådde fram til norsklærerne eller av andre årsaker. «Det er ikke uvanlig at rekruttering av informanter er vanskelig, og at man sitter igjen med en følelse av at det blir noen erfaringer man ikke får undersøkt» (Tjora, 2021 s.146). Jeg valgte å ringe til noen av skolene for å komme i kontakt med avdelingsledere som kunne sende e-post til enten norskseksjonen ved deres skole eller til norsklærere som de visste om kanskje kunne tenke seg å delta. Dette endte med at én norsklærer fra en skole på Østlandet meldte seg til forskningsprosjektet mitt. Samtidig som jeg prøvde å få kontakt med norsklærere ved å sende e-post og ringe til skolene, pågikk rekrutteringsarbeidet gjennom Facebookgruppen Norskdidaktikk uten at jeg lyktes i å få tak i informanter. Jeg gjenopptok rekrutteringen med informanter etter sommerferien, men da kan det ha vært lærerstreiken som på mange måter la hindringer for å få norsklærere til å melde seg. Gjennom Facebookgruppen Norskdidaktikk lyktes jeg til slutt å få tak i én informant fra midt-Norge. De to siste informantene ble rekruttert gjennom bekjentskap hvor jeg tok direkte kontakt med forespørsel om de kunne tenke seg å stille til intervju.

Tiden før sommerferien er ofte en hektisk tid for lærere og kanskje ikke den beste tiden til å starte med rekruttering av informanter til et forskningsprosjekt, samt at skoleåret 2022/23 startet med en lærerstreik, som heller ikke gjorde rekrutteringsarbeidet noe lettere. Tjønndal og Fylling (2021) tar opp temaet forskningstrøtthet i deres bok *Digitale forskningsmetoder*. Å delta i forskning er noe folk flest er positive til, men at det i de siste tiårene har vært en økt forskningsproduksjon som sammenfatter at flere yrkes- og samfunnsgrupper kan oppleve for tidkrevende å delta i forskningsprosjekter. Lærere er den yrkesgruppen som ofte bruker tid på omstillinger med tanke på nye læreplaner og reformer, samt videreutdanning. Forskningstrøtthet kan ha vært en av årsakene til at jeg hadde utfordringer med å få lærere til å delta i forskningsprosjektet mitt. Da streiken var i gang, ble lærernes e-poster stengt som gjorde det vanskelig å nå dem. I september hadde jeg fått kontakt med fire norsklærere og gikk i gang med å intervju dem via Microsoft Teams med videoopptak.

3.3.4 Presentasjon av informanter.

Som tidligere nevnt er det fire norsklærere som utgjør utvalget til denne studien. Som tabellen nedenfor viser, er alle informantene kvinner som gjør at det ikke er noe variasjon mellom kjønn, og dette skyldes i at to av informantene som meldte seg gjennom e-post og Facebook er kvinner og norsklærerne jeg kontaktet direkte og var tilgjengelig er kvinner. Vi kan se noe variasjon ut

fra hvilket utdanningsprogram de underviser på, samt at det er variasjon i hvor lenge de har undervist og hvilken landsdel de jobber i.

Tabell 1: Oversikt over informanter

Navn	Utdanningsprogram informantene underviser på	Antall år som norsklærer	Landsdel
Aud	Studieforberedende, erfaring fra yrkesfag	18 år	Østlandet
Hallgjerd	Underviser på norsk i begge utdanningsprogram	2 år	Midt-Norge
Bergtora	Yrkesfag, erfaring fra studieforberedende	27år	Nord-Norge
Åsgjerd	Yrkesfag og minoritetsklasser, erfaring fra studieforberedende	9 år	Nord-Norge

Konfidensialitet er viktig for å skape en god relasjon til de som deltar i undersøkelsen til forskningsprosjektet mitt. Ofte bruker man fiktive navn og endrer personens kjennetegn i den publiserte rapporten for å beskytte intervjupersonens privatliv (Kvale et al., 2015). Informantene i denne undersøkelsen har fått navn fra kvinneskikkelser i Islendingesagaer, og de fiktive navnene er ikke i nærheten av informantenes opprinnelige navn og dette er gjort med hensyn til anonymitet. Gjennom analyse- og diskusjonskapittelet er det disse navnene som brukes for å tydeliggjør stemmene til informantene.

3.4 Datainnsamlingsmetode

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metoden å samle inn egne data på (Thagaard 2018 og Johannessen et al., 2016). Kvalitativ kunnskap uttrykkes gjennom normalspråket i det kvalitative forskningsintervjuet. Gjennom ord sikter intervjuet mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden (Kvale et al., 2015). Å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer, gjør det mulig å bruke metoden nesten overalt og den er fleksibel (Johannessen et al., 2016). I kvalitativ forskning er fleksibilitet viktig (Thagaard 2018). Som tidligere nevnt hadde jeg som utgangspunkt en plan om å gjennomføre fokusgruppeintervju av 10 til 12 norsklærere om valg av novelletekster til litteraturundervisning i utdanningsprogrammene vg1 studieforberedende og vg2 yrkesfag. Flexibiliteten i forskningsprosjektet mitt ligger i at jeg gikk bort fra å gjennomføre fokusgruppeintervju til å intervju norsklærerene en-til-en, men uansett beholde det planlagte metodedesignet ved å gjennomføre intervju gjennom Kommunikasjons- og samarbeidsplattformen til Microsoft Teams med videoopptak. Internett har skapt muligheter til at intervju kan foregå selv om forskeren og forskningsdeltaker befinner seg på ulike steder hvor intervju vanligvis foregår ansikt til ansikt (Postholm, 2018). Jeg valgte å beholde og bruke den opprinnelige intervjuguiden jeg hadde planlagt å bruke under fokusgruppeintervjuet. Intervjuene med

norsklærerne ble gjennomført som semistrukturerte intervju hvor jeg stilte åpne spørsmål og informanten fikk rom til å svare så åpent som mulig. Det kvalitative intervjuet kalles av og til et ustrukturert eller et halvstrukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som oftest er en delvis strukturert intervjuguide det typiske i kvalitative intervju, hvor temaene er i hovedsak fastlagte på forhånd for prosjektet, men vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis (Thagaard 2018). Tjora (2021) bruker ordet dybdeintervjuer som datagenereringsmetode innenfor kvalitativ forskning, som i hovedsak er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noe spesifikke temaer, hvor meningen er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen.

3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet

Forskningsintervju kan vi utforme på ulike måter og jeg har i dette forskningsstudiet valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet. Denne intervjuformen «søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale et al., 2015 s. 46). I fenomenologiske studier er det gjerne slike intervju som blir gjennomført (Postholm 2018). Forskeren har temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis. Forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd, og i kommunikasjonen er også forskeren åpen for å stille spørsmål der det er naturlig å bringe dem inn temaer som ikke var planlagt i forkant (Postholm 2018 og Thagaard 2018). Slikt sett har intervjuet en fleksibel struktur. Spørsmålene i det kvalitative semistrukturerte intervjuet er stort sett åpne, hvor informantene formulerer svarene med egne ord. Det kan være nødvendig med en viss standardisering selv om forskeren bruker åpne spørsmål slik at alle informantene får samme spørsmål i en undersøkelse (Johannessen et al., 2016). Jeg har i det semistrukturerte intervjuet med de fire informantene brukt samme intervjuguide, men i hver av de enkelte intervjuene stilt ulike oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var naturlig å gjøre det.

3.4.2 Intervjuguide

Forberedelsen til intervju-scenen er som regel strukturert med en intervjuguide som et manuskript til et mer eller mindre stramt intervjuforløp. Innholdet i guiden kan enten være temaer som skal dekkes, eller være omhyggelig formulerte spørsmål i detaljert rekkefølge. (Kvale et al., 2015). Intervjuguidens spørsmål er utformet før intervjuet for å dekke områdene til hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene (Postholm 2018). Intervjuguiden jeg

hadde laget var i utgangspunktet laget med tanke på å gjennomføre et fokusgruppeintervju. For et slik intervju er gjerne intervjuguiden lik et semistrukturert intervju som forskeren utformer, men forskeren er ikke like aktiv med å stille spørsmål i et fokusgruppeintervju som når det bare er én person i en intervjusituasjon (Postholm 2018). Jeg valgte derfor å beholde intervjuguiden og ikke gjøre endringer før jeg gikk i gang med å intervju informantene én etter én.

Intervjuguiden er delt opp i fire hovedtemaer og det er ulik mengde detaljert spørsmål knyttet hvert av temaene. Temaene er knyttet til nye lærebøker etter Fagfornyelsen og spørsmål om kompetansemål som er like i norskfaget på vg1 studieforbredende og vg2 yrkesfag, valg av novelletekster knyttet til de ulike klassene på de to forskjellige utdanningsprogrammene, vg1 studieforbredende og vg2 yrkesfag, litteratursyn og valg av novelletekster med utgangspunkt i forutsetninger og preferanser. Til hvert av spørsmålene fikk informanten tid til å svare så fritt og åpent på spørsmålet og eventuelle oppfølgingsspørsmål ble stilt der det var naturlig for meg å gjøre det. Jeg avsluttet hvert intervju med å si: «også kommer siste spørsmål ...».

3.4.3 Gjennomføring av intervju

For at informanten skal oppleve intervjusituasjonen som komfortabel, bruker mange kvalitative forskere tid på å velge og planlegge de fysiske omgivelsene der intervjuet skal gjennomføres, slik at man sitter igjen med gode data (Tjønndal & Fylling, 2021). Da jeg tidlig var i planleggingsfasen for hvordan jeg skulle få gjennomført de kvalitative semistrukturerte intervjuene, var Norge inne i tredje runde med nedstenging som følge av koronapandemien, og en skolehverdag for både elever og lærere ble gjort gjennom digital undervisning rundt omkring i landet. I en krisesituasjon kan veldig mye gjennomføres digitalt, slik vi erfarte det under koronapandemien 2020/21, og en anerkjent forskningsmetode som samfunnsforskere har benyttet seg av lenge før koronapandemien brøt ut er digitale intervju (Tjønndal & Fylling, 2021). Som følge av Regjeringens oppfordring om å holde avstand grunnet smitte, tenkte jeg å gjennomføre lyd- og videoopptak av intervjuene via kommunikasjons- og samarbeidsplattformen til Microsoft Teams, fordi det er en enestående måte å holde avstand på, samt at det er tidsbesparende med tanke på reising. Kommunikasjons- og samarbeidsplattformen til Microsoft Teams er en del av Microsoft 365, hvor man blant annet kan ha videomøter med videoopptak og transkribering påslått under videomøtet samtidig.

Mot slutten av 2021 og utover 2022 ble koronapandemien nedgradert til en influensa, men jeg valgte uansett å opprettholde ønsket om å gjennomføre intervjuene via Microsoft Teams av tre grunner. For det første kan jeg intervjuere lærere andre steder i Norge uten å måtte reise noe sted og med en slik form for teknologi når man lengre ut i verden, men samtidig kan sitt ansikt til ansikt å kommunisere sammen. For det andre er mange lærere kjent med å bruke Teams som digital læringsplattform og undervisningsverktøy i nettundervisning for sine elever, og det er der møter på et skoleadministrativt nivå ble avholdt under koronapandemien, men også etter at pandemien var over. Den tredje grunnen er at videoopptak og transskribering ble gjort samtidig under intervjuet, og ved at opptaket ble transkribert, håpet jeg det skulle lette noe på arbeidet. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnittet om transkriberingen.

Informantene ble informert om videoopptak gjennom informasjonsskrivet som de fikk i forbindelse med rekrutteringsarbeidet, samt at de ble informert om det da intervjuet startet. I forkant av intervjuprosessen lagde jeg en powerpointpresentasjon med ett spørsmål i hvert lysbilde, slik at informantene kunne se spørsmålet som ble stilt under intervjuet. Av de fire informantene var det kun én norsklærer som mente at det ikke var nødvendig å se spørsmålene på PC-skjermen under intervjuet. I intervjusituasjonen kan det oppstå tekniske utfordringer med både PC og plattformen Teams. I det første intervjuet glemte jeg å hake av transskriberingsfunksjonen slik at intervjuet ble transkribert på norsk, som førte til at intervjuet ble transkribert på engelsk. Den engelske transkriberingen førte ikke til noen form for oversettelse, så jeg måtte transskribere selv etter at intervjuet var over. I det andre intervjuet, kunne ikke informanten se meg på sin PC-skjerm, men i videoopptaket vises både jeg, informanten og powerpointpresentasjon med spørsmålene. I det siste intervjuet fikk ikke informanten til å slå på kameraet, men hun kunne fint se meg og powerpointpresentasjonen. Mange kan kjenne på at når man kommuniserer med både video og lyd på nett, ved å gjøre videointervju over digitale plattformer som Microsoft Teams, Zoom, Skype og FaceTime fortsatt ikke er helt det samme som fysiske intervju. Over slike digitale plattformer kan vi for eksempel ikke lese hverandres kroppsspråk på samme måte som når en intervjusituasjon hvor vi er fysisk sammen i samme rom og møter en informant (Tjønndal & Fylling, 2021 s. 114). Det kan blant annet bli utfordrende å speile følelser og å oppfatte ironiske utsagn, og blikkontakt er nærmest umulig. Selv om det var én informant som ikke så meg og én informant som ikke fikk til å slå på kameraet på PC-en sin, satte jeg igjen etter disse fire intervjuene med til sammen ca. 2 timer og 58 minutter med videoopptak av intervjuene med fylldige beskrivelser. Tjønndal & Fylling (2021 s.110) skriver at «[...] mange intervjuere er opptatt av å få med deg både

verbale og nonverbale uttrykk fra forskningsdeltakeren» (Salmons, 2015). På grunnlag av hvordan de ulike intervjusituasjonene utspilte seg, valgte jeg å legge vekt på den verbale kommunikasjonen framfor den nonverbale.

Etter at videomøtet er avsluttet, legger både videofilen og transskriberingsfilen seg i chatrommet som er opprettet når videokonferansen starter. Filen kan deretter lastes opp i Nord Universitets OneDrive-system hvor de automatisk blir kryptert. Dilemmaene rundt å gjøre videoopptak via en slik plattform er at informantene er identifisert med navn på skjermen i plattformen, og lagring av videofilen skal derfor lagres på Nord Universitets OneDrive-system da det ikke skal lagres på min egen maskin. Det betyr at videofilene blir innelåst og kryptert og det er kun jeg som har tilgang til datamaterialet. Dette ble presisert i meldeskjema til NSD (som nå har fått navnet Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) og i informasjonsskrivet som måtte ligge ved meldeskjemaet, samt ble tilsendt til informantene. Her inngår det også å ivareta informanternes personvern og anonymisere dem i både transkriberingsarbeidet, analysekapittelet og diskusjonskapittelet.

3.4.4 Transkribering

Intervjusamtalene blir strukturert slik at de er bedre egnet for analyse, når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Det blir lettere å få oversikt over det når materialet struktureres i tekstform, og i seg selv er struktureringen begynnelse på analysen (Kvale et al., 2015). En funksjon i Microsoft Teams, er at man kan slå på transkriberingsfunksjonen mens intervjuet foregår samtidig med videoopptak. Transkriberingsfunksjonen i Microsoft Teams er ikke optimalt da den ikke klarer å fange opp alt som blir sagt under intervjuet. Enkelte ord og uttrykk ble ikke fanget opp av transkriberingsfunksjonen i Teams, derfor var det viktig at jeg hørte igjennom videoopptakene for å fylle inn det transkriberingsfunksjonen ikke hadde fanget opp. Ulike typer dialektord og tegnsetting ble ikke skrevet korrekt gjennom transkriberingsfunksjonen i Teams. Om det er aktuelt å normalisere transkripsjoner eller bruke dialekter, er noe man må vurdere. Man bør være observant på spesielle dialektord som kan ha en særlig betydning, og som derfor kan vurderes å ta med, selv om hovedregel er at vi kan transkribere på bokmål eller nynorsk. Innlysende sett er ikke muntlig språk det samme som skriftlig språk, og vi signaliserer ikke avsnitt eller tegnsetting mens vi snakker (Tjora, 2021). For meg var det av betydning at jeg hørte intervjuene flere ganger og normalisere transkripsjonene slik at det ble nært bokmål, men det kan enkelte plasser ligger nært talemålsspråket til informantene. «Transkripsjonen medfører også utvelgelse av hvilke av de

mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal være med i den skriftlige transkripsjonen» (Kvale et al., 2015 s. 208). Jeg har valgt å ta vekk ord som ble gjentatt flere ganger, slik som «og, og, og» og «eh»-lyder og lignende. Dette har jeg gjort for at transskripsjonene om informantenes uttalelser fra deres livsverden skal være lett å lese gjennom.

3.5 Datanalyse

Det er vanlig å analysere meningsinnhold i fenomenologisk metode. Innholdet i datamaterialet og hva en informant forteller i et intervju er det forskeren er opptatt av. Datamaterialet leses fortolkende for å få en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016). Analyse og fortolkningsprosessen i denne studien har hatt en fenomenologisk tilnærming. Som betyr å «utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen.» (Johannessen et al., 2016 s.78). Dette er gjort for å studere verden slik folk oppfatter den, og for å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. Framgangsmåten i analysearbeidet i denne studien er ikke gjort rent systematisk i henhold til fenomenologisk tilnærming, men jeg har valgt å støtte meg til tematisk analyse. Fremgangsmåten for tematisk analyse er at vi sammenligner dataene «på tvers» slik at vi kan gå i dybden på de enkelte temaene. Innenfor hvert tema må vi kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte for å kunne utføre sammenligninger (Thagaard, 2018). Å kode eller kategorisere intervjuuttalelser er i dag den vanligste formen for dataanalyse. Først leser forskeren gjennom utskriftene og koder relevante avsnitt for deretter hente frem avsnittene med fornyet granskning og foreta omkodinger eller kombinere ulike koder. I lange intervjuuttalelser fører koding ofte til kategorisering, som betyr at meningen i intervjuuttalelser reduseres til noen enkle kategorier (Kvale et al., 2015). Et felles utgangspunkt for analyser som er rettet mot å forstå fenomener i kontekst, og analyser som er rettet mot en forståelse av de enkelte temaene kan være koding av data og inndeling i kategorier. Det er viktig at vi har data fra alle deltakerne om det samme temaet, Når vårt hovedpoeng med analysen er å utføre sammenligninger mellom deltakerne, bør det inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne når vi analyserer, og hvert tema gir grunnlag for at vi kan analysere de variasjonene som dataene representerer innenfor hvert tema (Thagaard, 2018). Jeg fikk satt meg godt inn i datamaterialet da jeg gikk gjennom transskripsjonene etter gjennomføringen av intervjuene i Teams. Transskripsjonene var da skrevet ut i papirform og jeg prøvde meg på koding ved å notere ned kodeord i marginen av teksten. Dette ble gjort for å

markere det Johannessen et al. (2016) kaller for merkelapper på utsnitt av informantenes intervjuuttalelser som sammenfaller i alle de fire transskripsjonene.

Kodingen ble ikke organisert videre inn i en skjematisk framstilling i tabeller eller matriser, som videre førte til kategorisering av datamaterialet, men ble gjort for å skaffe meg en helhetlig oversikt og for å lett kunne finne igjen uttalelser som jeg hadde merket meg i transskripsjonene. Ved gjennomlesing av intervjutransskripsjonene merket jeg meg alle skjønnlitterære tekstene som norsklærerne oppgav under intervjusamtalene, som jeg har laget en oversikt over og som vises på neste side. I tabellen har jeg ført opp skjønnlitterære tekster som norsklærere har spesifikk nevnt med å løfte fram titlene på de skjønnlitterære tekstene de bruker i undervisning. Skjønnlitterære tekster som de ikke husket titlene på eller forfatterens navn, har jeg ikke ført opp her. Kategoriseringen av datamaterialet har i størst mulig grad sprunget ut av studiens forskningsspørsmål og analysen er delt inn i fire hovedtemaer. I hver av de fire hovedtemaene er det underkategorier som relateres til de overordne hovedtemaene og funn i datamaterialet og kan knyttes til intervju spørsmålene fra intervjuguiden. I hver av underkategoriene har jeg tatt med informantenes utsagn og sitater for å understreke og styrke deres troverdighet. Dette blir presentert i kapittel 4.

Tabell 2: Oversikt over skjønnlitterære tekster norsklærerne nevnte under intervjuene

Informanter	Forfattere	Tekster	Teksttype
Aud	Iram Haq	Skylappjenta	Illustrert bok
	Ingvar Ambjørnsen	Gutten	Novelle
	Jan Kristoffer Dale	I ei grøft	Novelle
Hallgjerd	Laila Stien	Skolegutt	Novelle
	Maria Navarro Skaranger	Alle utledinger har lukke gardiner	Roman/romautdrag
	Arne Svingen	Blø for drakta	Novelle
Bergtora	Zeshan Shakar	Tante Ulrikkes vei	Roman/romautdrag
	Stig Dagerman	At döda et barn	Novelle
	Einar Økland	Black & Decker	Novelle
	Ingunn Holmen	Annerledes	Novelle
	Rune Belsvik	Eg står her og skal slå opp med ei jente	Novelle
Åsgjerd	Sumaya Jirde Ali		Dikt
	Maria Navarro Skaranger	Alle utledinger har lukke gardiner	Roman/romautdrag
		Hva vil folk si	Film
		Sameblod	Film
	Karpe		Sangtekster
	Ari Behn	Surferen og Alt blir som før	Novelle
	J.K. Rowling	Harry Potter	Roman/romautdrag
	Gulraiz Sharif	Hør her'a!	Roman

3.6 Etiske betraktninger

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for om man vurderer ulike handlinger som riktige eller gale. Dette gjelder selvfølgelig for all forskningsvirksomhet som i samfunnet ellers. Innenfor virksomheter som får konsekvenser for andre mennesker, må dette vurderes ut fra etiske standarder (Johannessen, 2016 s.83). «Etiske prinsipper i forskningen bør ivareta før forskningen tar til, løpet av forskningsprosessen og i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen» (Postholm, 2018 s.246). Kleven og Hjordemaal (2018 s. 28) skriver at forskeren pålegges av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, som innebærer at man skal respektere de utforskende personenes integritet, frihet og medbestemmelse.

Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til personvernombudet for forskning, ifølge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som nå har fått navnet Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Dette er opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner. I dette forskningsprosjektet gjelder det å behandle direkte personidentifiserende opplysning, som navn og indirekte opplysninger som bakgrunnsopplysninger som sted eller skole- og arbeidsplass. Det å samle inn, registrere, oppbevare og eventuelt sammenstille og utlevere personopplysninger innebærer å behandle personopplysninger. Forskeren må melde prosjektet hvis man skal blant annet bruke datamaskinbasert utstyr (som PC, smarttelefon eller minnepinne) til å behandle personopplysninger, i form av dokumenter, lyd- eller bildefiler (Postholm, 2018 s. 252-253). I forberedelsesdelen før datainnsamlingen meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt til NSD, som nå heter Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, siden jeg hadde tenkt å gjøre lyd- og videoopptak av intervjuene via kommunikasjons- og samarbeidsplattformen til Microsoft Teams. Dette fikk jeg godkjenning av tidligere NSD i mai 2022, før jeg startet på rekrutteringsarbeidet av informanter.

3.6.1 Informert samtykke

Deltakerens informerte samtykke er et prinsipielt utgangspunkt en forsker må ha for ethvert forskningsprosjekt. Informert samtykke er prinsipielt basert på å ha respekt for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre. Det betyr at deltakere blir informert i hva prosjektet handler om og hva det innebærer å delta i det (Thagaard, 2018). Gjennom et informert samtykke informeres forskningsdeltakerne om forskningsprosjektets hovedtrekk og formål, om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet, samt at de deltar frivillig og kan når som helst trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale et al., 2015). I forbindelse med rekrutteringsarbeidet til forskningsprosjektet mitt ble det sendt ut invitasjon på e-post til ulike videregående skoler og enkeltlærere med informasjonsskrivet som vedlegg i e-posten. Informasjonen gikk ut på formålet med prosjektet og hvordan datainnsamlingen skulle foregå, behandling av personvern, samt at frivillig deltakelse og mulighet til å kunne trekke seg fra prosjektet undervegs.

3.6.2 Konfidensialitet

Resultater fra prosjekter skal formidles i anonymisert form, slik at personopplysninger ikke kommer frem. I en undersøkelse skal de som deltar, ha en forvissning om at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til dem selv (Johannessen et al., 2016). Konfidensialitet er

et prinsipp som referer til både informantenes anonymitet i presentasjonen av resultatene og at enkeltpersoners identifiserbare opplysninger lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). Som tidligere nevnt har jeg gitt informantene i denne undersøkelsen navn fra kvinneskikkelser i Islendingesagaer, og de fiktive navnene er ikke i nærheten av informantenes opprinnelige navn og dette er gjort med hensyn til anonymitet. Med hensyn til konfidensialitet er både video- og transskriberingsfilene lastet opp på min Microsoft-konto ved Nord Universitets OneDrive-system gjennom 2-faktorpålogging hvor de automatisk er kryptert som gjør at de ikke er lagret på min PC. Det betyr at videofilene og transskriberingsfilene er innelåst og kryptert og det er kun jeg som har tilgang til datamaterialet. Informantenes navn fremkommer i videofilene og skal derfor være godt sikret ved denne type lagring. Når forskningsprosjektet er avsluttet, blir video- og transskriberingsfilene slettet.

3.7 Forskerrollen

Før forskningen tar til må forskeren reflektere over egen rolle i forskningen. Et viktig etisk prinsipp med hensyn til forskningsdeltakerne, er at de vet hva de har å forholde seg til, og det er også et metodisk prinsipp for forskeren selv som skal reflektere over hvordan man inngår i relasjon med de som det forskes på (Postholm, 2018). Avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning, er forskerens integritet og rolle som person. Fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap, øker betydningen av forskerens integritet i forbindelse med intervju (Kvale et al., 2015). I forbindelse med forskerens rolle i et forskningsprosjekt ønsker jeg kort å gjøre greie for mitt faglige ståsted til denne studien da jeg selv er norsklærer i videregående skole. Ved at jeg selv er innenfor forskningsmiljøet og er kjent med fenomenet jeg forsker på, er det viktig at jeg diskuterer betydningen av min forforståelse for dette forskningsprosjektet.

3.7.1 Forforståelse

Med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, møter alle mennesker verden med en forforståelse, som vi ofte ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss. For å forstå virkeligheten er denne forståelsen helt nødvendig (Johannessen et al., 2016). «Forskeren starter sjelden med blanke ark og går løs på en undersøkelse helt uten oppfatninger av det som undersøkes, eventuelt hva man forventer av resultater» (Johannessen et al., 2016 s. 35). Som jeg nevnte i starten av dette kapitlet at innenfor sosialkonstruktivisme og fenomenologien går ikke forskeren inn i forskningsfeltet sitt med et nøytralt blikk på virkeligheten. Innenfor den klassiske hermeneutikken er det viktig for forskeren å bevisstgjøre seg skillet mellom

forståelsens ulike komponenter, hvor «det endelige målet blir å gi en objektiv og av den enkelte fortolker mest mulig uavhengig fortolkning av det objektet man står overfor» (Kleven & Hjordemaal, 2018 s. 190). Sosialkonstruktivismen og sosialkonstruksjonismen er begreper som blir ofte brukt om hverandre, og fenomenologien påvirker sosialkonstruktivismen i betydelig grad. At sosiale foreteelser ikke er «naturlige», men menneskeskaptede størrelser med sosiale og menneskelige interesser bak, kan sosialkonstruksjonismen også anvendes som kritisk perspektiv, i den forstand at den kan bevisstgjøre oss på dette. Innenfor samfunnsvitenskapene varierer det i betydelig grad på hva som får mest oppmerksomhet, konstruksjonene til dem man forsker på eller forskerens egne konstruksjoner. På den ene siden kan man belyse disse forholdene på en (tilnærmet) objektiv måte, ved at man i forskningen søker å få fram ulike individer eller grupper konstruerer eller danner seg sine oppfatninger av for eksempel hva slags kunnskap skolen bør prioritere, og hva som kjennetegner disse konstruksjonene. Og på den andre siden kan oppmerksomheten dreie imot forskningsprosessen og de konklusjonene man ender opp med, ut fra hvilken grad forskerens eget ståsted legger premisser for. Forskningsarbeidet blir langt på vei en projeksjon av forskerens egne preferanser, rendyrker man dette ståstedet (Kleven & Hjordemaal, 2018 s. 206-207). I fenomenologiske studier prøver forskeren å legge sine egne antakelser i parentes og være mest mulig fordomsfri i forskningsprosjektet (Postholm, 2018 s.76).

3.8 Kvalitet i studien

Som vurdering av kvaliteten på forskningen diskuteres troverdigheten. Utgangspunktet for hvordan deltakerne og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene i prosjektet og de resultatene vi kommer frem til, er begrepet troverdighet. Sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og som også gir uttrykk for kvaliteten av prosjektet er reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018 s. 181). I de neste avsnittene som følger retter jeg oppmerksomheten mot denne studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet og diskuterer styrker og svakheter for dette forskningsprosjektet.

3.8.1 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om konklusjonene vi trekker er gyldige for det vi har forsket på (Postholm 2018). Dette handler om treffsikkerhet i valg av metode med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, men også til valg av intervjudeltakere, valg av teori og annen forskning. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet

til å undersøke det den skal undersøke (Kvale et al., 2015). Ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller kan vi styrke gyldigheten, og med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablert kunnskap om disse i relevant forskning er hvordan disse spørsmålene stilles. Vi inviterer leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon, ved å redegjøre for de valg vi tar for eksempel når det gjelder datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen. Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og valg av datagenerering og teoretisk grunnlag diskuteres i langt større grad innenfor forskningsprosjekter og forskningsmiljøer for å underbygge gyldighet (Tjora, 2021).

Nødvendige justeringer i problemstillinger og forskningsspørsmål som betyr å ta konsekvensen av hvordan slike valg fører med seg, er å erkjenne relevansen av pragmatiske valg i forskningen. At forskningen pågår innenfor rammene av faglighet og forankret i relevant annen forskning er den viktigste kilden til høy gyldighet. Med utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål må metodologisk treffsikkerhet alltid veie tungt (Tjora, 2021). I arbeidet med å lage intervjuguide til fokusgruppeintervju, utarbeidet jeg spørsmål ut ifra forskningsspørsmålene. I gjennomføringen av intervju ble det som tidligere nevnt gjort endringer fra å gjennomføre fokusgruppeintervju til å gjennomføre intervju en-til-en. Den opprinnelige intervjuguiden ble beholdt. I analysearbeidet har jeg endret på en av forskningsspørsmålene da jeg gjennom datainnsamlingen fikk fyldige beskrivelser fra intervjuene av informantene.

Forskerens kjennskap til miljøet kan være både en styrke og en begrensning. Ifølge Thagaard (2018) kan det på den ene siden kan vi på grunnlag av egne erfaringer forstå deltakernes situasjon, som kan bidra til å bekrefte den forståelsen vi utvikler. På den andre siden kan våre egne erfaringer føre til at vi overser nyanser som ikke samsvarer med våre egne. Grunnlaget er annerledes når forskeren i utgangspunktet ikke kjenner til miljøet. Om forskeren er innenfor eller utenfor miljøet gir ikke nødvendigvis et bedre grunnlag for validitet, men kan bidra til forskjellig tolkningsgrunnlag. Å presentere forskeren ståsted blir derfor viktig slik at den kritiske leseren har mulighet å ta stilling til hvilken betydning forskerens ståsted har for tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018 s. 190-191).

En svakhet i forskningsprosjektet mitt er at jeg kun har brukt forskningsintervju som metode med et lite utvalg av norsklærere i dette forskningsprosjektet, og ikke brukt en triangulær metode som for eksempel ved å blant annet inkludere spørreskjema. En måte å styrke validitet og reliabilitet i et forskningsprosjekt kan være å kombinere flere datainnsamlingsmetoder, som er den vanligste måten å triangulere på. For å få et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet, er derfor triangulering en prosedyre som har som intensjon å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler. Forskeren vil bli mindre sårbar for skjevheter når forskningen er basert på informasjon fra mange ulike kilder, framfor når forskningen bare har én kilde (Postholm 2018 s. 236-237).

3.8.2 Reliabilitet

Et annet ord for reliabilitet er pålitelighet. Ved å redegjøre for utviklingen at data i løpet av forskningsprosessen, argumenterer forskeren for reliabilitet. I beskrivelsene av fremgangsmåtene forskeren har benyttet for å utvikle data, bør dette gjøres konkret og spesifikk. Utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn når forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard, 2018 s.188). Ved å styrke påliteligheten i forskningsprosjektet mitt, gjør jeg dette ved å gi leseren en bred beskrivelse av for hvilke data som er brukt, hvordan de er samlet inn, og hvordan de er bearbeidet- og tolket. Jeg har gjennom dette kapitlet redegjort for valg av kvalitativ forskningsmetode, utvalg av informanter, rekrutteringsfasen, gjennomføring av intervju som datainnsamlingsmetode og dataanalyse. Jeg har også her tatt med de utfordringene jeg har møtt undervegs, slik som utfordringer anskaffelse av informanter som kan skyldes forskningstrøtthet og utfordringer med å gjennomføre intervju via Microsoft Teams. Dette har jeg gjort ved å være gjennomsiiktig gjennom å gi inngående beskrivelser fra hele forskningsprosessen som gjør det mulig for utenforstående å vurdere hele prosessen steg for steg. Gjennomsiiktighet eller transparens handler om hvor godt valg formidles i forskningsrapporteringen, så reflekterer pålitelighet og gyldighet hvor godt slike valg tas. Det krever at man systematisk registrerer valg, endringer og lignende underveis i prosjektet for å gjøre forskningsarbeidet transparent, men at leseren får innblikk i presentasjonen av empiriske data og hvordan analysen av disse gjøres. Å gi så godt innblikk i forskningen gjør at leseren kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021 s. 264-265).

3.8.3 Overførbarhet

At verden ikke er objektiv, men heller noe som vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer, er et felles utgangspunkt alle de konstruktivistiske epistemologiene har. Det er vanskelig å si at virkelighet er sann og en annen er falsk, siden det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet. Ulike aspekter ved virkeligheten vektlegges ulikt av ulike forskere, eller at ulike forskere presenterer virkeligheten på ulike måter som gjør at man oppfatter den ulikt. Når flere har samme oppfatning av virkeligheten kan vi snakke om intersubjektivitet, i stedet for å snakke om objektiv sannhet. Det er likevel ingen garanti for at det faktisk er virkeligheten, selv om flere mennesker er enige om at noe er en god beskrivelse av virkeligheten. Kunnskapen om virkeligheten kun er noe som utvikles i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre og er en logisk konsekvens av dette (Postholm, 2018 s. 51).

Begreper innenfor den psykologiske tradisjonen settes som merkelapper på deltakernes opplevelser, når forskeren presenterer en «andre-ordens» beskrivelse av forskningsdeltakernes beskrivelse innenfor den psykologiske fenomenologien. Postholm (2018 s.77) støtter seg til Giorgi (1985) sine uttalelser at «den psykologiske fenomenologien også kan tilpasses andre disipliner, som eksempelvis pedagogikk». Pedagogiske begreper kan da knyttes til datamaterialet som erfaringsbegrepet, den nærmeste utviklingssone og profesjonalitet, slik som i mitt tilfelle norskfaget. Holdning forskeren inntar til materialet som er samlet inn er en intersubjektiv holdning, og i sammenheng med kunnskapsutvikling kan vi dermed høre gjenklangen dette gir den konstruktivistiske innstillingen. Fordi de legger vekt på ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen, vil fenomenologiske tilnærminger ofte falle innunder liten N-studier. Det betyr at det å generalisere ut over de som er studert er vanskelig fordi det er deres oppfatninger og fortolkninger, og andre vil ha andre oppfatninger og fortolkninger. En fenomenologisk tilnærming vil i den strengeste forstand kun kunne uttale seg om intersubjektivitet, som vil si i hvor stor grad det er sammenfall i oppfatninger og fortolkninger. Desto sterkere intersubjektivitet, jo større er sammenfallet. (Postholm 2018 s.77).

Johannessen et al., (2016) skriver at generalisering i tilknytninger til kvantitative studier og ved kvalitative undersøkelser dreier det mer om overføringer av kunnskap. Etablerte beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som utvikles innenfor rammene av prosjektet mitt kan være relevante i andre sammenhenger. Dette dreier seg om undersøkelsens overførbarhet som

inngår i ekstern validitet. Overførbarhet handler her i hvor stor grad resultater fra mitt forskningsprosjekt kan overføres til andre kontekster enn det som faktisk undersøkes. I skolen er norskfaget et relativt stort fag, og det undervises også i andre disipliner enn bare litteratur. Når utvalget i dette forskningsprosjektet er fire norsklærere som underviser på Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag i videregående skole, så er tanken om overførbarhet minimal. Jeg tenker at resultater jeg kommer fram til kan også overføres til hvordan lærere gjør utvelgelse av andre sakprosa-tekster og sammensatte tekster, ikke bare i videregående skole, men også i ungdomstrinnet. I likhet med norskfaget vil om mulig resultater fra mitt forskningsprosjekt overføres til andre fag, slik som engelskfaget da det også er et fag hvor det undervises i engelsk litteratur, men dette er ikke et sentralt mål. Hensikten med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan norsklærere på Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag velger ut novelle-tekster til litteraturundervisning, hvor målet er å få undersøke hvilke tanker de har til grunn når de gjør utvalg av novelle-tekster til litteraturundervisning i sine klasser.

4. Analyse

4.1 Innledning

I dette kapitlet går jeg gjennom resultatene fra analysen med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene som hovedkategorier. Dette for å øke forståelsen for hvorfor norsklærere gjør de ulike valgene med tanke på valg av novelle-tekster til litteraturundervisning. Hovedkategoriene omhandler: 1) På hvilken måte har valg av novelle-tekster endret seg etter innføringen av fagfornyelsen? I denne kategorien har jeg med funn knyttet til valg av novelle-tekster med utgangspunkt i den nye læreplanen med tanke på Fagfornyelsen som trådte i kraft i 2020 og kompetansemålene som er helt like for studieforbereende og yrkesfag. Hovedkategori 1 utgjør kapittel 4.3. Hovedkategori 2) hvilke erfaringer har norsklærere når det kommer til valg av novelle-tekster på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag i kapittel 4.4. Hovedkategori 3) hva opplever norsklærere som relevante novelle-tekster for elevene med tanke på interesse og gjenkjennelse i kapittel 4.5. Og 4) hvordan lærerens valg av novelle-tekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og elevene i kapittel 4.6. Kapitlene 4.3, 4.4 og 4.5 har underkategorier med temaer som kommer fram fra funnene av intervjuene, mens kapittel 4.6 ikke har underkategorier. Dette kapitlet avsluttes med oppsummering av funnene.

4.2 Innledende kommentarer

Som nevnt tidligere har jeg intervjuet til sammen fire norsklærere i videregående skole, hvor alle lærerne underviser på studieforbereende og på yrkesfag. Selv om norsklærerne på daværende tidspunkt da intervjuene ble gjennomført, underviser mer på et av utdanningsprogram enn det andre, så har de erfaringer med å undervise i norskfaget i begge utdanningsprogrammene. Intervjuene ble innledet med spørsmål knyttet til hvor lenge de har jobbet som norsklærer i videregående skole, som strekker seg fra to og et halvt år til 27 år som lærer.

Bakgrunnen for å intervju både norsklærere som underviser på Vg1 på studieforbereende og på Vg2 yrkesfag, er å finne ut hvilke erfaringer og refleksjoner de har rundt hvordan de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisningen som er tilpasset de ulike elevene de jobber med i norskfaget. Analysen indikerer at det ikke er så mye som har endret seg etter at Fagfornyelsen tredde i kraft med tanke på valg av novelletekster til litteraturundervisning på henholdsvis vg1 på studieforbereende og på Vg2 yrkesfag. Analysen indikerer i tillegg at det er forskjeller mellom Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning. Jeg har derfor tydeliggjort hvilket utdanningsprogram norsklærerne undervis mest på i dette kapittelet. Informantene er alle kvinner som er anonymisert ved at de har fått fiktive navn fra kvinneskikkelser i Islendingesagaer. Informantene arbeider i videregående skole i tre forskjellige landsdeler, men det ser ikke ut til å være noen forskjeller på hvor i landet de jobber.

4.3 Valg av novelletekster med utgangspunkt i den nye læreplanen

Læreplanen Fagfornyelsen (LK20), sier at man skal jobbe med et omfang av ulike typer tekster, hvor jeg her har konsentrert meg om valg av novelletekster til litteraturundervisningen og to kompetansemål som er like på vg1 studieforbereende utdanningsprogram og vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. Kompetansemålene jeg har tatt for meg her, som er like på begge utdanningsprogrammene er: «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer». Her er funnene hvordan norsklærerne vurderer hva det menes med «nyere skjønnlitteratur», hvilke novelletekster de velger til kompetansemålet «framstiller møter mellom ulike kulturer», og hvilke novelletekster de velger når de kombinerer disse to kompetansemålene sammen i sin litteraturundervisning.

4.3.1 Har nye lærebøkene etter Fagfornyelsen noe å si for det utvalget av noveller til undervisning?

Lærerne gir i noen grad varierende svar på om lærebøkene har noe å si for utvalget av noveller som velges ut til litteraturundervisning etter Fagfornyelsen. Det varierer fra å ikke bruke læreboka, til at læreboka er en viktig premissleverandør til hvilke tekster man bruker i undervisning. Dette er uavhengig fra om læreren underviser på studieforbereende eller om læreren underviser på yrkesfag. De gir uttrykk for hvorfor læreboka brukes i litteraturundervisningen og tekstutvalget som følger med er egnet til undervisning. Aud som underviste på vg1 studieforbereende skoleåret 21/22, utdyper at læreboka og tekstutvalget som følger med, blir mer brukt på vg1, enn i forhold til vg2 og vg3. På spørsmål om på hvilken måte lærebøkene har noe å si for det utvalget av noveller de gjør til undervisning, svarer Aud slik:

Den har ganske mye å si og kanskje særlig på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. For når du kommer til vg2 og vg3, da har du jo denne her kulturhistoriske konteksten som du er opptatt av. Og der er det kanskje vanligere at lærere har sine favoritter liksom, som enn plukker fram, så der er det større sjanse for at enn går utenfor lærebøkene. Mest på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag, så kjennes det ut som formålet er at elevene skal få jobbe med tekster som gir de en oppleveling, som gir dem noen utfordringer i forhold til, i forhold til både begrepsbruk og liksom utforskning av teksten. Så der er ... Også tenker jeg jo litt praktisk med at: OK, da har vi denne læreboken da, da er det lettvinnt både for dem og oss at vi bruker tekster som står der. Så jeg vil si at på en måte så er lærebokforfattere den viktige premissleverandører for hva slags tekster vi bruker, ja.

