

# Skjønnlitteratur og dybdelæring

*En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av  
skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*

Sigrid Skaug



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018



# **Skjønnlitteratur og dybdelæring**

*En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av  
skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Sigrid Skaug

© Sigrid Skaug

2018

Skjønnlitteratur og dybdeløring – En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av  
skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3

Sigrid Skaug

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Alle veit kva som er best for den norske skolen.  
Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.  
Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.  
Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.  
Redaktørane veit det. Direktørane veit det.  
Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.  
Kronikkforfattarane veit kva som er best for den norske skolen.  
Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.  
(Grytten, 2015)



# Sammendrag

Forskning viser at lesing av litterære utdrag tradisjonelt har vært en utbredt praksis i norskundervisningen (Penne, 2006, 2010, 2012; Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Med Kunnskapsløftet i 2006 ble listene over verk og forfatterskap fjernet fra norskløften, og det ble opp til den enkelte lærer å foreta tekstutvalget (Vinje, 2005, s. 73). Det er mangel på studier som kan belyse hva som faktisk leses i skolen etter Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 237, 239). Med denne studien ønsket jeg derfor å gi innsikt i hvilke skjønnlitterære tekster et utvalg norsklærere velger å bruke i undervisningen, og om den sterke tradisjonen for utdrag fortsatt er gjeldende. I tillegg har jeg undersøkt hvordan lærerne mener elevenes dybdeløring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur. Å styrke elevenes dybdeløring og forståelse er hovedmålet med de nye læreplanene som skal være klare høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For å få innsikt i dette har jeg gjennomført en surveyundersøkelse, der jeg gjennom en rekke spørsmål har undersøkt følgende problemstilling: *Hvilke skjønnlitterære tekster bruker et utvalg norsklærere på Vg3 i undervisningen, og hvordan mener de dybdeløring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur?*

Datamateriale består av 153 ulike læreres svar på et spørreskjema, som inneholder både åpne og lukkede spørsmål. På bakgrunn av en deskriptiv analyse av datamaterialet er et av hovedfunnene i studien, at lesing av utdrag er en utbredt praksis blant lærerne i utvalget og at tradisjonen for bruk av utdrag fortsatt ser ut til å være gjeldende. Mitt andre hovedfunn er at titlene på enkelttekstene som blir nevnt aller flest ganger, blir nevnt av svært mange av lærerne i utvalget. I tillegg blir deler av Henrik Ibsens forfatterskap og tekster fra 1800-tallet nevnt av så mange lærere, at de trolig kan sies å utgjøre en «skjult kanon» i lærernes litteraturundervisning. Videre viser det seg at det leses relativt lite samtidslitteratur og at tre fjerdedeler av tekstene lærerne oppgir at de vanligvis leser i løpet av Vg3, er skrevet av en mannlig forfatter. Det tredje hovedfunnet i studien er at lesing av utdrag og hele verk blir omtalt som to svært forskjellige aktiviteter, som tjener relativt motsetningsfylte mål i norskfaget. Mitt fjerde hovedfunn angår hvordan lærerne mener man kan realisere dybdeløring ved lesing av skjønnlitteratur. Hovedtendensen er at det må brukes nok tid på tekstene, både på selve lesingen og på arbeidet i etterkant. I tillegg trekker flere av lærerne frem at dialog, diskusjon og refleksjon om tekstene, er viktige momenter for å kunne realisere dybdeløring ved lesing av skjønnlitteratur.





# Forord

Det er rart å tenke på at fem innholdsrike år på Lektorprogrammet er tilbakelagt, og at jeg nå er ved veis ende på masterprosjektet jeg har jobbet med i et helt år. Det har vært et givende og lærerikt år, som har gitt meg verdifulle perspektiver på litteraturundervisning i norskfaget. Det er flere som fortjener en takk for at jeg nå kan sette et endelig punktum for prosjektet.

Først av alt vil jeg takke min fantastiske veileder, Marte Blikstad-Balas, som alltid har vært tilgjengelig. Under hele prosessen har du vist interesse og engasjement for prosjektet, og har gitt motiverende veiledning med verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en takk til Ida Lodding Gabrielsen for inspirerende samtaler om skjønnlitteratur, innsikt i din forskning tilknyttet LISA-prosjektet og at jeg fikk lese deres upublisert artikkel med ny og relevant forskning for min studie.

Takk til Torill Steinfeld for gode litteraturtips, og til Astrid Roe for hjelp til utforming av spørreskjema. Takk til Deichmanske bibliotek og Nasjonalbiblioteket for hjelp til litteratursøk. Og takk til alle lærerne som har stilt opp i studien og har tatt seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

En stor takk til mor, for at du har engasjert deg så mye i oppgaven, for korrekturlesing og gode innspill. En stor takk også til min venninne, Marianne, for at du tok deg tid til grundig korrekturlesing. En spesiell takk går til den herlige gjengen på kullet. Vi har så mange fine minner sammen, både på og utenfor Blindern – det hadde ikke vært det samme uten dere. Til slutt en takk til Eirik, som også har levert masteroppgave denne våren. Takk for at du gjør hverdagen så fin, og for at vi sammen har klart å koble av og tenke på andre ting.

Blindern – du har vært fantastisk!

Oslo, mai 2018

Sigrid Skaug



# Innholdsfortegnelse

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introduksjon</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1      | Bakgrunn for valg av tema                                   | 1         |
| 1.2      | Problemstilling og forskningsspørsmål                       | 3         |
| 1.3      | Kart for videre lesing                                      | 4         |
| <b>2</b> | <b>Teori og tidligere forskning</b>                         | <b>5</b>  |
| 2.1      | Skjønnlitteratur  | 5         |
| 2.1.1    | Skjønnlitteratur versus sakprosa                            | 6         |
| 2.1.2    | Fiksjonslesing og faksjonslesing                            | 7         |
| 2.2      | Hermeneutisk tolkning av skjønnlitteratur                   | 9         |
| 2.2.1    | Utdrag i et hermeneutisk perspektiv                         | 10        |
| 2.3      | Leserorienterte teorier                                     | 11        |
| 2.3.1    | Leseren i møte med tekst                                    | 12        |
| 2.3.2    | Den narrative forestillingsevne                             | 15        |
| 2.4      | Litteraturundervisning i styringsdokumentene                | 18        |
| 2.4.1    | Danning versus nytte  | 19        |
| 2.4.2    | Finnes det en skjult kanon?                                 | 21        |
| 2.5      | Litteraturlesing og dybdelæring                             | 23        |
| 2.5.1    | Kognitive endringer   | 24        |
| 2.5.2    | Dialoger og samtaler i klasserommet                         | 25        |
| 2.5.3    | Sjangerbevissthet   | 28        |
| 2.6      | Tidligere forskning   | 29        |
| 2.6.1    | Forskning på lesing av skjønnlitteratur                     | 29        |
| 2.6.2    | Utdrag i lærebøkene   | 32        |
| 2.6.3    | Litteratur som mål eller middel?                            | 35        |
| 2.7      | Sammenfatning av kapittelet                                 | 37        |
| <b>3</b> | <b>Metode</b>   | <b>39</b> |
| 3.1      | Forskningsdesign  | 39        |
| 3.1.1    | Hvorfor kvantitativ metode?                                 | 39        |
| 3.1.2    | Surveyundersøkelse  | 41        |
| 3.1.3    | Utforming av spørreskjema                                   | 42        |
| 3.1.4    | Pilotering  | 46        |
| 3.2      | Utvalg  | 47        |
| 3.2.1    | Strategisk utvalg   | 47        |
| 3.2.2    | Svarprosent   | 49        |
| 3.2.3    | Generalisering  | 50        |
| 3.3      | Dataanalyse   | 50        |
| 3.3.1    | Deskriptiv analyse  | 50        |
| 3.4      | Reliabilitet og validitet                                   | 52        |
| 3.4.1    | Reliabilitet  | 53        |
| 3.4.2    | Validitet   | 56        |
| <b>4</b> | <b>Resultater og analyse</b>                                | <b>59</b> |
| 4.1      | Hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk leses?           | 60        |
| 4.1.1    | Ensartet eller særegent innhold i litteraturundervisningen? | 62        |
| 4.1.2    | Stort spenn i tekstenes fordeling på ulike tidsperioder     | 66        |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 4.1.3      | Skjevfordeling i kvinnelige og mannlige forfattere .....                                | 71         |
| <b>4.2</b> | <b>Hva er lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk?...</b> | <b>71</b>  |
| 4.2.1      | Utdrag og hele verk tjener ulike mål .....  | 73         |
| 4.2.2      | Innlevelse i teksten.....   | 76         |
| 4.2.3      | Tidsbruk.....   | 77         |
| <b>4.3</b> | <b>Hvordan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitterære tekster?</b>    | <b>78</b>  |
| 4.3.1      | Utdrag eller hele verk?.....  | 79         |
| 4.3.2      | Legger dagens læreplan til rette for dybdelæring? .....                                 | 81         |
| 4.3.3      | Tid er avgjørende .....   | 82         |
| 4.3.4      | Dialog, diskusjon og refleksjon .....   | 82         |
| 4.3.5      | Trekke paralleller og sette teksten inn i en sammenheng .....                           | 83         |
| 4.3.6      | Lese engasjerende litteratur .....  | 83         |
| <b>4.4</b> | <b>Sammenfatning av kapittelet .....</b>  | <b>84</b>  |
| <b>5</b>   | <b>Diskusjon .....</b>  | <b>86</b>  |
| 5.1        | Utdrag dominerer fortsatt.....  | 86         |
| 5.2        | Finnes det en skjult kanon? .....   | 87         |
| 5.3        | Ulike formål med utdrag og hele verk – litteratur som mål eller middel? .....           | 92         |
| 5.4        | Hvordan realisere dybdelæring? .....  | 95         |
| <b>6</b>   | <b>Avslutning.....</b>  | <b>98</b>  |
| 6.1        | Videre forskning .....  | 99         |
| 6.2        | Didaktiske implikasjoner .....  | 100        |
|            | <b>Litteraturliste.....</b>   | <b>103</b> |
|            | <b>Vedlegg 1 – 5 .....</b>  | <b>111</b> |

# Tabeller

|   |    |
|---|----|
| Tabell 1: Oversikt over de fem mest frekvente utdragene fordelt etter sjanger .....   | 67 |
| Tabell 2: Oversikt over de fem mest frekvente hele verkene fordelt etter sjanger..... | 69 |

# Figurer

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Oversikt over antall utdrag lærerne oppgir og deres frekvens fordelt etter utgivelsesår (århundre) .....   | 66 |
| Figur 2: Oversikt over antall hele verk lærerne oppgir og deres frekvens fordelt etter utgivelsesår (århundre)..... | 68 |
| Figur 3: Svar på påstanden: «Dybdelæring er lettere å få til når vi leser hele verk» fordelt etter prosent .....    | 79 |
| Figur 4: Svar på påstanden: «Dybdelæring er vanskelig å få til når vi leser utdrag» fordelt etter prosent .....     | 80 |

# Vedlegg 1 – 5

|  |     |
|--|-----|
| Vedlegg 1: Spørreskjema i sin helhet .....                             | 111 |
| Vedlegg 2: Tabelloversikt over respondentenes bakgrunnsvariabler ..... | 116 |
| Vedlegg 3: Tabelloversikt over utdrag.....                             | 117 |
| Vedlegg 4: Tabelloversikt over hele verk .....                         | 130 |
| Vedlegg 5: Skjermdump av NVivo.....                                    | 136 |



# 1 Introduksjon

Lesing av skjønnlitteratur og litteraturundervisning har vært en sentral del av norskfaget i det meste av det 20. århundre. Imidlertid viser stadig flere klasseromsstudier at litteraturen nå må vike for andre deler av faget (Penne, 2013, s. 42). Debatten om norskfaget og skjønnlitteraturens plass i faget foregår mer eller mindre kontinuerlig blant annet gjennom kronikkforfattere, PISA-resultater og læreplaner som til enhver tid synes å være i endring (Fodstad, 2017, s. 18). Lars August Fodstad (2017, s. 21) skriver i Norsklærerens jubileumsutgave at skjønnlitteraturens sentrale stilling i norskfaget må bevares og at litteraturundervisningen må styrkes. For å realisere dette påpeker han at skjønnlitteraturens funksjon i skolen bør legitimeres tydeligere i læreplanen. Klasseromsforskning fra norsk skole viser at litterære utdrag historisk sett har hatt en sterk tradisjon i norskfaget (Penne, 2010, 2012; Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Det meste av litteraturen elevene møter i skolesammenheng, er korte utdrag fra læreboka (Gabrielsen, 2018, s. 331; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, til fagfelle vurdering; Penne, 2010, s. 113). Sylvi Penne (2006, 2010, 2012) har problematisert denne omfattende bruken av utdrag. Hun understreker blant annet at det blir vanskelig for elevene å konstruere en meningsfull og helhetlig forståelse for litteraturen, når den presenteres som utdrag som ekskluderer den helhetlige handlingen (Penne, 2010, s. 113). Ifølge Penne (2013, s. 43) mangler stadig flere elever litterære lesevaner og leseerfaringer, og norskfaget trenger derfor nye og mer oppdaterte didaktiske begrunnelser for litteraturens plass i skolen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med Kunnskapsløftet i 2006 (K06) ble prinsippet om metodefrihet innført i skolen, og det ble opp til læreren å velge innhold og arbeidsmåter som utvikler elevenes kompetanse. Listene over forfattere og titler på litterære verk ble fjernet, og det ble opp til den enkelte lærer å velge hvilke tekster som skal leses i norskfaget (Vinje, 2005, s. 73). Ifølge Torill Steinfeld og Sten-Olof Ullström (2012, s. 237, 239) er det mangel på studier som belyser spørsmålet om hvor mye læreplaner har å si for tekstutvalget i skolen, og hvor mye lesingen er styrt av forlagene etter K06. Forskningen som er gjennomført på feltet er i stor grad analyser av eldre læreverk og læreplaner, og mange av studiene er kvalitative med fokus på undervisningsforløp for en eller flere elevgrupper med et begrenset antall elever. På bakgrunn

av dette ønsker jeg å gjennomføre en større undersøkelse av hvilke skjønnlitterære tekster som faktisk leses i skolen. Er lesing av utdrag fortsatt en sterk tradisjon i norskfaget?