Jeg har her valgt å ta med hele svaret hennes, for her argumenterer hun for formålet med å bruke læreboka på både på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. Læreboka gir en innføring for hva elevene skal se etter i novelle tekstene og viser til eksempler til hvordan de skal analysere og tolke dem, samt at lærebøkene har med tekstutvalg som kan brukes i undervisning. Dette er med på å gi rammene for hva undervisningen skal inneholde. Hun bruker ordet «lettvinnt», som jeg tenker kan bety en trygghet i hva som skal gjennomgås i undervisning. At læreboka gir ei føring for både tekstutvalg og begreper som elevene skal lære. Bergtora, som underviser norsk

på yrkesfag, er inne på det samme som Aud når det gjelder begrepsbruk, men at læreboka ikke er avgjørende for hvilke tekster hun bruker. Bergtora svarer slik:

Ja, litt. vi bruker den ... Jeg er jo på yrkesfag og vi bruker jo den Norsk for yrkesfag-læreboka og i forhold til noveller, så har vi jo brukt eksempler på noveller i boka der som dem forklarer og beskriver rundt og viser hva for eksempel språklige virkemiddel er, oppbygging. Og så har de jo liksom delt opp og nevnt forskjellig tekster ... Så sånn blir det jo forandret ... ja. [...] Men, det er ikke det som avgjør ... Det er ikke det som avgjør med de novellene som som jeg bestemmer meg for å arbeide med. Ikke sånn, men jeg bruker dem ... de blir i lag med.

Tre av norsklærerne sier de supplerer med å hente tekster fra andre lærebøker. Slik som Åsgjerd, som underviser i norsk på yrkesfag og i minoritetsspråklige klasser. Hun forteller at hun har bladd gjennom lærebøker slik som *Appell* som brukes på studiespesialisering, og *Norsk for yrkesfag*, *Tett på*, *Kontakt* og *Norsk boka*. Hun kommer med en kritikk for at forlagene var noe sent ute med å gi norsklærerne tilgang til vurderingseksemplarer før skolene skulle bestemme hvilken lærebok som skulle tas i bruk. Dette fordi det nettopp var tekstutvalget hun var opptatt å se på da de nye lærebøkene kom og at novellene har kort lengde. Åsgjerd presiserer at lærebøkene er viktige for utvalget av noveller de gjør til undervisning. Hun legger til:

Så det spiller jo da stor rolle for meg, så jeg er da ikke helt fornøyd med tekstutvalget i den boka vi bruker og det er da Norsk for yrkesfag. [...] Jeg vil jo da helst bruke de bøkene som de novellene da som står ... Som står da i lærebøkene, men hvis ikke, så må jeg da supplere med andre noveller [...] da synes jeg at lærebøkene skulle også hatt flere korte noveller.

Hallgjerd bytter mellom å undervise på studieforberedende og yrkesfag og hun presiserer at hun ikke bruker lærebok til undervisning, men senere i intervjuet kommer det fram at hun blant annet finner novelletekster i lærebøkene. Jeg tenker at hun implisitt bruker lærebøker for å finne novelletekster til undervisning. Hennes sitat jeg har tatt med her er fra senere i intervjuet, og er ikke direkte knyttet til spørsmålet om lærebøkene har noe å si for det utvalget av novelletekster

til litteraturundervisning etter Fagfornyelsen, men er knyttet til hvor hun finner novelletekstene hun bruker til undervisning:

[...] det kan hende at jeg har plukket opp en ny novelle fra dem nye lærebøkene [...]
jeg leter jo både i vurderingseksemplar på nye og gamle lærebøker [...]

Ved å oppsummere utsagnene til de norsklærerne jeg har intervjuet, så indikerer utsagnene at læreboka i mer eller mindre grad har noe å si for det utvalget av noveller de gjør til undervisning, men at de i tillegg gjerne supplerer med å finne tekster fra andre lærebøker utover den læreboka de bruker til undervisning. Men at på vg1 studieforbereende og på vg2 yrkesfag, så brukes den i tillegg til å gi rammer for hvordan innlæring av begrepsbruk til novelletekster skal brukes.

4.3.2 Planlegges litteraturundervisningen annerledes etter Fagfornyelsen enn tidligere med tanke på valg av novelletekster?

Alle de fire norsklærerne sier at de ikke planlegger litteraturundervisningen annerledes enn tidligere etter innføringen av Fagfornyelsen, men at det nye ved lærerplanen er å forholde seg til de tverrfaglige temaene som kan gi innvirkning på hvilke valg av novelletekster norsklærerne gjør. Aud sier at det året hun hadde vg1 studieforbereende ikke gjorde så mye ut av tverrfaglige tema, men at skolen i år legger mer til rette for arbeid på tvers av fag, og at det da er en måte å bruke noveller på, er i tverrfaglige samarbeidsprosjekter. Hun svarer at det kan være det som er annerledes enn tidligere:

Da kan du si at da vil jo forskjellen kanskje være at der det enn tidligere ... På en måte lette etter noveller som var gode å analysere da, sant. At enn tenkte at nå skal vi trene elevene i å bruke fagord om episke tekster. Så vil kanskje de tverrfaglige temaet være en inngang til å jobbe litt mer med tekster på den samme måte inn på vg1, som enn gjør på vg2 og vg3. At enn heller gjør en tematisk, og mer sånn kontekstorientert lesning av den da.

Aud sier hun tenker det er positivt fordi det antageligvis vil trigge elevene i større grad enn å, nærme seg teksten på en mer teknisk måte. Ikke at man jobbet mer teknisk med tekster tidligere, men å jobbe teknisk med tekster har styrt utvalget. Aud velger noveller som inngangsport når hun skal jobbe med tverrfaglige tema mens Bergtora og Åsgjerd velger tema som er knyttet til arbeidsliv. Bergtora som underviser norsk på yrkesfag, svarer på spørsmålet om litteraturundervisningen planlegges annerledes etter Fagfornyelsen slik:

[...] I og med at jeg er på yrkesfag, så ser jeg jo etter noveller som har tema som kan være relatert til et framtidig yrke. Sånn som er i ørten år, så har jeg jo vært på helse og oppvekst. Og da har jo prøvd å finne noveller som kan handle om omsorg, det å ta vare på ... kanskje om ungdom, typisk ungdomsting, alderdom, som er og helsefagarbeidere og så jeg prøvd ... Nå er jeg på restaurant om matfag. Da er det vel fort at jeg kommer til å komme inn på mat og matsvinn som jeg vet at de jobber med, og det har jeg jo blitt bedt om å være oppmerksom på [...]

Hallgjerd sier hun ikke planlegger litteraturundervisningen annerledes enn ved forrige læreplan, mens Åsgjerd svarer at når hun skal arbeide med novelletekster om et gitt tema, så prøver hun å knytte det til tverrfaglige tema. Dette kom blant annet implisitt fram senere i intervjuet, som ikke er direkte knyttet til dette spørsmålet hvor hun snakker om novellen «Alt blir som før» skrevet av Ari Behn hvor hun referer til sykkelen i novellen:

Sånn som den sykkelen av Ari Behn. Jeg synes det er jo kjempegod novelle å bruke fordi da finner de gjerne både elementer av yrkesfag som noen sånt om arbeidslivet, og så kan man da knyttet det til psykisk helse.

Oppsummert forteller alle norsklærerne at de ikke planlegger litteraturundervisningen annerledes etter innføringen av Fagfornyelsen, mens to av lærerne som underviser på yrkesfag knytter valg av novelletekster opp til programområdet de underviser på. Aud som underviser på studieforberedende, sier at valg av novelletekster blir som en inngang til det tverrfaglige temaene i litteraturundervisningen.

4.3.3 Nyere skjønnlitteratur og møter mellom ulike kulturer.

Ett av kompetansemålene i læreplanen er at elevene skal lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk. Dette er et kompetansemål hvor lærerne selv må avgjøre hva som menes med nyere skjønnlitteratur. Norsklærerne definerer nyere skjønnlitteratur noe ulikt, men er stort sett innenfor samme årsavgrensning. Hallgjerd presiserer «at det ikke må være for gammelt for dem». Både Bergtora og Åsgjerd som begge underviser på yrkesfag mener at nyere skjønnlitteratur er litteratur som er skrevet etter at eleven er født. Bergtora fremhever at hun ikke velger litteratur som er eldre en cirka 2005, mens Åsgjerd mener at tekster som er eldre enn fem år er gamle tekster og at tekster da må være relevant for elevene. Aud som underviser studieforberedende, sier at hun er noe preget av da hun begynte å jobbe som norsklærer, og tenker kanskje at det er nyere litteratur det som er skrevet etter 1980. Hun vektlegger å velge tekster som ligger tett på elevens livsverden:

For dem er jo nyere tekster, tekster som er skrevet på 2000-tallet, og det er jo, jeg vil jo si at hovedtyngden til de tekstene jeg bruker med vg1-elevene, det er tekster som er skrevet etter 2000, altså.

Hvilke novelletekster norsklærerne velger til kompetansemålet «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer», så kan dette kompetansemålet tolkes i en mer vid forstand. Dette fordi at kulturmøter kan tolkes på mange ulike måter og her er det mange tekster å velge mellom. Aud tar fram at når hun bruker tekster hvor man prater om folk med annen etnisk bakgrunn så velger hun tekster med ulike innganger til temaet kulturmøter, hvor hun sier:

For det har jo kanskje vært litt sånn en del år at når vi pratet om kulturmøte og så har det vært veldig sånn innvandrerkultur i møte med den rotnorske kulturen, på en måte. Sånn *Skylappjenta* og hva vil folk si om det landskapet der. Og vi har nok den dimensjonen til stede og, men vi har prøvd å utvide den littegrann fordi at jeg jobbet på en bygdeskole, så er jo dette her med bykultur mot bygdekultur for eksempel et poeng. Og dette her med generasjonsmøte og generasjonskonflikt med er jo en type kulturmøte.

De tre andre norsklærerne peker mer i retningen mot å velge tekster som går på kulturmøter mellom innvandrerkultur og den norske kulturen hvor de trekker fra tekster som *Alle utlendinger har lukka gardiner* og *Tante Ulrikkes vei*. Da er det ikke alltid like lett å finne novelletekster som tematiserer møter mellom ulike kulturer og hvor de da går over til å bruke andre tekster slik som romanutdrag, lyrikk og film. På spørsmål om hvilke typer novelletekster Bergtora velger, trekker hun fram *Tante Ulrikkes vei*, hvor hun svarer:

Ja, for romanutdrag blir jo brukt litt her, med hvordan kulturer møtes ... ikke ... eller blir forklart det en del ut av de her. Bare for innholdet, ikke for det språklige, men for innholdet og *Tante Ulrikkes vei*. Men jeg er litt sånn ... Jeg synes ikke det er så gode tekster, fordi dem latterliggjør på en, på en omvendt måte de og, og så er det jo sånn et elendig språk. Jeg skjønner det knapt selv. Ja, men et jeg kan ta det med bare som eksempel på hvordan man kan beskrive og hva man oppfatter det som. Jeg er egentlig mer på leting etter gode, gode sånn rettspråklige tekster som kan forklare det.

Når Bergtora velger å ikke ta for seg det språklige aspektet i romanutdraget *Tante Ulrikkes vei*. Så trekker Åsgjerd fram utdrag fra romanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* der hun understreker at hun ser på språket i teksten hvor hun sier: «fordi den kan jo også knyttes til kompetansemål som er da knyttet til språk». Så i valg av novelletekster hvor elevene skal kunne reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer, så er det naturlig å koble på andre kompetansemål enn bare dette ene. Andre tekster Åsgjerd bruker er utdrag fra romanen *Hør her'a* og filmen *Hva vil folk si*, som handler om innvandrerkultur i det norske samfunnet. Åsgjerd som underviser i norsk på yrkesfag og i minoritetsspråklige klasser, understreker at film også er skjønnlitteratur og derfor sees på lik linje som en novelle:

[...] det er da veldig mye tolkning i det de gjør til hverdag i tv-serier og filmer og.

Ja i hverdagslige situasjoner.

Innvirkning på valg av novelletekster ved kombinasjon kompetansemålene «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk», og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer», peker alle lærerne

i retningen i valg av samiske tekster. Hallgjerd og Bergtora trekker spesifikt fram novellen «Skolegutt» av Laila Stien og Åsgjerd har sett filmen *Sameblod* sammen med sine klasser i forbindelse med samefolkets dag. Åsgjerd trekker fram at kulturbegrepet i kompetansemålet også kan sees i lys av mangfoldet av elever man har i klasserommet, slik at elevene kan se det ut fra sin egen livsverden hvor forskjellige vi er innenfor et klasseromssamfunn.

[...] kompetansemålene må ikke nødvendigvis være i det samiske, som jeg sa, vi har jo da mangfoldighet i klassene og [...] vi er da ikke like og sånn, så hvis det er mange hybelboere, da er det også forskjellige kulturer som de må prøve å forstå, særlig ved kulturbegrepet at det kan overføres ikke bare til nasjonalitet, men at og det innebærer mange flere ting.

Aud som underviser på studieforbereidende trekker ikke fram noen spesifikk tekst hun har brukt, men sier at hun er på leting etter nyere samisk litteratur som tematiserer møtet mellom det samiske og det norske. Hun sier det handler litt om at hun ikke kjenner samisk litteratur så godt, og heller ikke synes at de tekstene fra det samiske språkområdet som læreverket har bydd på, ikke har vært like fristende å bruke som en del av de andre. Hennes svar indikerer at hun velger å jobbe med samiske tekster innenfor andre deler av norskfaget:

Jeg vet ikke helt hva det handler om, men at det kanskje er opplevd at de tekstene som har vært plukket ut er litt mer sånn alderdommelig eller at det er kanskje plukket ut mer for å si noe om fornorskingspolitikken og den problematikken, enn for å si noe det samiske i dag. Og at enn derfor på en måte har tenkt til at ... Vi velger ikke den typen nå når vi skal lese av noveller, og vi bruk av heller den problemstillingen som den teksten peker opp i mer språkdelen til opplæringen da.

Oppsummert er samtlige norsklærere enige at novelleteksten ikke bør være for gammel og helst innenfor årsrammen for når eleven er født, når det kommer til kompetansemålet «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk». Til kompetansemålet «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer», sier samtlige lærere at de velger novelletekster som går i retningen av kultur møte mellom innvandrerkultur og den norske kulturen. I kombinasjon med disse to

kompetansemålene trekker alle lærerne fram at de jobber med samisk litteratur, men ikke nødvendigvis noveller som er oversatt fra samisk.

4.4 Hvilke erfaringer har norsklærere når det kommer til valg av novelletekster på vg1 studieforbredende og vg2 yrkesfag?

Et av forskningsspørsmålene er å undersøke hvilke erfaringer norsklærerne har når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning på vg1 studieforbredende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Samlet sett har norsklærerne noe ulike erfaringer med valg av novelletekster på vg1 studieforbredende. Som jeg nevnte ovenfor, har begge utdanningsprogrammene to like kompetansemål på studieforbredende og yrkesfaglig utdanningsprogram som på virker utvalget av novelletekster til litteraturundervisning. Faktorer som spiller inn i utvalget er at man på studieforbredende har elever som har et annet forhold til tekst, og at man i tillegg arbeider mer med bredden av tekstene enn hva man gjør på yrkesfag. Enn annen faktor er kjønnsbalansen i en klasse og at gutter som går studie gjerne er de som konsumerer mer litteratur enn gutter som går yrkesfag, som kan påvirke utvalget av tekster. Samt at jentene på yrkesfag håndterer novelletekster med mer utfordrende tema.

4.4.1 Valg av novelletekster på studieforbredende.

Norsklærerne jeg har intervjuet til denne undersøkelsen erfarer at det er ulike faktorer som ligger til grunn i de valgene de gjør når de velger novelletekster til litteraturundervisning på studieforbredende. En av faktorene er at elevene på studieforbredende er gode og flinkere lesere enn hva man har av elever på yrkesfag. Hallgerd forteller at hun erfarer at det er mye lettere å velge tekster fordi elevene har et annet forhold til tekst da de har interesse i å lese, og at det er lettere å sette i gang analyse for det har de gjort tidligere og de mestrer det. Hun presiserer:

[...] det går jo på en måte et skille mellom dem som har valgt studiespesialisering. De er skoleflinke. De har gjort sånne oppgaver før, og de har fått det til. Dem kan lese godt, de får med seg innholdet og de kan gå inn og analysere [...]

Åsgjerd sier hun erfarer at elever på studieforbredende ikke nødvendigvis er bedre til å lese lengre tekster, og de ikke er nødvendigvis bedre med virkemidler fordi elevene har forskjellig kunnskap fra ungdomsskolen. Hun viser videre til at noen gutter på yrkesfag har vært flinkere med virkemidler, men de er ikke interessert i å vise at de er flinkere i det. Åsgjerd presiserer at:

[...] så det har da mer med relevans og gjør, elevens interesser, og å med hvor kort noveller er. Men, man må jo da kanskje se på interesser og på sammensetning av klassen. Hvis det er flere jenter, så sverger de lettere de vanskelige temaer enn på yrkesfag.

En annen faktor er det Åsgjerd og Aud som trekker fram, ved å se på classesammensetning og elevenes interesse. Åsgjerd mener at jentene på studieforbredende sverger mer til noe utfordrende tema i novelletekster i utsagnet over, mens Aud trekker at classesammensetning mellom jentene og guttene påvirker utvalget. Hun mener at guttenes interesser for litteratur spiller inn på valg av tekster til litteraturundervisning på studieforbredende. Aud trekker fram at:

[...] kjønnsbalanse imellom jenta og guttene i ei studieforbredende klasse og det kan komme til å være og spille litt inn på hva slags type tekster enn velger. På studieforbredende så har man jo gjerne en del gutta som er, enten lesere eller konsumenter av litt mer sånn sifi (science fiction) litteratur og fantasy og sånn. Så det kan jo påvirke utvalget littegrann at den strekker seg mot noen tekster som ligger i den sjangeren fordi at enn går ut ifra det appellera til flere.

Åsgjerd mener at elevers interesser kan hjelpe med utvalget av tekster, og selv om det er noen tekster som går igjen hvert år, så prøver hun å finne tekster som er mer aktuell eller tekster som hun kan knytte til elevenes fritidsinteresser. Hun har ved et skoleår undervist både studieforbredende og yrkesfag hvor hun sier at man bør kjenne klassen før man starter med skjønnlitteratur. Åsgjerd er det eneste læreren som trekker fram en spesifikk novelletekst når hun forteller om sine erfaringer med utvalg av novelletekster på vg1 studieforbredende. Hun forteller:

[...] jeg hadde det året både studieforbereende og yrkesfag, og det var jo da stort sett de samme klassene, med de samme tekstene, men jeg valgte da bort Ari Behn. Synes da spesielt ja, «Surferen», den passet jo da ikke til vg1 studiespesialiserende, og man kunne jo da valgt utdrag fra en roman eller å lese en roman [...]

Når Åsgjerd og Aud trekker fram elevens ulike interesser for temaer og tekster kan være med på å avgjøre ulike valg av novelletekster, så trekker Bergtora fram mangfoldet av tekstene som det arbeides med på studieforbereende. Hun mener det ligger en verdiforskjell hos lærerne på hvordan vi norsklærerne oppfatter studieforbereende og yrkesfag. Bergtora har stort sett undervist norsk på yrkesfag og har så vidt vært innom studieforbereende og hun presiserer det slik:

[...] der hadde jeg inntrykk av at alle var enige om at der hadde man et utvalg. Så der kunne man ta rene innholdsmessig, sånne føleri-tekster, men og reine praktiske tekster for på studieforbereende, så skulle man se litt mer bredden ut av tekstene som var mulig å tilby. På yrkesfag så det mer om å gjøre å få dem i hele tatt å være med på å lese tekster. Det er sånn holdningsforskjell. Altså liksom en sånn verdiforskjell, hvordan vi oppfatter yrkesfag og studieforbereende.

Oppsummert har de fire norsklærerne nok så ulike erfaringer av valg av novelletekster på vg1 studieforbereende. To av norsklærerne har delte meninger om elevene er gode lesere, to av norsklærerne forteller at elevenes interesser blir tatt med i betraktning når de gjør valg av novelletekster som skal være med i litteraturundervisningen, samt kjønnsbalansen er med å gi innvirkning for valg de gjør. Og en lærer trekker fram at man på studieforbereende kan velge novelletekster som man kan jobbe mer på et mer bredere plan. Valg av novelletekster med tanke på elevenes interesse blir omhandlet i kapittel 4.5.

4.4.2 Valg av novelletekster på yrkesfag.

Norsklærerne jeg har intervjuet til denne undersøkelsen erfarer mer like faktorer som ligger til grunn i de valgene de gjør når de velger novelletekster til litteraturundervisning på yrkesfag. De faktorene som norsklærerne erfarer er at de velger novelletekster med tema som er knyttet

til elevens programområde i deres utdanningsprogram, og at det er ulike tekster som velges med hensyn til om det underviser i såkalte gutteklasser og jenteklasser. Samtlige norsklærere uttrykker at det å velge novelletekster til gutteklasser er mer utfordrende enn å velge tekster til jenteklasser.

Aud forteller om at når hun skal velge novelletekster til litteraturundervisning på yrkesfag, så tenker hun slikt hun gjør i studieforbereidende klassene hun underviser i, ved at hun prøver å finne noe som elevene har en inngang til. Hun mener at denne vurderingen er enda viktigere på yrkesfag fordi at man særlig i gutteklassene kan oppleve det å lese tekster er noe guttene yter en motstand til. «Enten fordi at det er flere som ikke er så gode lesere eller fordi at de liker best det å forholde seg til tema som ligger tett på deres eget liv.» Til en gutteklasse viser hun til eksemplet hvor hun har brukt novellen «Gutten» av Ingvar Ambjørnsen, som er en tekst i fra et maskulint miljø. Hun forteller videre at den siste klassen hun hadde på yrkesfag, var en nesten ren jenteklasse på Helse og oppvekstfag hvor de leste mange tekster. I denne klassen var det mange gode og reflekterte lesere og de leste tekster som blant annet omhandlet psykisk helse og feminisme. Hun valgte tekster som krevde en del av elevene fordi at tekstene var formmessig avanserte og sammensatte, og at temaene i tekstene er koblet på programfaget deres. Hun peker på kjønnskille i valg av novelletekster til klassene på yrkesfag hvor hun sier:

[...] men så klart så ligger det jo også en sånn kanskje stereotyp kjønnsrolle tenkning i bunnen når vi har plukket de tekstene. At vi på en måte ... Ja, bekrefter at verden er så kjønnsdelt at de som har havnet her, de skal ha denne her typen tekster servert.

Åsgjerd forteller om at hun ett år hadde en klasse på TIP og en klasse på Helse og oppvekst. Da arbeidet de med de samme tekstene, men da elevene skulle skrive egne tolkningsanalyser, jobbet de med forskjellige novelletekster hvor guttene hadde novelletekster skrevet av Ari Behn som er knyttet til arbeidsliv, og jentene hadde tekster som handlet om psykisk helse og det å vise omsorg. Åsgjerd presiserer at det er utfordrende å velge novelletekster som skal være aktuelle for gutter, og at det er to kriterier som ligger til grunn når hun skal velge novelletekster. Novelletekstene må være korte, samt at det ikke er altfor mange klisjeer for da velger de det bort. Hun forteller at med jentene kan hun velge tekster som handler mer om kjærlighet og om

krangler mellom venninner og forhold til familie, fordi jentene er mer mottakelige til slike temaer enn hva guttene er, selv om dette er temaer som er relevante for alle. Åsgjerd viser til et eksempel hvor hun i fjor lot en gutteklasse lytte til utdrag av boka *Hør her`a*. Denne ville hun ikke valgt til en jenteklasse fordi hun mener den inneholder mye guttehumor og er nesten litt altfor barnslig. I en jenteklasse valgte hun å at utdrag fra boka «Alle utlendinger har lukka gardiner», som hun mener passer bedre til en jenteklasse. På like linje som Aud peker også Åsgjerd på kjønnskille i valg av novelletekster til klassene hun har på yrkesfag. Åsgjerd presiserer:

[...] til jenteklasse da går man litt dypere inn i følelser og så beskrivelser om hvordan man har det. Men for gutter må det være veldig mye adrenalin [...]

Hallgjerd sier ingenting om såkalte jenteklasser, men tar spesifikt fram gutteklassene hvor hun presiserer at elever som har søkt seg inn på yrkesfag, ikke er så sterke lesere og er derfor ikke interessert i tekst. Hun mener eksplisitt at elevene har valgt yrkesfag fordi at de skal slippe å analysere tekster. Hun presiserer:

Nei, det er vanskelig på yrkesfag. Særlig da så har jeg rene gutteklasser som enten skal bli anleggsarbeidere eller bilmekanikere og sånn, å finne noveller som passer for dem. Der strever jeg, så det synes jeg er vanskelig. Jeg har egentlig ikke noe forslag på det.

Bergtora presiserer at i rene gutteklasser rigger hun ikke til med noveller som er full av føleri. «Da ser du bare dem vrenger øynene og melder seg ut og av.» Til jenteklasser forteller hun om ei novelle hun har brukt som hun ikke husker tittelen på, som handler om mobbing og om ei jente som ikke får være med på balletten og som de andre jentene drukner. Hun sier at dette er en novelle som hun kun bruker i rene jenteklasser og ikke i en blandingsklasse. Hun mener at når man velger novelletekster til en klasse så må elevene være inkludert, noe som alle kan kjenne seg igjen i. Bergtora forteller:

Så hvis det er ei heilt enkjønnet innhold i novella så, bør det kanskje være det på tilhørerne og, og når det gjelder det. Ja, så ikke føler ... ikke for mye føleri til guttene, og jeg kan gjerne ha føleri til jentene.

Bergtora som underviser for det meste på yrkesfag og så vidt har vært innom studieforbereidende, tar fram at det ikke bare er kjønnsfordelingen som avgjør hva slags tekster hun velger til litteraturundervisning. Hun har en klasse hvor hun har en god andel av minoritetsspråklige elever som påvirker utvalget av noveller hun velger da elevenes språkforståelse ikke alltid er på plass, som gjøre at de ikke nødvendigvis forstår hva novellen handler om. Hun trekker fram at hun lar elevene få dramatisere novellene for å se om de har forstått hva novellen om.

Skjønner dem hva teksten handler om, eller må jeg finne en tekst som er så enkel at nærmest blir mer fortelling? Men, ja. At den tenderer mer mot fortellingen, en novelle som skal tolkes eller ja. Når halve klassen ikke har vært så fryktelig mange år i Norge og ikke er så opptatt av språk. Da skjer det jo noe med hva man kan tillate seg å jobbe med. Det går jo på bekostning av noen, selvfølgelig.

Bergtora legger til at det i klasser med mange flerspråklige elever kan være utfordrende å velge ut tekster, hvor både temaet og språket i novelletekstene kan være noe som blant annet muslimske jenter ikke kan forholde seg til.

Sånn som teksten «Annerledes» av ei Ingunn Holmen. Ja, det er en transperson. Den bruker jeg ikke da. For verken språkforståelsen eller samfunnsforståelsen er der. Så når vi skal jobbe med å tolke noveller. Det er så mye annet som de må være villige til å godta som premisser.

Oppsummert har de fire norsklærerne nok så like erfaringer av valg av novelletekster på vg2 yrkesfag. Samtlige lærere trekker fram utfordringene i valg av novelletekster til yrkesfagklasser hvor klassesammensetning er dominert av gutter og at lærerne velger tekster som er mer

innenfor gutters interesser. Det samme gjelde med jenteklasser, men at de kan velge tekster som innholdsmessig er av en mer utfordrende art slik som tekster som omhandler følelser og lignende. En av de fire norsklærerne trekker fram utfordringer rundt valg av novelletekster i klasser med mange flerspråklige elever. Til felles for gutte- og jenteklassene på yrkesfag er at lærerne velger novelletekster som har tema som er nært knyttet til det programområde elevene går. Valg av novelletekster med tanke på elevenes interesse og gjenkjennelse blir omhandlet i kapittel 4.5.

4.5 Hva opplever norsklærere som relevante novelletekster for elevene med tanke på interesse og gjenkjennelse?

Ett av forskningsspørsmålene er å undersøke hva norsklærerne opplever som relevante novelletekster for elevene med tanke på interesse og gjenkjennelse i litteraturundervisning på vg1 studieforbereende utdanningsprogram og vg2 yrkesfag. Samlet sett har norsklærerne nok så like erfaringer når det kommer til om novelletekster er interessant å lese, men ulik erfaring når det gjelder viktigheten om elevene kan kjenne seg igjen i novelletekstens tema. Dette kommer an i hvilket utdanningsprogram lærerne underviser på. En av faktorene som spiller inn her er novelletekstens tema. Hvilke temaer i lærerens utvalg går ofte igjen og hvilke temaer er mindre viktige å jobbe med i litteraturundervisningen? En annen faktor er elevmedvirkning og på hvilken måte elevene får være med på å velge novelletekster selv til litteraturundervisningen.

4.5.1 Interesse og gjenkjennelse

Norsklærerne jeg har intervjuet til denne undersøkelsen viser til nok så like erfaringer når det kommer til om novelleteksten må være interessante å lese for elevene. Dette gjelder særskilt på yrkesfag, men også på studieforbereende. Hallgjerd som har undervist både på yrkesfag og studieforbereende presiserer kontant viktigheten av at novelleteksten må være interessant og lese, hvis ikke faller eleven av og opplever den som irrelevant. Aud har lik erfaring med tanke om novelleteksten må være interessante å lese for elevene. Aud begrunner dette med at elevene får mer ut av teksten når den er interessant å lese:

Fordi at de lærer mer, uansett hva det er de skal å lære, uansett hva for kompetanse det er de skal utvikle ved å lese teksten, så får de mer ut av det hvis de synes det er interessant.

Bergtoras erfaringer indikerer at det er et skille mellom yrkesfag og studieforbereidende, når det gjelder betydningen om novelleteksten er interessante å lese for elevene. Hun trekker dette imot at elever tenker mer på vurdering, fordi elever er opptatt av å få en god karakter på arbeidet med tekster i litteraturundervisningen. Bergtora som underviser på yrkesfag, men har vært innom studieforbereidende, sier at det er viktig at teksten treffer elevene, for hvis ikke så orker de ikke å jobbe med dem. At det hele blir halvhjertet og elevene blir uinspirerte og umotiverte. Hennes sitat under bruker hun ordet «vi» om elevene:

Det blir mer at vi må gjøre noe bare for at vi ikke skal ha IV (ikke vurdering). Hadde jo vært elendig motivasjon, så sånn er jo ganske viktig at teksten treffer dem litt.

På spørsmål om hun tenker det er annerledes på studieforbereidende forteller Bergtora hva hun tror elevene tenker om novelletekstene som lærerne har valgt ut:

Alt er ikke like interessant, men vi blir nødt til å gjøre en innsats for vi skal ha et snitt, og jeg vil ha et bra snitt. Ja, det var hvert fall den erfaringer eller inntrykket jeg satt igjen med. De var veldig til å gå mer utenfor komfortsonen sin og interesseområdene.

Åsgjerd som har vært innom studieforbereidende og underviser for det meste på yrkesfag og klasser med minoritetselever, presiserer kort at novelleteksten må være interessant og relevant for elevene å lese, men går i detaljer på hva hun gjør for at det skal bli det interessant og relevant for elevene sine hvor hun knytter det til det metodiske i klasserommet. Hun er opptatt av at novelletekstene må være korte og blant annet at twitter-noveller fungerer utmerket ved at det må være med overraskende slutt med et poeng. Ved å gi elevene konkrete spørsmål til novelleteksten, opplever hun at elevene trives og de selv blir overrasket over hva de får til når de vet hva de skal lete etter. Dette kaller hun for detektivarbeid. Oppgaver hun gir elevene er for eksempel hvem er hovedpersonen, og de må tenke for eksempel på handlingsreferat, at de må tenke hvordan det står på IMDb om en tv-serie på Netflix, Hva er det som gjør personer statiske og dynamiske. I tilknytning til å lese novelletekster i arbeid med tolkning og analyse, trekker hun fram film og tv-serier. Hun sammenligner novelletekster med film og tv-serier og at de kan tolkes på samme måte:

[...] så spesielt med novelletekster så prøver jeg å knytte det til tv-serier [...] Jeg prøver det å selge noveller og prøver da å tolke filmer som noveller må være av ... det blir da mer relevant for dem.

I tilknytning til spørsmålet om novelletekster må være interessante å lese for elevene, ble norsklærerne spurt om viktigheten av å kjenne seg igjen i novelletekstens tema. Her trekker de fram ulike erfaringer om viktigheten med elevenes gjenkjennelse i teksten. Hallgjerd og Åsgjerd mener elevens gjenkjennelse er viktig. Hallgjerd mener det er greit at det gjerne må handle om noen som er ungdom og barn, slik det må være noe som er reelt for dem, men ikke om eldre og livet og syke foreldre og overgangsfaser.

Åsgjerd trekker fram at temaet i novelletekstene må være noe som følger elevenes interesser, for når det ikke treffer dem, så ser ikke elevene på det. Hun trekker fram det å jobbe med tekster som har med det samiske å gjøre, treffer elevene gjennom mangfoldet i klasserommet og at vi alle er forskjellige. Og ved å kjenne til elevenes interesser, er viktig for å velge ut novelletekster til litteraturundervisningen. Åsgjerd forteller:

Men jeg synes at valg av tema må være da knyttet til elevens interesser, og da kan man ikke bruke de samme teksten igjen. Man må jo finne ut hvem som sitter i klasserommet for å ja, for at en novelletekst skal fungere.

Aud og Bergtora har en annen oppfatning om elevens gjenkjennelse i novelletekstens tema. Bergtora sier at tekstene må være skrevet slik at elevene skjønner hva det handler om. Hun presiserer:

Hvis temaet er homoseksualitet? Nei, det er ikke alle som kjenner seg igjen i den. Hvis temaet er rasisme? Nei, det kan hende at det er noe de enkelte av dem ikke har opplevd, ikke har erfart, de har bare lest om, sett om. Så nei, ikke nødvendigvis. Men teksten skal være godt skrevet, og så må karakterene være troverdig.

Aud som underviser på studieforbereidende, er den eneste av norsklærerne som eksplisitt trekker fram norskfaget som danningsfag. Hun sier det er fint hvis det er noe elevene kan kjennes seg igjen i, fordi det igjen virker inn på engasjementet, innstillingen og motivasjonen for å lese, men at tekstene ikke må være noe som elevene er kjent med fra tidligere. Hun mener at tekstene skal være litt mystisk, ukjent og rar. Hvis elevene leser en tekst og en av elevene sier den var veldig merkelig, da blir hun veldig fornøyd:

For da tenker jeg at her har det skjedd et eller annet, her har jeg liksom klart å tøyne grensene deres litt. [...] Det er også viktig at man ikke alltid legger seg for tett på deres liv og bekrefter det de opplever fra før, og nå er jeg jo sikkert inne på dette her med at norskfaget som danningsfag da på en måte. [...] det skal ikke ligne for mye på alt det andre de omgir seg med, nei.

Oppsummert mener norsklærerne at det er viktig at novelleteksten er interessant å lese for elever på både yrkesfag og studieforbereidende fordi de mener elevene lærer mer. Hvis novelleteksten ikke er interessant for elevene, opplever de teksten irrelevant, men at elevene er villige til å gå noe mer utenfor interesseområde på studieforbereidende. Norsklærerne trekker fram ulike erfaringer når det gjelder novelletekstens gjenkjennelse for eleven. To av de fire norsklærerne mener dette er viktig, mens to andre mener at novelletekstens tema ikke nødvendigvis trenger å være gjenkjennbar for elevene. En norsklærer trekker eksplisitt fram norskfaget som danningsfag ved å ikke alltid velge ut novelletekster med temaer som er kjent for elevene fra før.

4.5.2 Tema som ofte går igjen og tema som er mindre viktig å jobbe med.

Norsklærerne jeg har intervjuet til denne undersøkelsen fikk spørsmål om hvilke temaer som ofte går igjen, og hvilke temaer som er mindre viktige å jobbe med i novelletekstene de velger ut. Tre av de fire norsklærerne trekker fram temaet kjærlighet og forelskelse ofte går igjen i tekstene de velger ut til å jobbe med i litteraturundervisningen. Aud forteller at hun ofte velger tekster som kanskje har kontroversielle temaer. Fordi hun vet at elevene kanskje trenger en liten sjokkeffekt som kan være en motivasjon for å forholde seg til teksten. Videre forteller hun

at hun har lett for å velge ut novelletekster som handler om relasjonsproblematikker, oppvekst, familie, barn og kjærlighetsrelasjoner. Hun mener dette har med at hun ofte har klasser som er dominert av jenter og at hun har en forutinntatt oppfatning av at det er slike tekster de ønsker å lese. Når hun snakker om temaer slik som samfunnsutfordringer, integreringsproblematikk eller problematikk i forhold til sosiale forskjeller viser hun til novellen «I ei grøft» av Jan Kristoffer Dale fra novellesamlingen *Arbeidsnever*:

[...] det er jo en tekst som både har dette mellommenneskelige greiene som man tenker at her er det ting de kan prate om i teksten som på en eller annen måte kan gjøre dem i stand til å reflektere over egne liv. Samtidig som en har en sånn samfunnsdimensjon da.

Hun mener at noen ganger opplever hun elevene slik som: «Hvorfor må vi alltid jobbe med sånne tekster?», at det derfor er fint når man finner tekster som har forskjellige innganger slik som eksemplet hun viser til med novellen «I ei grøft» av Jan Kristoffer Dale.

Bergtora forteller om det som går igjen av tema i novelletekster hun velger ut, og som hun mener er viktige temaer å ha med, er mye ensomhet, angst, forelskelse, det å stå i valg og det å tørre og stå i valg. Hun håper at hun fra år til år stadig finne nye gode noveller som hun kan bruke. Hun mener det er ikke så mange gode noveller som skrives, eller det er mange gode noveller som skrives å velge mellom, men de er så lange at det vil kreve mye tid til å bruke dem. Selv håper hun på at det kommer mange gode noveller i etterkant av pandemien, fordi det er mange måter å skrive om ensomhet på. At det kanskje er noen som kan skrive noe som de kan kjenne seg igjen i, som kan fungere og som det kunne vært lett å plukke ut virkemidler fra. Hun viser også til novellen «Alt blir som før» av Ari Behn som hun har brukt:

[...] enkelte noveller dem ser nå egentlig ut til å følge med år etter år etter år. Ja, men han har jo vært brukt i norskbøkene som et eksempel, så sånn har vi jo ikke sluppet unna han [...] Den her sykkelen som lå og rustet. Ja den er kort, og den har ekstreme språklige virkemiddel. Og sorg og savn og elendighet. Det er jo tema som virkelig går

igjen. Men jeg tar gjerne imot nye tekster da. Men selv om temaet sikkert er den samme da.

Åsgjerd som underviser på yrkesfag og klasser med minoritets elever, ramser ikke opp spesifikke temaer som hun mener går igjen i novelletekster hun velger ut til litteraturundervisning. På lik linje som Bergtora trekker hun fram «Alt blir som før» av Ari Behn som hun synes er en god novelle å bruke da man finner både elementer av yrkesfag og arbeidslivet, og det kan knyttes til psykisk helse. Hun presiserer at hun velger ut novelletekster som hun mener skal følge elevers interesser og at hun i tillegg knytter det til tverrfaglige temaer. Hun trekker stadig fram at hun velger å jobbe med det samiske i forbindelse med noveller som er linket til kompetansemålet kulturmøter i litteraturundervisningen sin. Hun sier:

[...] det er jo det jeg prøver da. På finne løsninger slik som demokrati og medborgerskap, der det er knyttet til mangfold i klassen og så det med det samiske. Og så synes jeg at alle noveller og tolkning av noveller, er da knyttet til folkehelse og livsmestring.

På spørsmål om det er temaer som er mindre viktig å jobbe med, svarer Hallgjerd at hun velger novelletekster som handler om ungdom og kjærlighet, at hun føler hun er for dårlig på å velge ut novelletekster og ikke velger vekk ulike temaer. «Det blir sånn at du tar det du har gjort før». Aud presiserer at det er ingen eller få tema som er uinteressante eller irrelevante på et vis, men at hun nok i mindre grad har brukt novelletekster som har bærekrafttematikk. Hun sier:

[...] det er jo ikke fordi at jeg synes det er mindre viktig. Det er jo mer det at... Det er ikke så mye å ta i, nei.

På lik linje som Aud, synes Åsgjerd at temaet bærekraftig utvikling er utfordrende å ta tak i hvor hun velger bort dette temaet. Hun sier at hun diskuterer dette med kollegaer og trekker fram en kollega som jobber i Stavanger som er spesialist i bærekraftig utvikling hvor Åsgjerd

leser hennes tekster, og hun ser en måte hvordan man kunne valgt tekster som er knyttet til temaet bærekraftig utvikling. Åsgjerd forteller:

Jeg sliter med bærekraftig utvikling. Det må jeg innrømme at jeg sliter veldig med. Det engasjerer ikke elever eller jeg ... Jeg kan jo ikke finne en måte [...] Jeg har ikke fått tak i hvordan jeg kan bruke det i min undervisning.

Temaer som er mindre viktig å jobbe med, trekker Bergtora fram det å undervise i minoritetsspråklige klasser. Hun tar fram at tema som abort blir valgt bort fordi hun får ikke inn forståelsen om hvordan dette temaet er generelt i norsk samfunnsliv i løpet av en norsktime, slik at man får jobbet med det som tema og hvordan dette kommer fram i novellen i minoritetsspråklige klasser. Andre temaer hun velger bort i slik klasser er homoseksualitet fordi da forsvinner det i at elevene blir provosert og begynner å sabotere. Hun trekker fram at hun derfor velger novelletekster som elevene kjenner seg igjen i:

For å skjønne dette med språklig virkemiddel, så prøver jeg å finne mer nøytrale tema. Men hvis det er bare for å lese for å ha som et eksempel, rasisme for eksempel. Det kan vi godt lese.