Min egen erfaring både som elev og som student ute i praksisfeltet, er at det leses mange skjønnlitterære utdrag, og at det brukes mindre tid på å lese hele verk. Det var særlig under min siste praksisperiode på Lektorprogrammet ved UiO, jeg begynte å reflektere over bruk av utdrag kontra hele verk i norskfaget. Jeg underviste i norsk i en Vg3-klasse, og i den første praksisuka var elevene i innspurten av en lengre periode med litteraturhistorie. De leste utdrag fra blant annet *Karens jul*, *Forrådt* og *Sult*, og flere av elevene uttrykte frustrasjon over lesingen. De forsto ikke tekstutdragene og spørsmålene som skulle besvares. Forut for dette hadde elevene lest *Gengangere* av Henrik Ibsen i sin helhet. Elevene oppnådde en innsikt og en interesse for skuespillet, som ble skrevet lenge før elevenes egen samtid, noe som overrasket meg, da dette var en klasse hvor mange av elevene ikke var spesielt faglig interessert i utgangspunktet. Flere av elevene fortalte om verket med entusiasme, og uttrykte at de fikk en helt annen forståelse for teksten ettersom de fikk muligheten til å lese hele verket, og ikke bare et utdrag i læreboka slik de stort sett pleide. Elevene ga uttrykk for stor mestringsfølelse over å ha kommet seg gjennom et helt verk, og var stolte over forståelsen de fikk for teksten. Arbeidet med de skjønnlitterære utdragene fremsto derimot som meningsløst og vanskelig for mange av elevene. Denne observasjonen fikk meg til å reflektere over hva som egentlig er formålet med lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Er det i hovedsak å få kjennskap til et bredt mangfold av tekster, eller er det å gi elevene en dyp og varig forståelse for verkene?

Forholdet mellom bredde og dybde blir behandlet i Ludvigsenutvalgets utredning om fremtidens skole, der grunnopplæringens fag blir vurdert opp mot hvilke kompetanser som vil være viktig for elevene i fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8). Utgangspunktet for utredningen er at læreplanene i Kunnskapsløftet skal videreutvikles for å gjøre dem mer relevante for fremtiden. De nye læreplanene skal være klare høsten 2020. Utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, påpeker at sammenhengen mellom bredde og dybde i skolens innhold kan være en utfordring. Det er derfor nødvendig at det arbeides med å finne en god løsning på balansen mellom de to aspektene (NOU 2015:8, s. 39-40). Å styrke elevenes dybdelæring og forståelse er hovedmålet med de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Utvalget påpeker at breddekunnskaper kan være nødvendig for forståelse og



fordypning, men det må ikke gå på bekostning av elevenes mulighet til å gå i dybden (NOU 2015:8, s. 39-40).

Etter å ha deltatt på en fagsosial kveld på Det utdanningsvitenskapelige fakultet, der temaet var *Lærerrollen i fremtidens skole – dybde versus bredde*, fikk jeg ideen om å integrere dybdelæring i masteroppgaven min om skjønnlitteratur. Sten Ludvigsen holdt et innlegg, hvor fokuset var betydningen av dybdelæring i fremtidens skole, og hva som egentlig menes med begrepet. Dybdelæring er et sentralt og gjennomgående tema i Ludvigsenutvalgets utredning, som innebærer at elevene konstruerer en varig forståelse (NOU 2015:8, s. 14). Utvalget ser dybdelæring som tett forbundet med kompetanseoppnåelse. Det dreier seg om at elevene gradvis lærer seg å bygge kompetanse, det vil si evnen til å kunne anvende sine kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Dybdelæring er en forutsetning for kompetanseoppnåelse, da evnen til å anvende kunnskap krever at elevene får en grundig og god forståelse for det de lærer (NOU 2015:8, s. 10). Knyttet til lesing av skjønnlitteratur, kan dybdelæring se ut til å trekke i retning av å arbeide grundig og i dybden med færre hele verk, heller enn overflatisk arbeid med mange litterære utdrag. På bakgrunn av dette vil det være interessant å undersøke dagens praksis når det gjelder lesing av utdrag og hele verk, og hvordan man kan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget, og hvordan man kan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. For å få innsikt i dette, har jeg valgt å benytte meg av spørreskjema til lærere og avgrenset studien til Vg3. På bakgrunn av formålet med studien har jeg formulert følgende overordnede problemstilling:

*Hvilke skjønnlitterære tekster bruker et utvalg norsklærere på Vg3 i undervisningen, og hvordan mener de dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur?*

For å besvare den overordnede problemstillingen, har jeg utformet tre underordnede forskningsspørsmål:

- i. Hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk oppgir lærerne at de bruker i undervisningen?*
- ii. Hva er lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk?*
- iii. Hvordan mener lærerne at elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitterære tekster?*

Først og fremst vil studien ha relevans for praksisfeltet, i hovedsak for norsklærere og lærerstudenter i norskdidaktikk, da jeg ønsker å gi et innblikk i dagens praksis og hvordan man som lærer kan arbeide med lesing av skjønnlitteratur for å fremme en dyp og varig forståelse.

### **1.3 Kart for videre lesing**

I dette kapittelet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I kapittel to vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning på feltet. Den utvalgte teorien belyser blant annet skjønnlitteratur som sjangerbegrep, et hermeneutisk perspektiv på tolkning av tekster og leserorienterte teorier. Jeg vil også gjøre rede for dybdelæring og se begrepet opp mot lesing av skjønnlitteratur. I gjennomgangen av tidligere forskning tar jeg utgangspunkt i klasseromsforskning på lesing av skjønnlitteratur, der både internasjonale og nasjonale bidrag på feltet vil presenteres. Videre, i kapittel tre, vil jeg diskutere mitt valg av forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Her vil jeg også presentere hvordan jeg har analysert materialet mitt og diskutere studiens reliabilitet og validitet. I kapittel fire presenteres resultater og analyse av materialet mitt, der lærernes svar på spørreskjemaet danner grunnlaget for presentasjonen. I det påfølgende diskusjonskapittelet, kapittel fem, vil jeg diskutere noen utvalgte hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel seks, vil jeg oppsummere mine hovedfunn, komme med forslag til videre forskning og peke på noen didaktiske implikasjoner. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

## 2 Teori og tidlige forskning

I gjennomgangen av relevant teori, vil jeg vektlegge tre sentrale teoretiske begreper for min studie: fiksjonslesing, hermeneutikk og den narrative forestillingsevne. Fiksjonslesing skiller seg fra faksjonslesing, og handler om å lese skjønnlitteratur som fiksjon, og ikke som direkte gjengivelse av virkeligheten. De to lese måtene dreier seg om hvordan leseren skaper mening i ulike typer tekster (Steffensen, 2005). Videre er hermeneutikken et viktig teoretisk bakteppe for min studie av bruk av litterære utdrag og hele verk, som vektlegger at innsikt i både del og helhet er en forutsetning for en meningsfull forståelse av tekst (Bruner, 1996; Gilje & Grimen, 1993; Ricoeur, 1999). Deretter vil jeg gå nærmere inn på leserorienterte teorier, der blant annet Martha Nussbaums (1947, 1997) teori om den narrative forestillingsevne står sentralt. Hun vektlegger skjønnlitteraturens betydningen for å utvikle evnen til å forstå forskjellige kulturer og mennesker gjennom å leve seg inn i litteraturen.

Dernest følger et delkapittel om hvilke føringer skolens rammetekster legger for arbeidet med litteratur og hvordan skjønnlitteratur legitimeres i skolen. Videre vil jeg gå nærmere inn på litteraturlesing og dybdelæring, der jeg vil diskutere hvordan ulike dybdelæringsstrategier kan brukes i arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget. Avslutningsvis vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning på lesing av skjønnlitteratur i skolen. Klasseromsforskning, både i norsk og svensk skolekontekst, viser at det meste av litteraturen elevene leser på skolen er små utdrag fra læreboka (Gabrielsen, 2018; Gabrielsen et al., til fagfelleevaluering; Penne, 2010; Ullström, 2009). Utdragene har historisk sett hatt en sentral plass i norskfagets lærebøker (Skjelbred et al., 2017), og jeg vil i gjennomgangen av tidligere forskning se denne tradisjonen i et didaktisk perspektiv. Hvilke didaktiske argumenter finnes for den omfattende bruken av utdrag i skolen?

### 2.1 Skjønnlitteratur

For å definere begrepet *skjønnlitteratur* kan det være nyttig å redegjøre for distinksjonen mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Det var først på 1800-tallet, med romantikkens syn på kunsten og kunstneren som sannere og «skjønnere» enn det etablerte, at man begynte å skille skjønnlitteratur fra mer saksrettet litteratur (Claudi, 2010, s. 158).

### 2.1.1 Skjønnlitteratur versus sakprosa

Skjønnlitteratur er en fellesbetegnelse på oppdiktete tekster som henviser til et fiktivt univers. Dette til forskjell fra sakprosa, som kjennetegnes av saksorienterte tekster som formidler informasjon, holdninger eller påstander om avsender og mottakers felles virkelighet (Claudi, 2010, s. 152-153, 158). Skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa er nyttig for å kategorisere tekster, og har betydning for forståelsen av hvorvidt en tekst bør oppfattes som fiktiv eller ikke (Claudi, 2010, s. 153). Det var den finsksvenske språkforskeren, Rolf Pipping, som introduserte begrepet *sakprosa* i 1938. Han definerte sakprosa som en saklig stilart med en objektiv fremstilling, der «Kjänslouttryck äro principiellt uteslutna» (Pipping, 1938, s. 272). Dette fraværet av følelsesuttrykk i sakprosaen er imidlertid problematisert av blant annet professor i sakprosaforskning, Johan L. Tønnesson (2016). Han viser til retorikkens lære fra antikken, hvor det understrekes at logos alltid må virke sammen med både ethos og pathos for at en ytring skal bli virksom. Altså må alle de tre appellformene være til stede: argumentene må fremstå som sanne (logos), taleren må fremstå som troverdig (ethos) og publikums følelsesreaksjoner må vekkes (pathos) (Aristoteles, 2006, s. 27-28).

Mads B. Claudi (2010) skiller mellom skjønnlitteratur og sakprosa gjennom deres forhold til virkeligheten. Han definerer skjønnlitteratur som *indirekte ytringer* om virkeligheten, der verket skaper et fiktivt univers med et visst kunstnerisk eller estetisk preg. Dette står i motsetning til sakprosa, som oppfattes som *direkte ytringer* om avsenderens og mottakerens felles virkelighet, og er en fellesbetegnelse på saksorienterte tekster (Claudi, 2010, s. 153, 158).

Tønnesson (2012) skiller også skjønnlitteratur og sakprosa gjennom deres indirekte eller direkte forhold til virkeligheten. Han understreker at alle opplysninger i sakprosaetekster skal kunne dokumenteres, noe som derimot ikke kan kreves av skjønnlitterære tekster ettersom disse er fiktive (Tønnesson, 2012, s. 15). Både språk og oppbygning kan være annerledes i skjønnlitteratur enn i sakprosa. Som regel forteller skjønnlitteraturen en historie, der forfatteren ofte bruker metaforer og språklige bilder, som kan skape ulike assosiasjoner for ulike lesere. I tillegg appellerer skjønnlitterære tekster mer til følelser og fantasi, enn hva sakprosaetekster gjør (Roe, 2014, s. 62-63).

I litteraturvitenskapelig sammenheng brukes begrepet *sjanger* til å dele inn tekster i ulike grupper med visse felles kjennetegn. Innenfor skjønnlitteraturen kan man ifølge Claudi (2010, s. 159) snakke om tre hovedsjangre: epikk, lyrikk og drama. Innenfor epikken finnes det undersjangre som for eksempel romaner, noveller og eventyr. Av lyriske undersjangere finnes blant annet dikt, salmer og ballader, mens dramatiske undersjangere omfatter eksempelvis tragedier og komedier (Claudi, 2010, s. 159). Filosofen Knut Erik Tranøy (1998, s. 211) plasserer de skjønnlitterære sjangrene innenfor en *ikke-faglig* diskurs, da denne ikke har noen krav til sannhet. Han sammenlikner denne diskursen med den *faglige* diskursen, som derimot gjør krav på sannhet. Tranøy (1998) påpeker at en viktig forskjell mellom de to diskursene, er at de ikke-faglige diskursene ikke kan nedkortes og gjengis i form av et sammendrag, som formidler det vesentlige innholdet i tekstene. Dette kan imidlertid gjøres med de faglige diskursene, for eksempel en avhandling eller en artikkel, mens de litterære tekstene derimot er «innestengt i» det språket de først ble formet i (Tranøy, 1998, s. 211-212). Sett i forhold til min studie, og at klasseromsforskning viser at lesing av utdrag har vært en utbredt praksis i norske klasserom (se f.eks. Penne, 2010, s. 113), kan man ut fra dette perspektivet stille spørsmålsteget ved om lærere har mulighet til å gi meningsfulle sammendrag av handlingen til verkene som utdragene er hentet fra.

Selv om man kan skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa, bør det imidlertid nevnes at inndelingen kan være problematisk, da en rekke tekster kan befinne seg i grenseland med trekk fra både skjønnlitteratur og sakprosa, som for eksempel essayet (Claudi, 2010, s. 159). Likevel kan det være nyttig å bruke skillet mellom teksters forhold til virkeligheten, da dette kan ses i sammenheng med leserens forventninger til ulike type tekster. Eksempelvis forventer man som leser noe annet av en roman enn av en nyhetsartikkel. I denne oppgaven vil jeg i det følgende bruke begrepene *litteratur* og *skjønnlitteratur* synonymt, i betydningen fiktive tekster med et indirekte forhold til virkeligheten.

### **2.1.2 Fiksjonslesing og faksjonslesing**

Et sentralt kompetansemål i norskfaget etter Vg3 knyttet til skjønnlitteratur, både for studieforberedende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglig utdanningsprogram, er at eleven skal kunne: «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11-12). I læreplanen stilles det dermed krav til å sette de litterære tekstene inn i en historisk sammenheng. Steinfeld (2005, s. 61) påpeker at litteraturhistorie handler om både *litteratur* og om *historie*. Det vil si at det både er snakk om fiktive tekster og om faktisk historisk kontekst. Penne (2010, s. 36) omtaler det som et grunnleggende literacy-problem når barn leser litteratur som informasjon om virkeligheten, og ikke som «litteratur». Dersom de skjønnlitterære tekstene primært brukes for å oppnå for eksempel kunnskap om en litteraturhistorisk periode, kan dette gjøre det vanskelig å skille mellom hva som er fiksjon og hva som er virkelighet. Det er derfor viktig at elevene lærer å skille mellom fiktive og ikke-fiktive verdener (Penne, 2010, s. 36).

Den danske leseforskeren, Bo Steffensen (2005), skiller mellom en fiktiv og en faktiv lese måte. Den faktive lese måten kan knyttes til de faglitterære sjangrene, som har til hensikt å formidle direkte og faktisk kunnskap om verden. Dette gjør det mulig å stille visse spørsmål til teksten, for eksempel knyttet til tekstens ideologiske og politiske innhold og avsenderens motiver og interesser. Steffensen (2005, s. 103) påpeker at det også er *mulig* å anvende denne lese måten på skjønnlitteratur, men da blir resultatet at teksten behandles som om det var sakprosa. Det er den fiktive lese måten som er fiksjonens lese måte, og den åpner for andre typer spørsmål til teksten enn den faktive lese måten (Steffensen, 2005, s. 105).

Innenfor en fiktiv lese måte må leseren skape mening i teksten som litteratur, altså som en oppdiktet tekst og ikke som en gjengivelse av virkeligheten. Leserens møter ikke en tekst der avsenderen gjengir seleksjoner av virkeligheten, men heller en tekst som uttrykker en fiktiv verden. Her inngår spørsmål som «Hvilken verden befinner vi os i?», «Hvem er tekstens afsender?» og «Hvad er tekstens budskab?» (Steffensen, 2005, s. 110). Tolkning av skjønnlitteratur overlates i stor grad til leseren, som må lese «mellom linjene» og fylle ut tekstes «tomme plasser» (Roe, 2014, s. 63). Dette står i motsetning til den faktive lese måten, der teksten oppfattes som informasjon om virkeligheten med få mulige betydninger (Steffensen, 2005, s. 103). Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008, s. 282) konkluderer i sin avhandling med at skillet mellom fiksjon- og faksjonslesing er særlig viktig for elever som har lite leseerfaring. Elevene må trenes i å lese skjønnlitterære tekster som fiksjon. I dag er sjangre, som for eksempel dokusåper og semidokumentariske romaner, med på å viske ut grensen mellom fiksjonstekster og tekster om virkeligheten (Penne, 2010, s. 44). Ved lesing av slike sjangre vil det være viktig å ha forståelse for skillet mellom fakta og fiksjon og

hvordan tekstene bør leses, samtidig som leseren må være bevisst på at det man leser kan være i grenseland.

Tønnesson (2012, s. 16) problematiserer bruk av faktive lese måter på skjønnlitterære tekster. Han nevner romantrilogien *Kristin Lavransdatter* av Sigrid Undset som eksempel. Dersom leseren oppfatter romanene som direkte ytringer om middelalderen, og dermed bruker en faktive lese måte, vil tekstene bli sakprosa for denne leseren. Men som Tønnesson (2012, s. 17) poengterer, er det ikke opp til hver enkelt leser å definere tekster som «sakprosa» eller «skjønnlitteratur». Ettersom dette er kulturelle og historisk sett spesifikke tekst kategorier, finnes det rimelige og urimelige fortolkninger. Dette bekrefter betydningen av å lære elevene til å skille mellom fakta og fiksjon, for slik å kunne vurdere hvilken lese måte som bør anvendes på ulike tekster.

## 2.2 Hermeneutisk tolkning av skjønnlitteratur

Hermeneutikk handler om hvordan meningsfull fortolkning av tekst i det hele tatt er mulig. Sentralt innenfor dette perspektivet står tanken om at for å forstå noe som meningsfullt, må man bygge fortolkningen på både helheten og enkeltdelene (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Hermeneutikken er dermed et viktig teoretisk bakteppe for min studie som undersøker både hele verk og utdrag av tekster, som viser til både helhet og del. Fra et hermeneutisk perspektiv kan man stille spørsmålsteget ved om det egentlig er mulig å oppnå en fullstendig og meningsfull forståelse av en tekst dersom elevene kun presenteres for utdrag av teksten.

Sentralt i hermeneutikken står tanken om at meningsfulle fenomener kun er forståelige i den sammenhengen eller konteksten de forekommer i (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Jerome Bruner (1996, s. 122) understreker betydningen av helheten for å kunne fortolke litteratur. Det er samspillet mellom delene og helheten som gir historier mening og muliggjør fortolkning. Delene, altså hendelsene det fortelles om i historien, får mening fra historien som helhet. Og motsatt får historien som helhet, sin mening gjennom delene. Dette samspillet mellom del og helhet for å skape mening kalles *den hermeneutiske sirkel*, og er det som gjør at historier kan fortolkes. Del og helhet er dermed gjensidig avhengig av hverandre i en hermeneutisk fortolkning:

Since the meanings of the parts of a story are ‘functions’ of the story as a whole, and, at the same time, the story as a whole depends for its formation upon appropriate constituent parts, story interpretation seems irretrievably hermeneutic. (Bruner, 1996, s. 137)

For å kunne begrunne en fortolkning av et helt litterært verk i et hermeneutisk perspektiv, forutsettes det altså en fortolkning av de enkelte delene i verket. Og omvendt, for å kunne begrunne en fortolkning av et utdrag fra et litterært verk, kreves det en fortolkning av helheten. Denne bevegelsen mellom del og helhet er selve kjernen i den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Paul Ricoeur (1999, s. 10) omtaler hermeneutikk som en teori som redegjør for overgangen fra verkets struktur til dets verden: «Å fortolke et verk er å folde ut den verden det henviser til i kraft av sin ‘disposisjon’, sin ‘genre’ og sin ‘stil’» (Ricoeur, 1999, s. 164). Ricoeur forutsetter dermed kjennskap til den narrative strukturen for å kunne fortolke et verk. Den narrative strukturen består av en begynnelse, en midtdel og en avslutning, der de tre delene har en logisk sammenheng. I lys av dette vil det kunne være problematisk å tolke utdrag, da disse kun representerer en liten del av hele verkets narrative struktur og handling. Lesing av utdrag vil dermed ofte stride med tanken om en hermeneutisk tolkning av litteratur, der handlingens narrative struktur er viktig i tolkningsprosessen.

### **2.2.1 Utdrag i et hermeneutisk perspektiv**

Er det mulig å oppnå en meningsfull fortolkning av litterære utdrag, som kun representerer en liten del av den opprinnelige konteksten de hører til i, altså det litterære verket i sin helhet? Nordahl Rolfsen skrev de første lesebøkene som fulgte folkeskoleloven fra 1889. Med denne loven ble «norsk» et skolefag og litteratur en del av faget (Penne, 2012, s. 168). Den svenske pedagogen og forfatteren, Ellen Key, som i utgangspunktet var skeptisk til lesebøkene oppsplitting i utdrag, uttrykte total anerkjennelse for Rolfsens første lesebok (Penne, 2012, s. 169). Key var tidlig ute med å problematisere oppsplittingen i korte utdrag. Allerede i 1884 uttalte hun: «Gif barnen böcker i stället för läseböcker!» (Key, 1884, s. 66). Hun kritiserte bruken av utdrag for å gjøre litteraturundervisningen vanskeligere enn nødvendig. I tillegg hevdet hun at oppsplittingen i korte utdrag gjør at barna hindres i å tilegne seg det



helhetsperspektivet som er nødvendig for å tilegne seg litterære tekster. Så hva var det Rolfsen gjorde med de litterære utdragene?

Ifølge Rolfsen (1906, s. 510) bør «de kunstneriske love» være rettesnorer for lærebokforfattere og lærere i fremstillingen av litteratur. Det er disse lovene Rolfsen følger når han presenterer utdrag i lesebøkene. Lovene innebærer at utdraget har en indre helhetlig struktur med rom for følelser og engasjement. I tillegg må elevene få hjelp til forforståelse, der de trenger det (Penne, 2012, s. 170; Rolfsen, 1906). Dette kan ses i sammenheng med en hermeneutisk tolkning, som krever en narrativ struktur innrammet av en begynnelse og en slutt. Dersom utdraget står på egne ben, som en avsluttet fortelling, blir det dermed mulig for elevene å møte teksten med et hermeneutisk resonnement. Utdragene må altså representere en dramaturgisk helhet i seg selv (Penne, 2012, s. 170). I tillegg er også «forforståelse», ifølge hermeneutikken, et nødvendig vilkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Dette er fordi man må starte med visse ideer om hva man skal se etter når en tekst skal fortolkes. Dermed blir læreren en viktig støtte i elevenes forståelse og tolkning av utdrag og må, som Rolfsen (1906) påpeker, hjelpe elevene til forforståelse der de trenger det.

I likhet med Ricoeur (1999) og Rolfsen (1906), understreker også Penne (2012) den narrative strukturens betydning i fortolkningen av litteratur: «Litteraturlæsning handler om å tolke og forstå fiktive kontekster skapt gjennom narrativ struktur» (s. 164). Dette bygger på en hermeneutisk tolkning, der helheten er nødvendig for både tolkning og forståelse av litteraturen. Videre understreker Penne (2012, s. 168) at lærebøkene oppgaver til utdragene sjelden viser til den hermeneutiske helheten. Som en konsekvens av oppsplittingen i utdrag, er heller ikke denne helheten tilgjengelig for elevene. I stedet har det blitt en gjenganger i lærebøkene å bruke skriveoppgaver, der elevene for eksempel skriver en avslutning på utdraget eller et brev til en av de fiktive personene som presenteres. Penne (2012, s. 168) påpeker at dette kan være gode skriveoppgaver, men at det ikke er litteraturundervisning.

## **2.3 Leserorienterte teorier**

Den omfattende bruken av utdrag i dagens skole står ifølge Penne (2012, s. 165, 172) i forunderlig motsetning til vår tids leserorienterte litteraturredidaktikk, som fra 1980-tallet har preget norskfaget. Den legger vekt på den aktive leserens rolle i å skape mening i tekst. De

leserorienterte/resepsjonsorienterte teoriene kan deles inn i to skoledannelser, den amerikanske og den tyske. Louise Michelle Rosenblatt skriver seg inn i den amerikanske tradisjonen som omfatter *reader-respons-teori* og *transaksjonsteori*. Her står hennes verk *Literature as exploration* sentralt, som for første gang kom ut i 1938. Innen tysk resepsjonsteori er blant annet Wolfgang Iser en sentral teoretiker, der *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* fra 1978 er et sentralt verk. Både Rosenblatt (1995, s. 27) og Iser (1978, s. 21, 107) legger vekt på at det er samspillet mellom leser og tekst som skaper mening i tekst.

### **2.3.1 Leseren i møte med tekst**

Rosenblatt (1995, s. 26) ser på leseprosessen som en transaksjon mellom hver enkelt leser og den litterære teksten. Lesere møter teksten med ulike formål, forventninger og tidligere erfaringer, som har betydning for å skape mening i teksten. Det vil si at en tekst kan gi ulik mening for ulike lesere. I tillegg kan den samme teksten ha ulik mening og betydning for den samme leseren på ulike tidspunkt (Rosenblatt, 1995, s. 26, 35). Rosenblatt (1995) omtaler transaksjonen som en aktiv prosess der både leser og tekst påvirker hverandre: «[...] the two-way, reciprocal relation explains why meaning is not 'in' the text or 'in' the reader. Both reader and text are essential to the transactional process of making meaning» (s. 27). Som det fremgår av sitatet, er Rosenblatt opptatt av den individuelle leserens møte med teksten. Det er samspillet mellom leser og tekst som skaper mening i tekst.

#### **Efferent og estetisk lesing**

Rosenblatt (1995, s. 32-33) skiller mellom to ulike lesemåter, efferent og estetisk lesing. Efferent lesing er informasjonssøkende, der leserens formål er å hente ut informasjon fra teksten. Estetisk lesing er derimot knyttet til det affektive og skjer når leseren lever seg inn i teksten og opplever dens verden. Det er den estetiske lesingen som først og fremst brukes ved lesing av skjønnlitterære tekster. Rosenblatt (1995) setter altså leserens *opplevelse* av teksten i sentrum. Videre understreker hun at faktainformasjon om for eksempel tidsperioden et verk ble skrevet i, forfatteren eller verkets form og struktur, kun er interessant dersom det bidrar til å klargjøre eller berike leserens opplevelse av verket. Slik faktainformasjon er ifølge Rosenblatt (1995, s. 27) ofte irrelevant og distraherende.

Den efferente og estetiske lesemåten kan ses i sammenheng med Steffensens (2005) skille mellom den fiktive og faktive lesemåten. Den efferente og den faktive lesemåten anvendes i hovedsak for å hente ut informasjon fra sakprosa tekster, mens den estetiske og den fiktive lesemåten viser til leserens møte med skjønnlitterære tekster, der leserens tolkninger står sentralt. Rosenblatt (1985, s. 42) advarer mot å bruke den efferente lesemåten på skjønnlitterære tekster og hevder at de fleste spørsmålene som stilles i klasserommet og i litteraturantologier, leder elevene ut av selve teksten og mot en efferent lesemåte og analyse av teksten.

Det økte ferdighetsfokus i skolen, blant annet som følge av nasjonale og internasjonale leseundersøkelser, sammen med et økt fokus på sakprosa i norskfaget, kan være med å påvirke vektleggingen av den estetiske og den efferente lesemåten. Dette påpeker Hallvard Kjelen (2013, s. 62) i sin avhandling om *Litteraturundervisning i ungdomsskolen*. Han understreker at PISA-undersøkelsen som måler elevenes lesekompetanse, ikke skiller mellom en estetisk og en efferent lesemåte og at det er tydelig at hovedmålet med PISA ikke er å måle elevenes estetiske og litterære lesekompetanse. Ifølge Eyvind Elstad og Kirsten Sivesind (2010, s. 23) har PISA innvirkning på vår nasjonale utdanningspolitikk, og har dermed innflytelse på undervisningen i skolen. PISAs leseundersøkelse kan slik påvirke vektleggingen av de to lesemåtene, noe som går i den efferente lesemåtenes favør (Kjelen, 2013, s. 62).

PISA-rapporten fra 2010 fastslår at PISAs rammeverk for lesing har påvirket lesebegrepet både i Kunnskapsløftet og i de nasjonale leseprøvene (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 241). Dersom den kompetansen som testes på eksamen og andre prøver påvirker hvordan lærere underviser, kan man snakke om en «washback»-effekt (Alderson & Wall, 1993, s. 115). Elevenes *opplevelse* av litteraturen er ikke noe som enkelt kan testes gjennom prøver og blir ikke vektlagt i norskplanens kompetansemål. Dermed kan den estetiske lesemåten stå i fare for å bli oversett i norskfaget. Samtidig har skolen et bredere mandat enn opplæring i de konkrete kompetansemålene, som blant annet fremkommer i formålet med norskfaget, der det påpekes at faget blant annet skal gi rom for opplevelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1).

De norske hovedrapportene fra PISA-undersøkelsene har imidlertid flere ganger påvist sammenheng mellom lesing av skjønnlitteratur og leseskår. Undersøkelser av sammenhengen mellom elevenes lesevaner og leseprestasjoner fra PISA-undersøkelsene fra 2000, 2003, 2006

og 2009 viser at elever som leser skjønnlitteratur på fritiden skårer bedre på leseprøver enn elever som ikke er glad i å lese. Jo oftere de leser, jo bedre skårer de i lesing (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007, s. 152; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004, s. 160; Kjærnsli & Roe, 2010, s. 111; Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001, s. 137). Sammenhengen forklares blant annet med at det å lese skjønnlitteratur som regel innebærer å lese relativt store mengder tekst sammenliknet med andre typer lesestoff, og at elevene som leser skjønnlitteratur dermed får mye lesetrening (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 111). Resultatene fra PISA-undersøkelsene fra 2012 og 2015 antyder på sin side, at det er en sammenheng mellom elevers lave leseskår og motivasjon til å lese. Elever med lavere motivasjon leser mindre og søker ikke utfordringer. Mangel på trening i å lese lengre tekster blir sett på som det største problemet for mange av elevene (Kjærnsli & Jensen, 2016, s. 162; Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 198).