Oppsummert viser det at tre av de fire lærerne viser til eksempler av noveller de har brukt i undervisningen når de snakker om tema som ofte går igjen i tekster de velger ut til litteraturundervisningen. Når det kommer til tema som er mindre viktig å jobbe med, trekker to av lærerne fram bærekraftig utvikling som tema de styrer unna da dette temaet som enten er utfordrende å jobbe med på ulike vis eller det er utfordrende å finne novelletekster som har dette som tema.

4.5.3 Får elevene være med å velge novelletekster?

Norsklærerne jeg har intervjuet til denne undersøkelsen fikk spørsmål om elevene får velge novelletekster selv til litteraturundervisningen. Hallgjerd og Aud forteller at de lar ikke elevene få velge novelletekster selv. Aud mener det ikke alltid er pedagogiske grunner til hun lar elevene velge selv. De gangene hun lar elevene få velge noe de skal lese i litteraturundervisningen, så

er det hvis elevene på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag skal lese en roman. Og at dette handler om lengre tekst som elevene skal dra seg gjennom på egenhånd, så er det viktig at de får bestemme selv, eller har en motivasjon i at dette er noe de i hvert fall delvis har valgt selv. Videre forteller hun om et undervisningsopplegg de jobbet med i fjor, hvor elevene skulle arbeide i grupper med å lage en trailer til handlingen i forskjellige noveller. Da plukket lærerne ut et utvalg noveller, så fikk elevene velge hvilke tekster de ville være med og å jobbe med. Aud forteller:

Og jeg tenker at dette med å få lov til å være med å velge det handler jo om motivasjon og de ... Det der hvis det er et eller annet som skaper en liten positiv forventning til en tekst så er det en viktig faktor til å åpne enn opp.

Aud forteller at her var det lærerne som valgt noen noveller hvor hver av gruppene plukker ut en novelletekst til å lage trailer av, men at hun aldri har opplevd at en elev har spurt om å få velge selv. Fordi årsaken er at de ikke er vant til at de får lov til å velge tekst selv, at de er vant til at det er læreren som bestemmer hva vi skal jobbe med. Aud presiserer:

[...] man prøver jo å legge til rette for elevmedvirkning på mange forskjellige måter, ikke kanskje først og fremst i utvalget av tekster vi jobber med, men på andre måter. Veldig ofte opplever enn jo at elevene ikke er engasjert nok i læringsarbeidet til å ha noe ønske om å bestemme selv.

Bergtora forteller om lignende på yrkesfag som Aud har fortalt om i arbeid med novelletekster i litteraturundervisning på studieforbereende, at det er hun som velger ut noveller hvor elevene velger seg en de skal enten tolke og analysere eller jobbe med på andre måter, men at Bergtora lar elevene få være med å velge. Bergtora sier:

De kan få velge, men det er veldig få som leser nok til at de har noen forslag å komme. Men er det noen som har forslag, så tar jeg de med, men da passer jeg på å ta dem med

i sånne valg. Altså for eksempel hvis det er fire, tre, fire eller fem noveller de kan jobbe med, så vil det da være én av dem.

Åsgjerd forteller om lignende i sine klasser på yrkesfag som Bergtora og Aud, hvor det er hun som velger ut to eller tre novelletekster, men de får komme med forslag. Hun nevner dette med elevmedvirkning, men at det ikke alltid lar seg gjøre når det kommer til valg av novelletekster. Grunnen er at elevene ikke er gode nok lesere til å kunne komme med forslag:

De får ikke velge selv «ok, vær så god», men da er det to eller tre noveller jeg ser at vi ikke klarer å lese alle. De kan komme med forslag, men ofte mister man elever med en gang man nevner noveller. Det er da få elever i klassen som leser.

Oppsummert viser norsklærerne at det er de som velger ut novelletekster til litteraturundervisningen og at de da velger noen få noveller. To av de fire lærerne sier at elevene er ikke gode nok lesere til å være i stand til å velge selv. En mener at elevene ikke er nok engasjert i læringsarbeidet til å være i stand til å velge novelletekster selv. Lærerne knytter valg av novelletekster opp mot undervisningsopplegget og hva teksten skal brukes til.

4.6 Hvordan lærerens valg av novelletekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og elevene?

Det siste forskningsspørsmålene er å undersøke hvordan norsklærernes valg av novelletekster til litteraturundervisning, er tilrettelagt sine klasser og elever på studieforbereende og yrkesfag. Samlet sett har norsklærerne noe lik erfaring når det gjelder lengden på novelleteksten som er en faktor som kommer fram i samtalene med lærerne, men at det er forskjeller mellom studieforbereende og yrkesfag. Enn annen faktor er at formspråket i tekstene har noe å si for om man kan bruke teksten i litteraturundervisningen i de ulike klassene på studieforbereende og yrkesfag. Den tredje faktoren er temaer i novelletekster som elevene kan oppleve som tabu.

Hallgjerd er spesifikk på hvor lang novelleteksten bør være og trekker fram et markant skille mellom studieforbereende og yrkesfag når det kommer til novelletekstens lengde, som viser

at elevene på studieforberedende evner å konsumere lengre tekster enn det elever på yrkesfag gjør. Hun presiserer:

Det er jo maks en side på yrkesfag da mange som synes det er for mye. Men på studiespesialisering så kan det jo være tre, fire sider [...]

Aud som underviser på studieforberedende, forteller at det kanskje ikke bare er tilrettelegging til elevene, men rammeforutsetningen som gjør at hun ofte ikke jobber med de lengste tekstene. Hun trekker fram at det henger sammen med metodiske undervisningsopplegget hvis hun velger at elevene for eksempel skal jobbe med gruppearbeid. At hun da ofte velger å lese tekstene høyt for elevene, for at hun rett og slett bruker så lang tid på å lese teksten at man ikke får så mye tid til å jobbe med den. Men hvis hun vil at elevene skal jobbe individuelt hvor ikke alle jobber med samme teksten, eller hvis hun har en klasse hvor det er mange som har lese- og skriveutfordringer, velger hun de korte novelletekstene. Hun begrunner valg av korte novelletekster slik:

At man tenker at det her må alle ha en mulighet til å komme igjennom slik at det ikke hele økta blir brukt bare til å lese og forstå.

Når Aud trekker fram elever som har lese- og skriveutfordringer, trekker Bergtora som underviser på yrkesfag fram elever med dysleksi, og at hun på lik linje som Hallgjerd spesifiserer at lengden på novelleteksten ikke må være lengre enn tre – fire sider. Men etter hun forteller om utdrag av en dokumentarroman hun har brukt som står i læreboka for yrkesfag retter Bergtora seg og sier:

Hvis de ikke har den opplest, så prøver jeg å unngå og bruke tekster over to sider. For i yrkesfagsklassene, så er det jo garantert to til tre, to til fire dyslektikere.

Åsgjerd underviser på yrkesfag og klasser med minoritets elever og har vært innom studieforberedende, har gjentatte ganger gjennom intervjuet nevnt at novelletekstene ikke må være for lange. Hun trekker fram at hvis man skal velge noveller, så må de være korte. Hun er den som er kritisk til de nye lærebøkene som kom ut etter Fagfornyelsen, hvor hun mener at det

burde vært flere kortere noveller man kunne velge imellom. På lik linje som Hallgjerd, trekker også Åsgjerd fram at elever på studieforbereidende evner å konsumere lengre tekster enn elever på yrkesfag gjør. Hun argumenterer for å bruke korte novelletekster slik:

[...] når det ikke er lydfil med, så er det kjempevanskelig for elever å følge med og så enda vanskeligere med tanke på virkemidlene da de ikke konsentrerer seg [...] Lange novelletekster synes jeg ikke passer eller jeg har ikke funnet måter å integrere det i min undervisning, ikke på yrkesfag, men det gikk på studiespesialiserende.

På spørsmål om det er novelletekster norsklærerne styrer unna i planleggingen av litteraturundervisningen sin, trekker Åsgjerd som underviser på yrkesfag og klasser med minoritetselever, fram at hun ikke styrer unna novelletekster som er skrevet på nynorsk. Hun forteller:

[...] jeg prøver da å finne en tekst på nynorsk, sånn som den «Black and Decker», den elsker jeg å bruke. Den er det lydfil på, så da slipper de å lese selv, så hvis ... den var da litt lang, men, den likte jeg godt.

Aud som underviser på studieforbereidende og Hallgjerd som underviser på både studieforbereidende og yrkesfag, trekker fram at de styrer unna tekster som har vanskelig formspråk. Aud forteller at det skal ikke være at nesten ingen av elevene forstår teksten. For hvis det er én i klassen som leser bøker på fritida, som klarer å formulere en refleksjon over teksten, så kan de andre føle seg dumme, så hun må finne en balansegang i hvilke tekster hun velger ut. Hallgjerd på sin side presiserer at hun velger tekster med et formspråk som elevene forstår: «Nå tenker jeg yrkesfag da. Det er liksom første kriteriet, at det skal være et greit språk.»

I tillegg til novelletekstens lengde og formspråket, trekker Aud og Bergtora fram novelletekster med tabu tema. Aud på sin side forteller at når de planlegger nye perioder i norskfaget, diskuterer hun med de andre lærerne som har klassen om tekster med ubehagelig tematikk som elevene opplever er gufne å jobbe med. Hun mener at lærere er litt for pysete når det gjelder å ta i vanskelige problemstillinger, og at det er en sånn typisk overbeskyttende lærergreie å tenke

om det sitter noen i klassen som har opplevd noe lignende som det som skjer i teksten, og så trigger med alle de vanskelige tankene deres.

Jeg må innrømme at jeg kanskje tenker litt motsatt, at nettopp for de elevene er det viktig å se at dette er problematikk som andre må forholde seg til.

Hun legger til at hun ikke går inn for å sette folk ut av spill, men argumenterer for å jobbe med tekster som har kontroversielle temaer.

I motsetning til Aud er det Bergtora. Hun underviser på yrkesfag og opplever å ha minoritetsspråklige elever i klassene sine, og forteller at når høsten kommer og hun begynner å få oversikt over elevene i klassene sine, så kan det være tekster hun velger bort. Hun nevner tekster som har religion som tema, er tekster hun kan styre unna da det kan skape reaksjoner hos elevene. Hun forteller dette slik:

Fordi, enkelte kamper er ikke det norsktimene som skal ta. Noen ganger må man få lov å jobbe med faget som fag uten å hele tida skal ha alt det andre oppe og inn på, og. Så da kan jeg styre unna det tema.

I tillegg til dette, nevner hun at temaer som selvmord, død og mobbing, kan være tema hun styrer unna hvis hun på forhånd vet at elever har opplevd dette nært på livet.

Oppsummert viser samtlige norsklærerne at det lengden på novelleteksten er viktig og at kortere tekster er å trakte etter, spesielt på yrkesfag, mens elever på studieforbredende kan konsumere lengre tekster. To av norsklærerne mener at formspråket bør være slik at elevene forstår hva teksten inneholder og at de styrer unna tekster med for avansert formspråk, og dette gjelder både på vg1 studieforbredende og særlig yrkesfag. To av lærerne nevner opplesing av tekst eller lydfil til tekster velges litteraturundervisning som en del av tilrettelegging. To av

norsklærerne framlegger ulike meninger om novelletekster med tabu eller kontroversielle temaer.

4.7 Oppsummering av kapitlet

Jeg har i analysekapitlet presentert funnene som skal gi informasjon til denne studiens problemstilling: Hvordan velger norsklærere ut novelletekster til litteraturundervisning på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag? Det første forskningsspørsmålet er knyttet til kompetansemålene som er like på begge utdanningsprogrammene etter at Fagfornyelsen trådte i kraft: «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer». Resultatene viser at læreboka har noe å si for det utvalget av noveller de gjør til undervisning, men at norsklærerne supplerer med å finne novelletekster fra andre lærebøker. At norsklærerne ikke planlegger litteraturundervisningen annerledes etter Fagfornyelsen, men at tverrfaglige tema kan være med å styre utvalget av novelletekster til undervisningen. Samt at norsklærere er enige at novelleteksten ikke bør være for gammel og helst innenfor årsrammen for når eleven er født, og de velger novelletekster med kulturmøter som innvandrerkultur mot den norske kulturen. I kombinasjon av to kompetansemålene trekker de fram at de jobber med samisk litteratur, men ikke nødvendigvis noveller.

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til hvilke erfaringer norsklærere har når det kommer til valg av novelletekster på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. Resultatene viser at norsklærerne har delte meninger om at elevene i Vg1 studieforbereende er gode lesere, men at elevenes interesser blir tatt med i betraktning når de gjør valg av novelletekster til litteraturundervisningen, samt kjønnsbalansen er med å gi innvirkning for valg de gjør. På vg2 yrkesfag velger lærerne tekster som er mer innenfor gutters interesser, og i jenteklasser kan velge tekster som innholdsmessig er av en mer utfordrende art, mens det er utfordringer rundt valg av novelletekster i klasser med minoritetsspråklige elever. Felles for gutte- og jenteklassene på yrkesfag er at lærerne velger novelletekster som har tema som er nært knyttet til det programområde elevene går.

Det tredje forskningsspørsmålet er knyttet til hva norsklærere opplever som relevante novelletekster for elevene med tanke på interesse og gjenkjennelse. Resultatene viser at

novelleteksten må være interessante å lese for elever på både vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag, men at norsklærerne mener elevene er villige til å gå noe mer utenfor interesseområde på studieforbereende, samt at de har ulike erfaringer når det gjelder novelletekstens gjenkjennelse for eleven. I tillegg er bærekraftig utvikling et tema de styrer unna i valg av novelletekster.

Det fjerde forskningsspørsmålet er knyttet til hvordan lærerens valg av novelletekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og elevene. Resultatene viser at det er norsklærerne som velger novelletekstene til litteraturundervisning og kortere tekster er å foretrekke, spesielt på yrkesfag, mens elever på studieforbereende kan konsumere lengre tekster. De styrer unna tekster med for avansert formspråk, og dette gjelder både på vg1 studieforbereende, men særlig yrkesfag. Samt lydfil til novelletekstene som velges litteraturundervisning som en del av tilrettelegging på yrkesfag.

5. Diskusjon

5.1 Innledning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke tanker norsklærerne legger til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag. Dette kapitlet har til hensikt å diskutere og drøfte studiens funn innenfor hvert av studiens fire forskningsspørsmål opp mot tidligere forskning som ble presentert i kapittel 1 og teori som ble presentert i kapittel 2. Noen av funnene samsvarer med tidligere forskning fra grunnskolen, som er med på å skape et noe sammensatt bilde av hva som gjøres i videregående skole. Noen av funnene har fått større plass enn de andre funnene. Dette kapitlet er strukturert etter studiens fire forskningsspørsmål.

5.2 Valg av novelletekster med utgangspunkt i den nye læreplanen

Det første funnet i denne studien er lærebokens betydning for valg av novelletekster til litteraturundervisning. Lærerne bruker novelletekster fra de gjeldende lærebøker eller supplerer med å finne tekster fra andre lærebøker, men bruker læreboken til innarbeidelse av begrepsbruk hos elevene. Etter innføringen av Fagfornyelsen er de tverrfaglige temaene med på å styre utvalget novelletekster til undervisningen. Det siste er hvordan norsklærerne velger ut novelletekster med tanke på kompetansemålene «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur

på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.2.1 Læreboken har betydning

Norsklærerne i undersøkelsen min gir i varierende grad uttrykk for at lærebøkene har noe å si for utvalget av novelletekster som velges ut til litteraturundervisning etter innføringen av Fagfornyelsen. Aud som underviser norsk i studieforberevende utdanningsprogram forteller at på Vg1 studieforberevende og Vg2 yrkesfag er formålet at elevene skal jobbe med tekster som skal gi dem opplevelse, utfordringer med tanke på begrepsbruk og utforskning av teksten. Aud presiserer at lærebokforfattere er viktige premissleverandører for hvilke tekster norsklærere bruker. Bergtora som underviser norsk Vg2 yrkesfag nevner noe av det samme når det gjelder begrepsbruk. Både Åsgjerd og Hallgjerd er opptatt av å finne novelletekster fra andre lærebøker i norskfaget. Når Aud og Bergtora forteller om begrepsbruk, samt at læreboken viser til eksempler som forklarer bruk av virkemidler, er det interessant å trekke inn Kulbrandstad et al., (2005) sin L97-forskning fra ungdomstrinnet, hvor de mener å dokumentere at lærebøker er mer sentrale enn hva det gjorde fra begynnelsen av 1970-tallet. Kulbrandstad et al., (2005) har her støttet seg til forskning fra NISK-prosjektet (Norsk i sammenholdte klasser) fra begynnelsen av 1970-tallet hvor norsklærere i høyere grad enn andre lærere bruker tilleggstoff. Lærerne Kulbrandstad et al., (2005) har intervjuet ser mindre grunn å hente stoff andre steder fordi læreboka har det den trenger. Aud bruker ordet «lettvint» som kan kobles til at læreboka gir en innføring for hva elevene skal se etter i novelletekstene og viser til eksempler til hvordan de skal analysere og tolke novelletekstene, samt begreper som elevene skal lære. Ut fra forskning gjort på ungdomstrinnet fra L97-læreplanen og fra min undersøkelse fra Vg1 studieforberevende- og Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram er det ikke mye som har forandret seg. Men at lærebokens plass som kilde til kunnskap i skolen er like verd å kommentere (Blikstad-Balas, 2023). Ser vi læreboka i lys av literacy oppgir den amerikanske litteraturdidaktikeren Sheridan Blaus (2003) tre ulike former for literacy hvor den første formen for litterær kompetanse er tekstuell literacy, som handler om at en leser vet hvordan man kan fortolke den enkle følelsen av en tekst. Det handler om å forstå, vurdere eller utfordre tekstens betydning. «Vi lærer våre studenter slik prosedyrekunnskap gjennom direkte undervisning i litterært språk og analyse» (Blau, 2003 s. 204, min oversettelse). For Aud og Bergtora blir læreboka brukt som et verktøy til å lære elevene prosedyrekunnskap i litterært språk og analyse.

Når det gjelder valg av novelletekster fra lærebøkens tekstsamling, forteller Bergtora at læreboka ikke er avgjørende for hvilke noveller hun velger å arbeide med. Her skiller hun seg ut fra de tre andre lærerne i undersøkelsen min. Åsgjerd forteller at hun har bladd gjennom vurderingseksemplarer, fordi det var nettopp tekstutvalget hun var opptatt av da de nye lærebøkene kom etter Fagfornyelsen. Hallgjerd forteller at hun ikke bruker læreboka til undervisning, men på jakt etter novelletekster, finner hun det i de nye lærebøkene eller i gamle vurderingseksemplarer. Blikstad-Balas (2023) trekker fram at det ikke er slik at alle lærere bruker bøker, eller at lærebøker brukes på samme måte. Men når det kommer til valg av tekster, skriver Kulbrandstad et al., (2005) om det å være norsklærer på ungdomstrinnet under læreplanen Reform 97, hvor de blant annet spurte om lærebøker og hvor tekstene som brukes i undervisning er hentet fra. Lærerne ble spurt om valg av tekster ble hentet fra klassens lærebok eller andre bøker. 8 av 10 lærere svarte at teksten ikke står i boka, men ble hentet fra tidligere lærebøker eller litteraturantologier eller andre kilder. Tekstutvalg fra klassens aktuelle lærebok ser med andre ord ikke ut til det som først og fremst styrer lærerens valg av tekster. Kjelen (2013) viser til at flere av lærerne fra hans doktorgradsavhandling lot i stor grad læreverkene styre tekstutvalget selv om de satte pris på valgfriheten læreplanen i norsk gir dem. Ut ifra min undersøkelse med fire norsklærere som underviser norsk på vg1 studieforberedende- og vg2 yrkesfag utdanningsprogram i videregående skole kan vi dra inn Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas undersøkelse fra 2020 hvor de undersøkte bruk av lærebøker i 178 norsktimer i 47 ulike klasserom på 8.trinn i ungdomsskolen. De fant ut at fagtekster, oppgaver og skjønnlitterære tekster elevene skal lese i norsktimene, så har fremdeles læreboken en dominerende rolle. «Av totalt 86 skjønnlitterære tekster som ble brukt i undervisningen, var 74 enten fra elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiale laget for norskundervisning» (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020 s.94). Et av de merkbare funnene i studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas er at i den grad det finnes en faktisk litterær kanon, er det ikke lærerens valg, men et resultat av lærebokforfatterens valg. Hvor få lærere som selv velger å ta med skjønnlitterære tekster inn i klasserommet, er noe Gabrielsen og Blikstad-Balas er overrasket over, og det å velge skjønnlitterære tekster er fullt og helt overlatt til de store forlagene. De fire norsklærerne fra min undersøkelse forteller at de på ulik vis bruker lærebøkene, men at de finner tekster i nye eller gamle lærebøker i norskfaget og at vi dermed kan si at: Det som legger sterke føringer på hva slags tekstpraksiser skolen formidler og gir elevene erfaring med, er lærebøkene (Blikstad-Balas, 2023).