I likhet med Rosenblatt, legger Iser (1978) vekt på det estetiske ved leserens møte med tekst. Lesing er ikke en enveisprosess, men en dynamisk interaksjon mellom leser og tekst. Leseren må aktualisere teksten for å gi den mening. Det er altså først når teksten leses at den kan få mening (Iser, 1978, s. 21, 107). Penne (2012, s. 165-166) har sammenfattet Isers grunnholdning til en leserorientert tolkning av en tekst, i en liste bestående av tre krav. Hun understreker gjennom disse kravene at det ikke er noen motsetning mellom den tidligere nevnte hermeneutiske tolkningstradisjonen og en elevorientert litteraturredaktikk. De tre kravene forutsetter alle en hermeneutisk tolkning:

- Teksten må på en eller annen måte assosiere til livet. Dette gjelder generelt for kunst.
  - Leseren må ha en forståelse for fiksjon som aktiveres i møte med teksten.
  - Teksten må under lesingen *kunne oppleves som en sammenhengende helhet.*
- (Penne, 2012, s. 166)

De som viderefører leserorientert teori legger, ifølge Penne (2012, s. 166), til et fjerde punkt på Isers krav til tolkningen av litterære tekster. Dette punktet tilfører et kognitivt perspektiv, og tar for seg leserens empati med en eller flere av de fiktive karakterene. Videre påpeker Penne (2012, s. 166), at denne virkningen vanskelig kan skje gjennom utdrag. Sentralt innenfor litteraturens innvirkning på lesernes utvikling av empati står Nussbaums (1947, 1997) teori om den narrative forestillingsevne.

### 2.3.2 Den narrative forestillingsevne

For å kunne forholde seg til den komplekse verden vi lever i, holder det ikke kun med logikk og faktisk kunnskap om samfunnsforhold, hevder Nussbaum (1947, s. 95). Hun understreker at det i tillegg er nødvendig å utvikle «the narrative imagination», som dreier seg om evnen til innlevelse i andres liv (Nussbaum, 1947, s. 95). Skjønnlitteratur bidrar til å utvikle dette, da den gir en inngang til å kunne forstå det fremmede gjennom å leve seg inn i andre kulturer og mennesker. I litteraturen møter man forskjellige fiktive karakterer, og den narrative forestillingsevnen handler om evnen til å sette seg inn i karakterenes ulike historier, å kunne se verden gjennom deres øyne og å forstå deres følelser og ønsker. Dette gjør at man blir i stand til å forstå andre mennesker som individer, som deler mange av våre egne utfordringer og muligheter, heller enn å betrakte dem som fremmede og annerledes. Den narrative forestillingsevnen har dermed stor betydning for moralsk samhandling, da den gir øvelse i empati og innsikt i andre menneskers sinn. Dette er med på å fremme en sympatisk mottakelighet for andres behov og forståelse for hvordan ulike livssituasjoner former ulike behov (Nussbaum, 1947, s. 96; 1997, s. 85, 90).

Skolen har en viktig rolle i å oppdra barn til å bli gode samfunnsborgere. Selv om mye av arbeidet med å utvikle omsorg og tanke for andre skjer i familien, påpeker Nussbaum (1947) at skolen enten kan forsterke eller undergrave det familien har lært barnet: «What they provide, through their curricular content and their pedagogy, can greatly affect the developing child's mind» (s. 45). Så hva bør skolen gjøre for å skape gode samfunnsborgere til et godt samfunn? Nussbaum (1947, s. 45) understreker at skolen bør utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiv, særlig fra de samfunnet er tilbøyelig til å betrakte som mindreverdige. Det er her arbeidet med litteratur står sentralt. Litteraturarbeid er ifølge Nussbaum (1947, 1997), avgjørende for å utdanne elever til verdensborgere med et empatisk syn på forskjellige mennesker og kulturer som er annerledes enn leseren selv. Men hva slags litterære verk er med på å fremme dette?

Fra barna er små trenes deres empatiske forestillingsevne gjennom fortellinger, rim og sanger, men etter hvert som barn blir eldre må de bli kjent med mer komplekse litterære verk. Her trekker Nussbaum (1997, s. 93) frem tragediedrama som en sentral sjanger for oppdragelse i ungdomsårene. Videre nevner hun romanen som en særlig viktig sjanger for utvikling av den narrative forestillingsevnen (Nussbaum, 1997, s. 94). Her understreker hun

at det ikke er nok å føle med en romankarakter, da dette kun kan være et tegn på medmenneskelighet. Det som er viktig for at litteraturen skal spille en samfunnsrolle, er at den må forstyrre oss, og dette må man oppfordre den til å gjøre. Når man skal ta inn nye verk på pensum, understreker hun at man derfor må tenke over at verkene skal utfordre konvensjonelle sannheter og verdier. Litteraturen bør fremme møter med mennesker man stort sett helst vil unngå å møte (Nussbaum, 1997, s. 98-99).

Nussbaum (1997, s. 98) understreker, som nevnt tidligere, at det ikke er nok å føle med en fiktiv karakter for at den empatiske forestillingsevnen skal bidra til å oppdra gode samfunnsborgere. Penne (2009) viser gjennom sin observasjonsstudie av et klasserom på ungdomstrinnet, der elevene arbeider med et tverrfaglig prosjekt i norsk, KRL og samfunnsfag, hvordan empatisk innlevelse kan bli et didaktisk problem. Temaet er andre verdenskrig med vekt på jødernes situasjon. Elevene konkluderer med at de ikke hadde våget å gjøre noe for å hjelpe jødene i en krigssituasjon. Penne (2009) viser med utgangspunkt i dette hvordan empatisk innlevelse kan bli et didaktisk problem. Problemet oppstår når elevene er empatisk orientert mot alle partene i krigsspillet. De prøver å forstå de involverte som enkeltmennesker, og vurderer ikke handlingene ut fra en overordnet moralsk norm. Studien viser hvordan elevenes dialog ikke nødvendigvis styres av fornuften og fellesskapets beste, men heller av subjektive og hverdagslige følelser. Utfordringen blir å hjelpe elevene ut av hverdagsdiskursen og jeg-perspektivet, noe som krever en aktiv og kjempende lærer (Penne, 2009, s. 15). Dette viser at lærerens rolle i samtalene om litteratur, er av avgjørende betydning. Læreren må hjelpe elevene til å utvikle et metaspråk til å snakke om tekst, et språk som ikke kun er erfaringsbasert, men mer fagspesifikt og tekstnært. Penne (2006) peker også på dette behovet i sin doktorgradsavhandling, der hun undersøker virkningen av norskfaget på ungdomstrinnet i en tid med «ny ungdom» og store kulturelle endringsprosesser. Observasjonsmaterialet omfatter primært litteraturundervisning i tre ulike klasser, og hun finner at særlig i den ene klassen er språket mer ekspressivt og styrt av følelser, der det er hverdagspråket som dominerer (Penne, 2006, s. 357). Avslutningsvis understreker hun at elevene må lære noe som hverdagspråket ikke kan gi dem innsikt i. De må hjelpes inn i en sekundærsjanger av en aktiv lærer (Penne, 2006, s. 374).

Nussbaum (1997, s. 93, 94) trekker som nevnt frem dramaet og romanen, altså *hele litterære verk*, i diskusjonen rundt hvordan man skal trene elevene i å utvikle den narrative forestillingsevnen. Det er kanskje ikke så rart at hun ikke nevner *utdrag* av litterære verk som

en mulighet, men dersom man skal se dette med et hermeneutisk perspektiv, kreves det som nevnt tidligere en helhetlig narrativ struktur for å kunne forstå litteratur. I lys av dette kan det stilles spørsmålstegn ved om det er mulig å forstå de fiktive karakterenes liv fullt ut, dersom deres historier presenteres gjennom utdrag. Det vil eksempelvis trolig være vanskelig å sette seg inn i hvorfor Riber velger å ta sitt eget liv i Amalie Skrams roman *Forrådt* (1892), dersom leseren ikke har fått forhistorien om hvordan han stadig vender tilbake til sin fortid gjennom uhyggelige drømmer, og hvordan Ory tvinger ham til å bekjenne sine tidligere seksuelle erfaringer. Dermed vil det også kanskje være vanskelig å føle empati og forståelse for Ribers avgjørelse, hvis man kun kjenner til deler av historien. Videre vil dette kunne få konsekvenser for utviklingen av den narrative forestillingsevnen, som i henhold til Nussbaum (1947, s. 95) er en viktig evne å mestre for samfunnets borgere.

Litteraturen er altså viktig for å fremme forståelse for personer som er forskjellige fra leseren selv. I tillegg er Nussbaum (1997) opptatt av at litteratur er viktig for det politiske liv og hvordan den kan fremme demokratiske idealer. Gjennom å fremstille forskjellige menneskers liv, viser litteraturen ulike levekår og utfordringer man kan støte på. Dette er med på å bevisstgjøre leseren på hva som *kan* skje, ikke bare hva som faktisk *har* hendt. Litteraturen kan slik gi en forståelse av at det finnes flere forskjellige muligheter, noe som ifølge Nussbaum (1997, s. 86) har særlig stor verdi i det politiske liv. Litteraturens politiske potensial er at: «[...] it can transport us, while remaining ourselves, into the life of another, revealing similarities but also profound differences between the life and thought of that other and myself and making them comprehensible, or at least more nearly comprehensible» (Nussbaum, 1997, s. 111). Videre er Nussbaum (1997) opptatt av hvordan undervisning i litteratur kan fremme demokratiske idealer som likeverd og respekt. For å realisere dette, må den sympatiske lesingen kombineres med kritisk lesing. I tillegg til å oppmuntre elevene til å leve seg inn i og føle med karakterene i litteraturen, må man også stille kritiske spørsmål til deres erfaring. Dette kan for eksempel være å spørsmål som: Hva gjør sympatien jeg føler med mitt eget sinn, og hvordan ber karakterene meg om å betrakte mine medmennesker? (Nussbaum, 1997, s. 100-101).

### **Relevans for norskfaget?**

Oppsummert vektlegger Nussbaum (1947, 1997) litteraturens sentrale betydning for å oppdra gode samfunnsborgere. Den narrative forestillingsevnen bidrar til en forståelse av andre kulturer og mennesker og har dermed betydning for moralsk samhandling med andre

mennesker. I tillegg har også litteraturen stor verdi for det politiske liv og for å fremme demokratiske idealer. Med henblikk på dette kan det trekkes flere paralleller til formuleringene i formålet med norskfaget. Her poengteres det blant annet at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse og kommunikasjon og at det skal innlemme elevene i samfunnslivet og ruste dem til deltakelse i demokratiske prosesser. I tillegg skal norskfaget gi rom for både opplevelse og refleksjon, og utvikle evnen til kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). I lys av Nussbaums syn på litteratur og hennes teori om den narrative forestillingsevnen, kan litteraturen være en inngang til å fremme disse formålene med norskfaget. Formuleringene vedrørende norskfagets formål er bare ett av flere styringsdokumenter som legger føringer for arbeidet med litteratur. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan disse kan knyttes til arbeidet med litteratur i skolen, og hvilke føringer de legger for dette arbeidet.

## **2.4 Litteraturundervisning i styringsdokumentene**

Kunnskapsløftet gir ingen føringer på hva slags tekster som skal leses. Selv om dette gir stor frihet til hver enkelt lærer, er det likevel ikke slik at det er helt fritt frem for den enkelte norsklærer å lage sitt eget litteraturfag. De offentlig vedtatte rammetekstene for skolen omfatter formålsparagrafen i opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen og den fagspesifikke delen av læreplanen. Disse gir føringer for arbeidet i skolen, og dermed også litteraturundervisningen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28-29).

I Formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) står det blant annet at «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (§ 1-1). Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, s. 28) påpeker at dette er den overordnede begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen. Den generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen. Her står det ikke noe spesifikt om litteratur i norskfaget, men likevel berører mange av formuleringene arbeidet med litteratur. Blant annet presiseres, som i formålsparagrafen, viktigheten av å formidle kunnskap om både vår egen og andres kultur (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 5). I lys av Nussbaums (1947, 1997) teori om litteraturens potensiale, kan lesing av norsk og internasjonal litteratur bidra til å forstå vår egen og andres kulturer. Gjennom å lese skjønnlitteratur kan man utvikle den narrative forestillingsevnen, som er en inngang til å forstå andre kulturer. Dette er en viktig oppgave for norskfaget, noe som også presiseres innledningsvis i beskrivelsen av fagets



formål, der det påpekes at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse. Videre i beskrivelsen av formålet med norskfaget trekkes dannelse frem som sentralt, og «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Disse formuleringene knytter seg til et dannelsesperspektiv, som handler om å utvikle elevenes tanker om verden og seg selv (Aase, 2005a, s. 16).

Laila Aase (2005a, s. 15) poengterer at begrunnelsene for fagene i skolen har endret seg gjennom historien. Grovt sett kan disse begrunnelsene knyttes til enten *danning* eller *nytte*, eller begge deler. Gjennom danning skal elevene bli i stand til å samhandle med andre på en måte som ivaretar bestemte kunnskapstradisjoner og verdier (Aase, 2005a, s. 17). Videre beskriver hun at dannelsesoppdraget i stor grad er knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen, og at dette er et demokratisk prosjekt. Nytteverdien i skolen handler derimot mer om den konkrete kunnskapen elevene lærer. Det dreier seg om å lære nyttige og praktiske kunnskaper og ferdigheter som de kan få bruk for i livet. Dette står i kontrast til de mindre håndfaste dannelsesprosessene, som har som formål å utvikle elevenes tanke- og væremåter som samfunnsborgere (Aase, 2005a, s. 16; Aase, 2005b, s. 70). Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan lesing av skjønnlitteratur har blitt legitimert i norskfaget knyttet til de to begrepene *danning* og *nytte*.

#### **2.4.1 Danning versus nytte**

Man kan altså skille mellom et nytteorientert norskfag på den ene siden, og norskfaget som et dannelsesfag på den andre siden. Pål Hamre (2014) gir i sin avhandling en historisk fremstilling av hvordan lesing av skjønnlitteratur har blitt legitimert som en del av norskfaget siden 1739 og frem til i dag. Han beskriver norskfagets skiftende identiteter som en pendel, som har svingt frem og tilbake mellom de nytte- og dannelsesorienterte sidene ved faget. 2000-tallet preges av reformer som styrker de nytteorienterte sidene ved norskfaget. Dette har gått på bekostning av de dannelsesorienterte sidene, som har blitt nedtonet (Hamre, 2014, s. 484).

Med Kunnskapsløftet og innføringen av de grunnleggende ferdighetene i 2006 økte ferdighetsfokuset i skolen. Hamre (2014, s. 484) beskriver denne reformeringen av skolen som en bevegelse bort fra de dannelsesorienterte sidene ved norskfaget, og mot de mer

nytteorienterte aspektene ved faget. Kunnskapsløftet medførte et forsterket fokus på testing av elevenes prestasjoner (Berge, 2012, s. 83). De grunnleggende ferdighetene, som ble innført med Kunnskapsløftet, gjør norsk til et redskapsfag der nytteverdien står sterkt. Samtidig er det dannelsesperspektivet som står sterkest i beskrivelsen av de overordnede formålene med faget (Rogne, 2008, s. 16).