5.2.2 Valg av novelletekster til litteraturundervisning etter innføringen av Fagfornyelsen.

Alle de fire norsklærerne forteller at de ikke planlegger litteraturundervisningen annerledes etter Fagfornyelsen. Det som kom fram i undersøkelsen var de tverrfaglige temaene gir innvirkning på valg av novelletekster. Aud forteller at hun tidligere har lett etter noveller som er gode å analysere for å trene elever i å bruke fagord i analyser av episke tekster. Men at hun nå bruker tverrfaglige temaer som inngang til å jobbe mer med tekster på den samme på vg1 studieforbereende, slik det gjøres på Vg2 og Vg3 studieforbereende. I denne betydningen er det at elevene på Vg2 og Vg3 arbeider med den eldre litteraturen og den historiske rammen den skal settes inni (Claudi, 2022). Eller som Aud forteller: «At enn heller gjør en tematisk, og mer sånn kontekstorientert lesning av den da.» Bergtora og Åsgjerd forteller at de kobler de tverrfaglige temaene opp mot elevenes programområder på yrkesfag. Utfordring eller fornyelse av kanon med tanke på valgfrihet av tekster og forfattere, så legger LK20 andre type føringer. I arbeid med litteratur som gir tematiske henvisninger for litteraturarbeidet er innføringen av tverrfaglige tema, som fra 2020 omhandler «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og bærekraftig utvikling» (Claudi, 2022 s.212). Når det gjelder de tverrfaglige temaene, ser vi på det som kanskje kan være den viktigste endringen av LK20, så utfordrer læreplanen oss til å reflektere over hvordan vi begrunner arbeid med litteratur i skolen med en kritisk drøfting om både hvilke tekster vi leser og hvordan og hvorfor vi leser dem. Samtidig som dette har satt sitt preg på arbeidet med litteratur, har også den formelle analysen blitt svekket i LK20 med at vi ikke lengre finner den samme virkemiddelorienteringen som i LK06 og LK13 (Claudi, 2022).

I intervjuene med de fire norsklærerne kom det ikke fram noe refleksjon over hvordan de begrunner arbeid med litteratur i skolen med en kritisk drøfting om både hvilke tekster de leser og hvordan og hvorfor de leser dem. Annet enn at Åsgjerd og Bergtora, som begge underviser norsk på yrkesfag, forteller hvordan de kobler tverrfaglige temaer opp mot elevenes programområder. Åsgjerd trekker fram novellen «Alt blir som før» skrevet av Ari Behn fordi den har både elementer av yrkesfag som kan kobles til arbeidsliv, samt at den kan knyttes til psykisk helse jf. folkehelse og livsmestring. Bergtora forteller at hun i mange år har undervist norsk på helse og oppvekstfag, hvor hun ser etter tema som blant annet har med omsorg og helsefagarbeider å gjøre, men at hun nå underviser på restaurant og matfag. Bergtora forteller: «Da er det vel fort at jeg kommer inn på mat og matsvinn som jeg vet at de jobber med, og det har jeg jo blitt bedt om å være oppmerksom på [...]». Når den formelle analysen er svekket i

den nye læreplanen med at vi ikke lengre finner den samme virkemiddelorienteringen som i LK06 og LK13, kan vi se hos Aud som forteller etter Fagfornyelsen bruker de tverrfaglige temaene til å jobbe mer tematisk og kontekstorientert lesing av novelle tekstene, framfor å lete etter noveller som er gode til å analysere for å trene elever til begrepsbruk i analyser.

5.2.3 Valg av novelle tekster med tanke på kompetansemålene

Jeg har innledningsvis valgt meg ut to kompetansemål som er like fra Vg1 studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram i norsk med tanke på utvalg av novelle tekster. Det første kompetansemålet er at eleven skal kunne «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk». Her ba jeg de fire norsklærerne om å hva de legger i «nyere skjønnlitteratur» hvor lærerne definerte det noe ulikt, men er stort sett innenfor samme årsgrensning. Hallgjerd presiserer «at det ikke må være for gammelt for dem». Bergtora og Åsgjerd som begge underviser på yrkesfag mener begge at nyere skjønnlitteratur er litteratur som er skrevet etter at eleven er født. Bergtora fremhever at hun ikke velger litteratur som er eldre en cirka 2005, mens Åsgjerd mener at tekster som er eldre enn fem år, er gamle tekster og at tekster da må være relevant for elevene. Aud sier at hun sikkert er noe preget av da hun begynte å jobbe som norsklærer, og tenker kanskje at det er nyere litteratur det som er skrevet etter 1980. Hun vektlegger å velge tekster som ligger tett på elevens livsverden, men hvor hun retter på seg selv og sier: «at hovedtyngden til de tekstene jeg bruker med vg1-eleven, det er tekster som er skrevet etter 2000». Når Aud først sier litteratur skrevet etter 1980, kan det her tenkes at hun først og fremst mener litteratur i tilknytning til litteraturhistorien som definerer litteratur som samtidslitteratur, men dette spurte jeg henne ikke noe nærmere om. Men begrepet «samtidslitteratur» ble først løftet opp til en ren periodebetegnelse i Per Thomas Andersens ettbinds *Norsk litteraturhistorie* fra 2001, da det ble brukt som overskrift på det siste kapittel i norsk litteraturhistorie (Vassenden, 2007, s. 361). Under kjerneelementet Tekst i kontekst blir det fremhevet at lesing av skjønnlitteratur skal blant annet knyttes til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Steinfeld et al., (2022) som har sett på lærebøkene i for studieforbereende program i videregående skole, trekker fram at norskverkene reserverer gjerne litteratur fra de siste 20-30 årene i kategorien samtidslitteratur, som har valgt å sette et skille ved forfattere som har publisert de fleste verkene sine etter 1970 (s.201). Steinfeld et al., (2022) har utover dette valgt å gå i liten grad i detalj når det gjelder samtidslitteratur, «for utvalet av tekstar er breitt og spreitt, og kvar forfattar får oftast liten plass i tekstsamlingane» (Steinfeld et al., 2022 s.206). Ordet samtidslitteratur er ikke å

finne i noen norske ordbøker, og heller ikke i svenske eller danske ordbøker har dette ordet som eget oppslagsord. Det er vanskelig å si noe sikkert om når ordet kom inn i som litteraturhistorisk fagord, men mye tyder på at det først kom i allmenn bruk i litteraturkritikken på 1970-tallet under betydningen «nåtidslitteratur eller «den nyeste litteraturen. Utover 1990-tallet blir ordet samtidslitteratur en vanlig betegnelse (Vassenden 2007). I avhandlingen til Kjelen (2013) på hva som kan definere «sentrale samtidsverk», er det knyttet uvisshet rundt fra hans informanter: «[...] å kva lærerane rekna som sentrale eller – forfattarar, var det ganske store sprik» (Kjelen, 2013 s.152). Når Steinfeld et al., (2022) trekker fram at norskverkene reserverer gjerne litteratur fra de siste 20-30 årene i kategorien samtidslitteratur, så vil det fra et elevperspektiv være «gamle» tekster. Her kan det tenkes at læreverkforlagene ikke har fulgt med hva den nye læreplanen sier om hvilke samtidstekster elevene skal lese når det i kjernelementet Tekst i kontekst står at skjønnlitteratur skal knyttes til elevenes egen samtid. Studerer vi oversikt over skjønnlitterære tekster norsklærerne nevnte under intervjuene i kapittel 3 Metode, ser vi at det er store sprik i tekstutvalget hvor den eldste novellen er «At döda et barn» skrevet av Stig Dagermann som ble utgitt i 1948. Det skal merkes at denne novellen ble ikke nevnt som nyere skjønnlitteratur, men ble nevnt under en annen spørsmålskategori i intervju med Bergtora.

Går vi videre til det andre kompetansemålet om hvilke novelletekster norsklærerne velger til kompetansemålet «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer», er dette et kompetansemål som tolkes i en mer vid forstand. Dette fordi det har vært vanlig å prate om kulturmøter mellom innvandrerkultur i møte med den rotnorske, som er det de fire norsklærerne trekker fram av tekster som brukes til dette kompetansemålet. Tre av norsklærerne forteller at det er mer romanutdrag som blir valgt og trekker blant annet fram *Alle utlendinger har lukka gardiner*, *Tante Ulrikkes vei* og *Hør her'a*. Aud trekker også fram kulturmøter mellom bykultur og bydelkultur, men også generasjonsmøte og generasjonskonflikt.

Aud forteller at når hun bruker tekster hvor man prater om folk med annen etnisk bakgrunn så velger hun tekster med ulike innganger til temaet kulturmøter. Her er det interessant å dra inn Per Esben Myren-Svelstads artikkel *Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske innganger til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget* (2020 s.10-14), hvor han skildrer tre innganger som kan sees som grunnlag for å velge litteratur, men også hva som skjer i møte mellom lesere og de skjønnlitterære tekstene. Hva som skjer i møte mellom elev(er) og de

tekstene som inngår i kompetansemålet om å reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer, ble ikke fulgt opp i intervjuet med Aud. Den første inngangen Myren-Svelstad (2020) skriver om, er det etiske som på den ene siden er tekster som kan vekke empati gjennom at leseren blir introdusert en annens perspektiv, hvor det på den andre siden er den etiske inngangen noe vi ikke kan kjenne eller gripe fullt ut. Den andre inngangen er den reparerende som er en symptomatisk lesepraksis som skiller mellom paranoide og reparerende lesninger. Myren-Svelstad viser videre til blant annet diskusjonen om negativt ordbruk i en del av skandinavisk kanonisert barnelitteraturer. «Skal disse tekstene fjernast – eller kan vi produsere ei alternativ lesing?» (Myren-Svelstad, 2020 s 12). Den affektive responsen på ubehagelige tekststeder kan i et slikt tilfelle bli et utgangspunkt for å myndiggjøre leseren til å produsere selvstendige tolkninger, og dermed et verktøy for å bygge bro mellom overføring og performans. Og med andre ord: Kontroversielle tekster byr på motstand, er en mulig gullgruve for fortolkende refleksjon. Den tredje inngangen er den aktualiserende, som i litteraturdidaktikken handler om å gjøre fremmed og ukjent litteratur relevant og forståelig for dagens elever. Det handler om å gripe tak i det ukjente, merkelige og den simulerte virkeligheten som er intellektuelt utfordrende, og ikke først og fremst om å tematisere hva i en tekst som er relevant for den tiden og samfunnet vi lever i dag. Noe som tvinger frem en intellektuell desentrering lignende den vi har bruk for å praktisere i flerkulturelle samfunn, skjer gjennom å studere eldre litteratur hvor vi går i dialog med andre mulige samfunn. Aktualisering er å gjenoppfinne teksten og som et rikt potensial hvor det fremmede og ukjente ivaretar den nødvendige avstanden mellom tekst og leser. Dermed kan den affektteoretiske idéen om aktualisering knyttes til det dialogiske synet på litterær kompetanse. Også Sheridan fremhever viktige dimensjoner i den performative litterære kompetansen som er å akseptere egne feiltolkninger og tolerere tvetydigheter, paradoks, og usikkerhet i teksten (Blau, 2003 s. 210-211). Slik sett kan arbeid med litterære tekster være en måte å øve opp evnen til å ikke komme frem til sikker kunnskap, som også kan være viktige egenskaper å ha på andre områder enn i arbeid med litterære tekster. Hvilken av de tre inngangene Aud har i tankene når hun nevner «innganger» er ikke sikkert å vite, men jeg har valgt å gi den tredje inngangen meste plass her da den aktualiserer temaer i litteraturen som elever ikke alltid er bevisst på, selv i nyere skjønnlitteratur. Det kunne i og for seg være den første inngangen som omhandler at teksten skal vekke empati gjennom at leseren blir introdusert en annens perspektiv eller det etiske som noe vi ikke kan kjenne eller gripe fullt ut.

Valg av novelletekster ved å kombinere kompetansemålene «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk», og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer», peker alle lærerne i retningen i valg av samiske tekster. I LK20 har blant annet samisk litteratur fremdeles en viktig plass enn i tidligere læreplaner. Tar vi dette til Vg1 hvor elevene skal «lese, analysere og tolke skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk», ser vi det er lagt mindre vekt på forbindelsen mellom det norske og det internasjonale og mer ei tilbakevending mot det hjemlige i norskfaget (Claudi, 2022 s.214). Hallgjerd og Bergtora trekker fram novellen «Skolegutt» av Laila Stien som ble utgitt i 1979, som står i læreboken for norsk yrkesfag *Tett på*, som Steinfeld et al., (2022 s.186, 206-207) definerer som samtidslitteratur.

Oppsummert ser vi at bruk av lærebøker samsvarer med tidligere forskning. Planlegging av litteraturundervisningen har ikke endret seg etter innføringen av Fagfornyelsen, men de tverrfaglige temaene påvirker valg av novelletekster, og det lar seg vanskelig definere hva som ligger i begrepet «nyere skjønnlitteratur» da noveller fra 1970-tallet kan gå under benevnelsen samtidslitteratur. Samt at norsklærere velger samiske tekster ved å kombinere to kompetansemålene som går i retningen av det hjemlige. Årsaken til at jeg valgte meg ut disse to kompetansemålene er å få et innblikk i hva norsklærerne gjør av valg av novelletekster.

5.3 Hvilke erfaringer har norsklærere når det kommer til valg av novelletekster på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfag?

Rapportene fra 2000-tallets PISA- undersøkelser dokumenterte at mange av de lavt presterende lesere og lite leseinteresserte var gutter. Et av forskningsspørsmålene er å undersøke hvilke erfaringer norsklærerne har når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning på vg1 studieforbereende og vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram. Resultatene som framgår i analysekapitlet viser at elever på studieforbereende har et annet forhold til tekst enn elever på yrkesfag, samt at kjønnsbalansen er med å gi innvirkninger på hvilke novelletekster lærerne velger.

5.3.1 Studieforbereende

Fra intervjuene framkommer det at de fire norsklærerne har nok så ulike erfaringer av valg av novelletekster på vg1 studieforbereende. To av norsklærerne har delte meninger om elevene er gode lesere, to av norsklærerne forteller at elevenes interesser blir tatt med i betraktning når

de gjør valg av novelletekster som skal være med i litteraturundervisningen, samt kjønnsbalansen er med å gi innvirkning for valg de gjør. Og en lærer trekker fram at man på studieforbereidende kan velge novelletekster som man kan jobbe mer på et bredere plan. Det interessante her er forskjellene lærerne trekker fram med kjønnsbalanse som er med på å gi innvirkning av valg av tekster. I avhandlingen til Kjelen (2013) ble kjønn og lesing et av temaene i samtalen med lærerne i undersøkelsen hans, men i de fleste intervjuene hans ble dette bare overflattisk drøftet. Flere av lærerne i Kjelen (2013) nevnte at de erfarte at gutter og jenter ikke har de samme litterære preferansene, og noen av lærerne legger «aktivt vinn på å velje litteratur med tanke på at det skal vere noko å hente både for jenter og gutar» (Kjelen, 2013 s. 147). Her er det noen lærere som trekker fram at lærerne vanligvis ser på guttene som utfordrende, og tilpasser valg av litteratur etter guttenes smak, ser etter noe guttene kan identifisere seg med, og at jenter og gutter velger seg forskjellige bøker om de får velge selv.

Fra intervjuet med Aud, forteller hun om elever på studieforbereidende hvor hun har en del gutter som, enten er leser eller er konsumenter av science fiction-litteratur og fantasy. Aud forteller: «Så det kan jo påvirke utvalget littegrann at man strekker seg mot noen tekster som ligger i den sjangeren fordi at enn går ut ifra det appellera til flere». Dette sammenfaller med en kvantitativ spørreundersøkelse i videregående skole for å kartlegge guttenes leseoppdragelse og leseundervisning som Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe gjennomførte høsten 2012. Undersøkelsen hadde 165 besvarelser hvor 104 av elevene gikk vg3, 31 gikk vg2 og 30 gikk vg1. 82 % av elevene gikk på studiespesialiserende, og de resterende gikk «Medier- og kommunikasjon» på yrkesfag. 54,5% av informanter utgjorde at 90 av elevene var gutter. Funn i leseundersøkelsen til Bakke og Moe viste at halvparten av guttene karakteriserer seg selv som ikke-lesere. Dette skyldes at de leser, men leser ikke bøker. Hva guttene liker å lese spenner seg fra guider til nettspill, tegneserier, lesing på nett (eksempelvis VG og Facebook) tekniske eller naturvitenskaplig ukeblader slik som «Illustrert vitenskap» og «National Geographic». Ca. 12% av guttene formulert at bøker som «fordeler seg jevnt mellom historiske bøker og fantasy, der Ringenes Herre og Harry Potter (kun engelsk versjon) trekkes fram» (Bakke & Mette, 2013 s.180). Fra intervjuet med Åsgjerd, mener også hun at elevers interesser kan hjelpe med utvalget av tekster og at hun prøver å finne tekster som er mer aktuell eller tekster som hun kan knytte til elevenes fritidsinteresser, men hun nevner ikke spesifikt gutter her. Hvilke novelletekster norsklærerne velger med tanke på kjønn skal vi også ta for oss i det neste avsnittet. Når Aud forteller at valg av tekster til gutter på Vg1 studieforbereidende er basert på guttenes interesser

hvor hun blant annet nevner at gutter «er leser eller er konsumenter av science fiction-litteratur og fantasy», kan det her være nærliggende å trekke inn Nussbaum. Hvor hun blant annet mener at en av de tingene forestillingsevnen viser oss gjennom litteraturen er identifikasjon til fiksjonskarakterer eller hva fravær av identifikasjon lærer oss hva livet gjør med mennesker. Ifølge Smidt (2009) taler fantastisk litteratur til oss om personlig modning på et emosjonelt nivå. De onde figurene i fantastisk litteratur som kan sees på som, blir konkrete bilder på «indre fiender» som skam, angst eller andre sider ved oss selv som vi må overvinne eller konfrontere for å erverve psykologisk modning. «Å lese fantastisk litteratur er dermed en annen måte å bearbeide utfordringene det er å vokse opp byr på, enn den realistiske litteraturen åpner for» (Smidt, 2009 s. 178). Dette er ikke unikt bare for gutters interesser, men kan gjelde så vel for jenter.

5.3.2 Yrkesfag gutter og jenter

I forrige avsnitt ble guttene på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram diskutert. I dette avsnittet skal vi gå nærmere på kjønnsforskjellene i de ulike klassene på yrkesfag. På yrkesfag kan man som lærer oppleve å ha så godt som rene jenteklasser og rene gutteklasser eller oppleve å ha klasser hvor det ene kjønn er mer overrepresentert enn det andre. Guttene fikk særlig oppmerksomhet da rapportene fra PISA dokumenterte at mange av de svake leserne og lite leseinteresserte var gutter (Steinfeld et al., 2022 s.174), så kommer dette også til uttrykk i intervjuene med norsklærere i undersøkelsen min. Samtlige norsklærere fra min intervjuundersøkelse trekker fram utfordringene i valg av novelletekster til yrkesfagklasser hvor klassesammensetning er dominert av gutter, og at lærerne velger tekster som er mer innenfor gutters interesser. Dette så vi også i avsnittet ovenfor hvor lærerne velger tekster ut ifra guttenes interesseområder.

I intervjuet med Åsgjerd presiserer hun at på yrkesfag, er det utfordrende å velge novelletekster som skal være aktuelle for gutter, og at det er to kriterier som ligger til grunn når hun skal velge novelletekster. Novelletekstene må være korte, samt at det ikke er altfor mange klisjeer for da velger de det bort. I intervjuet med Hallgjerd presiserer hun at elever som har søkt seg inn på yrkesfag, ikke er så sterke lesere og er derfor ikke interessert i tekst. Fra intervjuet med Hallgjerd presiserer hun:

Nei, det er vanskelig på yrkesfag. Særlig da så har jeg reine gutteklasser som enten skal bli anleggsarbeidere eller bilmekanikere og sånn, å finne noveller som passer for dem. Der strever jeg, så det synes jeg er vanskelig.

Eksempler av novelletekster som norsklærerne trekker fram til bruk i såkalte gutteklasser er «Gutten» av Ingvar Ambjørnsen og «Surferen» av Ari Behn som har noe maskuline elementer i teksten som appellerer mer til gutter. Dette er novelletekster som er eller har vært med i lærebokens tekstsamling. Åsgjerd forteller at hun tidligere lot en gutteklasse lytte til utdrag av boka *Hør her`a* fordi hun mener utdraget, inneholder mye guttehumor og nesten litt altfor barnslig. Åsgjerd fremhever senere i intervjuet at: Men for gutter må det var veldig mye adrenalin [...], hvor det kan være naturlig å trekke inn modenheten for lesing av utfordrende tekster som omhandler følelser, ikke er til stedet hos guttene på yrkesfag.

Om jentene framgår det av Aud, Åsgjerd og Bergtora som har undervist Helse og oppvekst på yrkesfag at det er lettere å velge novelletekster til litteraturundervisning, hvor de blant annet kan velge tekster som innholdsmessig er av en mer utfordrende art slik som tekster som omhandler følelser og lignende. Auds opplevelse av en jenteklasse på Helse og oppvekst var at elevene var gode og reflekterte lesere og de leste tekster som blant annet omhandlet psykisk helse og feminisme. Det ble også stilt spørsmål ved tekstutvalgene skolen brukte om morsmålsfagene i nordisk og internasjonal debatt etter 2000-tallets PISA-undersøkelser. Lesing av skjønnlitteratur ble blant annet hevdet å bli oppfattet som en jente- og kvinneaktivitet (Steinfeld et al., 2022 s.174). Fra forskning ser vi at jenter har mer øye for detaljer i tekst som guttene gjerne overser. I den kvantitativ spørreundersøkelse i videregående skole for å kartlegge guttenes leseoppdragelse og leseundervisning til Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe (2012), hadde også jentene besvart undersøkelse som satte guttenes lesehistorier i et tydeligere perspektiv. Jentene som deltok viste grundighet og tydeligere evne eller vilje til nærlesning allerede før undersøkelsen startet. Dette ved at alle jentene signerte om «informert samtykke» på undersøkelsens startside, mens 80% av guttene hadde gjort det (Bakke og Moe, 2013 s.178).