*Danning* er en langsiktig prosess, som det kan være vanskelig å teste. Det kan derfor være lettere å legitimere skolefagene ut fra praktisk *nytte*, som er mer konkret og målbart (Aase, 2005a, s. 16). Likevel kan man, ifølge Aase (2005a), komme til kort hvis litteraturundervisning skal begrunnes ut fra nytteperspektivet alene: «Det er ikke all kunnskap som vil kunne brukes direkte av alle etter endt skoletid, men kunnskapen bør kunne prege en person i måten han tenker og forstår på, kort sagt hvem han er» (Aase, 2005a, s. 16). Judith A. Langer (1992, s. 36) påpeker for eksempel at det er økende bevis for at litteratur er viktig for å takle utfordringer både i hverdags- og arbeidslivet. Gjennom å vise hvordan problemer kan løses, kan litteraturen hjelpe mennesker til å se flere mulige løsninger. Litteratur kan dermed utvikle våre tankemåter, og slik knyttes til et dannelsesperspektiv.

Selv om man kan skille mellom danning og nytte i begrunnelsen av skolefagene, vil ofte begge aspektene være til stede (Aase, 2005b, s. 71). For eksempel legitimeres ofte lesing som en nyttig og nødvendig ferdighet, for å kunne delta i dagens samfunn. Det er eksempelvis et banalt faktum at det er nyttig å kunne forstå innholdet i tekstene man leser. Samtidig er også skolen og norskfaget av den oppfatning at danning krever at elevene behersker alle slags tekster i vår kultur (Aase, 2005b, s. 71-72). Dermed kan lesing begrunnes både ut fra et dannelses- og et nytteperspektiv.

I Utdanningsforbundets magasin *Utdanningsnytt* fra september 2016 diskuteres spenningen mellom dannelse og redskap i et norskfag som er i endring (Jære, 2016). Her påpekes det at kravene til å lese bestemte skjønnlitterære forfattere ble borte med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og at det dermed ble opp til læreren selv å velge hvilke tekster som skal leses i norskfaget. Videre poengteres det at lærerens økte autonomi kan føre til et særegent norskfag på tvers av klasser, da enkelte norsklærere har forkjærlighet for skjønnlitteratur, mens andre foretrekker eksempelvis sakprosa og språkhistorie. Kjell Lars Berge (2005, s. 11, 13, 188) finner i sin studie fra KAL-prosjektet, med formål å undersøke 10.klassingers eksamensoppgaver, at flertallet av de over 3000 elevene i studien valgte

fortellende skrivning til fordel for mer resonnerende skrivning på eksamen. Den fortellende skrivingens dominerende plass i norskfaget kan forklare norske elevers dårlige prestasjoner på PISA-undersøkelsen i 2006. Dette er noe av grunnen til at sakprosa har fått en sterkere stilling i norskfaget med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Jære, 2016).

Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* fastslår imidlertid at skjønnlitteraturen fortsatt skal være en sentral del av faget, og det presiseres at norskfaget er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 49). I *Utdanningsnytt* blir skjønnlitteraturen omtalt som viktig for norskfaget, blant annet gjennom å virke dannende, videreføringen av viktige verdier, og gjennom å øke forståelsen for andres liv, tanker og følelser (Jære, 2016).

Som nevnt spesifiseres det ikke eksplisitt *hva* som skal leses i dagens læreplan. Ifølge Magne Rogne (2008, s. 19) viser dette at dagens læreplaner har et dynamisk syn på vår kulturarv, som en levende tradisjon som forandres og gjenskapes i takt med tiden. Videre påpeker han at dette fraværet av eksplisitt henvisning til hvilke tekster som skal leses støtter opp om dannelsesstekningen. Det ville vært fare for at en liste over tekster eller forfattere kunne virket konserverende (Rogne, 2008, s. 20). Dette bringer oss videre inn på diskusjonen rundt kanon, og om hvorvidt det kan sies å finnes en skjult kanon i dagens skole.

#### **2.4.2 Finnes det en skjult kanon?**

Tidligere norskfaglige læreplaner, særlig fra og med Reform 94 frem til Kunnskapsløftet 06, har gitt føringer på hvilke tekster og forfattere som skal leses i skolen, og man kunne da snakke om skolens kanon (Aamotsbakken, 2003, s. 2). Opprinnelig ble kanon-begrepet brukt om religiøs litteratur, og om de skriftlærdes utvelgelse av religiøse tekster til for eksempel Det gamle testamentet (Aamotsbakken, 2003, s. 7). I skolesammenheng blir begrepet derimot knyttet til en sekulær kontekst. Når man snakker om at tidligere læreplaner inneholdt en litterær kanon, viser dette til oversikter over navngitte forfattere og/eller verk som elevene bør eller skal kjenne til (Vinje, 2005, s. 72). I dagens læreplan gis det derimot ingen føringer på hva slags litteratur som skal leses. Under arbeidet med Kunnskapsløftet ble alle lister over forfattere og titler på litterære verk fjernet (Vinje, 2005, s. 73). Dagens plan gir dermed stor frihet til læreren når det gjelder valg av hva som skal leses.

I prinsippet har hver enkelt lærer mulighet til å velge ut hva slags litteratur som skal leses, så lenge den er egnet til å gi elevene den kompetansen læreplanen forlanger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). Kompetansemålene etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og etter påbygging til generell studiekompetanse, som min undersøkelse tar utgangspunkt i, legger kun føringer på hvilke perioder tekstene skal velges fra. For eksempel er et felles kompetansemål for både studiespesialiserende og påbygg at elevene skal lese tekster fra romantikken og frem til i dag. Påbygg har i tillegg eksempelvis et kompetansemål knyttet til å lese tekster fra og med middelalderen til romantikken (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11-12). Altså legges det føringer for hvilke perioder tekstene skal velges fra, men det er ingen eksplisitt liste over verk eller forfattere. Likevel er det med dagens norskplan en fare for at valget av tekster blir overlatt til lærebøkene (Rogne, 2008, s. 20).

Potensielt vil lærebokprodusentene gjennom lærebøkens tekstutvalg kunne styre hva slags grunnleggende verdier skolen formidler. Rogne (2008, s. 20) påpeker at problemet med at læreplanene ikke har en åpen kanon, som gir føringer på hva slags tekster som skal leses, kan føre med seg en enda sterkere styring gjennom en skjult kanon, der lærebøkene er styrende for valg av tekster. Selv om dagens læreplan i prinsippet er åpen, stiller også Eiliv Vinje (2005, s. 75) spørsmålsteget ved om den likevel inneholder et innebygget krav om sentrale forfattere som en slags taus kanon. Professor ved Høgskolen i Vestfold, Bente Aamotsbakken (2011, s. 110), mener at noen forfattere og tekster ser ut til å være kanonisert nesten uavhengig av læreplanens formuleringer. De nyere lærebøkene viderefører den etablerte kanon gjennom sitt utvalg av tekster. Videre påpeker hun at man kan stille spørsmålsteget ved om Kunnskapsløftet, med sitt fravær av lister over forfattere og tekster, betyr slutten for kanonisert litteratur. Dersom det viser seg at formuleringene i læreplanen ikke har så stor innflytelse på tekstutvalget i lærebøkene og hva som brukes i klasserommet, vil kanonisert litteratur i skolen trolig fortsatt være et tema (Aamotsbakken, 2011, s. 117). Videre understreker hun at det på dette området kreves undersøkelser om hva som faktisk leses og undervises i, i dagens klasserom. Min undersøkelse, som blant annet undersøker hvilke skjønnlitterære tekster lærerne velger ut til sin undervisningen, kan dermed være med å belyse diskusjonen rundt hvorvidt det kan sies å finnes en skjult kanon i skolen.

Jeg har nå sett på noen av føringene dagens styringsdokumenter legger for litteraturundervisningen i norskfaget. Det arbeides nå med å fornye læreplanene i

Kunnskapsløftet. Ludvigsenutvalget, som har skrevet utredningen om fremtidens skole, understreker at fagfornyelsen særlig dreier seg om å utvikle fagene til å legge til rette for at elevene har mulighet til å gå i dybden. Ettersom forskning viser at det tar tid å utvikle forståelse, anbefaler utvalget at det skal bli færre kompetansemål, som er mer likt utformet på tvers av fag enn i dag (NOU 2015:8, s. 12). Videre påpekes det at noen av kultur- og litteraturdelene i språkfagene bør gjøres mindre omfattende, da gjennomgangen av læreplanene i norsk, engelsk og fremmedspråk viser at det totale omfanget i språkfagene er stort (NOU 2015:8, s. 52). Utvalget har imidlertid ingen spesifikke beskrivelser av hvordan dybdelæring skal realiseres i de enkelte fagene. Videre vil jeg nå gå nærmere inn på hva som menes med dybdelæring, og hvordan dette kan knyttes til lesing av skjønnlitterære tekster i norskfaget.

## 2.5 Litteraturlesing og dybdelæring

Leder av Ludvigsenutvalget, professor Sten Ludvigsen, forklarer på dialogkonferansen om fagfornyelsen, 14. September 2017, hva som menes med dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Her understreker han at dybdelæring betyr tre ulike ting, som samtidig henger tett sammen. For det første handler det om å få til *kognitive endringer* i kunnskap, disposisjoner, antagelser og handlinger. Ifølge Ludvigsen vet man fra tidligere forskning at det tar lang tid å endre en antakelse hos elever. De kognitive prosessene er tett knyttet til dybdelæringsbegrepets andre betydning, som dreier om *dialoger og samtaler i klasserommet*. For å realisere dybdelæring i praksis trenger lærerne verktøy for å kunne snakke med elevene på faglig utdypende måter. Tradisjonelt har IRF-strukturen (initiativ-respons-evaluering) vært sentral i klasseromssamtaler, men disse samtalene er ikke gode nok for å utvikle dybdelæring, påpeker Ludvigsen. Han understreker at samtalene må ha utdypende elementer der man går inn i elevenes tenkning og jobber med den over tid. Både i forskningen og i praksis arbeides det med å finne gode modeller for hvordan man skal gjøre dette. Videre handler begrepets tredje betydning om at vi har *ulike sjangre og krav til argumenter*. Her påpeker Ludvigsen at elevene må forstå at ulike typer sjangre har ulike typer krav til argumenter, noe som er en viktig del av dybdelæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Ludvigsen understreker i dialogkonferansen at det kognitive, det sosiale og måten man arbeider med tekst, altså både tekstarbeidet og lesningen, henger veldig tett sammen.

Eksempelvis kreves det et godt dialogisk samspill i klasserommet, for å få til dype kognitive endringer hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I det følgende vil jeg diskutere hvordan de tre betydningene av dybdelæring kan knyttes til lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Dette er relevant for min studie, da jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne mener man kan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitterære tekster.

### **2.5.1 Kognitive endringer**

Dybdelæring handler for det første om å få til kognitive endringer i kunnskap, disposisjoner, antagelser og handlinger. For å realisere denne siden ved dybdelæring er det viktig at elevene utvikler forståelse for emnet det arbeides med, noe man vet tar tid. Ludvigsen understreker at tid per tema er sentralt for dybdelæringen, da det kreves tid for at elevene skal få et faglig utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre poengterer han at de fleste skolesystemer i verden har for mange temaer og for lite dybde. Ludvigsen understreker også at klasseromsforskning viser at dersom det brukes mindre tid per tema i undervisningen, blir også elevenes læringsutbytte mindre. I tillegg viser forskningen at når man går i dybden på et domene, så lærer man selvfølgelig mer om dette domenet, men det utvikles også ferdigheter som man kan bruke på tvers av fag, som for eksempel problemløsning og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Siv Måseidvåg Gamlen og Wenke Mork Rogne (2015), som har skrevet et hefte som forklarer hva dybdelæring er, understreker at det er en forutsetning at elevene får mulighet til å arbeide grundig med noen utvalgte områder for å oppnå kompetanse. Dette står i motsetning til å arbeide overflatisk med mange temaer. Slik står dybdelæring i kontrast til overflatelæring (Gamlen & Rogne, 2015, s. 8). Det er likevel viktig ikke å sette likhetstegn mellom breddekunnskap og overflatisk læring, da innsikt i bredden på et emne kan være en forutsetning for forståelse og fordypning (NOU 2015:8, s. 40). Det som er problematisk er hvis breddekunnskapen går på bekostning av elevenes muligheter til å gå i dybden. Utfordringen ligger i å finne en balanse mellom bredde og dybde i skolens innhold (NOU 2015:8, s. 39). En del av arbeidet med de nye læreplanene består derfor i å legge til rette for at elevene får muligheten til å gå i dybden. Utvalget anbefaler færre kompetansemål for å imøtekomme stofftrengselen i skolen og frigjøre mer tid til dybdelæring (NOU 2015:8, s. 12).

Knyttet til litteraturlesing kan dette se ut til å trekke retning av at det vil være hensiktsmessig å arbeide i dybden med færre hele verk, istedenfor overflatisk arbeid med mange litterære utdrag. Dette står i motsetning til klasseromsforskningens funn, som viser at dagens praksis er å lese mange litterære utdrag (se f.eks. Penne, 2010, s. 113). Utdragslesingen kan stå i fare for å resultere i overflatelæring, der elevene ikke får muligheten til å arbeide grundig med hvert enkelt verk. I tillegg kan bruk av utdrag, ifølge Penne (2010, s. 113), gjøre det vanskelig for elevene å få en helhetlig forståelse av litteraturen. Utdragene ekskluderer den helhetlige handlingen og viktige litterære virkemidler som er viktige for den helhetlige forståelsen av litteraturen.

### **2.5.2 Dialoger og samtaler i klasserommet**

For det andre poengterer Ludvigsen at dialoger og samtaler i klasserommet er en forutsetning for å realisere dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Samtaler om litteratur har ifølge Aase (2005c, s. 106) en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Samtalene tvinger leseren til å stoppe opp og reflektere over lesingen og til å møte andre lesninger enn sin egen. Den litterære samtalen skaper en arena der elevene kan presentere sine tanker om teksten, noe som kan gi grunnlag for forhandling og ny forståelse. Gjennom samtale får elevene mulighet til å utvikle sin egen forståelse av teksten, og denne forståelsen kan bli utfordret av medelevenes tolkning, som igjen kan gi opphav til ny forståelse (Aase, 2005c, s. 107). Spørsmålet er hvordan man kan gjennomføre gode og faglig utdypende litterære samtaler.

Neil Mercer og Karen Littleton (2007) har blant annet forsket mye på samtalestrukturer. De finner at det er de eksplorerende/utforskende samtaletypene som klart er mest læringsfremmende. Denne samtaletypen kjennetegnes av at partene engasjerer seg kritisk, men konstruktivt i hverandres ideer. Alle partene deltar aktivt i samtalen og ytrer sine tanker for at disse i fellesskap skal vurderes og diskuteres, slik at man til slutt ender opp med en felles forståelse (Mercer & Littleton, 2007, s. 59, 66). Mercer og Littleton (2007, s. 63) peker på at også andre utdanningsforskere har kommet frem til liknende karakteristika for læringsfremmende, samarbeidende og produktive klasseromssamtaler. Den eksplorerende samtaletypen står i kontrast til de disputerende og akkumulerende samtaletypene. De disputerende samtalene karakteriseres av uenighet mellom partene, og det blir gjort få forsøk på konstruktiv kritikk av andres tanker. Den akkumulerende samtalen kjennetegnes derimot

av at partene bygger ukritisk og positivt på hverandres ytringer, for å komme frem til en felles forståelse (Mercer & Littleton, 2007, s. 58-59).