Det er ikke noe entydig svar på hvorfor det er et markant skille på gutter og jenters interesser på lesing av skjønnlitteratur. Det kan være interessant å trekke inn Rosenblatts teori om den efferente og estetiske lesemåten som kan si noe om gutter og jenters måter å lese skjønnlitteratur på, da det fremgår at jentene på yrkesfag er modningsmessig til stede for å kunne håndtere

tekster som har med følelser å gjøre, enn hva guttene er klare for. Som et sentralt prinsipp med lesing, etablerte Rosenblatt et skille mellom estetisk og efferent lesing. Det Rosenblatt kaller for efferent lesing er å lese for et eller annet praktisk formål (Rosenblatt, 1995 s.32) Å lese for å finne svaret på et saklig spørsmål krever oppmerksomhet hovedsakelig til de offentlige aspektene ved mening, og utelukker og skyver ut til siden, personlige følelser eller aktiverte ideer (Rosenblatt, 1995 s.292). Mens den estetiske lesingen betyr at leseren retter oppmerksomhet mer mot de affektive aspektene, som utgjør at sansninger, følelser, bilder og ideer strukturere opplevelsen av den skjønnlitterære teksten. Dette er gjenstand for respons under og etter leseaktiviteten (Rosenblatt, 1995 s.33). Når jentene på yrkesfag er mer gode og reflekterte lesere som håndterer mer utfordrende tekster som omhandler følelser og lignende, kan tenkes at jentene trekker mer mot den estetiske enn den efferente lesemåten. Det efferente lesemåten som kjennetegnes med å hente ut ulike typer informasjon av teksten etter mest mulig allmenngyldige, dvs. upersonlige, kriterier, kan godt være til stede hos både gutter og jenter som leser skjønnlitteratur. Men å investerer all sin personlige erfaring og følelseskraft i å få tak på mest mulig av det teksten har å by på av stemninger, situasjoner, hendelser osv., er trolig jenter flinkere til, enn hva gutter er. En reaksjon på et verk er opplevelser som allerede er til stede i leserens personlighet og sinn. Rosenblatt mener dette er et viktig prinsipp i utvelgelsen av litterært materiale som skal presenteres for elevene. Det er ikke nok bare å tenke på hva eleven burde lese. Valg må gjenspeile en følelse av det litterære innholdet og elevens tidligere erfaring og nåværende nivå av emosjonell modenhet (Rosenblatt 1995 s.41-42). Når Aud i intervjuundersøkelsen påpeker at det ligger en form for stereotyp kjønnsrolletenkning i bunnen når norsklærere velger novelletekster til gutteklasser, så kan det være at gutter ikke er på samme modningsnivå som jentene til å kunne håndtere lesing gjennom den estetiske lesemåten. Og for å ta mer hensyn til hva guttene interesserte seg for burde skolen bruke mer sakprosaetekster (Steinfeld et al., 2022 s.174). Norsklærere i studien min er kvinner. Lie (2001) trekker fram i *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* at lærere i grunnskolen er i større grad dominert av kvinnelige lærere, noe som dominerer skolens verdier og innhold. Kvinnelige lærere kan mangle viktig forutsetning for gutters tanke- og følelsesliv. Som i verste fall kan bidra til å svekke gutters følelser av tilhørighet til det som foregår i skolen hvor de mister interesse og melder seg ut (Lie & Programme for International Student, 2001 s. 282-283).

Oppsummert gir norsklærerne fra min intervjuundersøkelse guttene mest oppmerksomhet og at de velger ut novelletekster som de tror guttene interesserer seg for, både for klasser på Vg1 studieforbredende og Vg2 yrkesfag. Men at det er mer utfordrende å velge novelletekster som skal være aktuelle for gutter på yrkesfag da norsklærerne opplever disse elevene som lavt presterende lesere og lite leseinteresserte. Dette sammenfaller med PISA-undersøkelser om gutters lesevaner, avhandlingen til Kjelen (2013) og den kvantitative spørreundersøkelsen i videregående skole til Jannike Ohrem Bakke og Mette Moe (2012), hvor de kartla guttenes leseoppdragelse og leseundervisning. Ut ifra intervjuundersøkelsen min med de fire norsklærerne som alle er kvinner, kan dette ha sammenheng med at de velger novelletekster ut fra eget tanke- og følelsesliv som de tror passer for guttene. For i klasser på yrkesfag som er dominert av jenter, opplever norsklærerne det som mindre utfordrende å velge novelletekster.

5.4 Hva opplever norsklærere som relevante novelletekster for elevene med tanke på interesse og gjenkjennelse og valg av tema i novelletekstene?

Vi skal i det følgende diskutere om hvorvidt utvalg av novelletekster må være relevante ut fra elevens interesse og gjenkjennelse og valg av tema i novelletekstene. Dette er undersøkelsens tredje forskningsspørsmål hvor et av hovedfunnet er valg av tema i novelletekstene til klasser med minoritets elever, som kan være avgjørende for om norsklærere velge å bruke teksten eller ikke.

5.4.1 Interesse, gjenkjennelse og valg av tema

I denne delen av intervjuundersøkelsen indikerer det ett skille mellom Vg1 studieforbredende og Vg2 yrkesfag når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning i norskfaget. I intervjuundersøkelsen med de fire norsklærerne framgår det at de har nok så like erfaringer når det kommer til om novelletekster er interessant å lese for elevene. Dette gjelder særskilt på yrkesfag, men at elevene er villige til å gå noe mer utenfor interesseområde på studieforbredende. Hvorvidt om elevenes gjenkjennelse av novelletekstens tema er viktig, har lærerne noe ulike meninger om. At novelletekster er interessant å lese for elevene kan kobles til aktualitet, hvorvidt novelleteksten er aktuell for elevene å lese, hvor Skaftun og Michelsen skriver i *Litteraturdidaktikk* (2017) om å velge en tekst til undervisning kan gjøres av mange grunner. Enten at man velger en tekst som tar opp et gitt tema som man tror passer for elever på det aktuelle trinnet, eller at man velger ut fra aktualitet som også er et tematisk valg. Aktualitet kan dreie seg om varige grunnleggende behov og om framtida, og trenger ikke nødvendigvis å forstås som dagsaktualitet i konkret betydning. Alle de fire norsklærerne peker

at det er viktig at novelleteksten må være interessant å lese, men de begrunner svarene sine ulikt. Hallgjerd mener at på yrkesfag må novelleteksten være interessant fordi hvis ikke faller elevene av og opplever den som irrelevant. Aud sitt sitat under går i retningen av elevens motivasjon fordi novelleteksten må være interessante å lese for elevene på studieforbereende:

«Fordi at de lærer mer, uansett hva det er de skal å lære, uansett hva er kompetanse det er de skal utvikle ved å lese av teksten, så får de mer ut av det hvis de synes det er interessant.»

Åsgjerd som underviser på yrkesfag og i klasser med minoritets elever presiserer kort at novelleteksten må være interessant og relevant for elevene å lese, men går heller i detaljer på hva hun gjør, for at det skal bli interessant og relevant for elevene sine hvor hun knytter det til det metodiske i klasserommet. Bergtora er den som spesifikt peker på et skille mellom yrkesfag og studieforbereende på viktigheten om novelleteksten er interessante å lese for elevene. Fordi hun mener elevene på studieforbereende er mer villige til å gå utenfor komfortsonen og interesseområdene sine, men at det i tillegg går mer i retningen av at elever på studieforbereende er noe mer opptatt av å få gode karakterer og et godt karaktersnitt.

I tilknytning til spørsmålet om novelletekster må være interessante å lese for elevene, ble norsklærerne spurt om viktigheten om elevene kjenner seg igjen i novelletekstens tema. Det er også her skille mellom yrkesfag og studieforbereende kommer tydeligst til uttrykk fordi norsklærerne har ulike erfaringer om viktigheten med elevenes gjenkjennelse i teksten. Hallgjerd og Åsgjerd mener at i klasser på yrkesfag er elevens gjenkjennelse i novelletekstene viktig. Hallgjerd mener novelletekstene gjerne må handle om noe som har med ungdom og barn å gjøre. Åsgjerd mener man må finne ut hvem som sitter i klasserommet for at en novelletekst skal fungere. Temaer i novelletekstene som lærerne mener ofte går igjen i valg av novelletekster viser blant annet et skille mellom yrkesfag og studieforbereende for hvilke tekster som velges ut. Hallgjerd har under intervjuet fortalt at hun i klasser på yrkesfag, hvor hun har elever som skal bli anleggsarbeidere eller bilmekanikere, må tekstene handle om barn og ungdom, slik at det skal være reelt for elevene. Bergtora som underviser norsk på yrkesfag hvor hun i mange år har vært på Helse og oppvekstfag, nevner temaer som blant annet ensomhet, angst og forelskelse, som indikerer at Hallgjerd og Bergtora velger novelletekster de tror passer for elever på yrkesfag. Aud som underviser på studieforbereende forteller at hun velger ut novelletekster som handler om relasjonsproblematikker, oppvekst, familie, barn

og kjærlighetsrelasjoner, fordi hun mener dette har med at hun ofte har klasser som er dominert av jenter og at hun har en forutinntatt oppfatning av at det er slike tekster de ønsker å lese.

Bergtora som underviser norsk på yrkesfag mener at gjenkjennelse ikke nødvendigvis er viktig, men teksten skal være godt skrevet. I likhet med Bergtora om at elever på studieforberedende er villige til å gå utenfor komfortsonen og interesseområdene sine, er Aud, som underviser norsk på studieforberedende, som er den eneste læreren som trekker fram dannelsesaspektet ved norskfaget i tilknytning til dette spørsmålet. Aud mener det er fint hvis det er noe elevene kan kjennes seg igjen i, fordi det igjen virker inn på engasjementet, innstillingen og motivasjonen for å lese. Men at tekstene ikke må være noe som de er kjent med fra tidligere, samt at tekster ikke trenger å ligge for tett på elevers liv og bekrefte det de har opplevd før. Hun kan derfor velge tekster som kanskje har kontroversielle temaer, fordi hun vet at elevene kanskje trenger en liten sjokkeffekt som kan være en motivasjon for å forholde seg til teksten. Dette sammenfaller med det den danske litteraturredaktiker Martin Blok Johansen diskuterer i sin bok *Litteratur og dannelse* (2019) hvor han mener at i skolen skal elevene møte de vanskelige tekstene som elevene ikke oppsøker selv. Et av de elementene Johansen (2019) trekker fram med å undervise i litteratur, er at det ikke handler om å finne stoff som elevene forstår og kan forklare. Det handler om å bruke tekster som får dem til å tvile. Som forstyrrer de åpenbare tingene de har med seg inn i undervisningen og som er overraskende forskjellig og perspektivutvidende. Uavgjørligheter er det som muliggjør flere analyser og tolkninger, det er de som fører til å fortsette å spørre om betydningen og meningen med litterære tekster, og det er de som gjør disse spørsmålene kan kontinuerlig bevares åpent og annerledes (Johansen, 2019 s131-133).

Når Johansen (2019 s.105) trekker fram «de abstruse tekstene» som er en type litteratur elever skal møte og ha mulighet til å omgås med, men som de mangler tilgang til, så blir valg av novelletekster til klasser på yrkesfag noe utfordrende å velge ut enn til klasser på studieforberedende. Når det gjelder valg av novelletekster på yrkesfag med tanke på elevenes interesse for å lese novelletekstene og valg av tema i novelletekstene som elevene kjenner seg igjen i, så går det mer i retning av hva elever ønsker å lese. Dette blir understreket av Hallgjerd som forteller at i klasser på yrkesfag har man; «elever som har søkt seg inn på yrkesfag, ikke er

så sterke lesere og er derfor ikke interessert i tekst». Dette sett ut ifra hvor man kan oppleve å ha lavpresterende lesere på yrkesfag som gjør at norsklærer må velge novelletekster med temaer som er gjenkjennelig og kan relaterer til elevens eget liv, og ikke minst kan kobles til elevens programområde som vi var inne på tidligere. På studieforberedende skal elevene videre til på Vg2 og Vg3 hvor de kan møte på tekster som yter mer motstand enn hva elever opplever på Vg1, som medfører at norsklæreren kan velge tekster som både har gjenkjennelig tema og som er fremmed for elevene.

5.4.2 Valg av novelletekster til klasser med minoritetsspråklige elever.

Et av hovedfunnene fra intervjuundersøkelsen er valg av tema i novelletekster til litteraturundervisning i klasser hvor man har minoritetsspråklige elever. Bergtora som underviser norsk på yrkesfag og som har vært innom studieforberedende, trekker fram klasser med en god andel av minoritetsspråklige elever, kan påvirke utvalget av noveller hun velger ut til undervisning. Det første hun trekker fram er elevenes språkforståelse ikke alltid er på plass, som gjør at elevene ikke nødvendigvis forstår hva novellen handler om, som medfører at hun da kan velge tekster som er så enkel at det nærmest tenderer mot fortelling. Det andre som hun synes kan være utfordrende med utvalg av tekster til klasser med minoritetsspråklige elever, er hvor både temaet og språket i novelletekstene kan være noe som blant annet muslimske jenter ikke kan forholde seg til. Bergtora forteller at hun derfor velger bort noveller som blant annet inneholder temaer som abort, homoseksualitet og transseksualitet, fordi hun ikke får inn forståelsen om hvordan dette temaet er generelt i norsk samfunnsliv i løpet av en norsktime i en klasse med minoritetsspråklige elever. Fra intervjuet forteller Bergtora:

Sånn som teksten «Annerledes» av ei Ingunn Holmen. Ja, det er en transperson. Den bruker jeg ikke da. For verken språkforståelsen eller samfunnsforståelsen er der. Så når vi skal jobbe med å tolke noveller. Det er så mye annet som de må være villige til å godta som premisser.

Spørsmålet her blir jo i hvor stor grad minoritetsspråklige elever skal møte den norske tekstkulturen i norsk skole som gjør at de integreres i det norske samfunnet? Eller om de bare skal møte en tekstkultur som bare handler om dem selv? Her kan vi kanskje snu oss for å se hva Martha Nussbaum, Judith Langer og Martin Blok Johansen mener om litteratur som provoserer.

Starter vi først med Judith Langer, så trekker hun fram at litteratur gir oss forutsetninger for å utforske både oss selv og andre, og at litteraturen på sitt beste er intellektuelt provoserende, fordi den lar oss se tanker, tro og handlinger fra en rekke vinkler, samtidig som den gjør ting mer menneskelig. Fra Martha Nussbaums tenkning, så mener hun litteraturen spille en sentral rolle i utdanning av verdensborgere for å fremme og dyrke et empatisk syn som er annerledes enn oss selv. Nussbaum trekker fram at det å oppøve forestillingsevnen gjennom å lese skjønnlitteratur er viktig for å skape grunnlag for medlidenhet. Hun mener skjønnlitteratur lar oss se andres liv med empatisk forståelse, engasjement og sinne over samfunnets likegyldighet. Nussbaum støtter seg til dikteren Walt Whitman sitt argument om at litteratur skal kunne spille sin samfunnsrolle, så må vi la oss forstyrre av den eller oppfordre den til å gjøre det. At litteratur skal kunne være støtende kan være en del av dets samfunnsmessige verdi, selv om det overhodet ikke er et tegn på litterær kvalitet. Når vi innlemmer nye og foruroligende verker i pensum, bør vi ha dette i tankene. Da må vi huske at det på forhånd er vanskelig å vite hvilke utradisjonelle verker vil ha kraft til å belyse en samfunnsgruppes kår over tid eller som bare gjør det der og da. Det er gode grunner til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse vi ønsker og trenger, hvis medlidenhet er en grunnleggende forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse. Slik som medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter, kvinner, lesbiske og homofile, innebærer dette at vi innlemmer verker som gir stemmer til livserfaringer til grupper i samfunnet som er høyst nødvendig at vi forstår.

Når vi ser Nussbaums tenkning i lys av å integrere minoritetsspråklige elever inn i det norske samfunnet, så må norsklæreren noen ganger velge novelletekster som sprenger noen grenser for disse elevene. Norsklæreren kan ikke alltid velge tekster som er innenfor minoritetselvers erfaringshorisont, for det gir ikke grunnlag til å forstå noe som er utenfor dem selv. Martin Blok Johansen som på sin side, mener at i skolen skal elevene omgås med «de abstruse tekstene» som er en type litteratur elever skal møte og ha mulighet til å omgås med som de mangler tilgang til. Dette er tekster slik som Kafka, Dostojevskij og Proust som er litteratur de ikke oppsøker selv og må derfor introduseres for den hvis de i det hele tatt skal vite om dens eksistens. Erfaringer, innsikter og erkjennelser blir de rett og slett frarøvet, og nettopp derfor er det i skolen som elevene må få tilgang til litteratur som kan tilby dem selvoverskridelse, fremmedgjøring og utenforskap selv om de ikke umiddelbart ikke ønsker det. Skolen vil kunne ende opp som et ekkokammer hvor elever lukkes inne i repeterende grupperinger av likesinnede som forsterker deres allerede eksisterende forestillinger, oppfatninger, holdninger og generelle

livssyn som ikke blir motsagt eller utfordret. Nå er det verken tekster av Kafka, Dostojevskij og Proust som er relevant i Bergtora sitt tilfelle, men novelletekster som kan være med på å gi minoritets elever en økt samfunnsforståelse utover å bare la elevene møte tekster med gjenkjennbart tema som bare bekrefter det elevene vet og kan fra før.

Spørsmålet her kan for eksempel være om norsklærere gjør feilvurderinger hvis de velger vekk novelletekster med det som kan oppfattes som vanskelige eller utfordrende temaer å behandle i litteraturundervisningen. Det må den profesjonelle lærer uansett ta stilling til, som både kjenner sine elever og sin litteratur (Greibrokk, 2007 s.31). Dette trenger ikke nødvendigvis være unikt for klasser med minoritets elever, men kan om mulig skje i ordinære klasser ellers. Aud, som underviser norsk på studieforbereidende, trekker dette i motsatt retning når jeg stiller henne spørsmålet om hun styrer unna novelletekster med ubehagelig tematikk eller som elevene opplever som tabu. Hun mener at lærere er litt for pysete når det gjelder å ta i vanskelige problemstillinger, og at det er en typisk overbeskyttende lærergreie å tenke om det sitter noen i klassen som har opplevd noe lignende som det som skjer i teksten, og som kan trigge alle de vanskelige tankene deres, hvor Aud presiserer: «at nettopp for de elevene er det viktig å se at dette er problematikk som andre må forholde seg til.» Men at hun ikke går inn for å sette elever ut av spill.

Oppsummert står norsklærerne i intervjuundersøkelsen min langt fra hverandre med tanke på om novelletekster er interessant å lese, samt om novelletekstens tema er gjenkjennbart for elevene. Sett i lys av Langer, Nussbaum og Johansen kan norsklærere på Vg1 studieforbereidende velge tekster som har mer utfordrende tema, enn hva norsklærere kan gjøre i klasser på yrkesfag hvor novelletekstene må være interessante å lese og mer gjenkjennbart for elevene. I klasser på yrkesfag dominert av minoritets elever er det utfra Bergtoras erfaring særs utfordrende å velge novelletekster med tema som omhandler abort og homoseksualitet og lignende. Dette anser jeg som en av studiens hovedfunn.

5.5 Hvordan lærerens valg av novelletekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og elevene?

Det fjerde og siste forskningsspørsmålet i denne studien berører hvordan norsklærernes valg av novelletekster blir tilrettelagt til de ulike klassene og elevene. Ett av funnene her er novelletekstens lengde, hvor norsklærerne samlet sett har noe lik erfaring når det gjelder valg

av novelletekster til undervisning. Også her kommer jeg innpå et skille mellom yrkesfag og studieforbereende når novelletekstens lengde skal diskuteres.

5.5.1 De korte novelletekstene

På spørsmål om hvordan norsklærernes valg av novelletekster tilrettelegges for elevene er Hallgjerd den som trekker fram et markant skille mellom studieforbereende og yrkesfag når det kommer til novelletekstens lengde, som viser at elevene på studieforbereende evner å konsumere lengre tekster enn det elever på yrkesfag gjør. Hallgjerd presiserer:

Det er jo maks en side på yrkesfag da mange som synes det er for mye. Men på studiespesialisering så kan det jo være tre, fire sider [...]

En av faktorene som har gått igjen gjennom hele intervjuet med Åsgjerd, er de korte novelletekstene. Åsgjerd, som underviser i norsk på yrkesfag og i minoritetsspråklige klasser, men har erfaring med å undervise norsk Vg1 studieforbereende, presiserte allerede i begynnelsen av intervjuet da jeg spurte om lærebøkene etter Fagfornyelsen at: «lærebøkene skulle også hatt flere korte noveller». På samme spørsmålet som ble stilt Hallgjerd svarer Åsgjerd:

Lange novelletekster synes jeg passer ikke eller jeg har ikke funnet måter å integrere det i min undervisning, ikke på yrkesfag, men det gikk på studiespesialiserende.

Bergtora som underviser på yrkesfag trekker fram elever med dysleksi, som gjør at hun unngår å velge tekster som er over to sider. At elever på yrkesfag har dysleksi er ikke unikt da også Aud trekker fram at hvis hun har en klasse med mange elever som har lese- og skriveutfordringer, så velger hun de korte novelletekstene fordi alle elevene må ha «en mulighet til å komme igjennom slik at det ikke hele økta blir brukt bare til å lese og forstå.»

Når det gjelder novelletekstens format og omfang skriver Einar Grøntoft i boken *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2014) at noveller har en viktig plass i undervisningen som gir utstrakt rom for tolkning, diskusjon og etterarbeid i klasserommet. Fra forskning i grunnskolen trekker Kjelen (2013) fram i sin avhandling at novellesjangeren «er mykje bruka i litteraturundervisninga fordi formatet gjer at ein både kan lese og snakke om teksten i ein dobbelttime» (Kjelen, 2013 s.160). Det samme trekker Kulbrandstad et al., (2005) fram i deres arbeid om det å være norsklærer på ungdomstrinnet under læreplanen Reform 97. Men at

norsklærerne sannsynligvis velger å bruke denne teksttypen er fordi en god novelle kjennetegnes med en stigende spenning og en overraskende og poengtert slutt. Novellen vil naturligvis også føre til hyppigere bruk som teksttype i norskfaget da den må regnes som en typisk leseboksjanger (Kulbrandstad et al., 2005 s. 94). Spørsmålet her blir om norsklærere trenger å forholde seg til noveller som skjønnlitterær sjanger eller andre skjønnlitterære tekster for den del til å lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur, spesielt i klasser på yrkesfag med lavt presterende lesere?

Hvis vi ser etter andre tekstformat som kan brukes i litteraturundervisningen, slår Morten Auklend et slag for bruk av korte prosatekster i litteratur- og leseundervisning i sin artikkel *Kassetekstens didaktikk. Korte prosatekster i klasserom og auditorium* (2022). Auklend mener den korte prosatekstens format: sms-er, e-post, anekdote, beskrivelse, oppdatering, osv., resonnerer med det formatet vi alle oppholder oss i til daglig, der kompetansen dannes ut fra det utvalgte kortformatet, som peker ut over selve lesefagene. Auklend trekker fram at «Kassetekst» får merkelappen uavhengig hvilken kortprosatekst det er snakk om. Fra forfatterens side er denne typen tekst bevisst komprimert og behersket, og som en del av selve forståelsen overfor denne kortheten, er leserens oppmerksomhet. Korte prosatekster eller «kassetekster» er didaktisk nyttige fordi de er fortolkningsmessig utfordrende og krevende å forstå, men de er heller krevende i det velkjente fordi de er skrevet i et kulturelt kjent format, slik som e-poster, Twitter- og Snapchat-meldinger (Auklend, 2022 s.4). Åsgjerd nevnte i intervjuundersøkelsen blant annet at Twitter-noveller fungerer utmerket ved at det må være en overraskende slutt med et poeng. Det er altså ikke et langt sprang fra some-tekster (some = sosiale media) til litterære kort prosatekster. Ved sitt gjenkjennbare format appellerer kassetekster til utrente lesere, som derfor ikke krever en stor faglig verktøykasse. Fra livet på nettet har altså utrente lesere god trening i å lese kassetekster, men noen faglig bevissthet har de ikke, om hvordan og hvorfor teksten er formet som den er. De litterære kassetekstene kan gi kunnskaper om korthetens virkemåter sammen med et litterært fagspråk hvor «korthet» er et sentralt begrep.

Når to av norsklærerne mener at formspråket bør være slik at elevene forstår hva teksten inneholder og at de styrer unna tekster med for avansert formspråk, som både gjelder på vg1 studieforbereidende, men særlig yrkesfag. Så mener Auklend (2020) at kassetekster er

velegnede undervisningsobjekter fordi språket i disse tekstene har mye til felles med kulturens mange språkformater, nemlig et fortettet språk som hviler på de samme premissene i både kort prosa og lesing/skriving. I formater som enten er fundert teknologisk (apper, fora) eller historisk (litteraturhistorien) skal informasjon produseres og distribueres kort. Som antydnet her betyr ikke at skjønnlitteraturen egenverdi nødvendigvis minker, men den kan få gjennomslag på områder utenfor det institusjonelle. Hvor kassetekster danner et fruktbart supplement til romaner, noveller og dramaer, altså sjangrer som hver på sin måte forsvarer en plass på pensum, kan de produsere så lenge deres særpreg som estetisk komprimering flytter inn i sentrum av undervisningen. Dette vil uansett kreve sin lærer som klarer å henge med i utviklingen av disse kassetekstene som Auklend mener er et format vi alle oppholder oss i til daglig.

Oppsummert forteller norsklærerne fra intervjuundersøkelsen min at en del av tilretteleggingen i litteraturundervisningen er å velge korte novelletekster, både på studieforbereende, men særlig gjelder dette yrkesfag. Her har jeg valgt å se dette i lys av Morten Auklends artikkel *Kasetekstens didaktikk. Korte prosatekster i klasserom og auditorium* (2022), hvor han mener valg av korte prosatekster til litteraturundervisningen speiler nytteverdi i tekstformatet elevene allerede forholder seg til i det daglige på internett og sosiale media.

6 Avslutning

Denne studiens mål har vært å undersøke hvilke tanker norsklærerne legger til grunn når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser på Vg1studieforberedende og Vg2 yrkesfag. Jeg har innhentet informasjon fra fire norsklærere om hva de tenker om valg av novelletekster til litteraturundervisningen gjennom studiens forskningsspørsmål:

- På hvilken måte har valg av novelletekster endret seg etter innføringen av fagfornyelsen?
- Hvilke erfaringer har norsklærerne når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning på vg1 studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram?
- Hvilke opplevelser har norsklærere med valg av novelletekster med tanke på elevers interesse og gjenkjennelse i novelletekstene?
- Hvordan tilrettelegger norsklærere novelletekster til de ulike klassene og elevene?

Funnene som er presentert i kapittel 4 og diskutert i kapittel 5, gjelder først og fremst lærerne i dette utvalget, og hensyn til generalisering har klare begrensinger da informantutvalget er på fire norsklærere som underviser i videregående skole. Andre som underviser i norskfaget, vil kunne ha andre oppfatninger og fortolkninger.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Som vi så i analysen framgår det at planleggingen av litteraturundervisningen ikke har endret seg etter Fagfornyelsen trådte i kraft, men de tverrfaglige temaene påvirker valg av novelletekster. En norsklærer som underviser på Vg1 studieforberedende velger novelletekster som inngang til tverrfaglige tema, mens to lærere som underviser på Vg2 yrkesfag velger novelletekster koblet til elevenes programområde. Jeg har i dette forskningsstudiet ikke gått i dybden av de tverrfaglige temaene enn bare å ha overfladisk drøftet dem. Ut fra min intervjuundersøkelse framkommer det at norsklærerne på ulikt vis bruker læreboken i norskfaget til å velge ut novelletekster til litteraturundervisningen, men at lærerne finner novelletekster fra enten nye eller tidligere utgitte vurderingseksemplarer. Funnet knyttet til kompetansemålet «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk», er at det kan være utfordrende å definere hva som ligger i begrepet «nyere» skjønnlitteratur da noveller fra 1970-tallet kan gå under benevnelsen samtidslitteratur. Siden læreplanen Fagfornyelsen ikke setter rammer for hva som ligger i begrepet «nyere» skjønnlitteratur, kan det være nærliggende å tro at en norsklærer som

underviser Vg1 studieforbereidende og Vg2 yrkesfag, kan velge å bruke en hvilken som helst novelletekst fra siste halvdel av 1900-tallet og fram til i dag og kalle det for samtidstekst. Så lenge temaet i novelleteksten kan kobles til elevens egen samtid. Samt at norsklærere velger samiske tekster ved å kombinere to kompetansemålene som går i retningen av det hjemlige.

Av det jeg har presentert i analysekapittelet og diskutert i kapittel 5 kan på en måte ikke sees som noe revolusjonerende funn med tanke på at gutter har andre lesevaner enn jenter, slik det er gjenspilt fra PISA-undersøkelser om gutters lesevaner. Norsklærerne fra min intervjuundersøkelse gir guttene mest oppmerksomhet og at de velger ut novelletekster som de tror guttene interesserer seg for, både for klasser på Vg1 studieforbereidende og Vg2 yrkesfag. Men at norsklærere som underviser i yrkesfagsklasser som er dominert av gutter, er det særlig utfordrende å velge novelletekster da lærerne opplever at de har elever som er lavtpresterende lesere. Dette kan ikke generaliseres da dette gjelder et fåtall klasser som lærerne nevner i intervjuet. Dette har jeg satt i sammenheng med at alle informantene er kvinner og at de velger novelletekster ut fra eget tanke- og følelsesliv som de tror passer for guttene. For i klasser på yrkesfag som er dominert av jenter, opplever norsklærerne det som mindre utfordrende å velge novelletekster.

Valg av novelletekster med tanke på elevs interesse og gjenkjennelse i novelletekstene, står norsklærerne i intervjuundersøkelsen min noe fra hverandre som indikerer at det er et skille mellom Vg1 studieforbereidende og Vg2 yrkesfag når det kommer til valg av novelletekster til litteraturundervisning. Valg av novelletekster til litteraturundervisning i klasser på yrkesfag, velger norsklærer novelletekster med temaer som er gjenkjennelig og kan relaterer til elevens eget liv, og ikke minst kan kobles til elevens programområde som følge av at norsk for yrkesfag er blitt mer yrkesrettet. En lærer erfarer at det er særs utfordrende å velge novelletekster med tema som omhandler abort og homoseksualitet og lignende til klasser på yrkesfag dominert av minoritetsspråklige elever. Denne læreren velger derfor bort novelletekster som omhandler slike temaer da det kan oppstå problemer med at minoritetsspråklige elever ikke føler at slike temaer er relevant for dem. Mens på studieforbereidende skal elevene videre til på Vg2 og Vg3 hvor de kan møte på tekster som yter mer motstand enn hva elever opplever på Vg1, som medfører at norsklæreren kan velge tekster som både har gjenkjennelig tema og som er fremmed for elevene.

Helt til slutt som en del av tilretteleggingen velger alle de fire norsklærerne korte novelletekster, både på studieforbereende, men særlig gjelder dette yrkesfag i klasser hvor lærerne gjerne opplever å ha lavtpresterende lesere som ikke er interessert i å lese tekster. Felles for Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag er at norsklærerne styrer unna novelletekster med for avansert formspråk.

6.2 Forslag til videre forskning

Jeg har gjennom denne studien gitt et innblikk hva fire norsklærere fra Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram tenker rundt valg av novelletekster til litteraturundervisning. Mye av forskningen som er brukt til denne studien er hentet fra ungdomstrinnet. Det er derfor reelt å etterspørre mer forskning rundt norskfaget i videregående skole. I dette perspektivet er det ønskelig med mer forskning rundt norskfaget i sin helhet på yrkesfag, siden det etter Fagfornyelsen ble fastsatt at norskfaget på yrkesfag ble samlet på Vg2, hvor det tidligere var norsk både på Vg1 og Vg2 yrkesfag. Hvordan har dette påvirket elevenes lese- og skrivetrening etter innføringen av Fagfornyelsen når elevene ikke har norskundervisning på Vg1 yrkesfag?

Jeg har i denne studien viet plass til spørsmålet om valg av novelletekster er fra norskfagets lærebøker. Det jeg ikke har tatt stilling til, er på hvilken måte digitale lærebøker har gjort sitt inntog i undervisningen for elevene. På hvilken måte gir digitale lærebøker innvirkning på elevens læring i norskfaget eller fag ellers i videregående skole? Tre av de fire norsklærere i denne studien uttrykker usikkerhet rundt valg av novelletekster som kan knyttes til tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. På hvilken måte kan skjønnlitterære tekster implementeres til de ulike tverrfaglige temaer i litteraturundervisning, ikke bare i videregående, men i skolen generelt.

Litteraturliste

- Auklend, M. (2022). Kassetekstens didaktikk. Korte prosatekster i klasserom og auditorium. *Nordlit*, (48), 1-11. <https://doi.org/10.7557/13.5849>
- Bakke, J. O. & Mette, M. (2013). PAY ME BITCH - om gutters lesing i videregående skole. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (Bd. nr. 194, s. 175-200). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye nye norskfaget* (1. utgave. utg., s. 27-46). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J. (2020). Kapittel 11. Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250-274). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Blau, S. (2003). *The literature workshop : teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2022). Kanonlitteratur og LK20 - tradisjon, brot og nye kontekstar IT. Steinfeld, M. B. Claudi & B. Aamotsbakken (Red.), *Litteraturkanon i norskfaget : historiske liner, aktuelle utfordringar* (s. 209-222). Fagbokforlaget.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Samfundslitteratur.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi [National Committees for Research Ethics in Norway: Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities]*. (2016, Sist oppdatert: 27. april 2016). NESH. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *J Relig Health*, 23(3), 197-203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>

- Fodstad, L. A. & Myhre Thomassen, M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research.*, vol. 6 (1). 86-106.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Greibrokk, J. (2007). *En teori for norsk litteraturundervisning*. Norsk læreren, 24-31.
- Grimstad, B. F. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg. utg.). Samfundslitteratur.
- Ida Lodding Gabrielsen, M. B.-B. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Universitetsforlaget* 85 - 99. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. Akademiske Forlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, dannelse og kompetanse* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur].
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.

- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T. & Syversen, E.-M. (2005). *Tekstsamtaler : arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag - slik lærere ser det*. Oplandske bokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* [Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction] (A. Sörmark, Overs.). Bokförlaget Daidalos AB.
- Lie, S. & Programme for International Student, A. (2001). *Godt rustet for framtida? : norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* (Bd. 4/2001). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lødding, B., Markussen, E. & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene: Sluttrapport* (NIFU-rapport 2016:1). https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2393959/NIFUrapport2016-1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3). <https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- Nussbaum, M. C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Salmons, J. (2015). *Qualitative online interviews: Strategies, design, and skills*. Sage.
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in language disorders*, Vol. 32, No. 1, 7–18. https://c3teachers.org/wp-content/uploads/2016/09/Shanahan_Shanahan.pdf
- Skaftun, A., Assen, A. & Wagner, Å. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i Fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*, 50-61.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Steinfeld, T., Steinfeld, T., Claudi, M. B. & Aamotsbakken, B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget : historiske liner, aktuelle utfordringer* (1. utgåve. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet 07. mai 2023 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357-371.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04-02>

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	106
Vedlegg 2: Intervjuguide	109
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD	111

Vil du delta i forskningsprosjektet

Valg av novelletekster til litteraturundervisning.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en masterstudie hvor formålet er å undersøke lærerens valg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for masterprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I masterstudiet mitt ønsker jeg å undersøke hva lærerne tenker når de gjør utvalg av novelletekster til litteraturundervisning i sine klasser. Etter Fagfornyelsen har Vg1 studieforberevende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole fått egne læreplaner med fornye kompetansemål, da de tidligere hadde felles læreplan. Litteraturundervisning i norskfaget innebærer at elevene skal lese og analysere ulike former for tekster. Hvilke novelletekster velger norsklærere ut til sine klasser med tanke på gruppesammensetninger, kjønn og andre utfordringer. Opplysningene du gir vil ikke bli brukt noe annet studie enn dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Rekruttering av norsklærere til dette studiet skjer ved at jeg tar kontakt med videregående skoler ved å sende en e-post til skolene og/eller (eventuelt spørre norsklærere på lukkede norskdidaktikkgrupper på Facebook).

Hva innebærer det for deg å delta?

Innhenting av data vil bli basert på kvalitativ metode ved at du deltar i et fokusgruppeintervju.

Det innebærer at du deltar i et fokusgruppeintervju sammen med andre norsklærere i en gruppe på 10-12 lærere, hvor intensjonen er å snakke om deres tanker om valg av novelletekster når dere planlegger litteraturundervisningen i norskfaget. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes som en ikke-styrende intervjustil som vil bli gjennomført ved at intervjuet er semistrukturert. Målet er ikke å komme frem til noe enighet eller en løsning på det som diskuteres, men at alle får mulighet til å uttale seg om forskjellige synspunkter angående emnet, samt at deltakerne uttaler seg både kollektivt og med individuelle stemmer. Ved å gjennomføre intervjuet på denne måten, kan man få frem mye brukbar data ved at flere stemmer snakker samtidig. Her er det ingen som sitter med definisjonsmakta eller fasit i intervjusituasjonen, og det gir rom for at man kan støtte seg til andres uttalelser, samt at komme med motargumenter. Fokusgruppeintervjuet vil skje via videosamtale på Microsoft Teams med lyd- og videoopptak og lagring av videofilen lagres på Nord Universitets OneDrive-system. Det betyr at videofilen vil bli innelåst og kryptert og det er kun jeg som har tilgang til datamaterialet. Ditt personvern slik som navn og arbeidssted vil bli ivarettatt og anonymisert, i både transkriberingsarbeidet og i masteravhandlingen og vil bli slettet når masteravhandlingen er godkjent.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt navn vil bli anonymisert ved at jeg gir deg et fiktivt navn og arbeidsplassen din vil ikke bli nevnt annet enn at vil nevne landsdelen hvor du jobber. Det er kun jeg som vil samle inn og bearbeide, samt å ha tilgang til datamaterialet ved at materialet er bli innelåst og kryptert på Nord Universitets OneDrive-system.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes fra Nord Universitets OneDrive-system. Det betyr at datamaterialet lagres fram til masteravhandlingen er godkjent i mai 2023.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Har du spørsmål angående masterprosjektet og datamaterialet kan du kontakte meg, Maria Christine Naurstad, mobil: 41316569, e-post: marnau@vgs.nfk.no eller Halvard Kjelen, mobil:97796975, e-post: hallvard.kjelen@nord.no

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen. Telefon 74022750 e-post: personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maria Christine Naurstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Valg av novelletekster til litteraturundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Hvordan velger norsklærere ut novelletekster på Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfag?

Kan du si hvor lenge du har jobbet som norsklærere i videregående skole?

1. Utvalg av novelletekster med utgangspunkt i læreplanen:

- Etter fagfornyelsen har det kommet nye lærebøker. → På hvilken måte har lærebøkene noe å si for det utvalget av noveller du gjør til undervisning?
- På hvilken måte planlegge du litteraturundervisningen annerledes etter fagfornyelsen enn tidligere med tanke på valg av novelletekster? → Hva har endret seg?
- Hvordan definerer du nyere skjønnlitteratur? → Hva menes med begrepet «nyere skjønnlitteratur»?
- Når du arbeider med kompetansemålet «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» i din klasse, hvilke typer novelletekster velger du da?
- Når du skal kombinere kompetansemålene «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» og «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer», hvordan får disse kompetansemålene innvirkning på valg av novelletekster?
- Hvordan definere man at noen novelletekster som er bedre egnet enn andre novelletekster, når det kommer til litteraturundervisning i den nye læreplanen?

2. Utvalg av novelletekster med utgangspunkt i elevgruppa:

- På yrkesfag kan man på enkelte avdelinger oppleve å ha så godt som rene jenteklasser og rene gutteklasser. → Hvilke vurderinger gjør du med tanke på utvalget av novelletekster i slike klasser?
- På hvilken måte har classesammensetningen på vg1 studieforbereende noe å si for utvalget av novelletekster enn yrkesfag?
- På hvilken måte får elevene være med å velge novelletekster til undervisningen? Hvorfor for de være med å velge eller hvorfor får de ikke være med å velge?
- Med tanke på tilrettelegging for elever, hvordan vektlegger du arbeid med korte eller lange novelletekster for dine elever?

3. Litteratursyn:

- Hvilke viktige temaer i novelleteksten går ofte igjen når du velger ut novelletekstene?
- Hvilke temaer er mindre viktige?
- På hvilken måte er det viktig at elevene synes novelletekstene er interessant å lese?
- På hvilken måte er det viktig at elevene kan kjenne seg igjen novelletekstenes tema?
- Hvilke novelletekster styrer du unna i planleggingen?
- Hva tenker du om å gjenbruke samme novelletekst år etter år?
- I planleggingen av litteraturundervisningen hvor du skal velge ut tekster som det skal jobbes med i klasserommet; hvordan er samarbeidet du om valg av noveller i felleskap med kollegaer? Evt. hvordan kommer dere frem til et felles utvalg?

4. Utvalg av novelletekster med utgangspunkt i forutsetninger og preferanser:

- I hvor stor grad styrer du etter egne preferanser og interesser i valget av novelletekst? → Hvor finner du tekstene?

[Meldeskjema](#) / [Valg av novelletekster til litteraturundervisning](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

488889

Prosjekttittel

Valg av novelletekster til litteraturundervisning.

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig

Wenche Rønning

Student

Maria Christine Naurstad

Prosjektperiode

23.05.2022 - 15.05.2023

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
27.05.2022	Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på «Del prosjekt» i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke, må han/hun inviteres på nytt.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold,

jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!