Ludvigsen peker som nevnt på at det er IRF-strukturen som tradisjonelt har vært sentral i klasseromssamtaler, men at denne samtaleformen ikke er god nok til å utvikle dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Den danske professoren Svend Skiver (2011, s. 13) finner i sin empiriske undersøkelse av hvordan det undervises i en roman i klasserommet, at det er denne formen for lærerstyrt samtale som dominerer i klassen han observerer. Han påpeker videre at dette trolig er et resultat av tidspress. Den eksplorerende samtaleformen tar, i kontrast til IRF-strukturen, sikte på at elevene skal tenke og begrunne sine synspunkter i fellesskap. Mercer og Littleton (2007, s. 66) peker på at dette er en måte å snakke sammen på som sjelden forekommer i skolen, og mange elever vet ikke hvordan de skal bruke språket som verktøy for å resonere og tenke sammen. Det blir derfor viktig at lærerne eksplisitt forklarer elevene hvordan samtalene skal foregå. Ifølge Mercer og Littleton (2007, s. 67) er det mange elever som antar at det ligger en implisitt «regel» om at lærerne ønsker riktige svar, heller enn diskusjon. Dette kan trolig være et resultat av IRF-strukturens lange og sterke tradisjon i klasserommet.

I tillegg til IRF-strukturen, er også elementer av den akkumulerende samtaletypen til stede i klassen som Skriver (2011) observerer. Han finner at når læreren spør om elevenes reaksjoner på romanen, er den første reaksjonen styrende for resten av samtalen. De øvrige elevenes reaksjoner er på mange måter en gjenklang av den første elevens reaksjon (Skriver, 2011, s. 4). I tillegg preges gruppearbeidet av at elevene forholder seg refererende til verket gjennom konkrete fakta om handlingsforløpet. Utfordringen er å få elevene opp på et analytisk nivå (Skriver, 2011, s. 10). Ved å legge til rette for en eksplorerende samtaletype, må elevene forholde seg kritisk og konstruktivt til hverandres ideer, og målet er at alle elevene skal delta aktivt (Mercer & Littleton, 2007, s. 59). Dette skaper muligheter for dypere resonnering der elevene må utforske både sine egne og hverandres tanker. Dette samsvarer med hva Ludvigsen beskriver som viktig for å realisere dybdelæring i praksis. Han peker på at samtalene må ha utdypende elementer og at læreren må gå inn i elevenes tenking og arbeide med den over tid (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Mercer og Littleton (2007, s. 70) vektlegger betydningen av å etablere «ground rules» for at de eksplorerende samtalene skal være læringsfremmende. Læreren må snakke med elevene hva som kjennetegner en god



diskusjon, og de må sammen etablere eksplisitte regler for produktive samtaler i klasserommet.

Det kan imidlertid diskuteres om det alltid vil være fruktbart å oppnå konsensus i litterære samtaler, som Mercer og Littleton (2007, s. 62) beskriver at er et mål i de eksplorerende samtalene. De litterære samtalene søker å invitere den individuelle leserens tolkninger på banen, men målet om å komme frem til en felles tolkning, vil trolig ikke alltid være et mål da man vet at ulike lesere kan komme med ulike tolkninger, som alle kan være like gyldige. Både Langer (1992) og Rosenblatt (2005) avviser ideen om at det kun finnes én riktig tolkning. Ifølge Langer (1992, s. 38) bør elevene dele sine forståelser av teksten og sammen utforske ulike tolkningsmuligheter. Selv om det må ligge visse kriterier til grunn for en gyldig tolkning, understreker Rosenblatt (2005, s. 22) at transaksjonen mellom ulike lesere og teksten vil åpne for ulike teksttolkninger. Til tross for dette, er det ingen tvil om at en eksplorerende samtaletype som søker å høre alle partenes tolkninger, der disse er gjenstand for konstruktiv diskusjon, er et mål man gjerne vil nå med de litterære samtalene. Aase (2005c, s. 110) understreker at målet med de litterære samtalene er å utforske og undersøke hvordan tekster kan være flertydige. En eksplorerende samtaletype kan slik være med på å nå dette målet, ved at ulike tolkninger kommer frem og blir diskutert i fellesskap.

Med henblikk på litterære samtaler om utdrag kontra hele verk, understreker Penne (2010, s. 113) at en litterær samtale om et litterært utdrag ikke vil gi mening dersom det ikke brukes som en del av en annen helhet i undervisningen. Dette kan for eksempel være at utdraget illustrerer litteraturhistorien, noe som da ikke vil ha litteraturen som mål i seg selv. De litterære samtalene har derimot litteraturen som mål, der formålet er å undersøke de litterære tekstene med utgangspunkt i elevenes leseerfaringer og tolkninger (Aase, 2005c, s. 106). Også i lys av et hermeneutisk perspektiv på fortolkning av litteratur kan det være problematisk å gjennomføre meningsfulle litterære samtaler om utdrag. Fortolkning av et litterært utdrag krever i et hermeneutisk perspektiv også en fortolkning av helheten. Dersom elevene kun presenteres for deler av verket, vil ikke en fortolkning av helheten være tilgjengelig for elevene, noe som vil forhindre muligheten til en hermeneutisk fortolkning av tekstutdraget (Bruner, 1996, s. 122).

Rolfsen (1906) har imidlertid vist at det er mulig å presentere utdrag som har en indre helhetlig struktur. Ved å følge «de kunstneriske love» presenterer han utdrag i lesebøkene

som fremstiller avsluttede fortellinger, noe som gjør det mulig å fortolke tekstutdragene med en hermeneutisk resonnement (Penne, 2012, s. 170; Rolfsen, 1906, s. 510). Utfordringen ligger i å presentere utdrag med en indre helhet, noe dagens lærebøker ikke ser ut til å gjøre (Penne, 2012, s. 172). Oppsummert ser det ut til at de litterære samtaler virker mest læringsfremmende, ved å bygge på en eksplorerende samtaletype med mål om å få alle elevenes leseerfaringer og tolkninger opp til konstruktiv diskusjon i plenum. I tillegg er det en forutsetning at fortolkningene bygger på en helhetlig tekst for at de skal være meningsfulle.

### **2.5.3 Sjangerbevissthet**

Den tredje betydningen av dybdelæring handler om å bevisstgjøre elevene om at ulike sjangre har ulike krav til argumenter. Dette dreier seg ifølge Ludvigsen om hvordan man arbeider med tekstene, altså både selve tekstarbeidet og lesningen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Som overordnet sjanger kjennetegnes skjønnlitteratur i hovedsak av at tekstene er fiktive. Skjønnlitteratur er oppdiktet og kan defineres som indirekte ytringer om virkeligheten (Claudi, 2010, s. 158).

Som nevnt tidligere påpeker Penne (2010, s. 36), at det er et literacy-problem når elever leser litteratur som informasjon om virkeligheten. Dersom skjønnlitteraturen brukes som kilde til faktisk kunnskap, kan dette gjøre det vanskelig for elevene å skille mellom fakta og fiksjon. Det blir derfor viktig å bevisstgjøre elevene om ulike sjangre, og hvilke forventninger man som leser har til ulike tekster. For å imøtekomme denne utfordringen i praksis, kan man se nærmere på tekstarbeidet og lesningen. Å fokusere mer på litteraturen som et mål i seg selv, kan trolig bidra til økt sjangerbevissthet. Her kan fokus på lese måte bidra til en bevisstgjøring om de skjønnlitterære sjangrenes fiktive karakter. I lys av Steffensens (2005) skille mellom en fiktiv og faktisk lese måte, inviterer skjønnlitterære tekster leseren til å stille andre spørsmål til teksten enn hva sakprosa tekster gjør. Ved å anvende den fiktive lese måten, må leseren skape mening i teksten ved å stille spørsmål som angår hvilken verden man befinner seg i og hva som er tekstens budskap. Tekstene må tolkes ved å utforske ulike tolkningsmuligheter, blant annet gjennom å lese mellom linjene og undersøke litterære virkemidler. Slik blir litteraturen målet i seg selv, og ikke et middel for å oppnå informasjon om virkeligheten.

Imidlertid kan det være fruktbart å bruke de litterære tekstene for å få innsikt i for eksempel historiske epoker, noe som ofte vil innebære bruk av en faktiv lese måte, der formålet er å tilegne seg informasjon. Særlig ved tverrfaglig arbeid kan det være hensiktsmessig å bruke skjønnlitteraturen som et middel til dette. Ludvigsenutvalget vektlegger at et tettere samvirke mellom fagene blir viktig, da dette blant annet vil frigjøre tid (NOU 2015:8, s. 46). Når skjønnlitteraturen brukes på denne informative måten blir det særlig viktig å bevisstgjøre elevene på de ulike lese måtene, noe som kan bidra til sjangerforståelse og en tydeliggjøring av skillet mellom fakta og fiksjon. Den faktive lese måten kan anvendes på tvers av fag, da å hente ut informasjon av tekst er noe elevene vil møte i alle skolefagene. Den fiktive lese måten er derimot mer fagspesifikk for norsk, da dette faget inneholder arbeid med skjønnlitteratur.

## 2.6 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på skjønnlitteratur i skolen, der jeg blant annet vil se nærmere på to mye brukte tilnærminger til arbeid med litteratur. I tillegg vil jeg belyse de litterære utdragenes sentrale plass i lærebøkene gjennom tidene i et didaktisk perspektiv. Avslutningsvis vil jeg diskutere bruk av litteratur som mål i seg selv, kontra bruk av litteratur som middel for å oppnå andre mål i undervisningen.

### 2.6.1 Forskning på lesing av skjønnlitteratur

I artikkelen *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* tar Kari Anne Rødnes (2014) for seg skandinavisk litteraturredaktisk forskning, for å belyse to mye brukte innganger til arbeid med litteratur. Det har primært vært to tradisjoner som har gjort seg gjeldende for litteraturarbeid i norsk ungdomsskole og videregående skole: erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litterære tekster (Rødnes, 2014, s. 1). Forskningsgjennomgangen viser at de erfaringsbaserte tilnærmingene der elevene skaper mening i teksten gjennom en personlig inngang, skaper engasjement. Samtidig kan denne tilnærmingen gjøre det vanskelig for elevene å se det faglige innholdet i undervisningen. Dette skaper et behov for mer analytiske innganger til tekstarbeidet, blant annet gjennom å lære elevene et metaspråk for å snakke om tekst (Rødnes, 2014, s. 2, 11). Det er gjort få studier med direkte fokus på elevens analytiske tilnærminger til litteratur, som omhandler å finne språklige virkemidler i teksten og litteraturhistorisk tilknytning. De studiene som er gjennomført antyder at vekt på litteraturhistorie og kunnskap om tekst fører

til at elevene ikke opplever at litteraturen berører dem, og litteraturarbeidet blir lite motiverende for mange (Rødnes, 2014, s. 2, 7). Det er imidlertid viktig å huske på at analytisk arbeid med litteratur også dreier seg om å forankre tolkningene tydeligere i teksten, og utviklingen av et språk til å snakke om tekst (Rødnes, 2014, s. 8). Rødnes (2014, s. 12) konkluderer med at både de erfaringsbaserte og de analytiske tilnærmingene har en klar plass i klasserommet. De erfaringsbaserte tilnærmingene kan skape engasjement for tekstarbeidet, og kombinert med en analytisk inngang, vil arbeidet utvide elevenes tekstforståelse og berike litteraturopplevelsen. I dette arbeidet blir det viktig å tydeliggjøre for elevene at de analytiske inngangene ikke søker en forståelse som sammenfaller med lærerens eller lærebokas forståelse (Rødnes, 2014, s. 13).

Rødnes (2014) vektlegger altså betydningen av å kombinere både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteratur. En studie som også belyser disse tilnærmingene er Sandra Stotsky, Joan Traffas og James Woodworths (2010) store nasjonale surveyundersøkelse, som undersøker 406 engelsklæreres litteraturundervisning i morsmålsfaget på 9., 10. og 11. trinn i den offentlige skolen i USA. Dette er nivået for høyere akademisk utdanning, og tilsvarer dermed norsk videregående skole. Ett av de to hovedfunnene i denne studien er at det er ikke-analytiske tilnærminger til litteratur som dominerer lærernes undervisning. Lærerne vektlegger elevenes personlige respons på fiksjonslitteraturen, altså en reader-respons tilnærming. Fokuset vendes bort fra den faktiske teksten og mot tekstens historiske, kulturelle eller biografiske kontekst. Forskerne poengterer at dette kan supplere en analytisk nærlesing av tekst, men det kan ikke erstatte behovet for å lære elevene å lese teksten i seg selv (Stotsky et al., 2010, s. 3, 23, 29). Flere litteraturforskere har uttalt seg om hva slags effekter bruk av ikke-analytiske tilnærminger i undervisningen kan føre til. Engelskprofessor Thomas Carnicelli (2000, s. 226) nevner eksempelvis den utbredte aksepten for reader-respons tilnærmingen som en mulig forklaring på hvorfor studenter på universitetsnivå ikke har lært hvordan de skal bruke tekster de har lest til å underbygge sine argumenter. Reader-respons tilnærmingen vektlegger, som tidligere nevnt, leserens individuelle møte med teksten og hvordan leseren identifiserer seg med karakterene og handlingen. Stotsky et al. (2010, s. 30) stiller spørsmålsteget ved hvordan man som lærer kan forvente at elevene skal kunne argumentere for en tolkning av teksten, dersom de kun har blitt lært til å bruke sin personlige innsikt og respektere andres respons på tekstene.

Studien til Stotsky et al. (2010) undersøker et mye oversett tema, hva som leses i skolen. Hvilke tekster velger engelsklærerne at elevene skal lese i 9., 10., og 11. trinn i den amerikanske skolen? Studien er dermed relevant for min studie, som undersøker noe av det samme i norsk skolekontekst. I motsetning til min studie, undersøker imidlertid Stotsky et al. (2010) både skjønnlitteratur og sakprosa. Ut ifra studiens funn tyder det på at morsmålsfaget i USA i hovedsak virker å bestå av skjønnlitterære tekster. I tillegg antyder denne studien at amerikanske elever leser flere verk i sin helhet enn norske skoleelever, som stort sett leser korte tekstutdrag (Penne, 2010, s. 113). Stotsky et al. (2010, s. 14) gir en oversikt over de tjue mest frekvente romanene, drama og boklengde-diktene som leses. Denne listen viser at de mest frekvente titlene som nevnes kun inngår i en liten prosentandel av de 773 klassene som undersøkes. Kun tre av titlene forekommer i så vidt over 20 % av klassene, og de fleste andre i under 10 % (Stotsky et al., 2010, s. 13). Dette er det andre hovedfunnet i studien, som viser at tekstene elevene møter på skolen ikke lenger er ensartet, men at litteraturpensumet for de fleste elevene er nokså særegent for hver klasse (Stotsky et al., 2010, s. 3). Dette kan trolig skyldes lærernes høye grad av autonomi når det kommer til utvelging av tekster. 70-80 % av lærerne i undersøkelsen velger lengre romaner, dramatiske tekster og boklengde-dikt på bakgrunn av sine egne preferanser (Stotsky et al., 2010, s. 20). Som nevnt tyder det også på at de amerikanske elevene først og fremst leser skjønnlitterære tekster i morsmålsfaget. Forskerne finner at det er få sakprosa-tekster som blir nevnt. De femten mest frekvente sakprosa-tekstene som nevnes, er i hovedsak selvbiografier, og i 341 av de 773 klassene som inngår i studien, nevner ikke lærerne noen spesifikke sakprosa-titler eller forfattere overhodet (Stotsky et al., 2010, s. 20).

Ser man derimot på klasseromsforskning i norsk og svensk skole, viser denne at det er et gjennomgående trekk at elever leser lite skjønnlitteratur i skolesammenheng, og det meste av det de leser er små utdrag fra læreboka (Penne, 2010, s. 113). Dette er også et sentralt funn i det omfattende norske LISA-prosjektet (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017), som viser at det leses få hele litterære verk som del av undervisningen på åttende trinn (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2017, s. 159-160). Så å si alt som leses er tekster fra læreboka, og når det kommer til romaner, er det utdrag som dominerer. I den grad elevene leser hele romaner, leser de hver sin selvvalgte bok individuelt. Denne lesingen har ikke noe med undervisningen ellers i timen å gjøre, og det gis sjelden noen begrunnelse for hvorfor elevene skal lese. I de tilfellene hvor elevene skal presentere eller skrive noe om bøkene de leser, ligger fokuset på gjengivelse av handling og fakta om forfatter, ikke tolkning, refleksjon eller analyse. I 46

ulike åttendeklasser som ble studert i en uke hver, fant forskerne kun én klasse som leste en felles bok (Gabrielsen, 2018; Gabrielsen et al., til fagfelleevaluering). Det ser altså ut til at hele verk har en lite sentral posisjon, og at når de leses, er de ikke en del av et felles tolknings- eller refleksjonsfellesskap.

Penne (2010, s. 113) ser den utbredte bruken av utdrag som problematisk, da dette gjør det vanskelig å konstruere en meningsfull fiktiv verden. Å bevisstgjøre elevene på det fiktive rom, er avhengig av en helhetlig handling. Utdrag fra litterære tekster vil ekskludere litterære virkemidler som for eksempel tilbakeblikk og frampek, som er viktige for en helhetlig forståelse av litteraturen. En litterær samtale om et litterært utdrag vil ifølge Penne (2010, s. 113) ikke gi mening, dersom det ikke brukes som en del av en annen helhet i undervisningen.

I doktoravhandlingen til Penne (2006) ble elevene i tre tiendeklasser spurt om hva de husket av litteraturen de hadde lest på ungdomstrinnet. Typisk i samtlige klasser var at elevene klagde over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese. Utdragene ga ingen mening, og de husket ikke noe fra tekstene. Flere av elevene ønsket seg heller hele bøker (Penne, 2006, s. 371). Penne (2006, s. 371) trekker frem norskbøkens overvekt av utdrag som forklaring på hvorfor elevene husket så lite fra skolelitteraturen. Helheter konstrueres som meningshelheter, og en bit av en helhet som utdragene presenterer, gir ingen mening uten helheten. I klassene Penne (2006) undersøkte, hadde elevene et nokså ambivalent forhold til norskboka, da det ble for mange «brokker og biter» (s. 371).

## **2.6.2 Utdrag i lærebøkene**

Litterære utdrag har hatt en sentral plass i norskfagets lærebøker gjennom tidene. Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken (2017, s. 324) finner i sin studie av norsk lærebokhistorie fra 1739 til 2013, at lesebøker historisk sett har vært utbredt i norskfaget. Dette bekrefter utdragenes sentrale plass i faget, ettersom lesebøkene er tekstsamlinger som ofte inneholder en rekke utdrag fra litterære tekster. Studien til Skjelbred et al. (2017) er avgrenset til den obligatoriske skolen, og lærebøker for videregående opplæring er dermed ikke behandlet. Penne (2012, s. 163) understreker imidlertid at også lærebøkene på videregående skole i hovedsak består av korte litterære utdrag. Dette er et velkjent fenomen i skolen i dag, men også historisk sett. Penne (2012, s. 167) omtaler den omfattende bruken av utdrag i litteraturundervisningen som en stilltiende tradisjon som det

sjelden snakkes om. Dette er relevant for min undersøkelse, da jeg søker å belyse nettopp denne tradisjonen.

Bruk av utdrag er også et velkjent fenomen i svenske lærebøker. Dette finner Ullström (2009) i sin undersøkelse av ni ulike læreverker i videregående skole i Sverige. Det er vanskelig å finne noe som er mer stoffrikt innenfor morsmålsfaget enn litteraturundervisning. Dermed stilles det høye krav til tilgangen på både hele verk, antologier og lærebøker (Ullström, 2009, s. 136). Som Ullström (2009, s. 137) påpeker, vil risikoen for fragmentering øke i takt med antall nedkortede tekster i lærebøkene. I praksis vil det imidlertid være vanskelig helt å unngå bruk av utdrag i undervisningen:

Men så långt möjligt bör man försöka tillhandahålla hela dikter, noveller, essäer, artiklar. Romaner eller dramer läses helst separat i sin helhet. Men i de fall längre texter ändå bör presenteras i utdrag, bör urvalet göras med stor eftertanke. Vissa längre texter förlorar trots allt mindre på att läsas i utdrag än vad andre gör. (Ullström, 2009, s. 139)

Ettersom både Ullström (2009) og Penne (2012) finner at utdrag fremdeles er utbredt i dagens lærebøker, tyder det på at diskusjonen om bruk av litterære utdrag fortsatt er aktuell.

### **Didaktiske argumenter for bruk av utdrag**

Til tross for at utdrag er mye brukt, er det ifølge Penne (2012, s. 172) vanskelig å finne noen uttalte didaktiske argumenter for den omfattende bruken av utdrag i skolen (Penne, 2012, s. 172). Hun forsøker likevel å peke på hvilke argumenter som kan tenkes å gå i utdragenes favør. Ett argument, som begrunnes med utgangspunkt i NISK-rapporten fra 1976, er en antagelse om at elevene ikke er i stand til å lese lengre tekster (Penne, 2012, s. 167). NISK-rapporten ble utgitt av Forsøksrådet for skoleverket (1976), og er en rapport fra forsøket med *Norsk i sammenholdte klasser*, der norskundervisningen skulle foregå i udifferensierte klasser. Her påpekes det blant annet at det er laget en utdragsantologi, der smakebittankegangen klart skinner gjennom (Forsøksrådet for skoleverket, 1976, s. 119). Rapporten antyder at klassene som deltok i forsøket beveget seg bort fra den skoleklassiske leseverktradisjonen av de «store» norske forfatterne, og mer i retning lesing av ungdomslitteratur. En del av norsklærerne i NISK-forsøket uttrykte bekymring over at hensynet til den litterære arven ikke ble godt nok ivaretatt (Forsøksrådet for skoleverket,

1976, s. 117, 120). Ifølge Penne (2012, s. 167) anses noen tekster som så verdifulle at det viktigste er å ha lest *litt*. Her trekker hun frem det uløste dilemmaet i norsk skole: «Skal elevene lese det de har lyst til å lese, eller skal de lese det de ‘burde’ ha lest av det som anses for ‘god’ litteratur – både historisk sett og i samtida» (Penne, 2012, s. 167). Spørsmålet blir om de såkalte verdifulle tekstene fremstår som like verdifulle for elevene når de kun møter bruddstykker av tekstene?

Til tross for NISK-rapportens antagelse om at elevene ikke er i stand til å lese lengre tekster, finner imidlertid Skriver (2011) i sin undersøkelse av romanen i klasserommet, at utfordringene ikke var å få elevene til å lese hele teksten. Han undersøkte undervisningen i en 2. klasse på videregående skole i Danmark, i romanen *Lykke-Peer* (H.C. Andersen), for å finne ut hvorfor det er krevende å undervise i romaner. Det mest overraskende resultatet i undersøkelsen var at de fleste elevene faktisk hadde lest romanen, og at lengden på teksten dermed ikke hadde så stor innvirkning. Utfordringene var derimot knyttet til å få elevene opp på et analytisk nivå. Elevene hadde lett for å legge seg på et refererende nivå i forhold til karakterer og miljø. Dette fordi det er mye mer å forholde seg til i en roman enn i for eksempel dikt og noveller, som er kortere tekster (Skriver, 2011, s. 11-12, 15). I lys av Skrivers funn, kan det dermed stilles spørsmålsteget ved om tekstenes lengde kan brukes som argument for bruk av utdrag i undervisningen.

Et annet sentralt funn i Skrivers (2011) undersøkelse av romanlesing i klasserommet er at tidspresset i skolen fører til høy grad av lærerstyring i undervisningen, der læreren kontrollerer og dominerer samtalen. Interaksjonen om litteratur er i stor grad preget av lukkede spørsmål og en IRF-struktur der læreren spør, elevene svarer og læreren evaluerer og følger opp svarene (Skriver, 2011, s. 8). Lærerens bruk av denne samtalestrukturen blir ofte kritisert. Professor i utdanningsforskning, Rupert Wegerif (2004, s. 182), poengterer i denne forbindelse at IRF-strukturen gir læreren kontroll over hvilken retning samtalen tar, noe som hindrer elevene fra å tenke selvstendig og komme opp med egne spørsmål. Han foreslår derfor å inkorporere diskusjon mellom elevene i strukturen.

Et annet didaktisk argument for den omfattende bruken av utdrag, er læreplaners krav om litteraturhistorie, der utdragene kan brukes til å kaste lys over denne:



Det litterære utdraget kan da fungere som illustrasjon av den litteraturhistoriske fortellingen. Det kan være god undervisning i litteraturhistorie, men det er heller ikke litteraturundervisning. Utdragene kunne like godt være plassert i samfunnsfagboka eller i bøker om litteraturhistorie. (Penne, 2012, s. 167)

Penne (2012, s. 167) knytter dette argumentet til tidligere læreplaners krav om litteraturhistorie. Det er imidlertid grunn til å tro at denne praksisen også er utbredt i dag, da et sentralt læreplanmål knyttet til litterære tekster, både etter Vg3 på studieforberedende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglig utdanningsprogram, som nevnt innledningsvis, ber elevene om å sette tekstene inn i en historisk sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11-12).

Jon Smidt (1988, s. 207) påpeker i sin studie av litteraturarbeid i den videregående skolen at skolens krav til litteraturhistorie og tekstanalyse innebærer en form for distansering fra teksten. Denne distanseringen kan føre til at elevene mister grepet om hva som foregår i undervisningen, og dermed avviser arbeidet som kjedelig. I tillegg kan det medføre en instrumentell holdning til arbeidet, noe som går på bekostning av et personlig engasjement. Imidlertid finner Smidt (1988, s. 207) at distanseringen i arbeidet med tekster også kan få positive utfall. For noen elever kan det være nødvendig å få en viss avstand til teksten, for å kunne leve seg inn i den. Dette står i samsvar med den litteraturdidaktiske forskningen med fokus på erfaringsbaserte lesemåter, der flere av forskerne understreker behovet for å utvikle et språk til å snakke *om* tekst, for at elevene skal komme videre i sine forståelser av litteratur (Rødnes, 2014, s. 8).

### **2.6.3 Litteratur som mål eller middel?**

Dersom litterære utdrag blir brukt for å illustrere litteraturhistorien, er det ikke litteraturen som er målet i seg selv, men heller et middel for å oppnå andre mål i undervisningen. Det er tydelig at det er en spenning mellom hensynet til litteraturhistorie og til litteraturlesing. Dette er imidlertid ikke et nytt fenomen. Steinfeld (2005, s. 64) understreker at faren for at litteraturhistorien skal fortrenge litteraturlesingen har fulgt norskfaget de siste 120 årene. Litteraturhistorien skal støtte, ikke erstatte, elevenes lesing og litteraturopplevelse. Steinfeld (2005) påpeker at vekten på litteraturhistorie i læreplanene har økt fra 1990-årene, noe som «[...] synes å gå hånd i hånd med en tendens til stadig kortere tekstutdrag i lære- og

leseverkene og mindre verklesning» (s. 65). Dette er relevant i forhold til min studie, hvor jeg nettopp søker å undersøke dagens praksis vedrørende lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk.

Penne (2012, s. 166) problematiserer det faktum at litterære utdrag i skolen ofte brukes i andre didaktiske helheter enn den fiktive. Som eksempel nevner hun tverrfaglige prosjekter i norsk og samfunnsfag, der et utdrag fra Camilla Colletts roman *Amtmannens døtre* brukes for å illustrere kvinners levekår på 1800-tallet. I likhet med når utdrag brukes som illustrasjon på litteraturhistorien, brukes det fiktive utdraget også her som middel for å oppnå innsikt i historien. Schüllerquist (2008) kaller denne bruken av litteratur for «kombinasjonsstrategier» (s. 81). Hun har undersøkt litteraturundervisningen i svenskfaget på ungdomstrinnet, og hennes funn bekrefter at denne bruken av litteratur også er vanlig i svenske skoler. De åtte svensklærerne hun studerer i sin doktorgradsavhandling, bruker gjennomgående kombinasjonsstrategier i sitt arbeid med skjønnlitteratur (Schüllerquist, 2008, s. 273). Når lærerne ble spurt om hva de ønsker at elevene skal få ut av litteraturundervisningen, plasseres ofte deres mål utenfor skolen, der for eksempel språkutvikling, leseglede og leseropplevelser blir nevnt. De nevner derimot ikke mål man har for det daglige arbeidet i skolen, som for eksempel litterær analyse eller livsforståelse (Schüllerquist, 2008, s. 274).

Forskningen om bruk av litteratur i skolen, antyder altså at det bare er unntaksvis at litteraturen er et mål i seg selv. Dette er et gjennomgående trekk i skolen, og ifølge Penne (2010, s. 113) har litteraturen langt på vei blitt et middel til å tjene andre av skolens mangfoldige mål. Elevene leser ofte litteratur for å illustrere og utdype tema de arbeider med i andre sammenhenger enn litteraturundervisningen, og lærer dermed noe «gjennom» litteraturen, der følgen blir at litteraturen framstilles som «sannhet» – ikke fiksjon (Penne, 2013, s. 49). Madelen Lunder Hærgard og Kristina Engh (2013) finner i sin masteroppgave om skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag, at skjønnlitteraturen ofte brukes som illustrasjon. Tekstene brukes ofte som faglig supplement for å illustrere for eksempel den historiske epoken det arbeides med. Det som kan bli problematisk er, som én av de fem lærerinformantene påpeker, at bruk av skjønnlitteratur som kilde til faglig kunnskap kan gjøre det vanskelig for elevene å skille mellom fakta og fiksjon. Informanten er derfor kritisk til bruk av skjønnlitterære tekster som eksemplifiserende kilder (Hærgard og Engh, 2013, s. 80).

For at skjønnlitteraturen skal gjøres relevant for samfunnsfag, er det kanskje ikke overraskende at tekstene brukes som middel for å oppnå andre mål i tråd med læreplanen i faget. Mer overraskende er det imidlertid at dette også skjer innenfor norskfaget. I sin undersøkelse av bruk av litteratur i norskfaget på åttende trinn, finner Ida Gabrielsen, Marte Blikstad-Balas og Michael Tengberg (til fagfelleevaluering) at de litterære tekstene i stor grad brukes som eksempler på sjanger og for å illustrere litterære virkemidler. Innsikt i litteraturen eller hver enkelt tekst er altså ikke målet med undervisningen. Disse funnene samsvarer med hva Penne (2012, s. 166) beskriver som en problematisk side ved litteraturarbeid i skolen.

## **2.7 Sammenfatning av kapittelet**

I dette kapittelet har jeg presentert sentrale teorier knyttet til lesing av skjønnlitteratur, og forsøkt å kartlegge noe av den tidligere forskningen på feltet. Steffensens (2005, s. 103, 105) skille mellom fiksjons- og faksjonslesing og Rosenblatts (1995, s. 32-33) skille mellom estetisk og efferent lesing, har vist at det kan anvendes ulike lesemåter på ulike tekster, og at det er fiksjonslesingen og den estetiske lesingen som i første rekke er skjønnlitteraturens lese måte. Jeg har også gått nærmere inn på hermeneutikken, som er et sentralt teoretisk bakteppe for min studie. En hermeneutisk fortolkning av tekst avhenger av et samspill mellom både del og helhet for å bli meningsfull (Bruner, 1996, s. 122, 137; Gilje & Grimen, 1993, s. 152-153). Deretter tok jeg for meg leserorienterte teorier, der Nussbaums (1947, 1997) teori om den narrative forestillingsevnen er sentral. Utvikling av denne evnen kan bidra til forståelse for andre kulturer og mennesker som er forskjellige fra leseren selv. Evnen til kulturforståelse presiseres både i formålsparagrafen og i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 5; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette er, ifølge Skaftun & Michelsen (2017, s. 28), den overordnede begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen. Dernest så jeg nærmere på hvordan norskfagets identiteter historisk sett har svingt mellom dannelse og nytte, og diskusjonen rundt hvorvidt en skjult kanon gjør seg gjeldende i norsk skole. Videre forsøkte jeg å peke på ulike dybdelæringsstrategier i arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, da et sentralt mål med fornyelsen av læreplanene i Kunnskapsløftet er at fagene skal legge til rette for dybdelæring (NOU 2015:8, s. 12). Her har jeg diskutert lesing av utdrag kontra hele verk, hvordan litterære samtaler kan gjennomføres, og betydningen av å bevisstgjøre elevene på ulike lese måter for å skape sjangerforståelse.

Den tidligere forskningen på feltet har gitt indikasjoner på hvordan litteraturundervisningen tradisjonelt har foregått i klasserommet. Gjennomgående leser elever lite skjønnlitteratur i skolesammenheng, og det meste av det de leser er utdrag fra læreboka (Gabrielsen, 2018; Gabrielsen et al., til fagfelleevaluering; Penne, 2010, s. 113). Penne (2012, s. 172) påpeker at det er vanskelig å finne didaktiske argumenter for den omfattende bruken av utdrag. Ett argument kan imidlertid være læreplaners krav til litteraturhistorie, der utdragene kan brukes til å belyse denne (Penne, 2012, s. 167). Penne (2010, s. 113; 2012, s. 166) problematiserer denne bruken av litteraturen, og påpeker at det er et gjennomgående trekk i skolen at litteraturen langt på vei har blitt et middel for å tjene andre av skolens mål.

Steinfeld og Ullström (2012, s. 237, 239) påpeker at det er mangel på studier som undersøker tekstutvalget i skolen etter K06. Dette er ett av momentene jeg vil undersøke nærmere i denne studien. I tillegg vil jeg undersøke et utvalg læreres holdninger til lesing av utdrag kontra hele verk, og hvordan de mener dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur. De teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen har vært nyttige redskap for å utarbeide spørreskjemaet, og utforme relevante spørsmål. I tillegg vil mine funn diskuteres i lys av de teoretiske perspektivene, og ses opp mot den tidligere forskningen på feltet.

## 3 Metode

Formålet med studien er å gi innsikt i bruken av utdrag og hele verk i arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget, og å undersøke hvordan lærerne mener elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske valg som er gjort for å nå dette målet. Først vil jeg presentere valg av forskningsdesign og deretter redegjøre for utvalgsmetode. Videre vil jeg presentere hvordan jeg har analysert materialet. Til slutt følger en diskusjon av studiens reliabilitet og validitet.

### 3.1 Forskningsdesign

Metodelitteraturen gjør et hovedskille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Jeg vil i dette underkapittelet begrunne hvorfor jeg har valgt en kvantitativ metode for å undersøke problemstillingen min. Videre vil jeg presentere datainnsamlingsmetoden jeg har brukt for å samle inn informasjon.

#### 3.1.1 Hvorfor kvantitativ metode?

De kvalitative metodene går som regel i dybden og prioriterer nærhet til forsøkspersonene. Datainnsamlingsmetoder som observasjon og intervju er vanlig innenfor denne metodiske tilnærmingen. I praksis er de kvalitative metodene best egnet til å undersøke mindre datamengder, mens de kvantitative metodene derimot muliggjør å undersøke et større materiale og utvalg (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2014, s. 19). Dette på bakgrunn av at kvantitative data uttrykkes i tall eller mengdeformer som for eksempel *helt uenig – uenig – verken eller – enig – helt enig*. Data som ikke uttrykkes på denne måten er derimot kvalitative, og uttrykkes i tekst (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 537, 605). Innenfor en kvantitativ tilnærming er metoder som spørreundersøkelser og eksperimentelle studier vanlig (Creswell, 2014, s. 13). Selv om valget av kvantitativ metode ikke vil gi den samme nærheten til materialet som en kvalitativ metode ville gjort, vil en kvantitativ tilnærming åpne for å undersøke et større utvalg systematisk.

Valg av forskningsmetode bestemmes av problemstillingens karakter: *Hvilke skjønnlitterære tekster bruker et utvalg norsklærere på Vg3 i undervisningen, og hvordan mener de dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur?* Studiens tre forskningsspørsmål spesifiserer prosjektets fokus. Det finnes svært få studier som ser på hvilke tekster som

faktisk leses i norskfaget, da de studiene som er gjennomført ofte tar utgangspunkt i lærebøkens tekstutvalg (se f.eks. Penne, 2012; Skjelbred et al., 2017). Jeg ønsker derfor å undersøke hva lærere på tvers av skoler rapporterer at de leser av skjønnlitteratur i norskfaget. Videre vil jeg undersøke hvilke holdninger lærere har til å bruke utdrag og hele verk. I tillegg ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærere mener man kan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. Spørsmålet blir hva slags metode som egner seg best til å undersøke dette.

Jeg har valgt å gjennomføre en surveyundersøkelse for å undersøke problemstillingen min, ettersom denne metoden er nyttig for å samle informasjon om handlinger, holdninger og meninger. Dette plasserer undersøkelsen min innenfor et kvantitativt design, da strukturert utspørring i hovedsak produserer kvantitative data (Cohen et al., 2011, s. 256-257).

Bakgrunnen for valget av en kvantitativ tilnærming ligger særlig i forskjellene mellom kvalitative og kvantitative studier, knyttet til utvelging av informasjon. En kvantitativ studie gjør det som nevnt mulig å innhente informasjon fra et større utvalg da målet, i motsetning til i kvalitative studier, ikke er å få uttømmende informasjon om hver analyseenhet.

Informasjonen i de kvantitative studiene er i hovedsak basert på samme type informasjon om alle enhetene, til forskjell fra kvalitative studier som ofte samler forskjellig type informasjon om de ulike analyseenhetene. En annen forskjell er at hva slags type informasjon som skal samles inn, bestemmes i forkant av datainnsamlingen i kvantitative studier, og ikke underveis. I tillegg er den informasjonen som samles inn i hovedsak kvantifiserbar, i motsetning til kvalitative studier der dataene som regel uttrykkes i form av tekst (Grønmo, 2016, s. 126-127).

Samlet sett er kvantitative studier basert på en mer standardisert fremgangsmåte for utvelging av informasjon. Dette gjør det mulig å samle data fra et større utvalg, og kan dermed gi et bredere bilde enn hva en kvalitativ tilnærming ville gjort. Formålet med min studie er å undersøke lesing av skjønnlitterære tekster i norskfaget, der målet er å kunne gi et bredt bilde av dagens praksis. Eksempelvis ville det vært lite fruktbart å se på kun én klasse, da man vet at undervisningspraksis varierer fra klasse til klasse. Jeg vil likevel være forsiktig med å kalle studien for et rendyrket kvantitativt design, ettersom spørreskjemaet mitt også inneholder noen åpne spørsmål som produserer kvalitative data i form av tekst. Jeg har valgt å inkludere noen få åpne spørsmål i spørreskjemaet, ettersom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data kan bidra til en mer helhetlig forståelse av problemstillingen som skal belyses

(Cohen et al., 2011, s. 392). I tillegg er antallet lærerrespondenter lavt i forhold til mange større kvantitative undersøkelser, og som jeg vil redegjøre for i kapittel 3.2, er utvalget heller ikke statistisk representativt. Jeg legger heller ikke opp til noe avansert kvantitativ analyse, da jeg primært vil ha deskriptive data og ikke planlegger å se etter korrelasjoner mellom de ulike spørsmålene. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 3.3 om dataanalyse.

### **3.1.2 Surveyundersøkelse**

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å spørre et utvalg lærere om hvilke tekster de velger å bruke i undervisningen, deres holdninger og meninger om lesing av utdrag kontra hele verk og hvordan de mener dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur. Jeg har valgt å spørre lærere selv ettersom det er de som er ansvarlige for planlegging av undervisning og utvelgning av hvilke tekster som skal leses i klassen. Jeg har som nevnt valgt å gjennomføre en surveyundersøkelse som datainnsamlingsmetode, for å samle informasjon om læreres praksis og holdninger knyttet til arbeidet med skjønnlitterære tekster. For å nå ut til flest mulig lærere, har jeg valgt en utspørringsmetode der respondentene selv fyller ut spørreskjemaet elektronisk, slik at jeg ikke trenger å være fysisk til stede under innsamlingen.

Jeg har laget spørreskjemaet i nettskjematjenesten til Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved UiO. Undersøkelsen ble sendt ut til respondentene per e-post, med en invitasjon til å delta i undersøkelsen og en lenke til websiden der spørreskjemaet skulle fylles ut. Når alle spørsmålene er besvart, kan respondenten sende inn skjemaet automatisk. Dette er en av de vanligste fremgangsmåtene for bruk av Internett ved strukturert utspørring (Fowler, 2009, s. 61). Bruk av nettsurvey muliggjør et større utvalg, og gir muligheten til å innhente informasjon fra et større geografisk område enn for eksempel personlig overlevering av spørreskjemaet. I tillegg vil terskelen for å gjennomføre undersøkelsen trolig være lavere, enn dersom skjemaet skulle blitt sendt per post (Cohen et al., 2011, s. 280).

### **Forskningsetikk**

Før jeg gikk i gang med studien tok jeg kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderer forskningsprosjekter som behandler personopplysninger. Jeg la frem prosjektet for masteroppgaven, og NSD konkluderte med at undersøkelsen ikke var meldepliktig ettersom den ikke behandler sensitive opplysninger. De eneste personopplysningene som

oppgis er kjønn, alder, antall undervisningsår i skolen, og hvilket fylke respondenten er ansatt i. Surveyundersøkelsen er anonym, og det er ikke mulig å spore svarene tilbake til respondentene. I tillegg var deltagelse i studien basert på informert og frivillig samtykke, noe som er et viktig poeng i forskningsetikken (Fowler, 2009, s. 164). I forespørselen om deltakelse i prosjektet informerte jeg derfor om hvilken institusjon jeg tilhører, formålet med prosjektet, metoden som skulle benyttes og undersøkelsens anonymitet.

### **3.1.3 Utforming av spørreskjema**

Utformingen av spørreskjema innebærer først og fremst å formulere spørsmål og svaralternativer. I denne prosessen har jeg vært bevisst på at spørsmålene skal være nøytrale, og dermed ikke lede respondentene til å velge et bestemt svaralternativ. I tillegg har jeg etterstrebet at alle spørsmålene skal være endimensjonale, hvilket innebærer at hver spørsmålsformulering kun inneholder ett spørsmål (Grønmo, 2016, s. 200). Det er også viktig at formuleringene er presise, slik at respondentene ikke er i tvil om hva som skal besvares. I forhold til den språklige utformingen av spørsmålene, er det viktig at denne er tilpasset respondentene slik at spørsmålene er forståelige (Fowler, 2009, s. 92, 94). På bakgrunn av dette har jeg valgt å definere begrepet *dybdelæring*, slik det fremgår av Ludvigsenutvalgets utredning om fremtidens skole (NOU 2015:8). Selv om dette er et begrep som trolig er kjent for de fleste respondentene, har jeg likevel valgt å inkludere definisjonen av begrepet for å sikre en felles forståelsesramme. Å forsikre seg om at alle respondentene forstår spørsmålene slik de er intendert til å bli forstått, er med på å hindre upålitelige svar i selvrapporeringen (Fowler, 2009, s. 92). Spørreskjemaet er også pilotert og kvalitetssikret gjennom innspill fra forskere med lang erfaring med surveyundersøkelser, noe som er med på å styrke kvaliteten på spørsmålene. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.1.4 om pilotering.

#### **Kognitive og evaluative spørsmål**

Utformingen av spørreskjemaet handler også om å avgjøre rekkefølgen på spørsmålene (Cohen et al., 2011, s. 379). Nettskjemaet starter med å kartlegge bakgrunnsvariablene kjønn, alder, antall undervisningsår i skolen, hvilket fylke respondenten er ansatt i, og om læreren underviser på studieforbereende utdanningsprogram eller påbygging til generell studiekompetanse. Resten av spørreskjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, som spesifiserer problemstillingens fokus. Undersøkelsen kan dermed sies å være tredelt.



Den første delen inneholder spørsmål knyttet til lærernes bruk av utdrag og hele verk. Spørsmålene i denne delen er det Sigmund Grønmo (2016, s. 197) definerer som *kognitive*, ettersom de dreier seg om handlinger, og undersøker faktiske forhold om hva som skjer i klasserommet. Videre følger holdningsspørsmål vedrørende arbeid med skjønnlitterære tekster. Undersøkelsen avsluttes med holdningsspørsmål, knyttet til hvordan lærerne mener elevenes dybdelæring kan fremmes i arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget (se vedlegg 1 for spørreskjema i sin helhet). I motsetning til de kognitive spørsmålene i første del av spørreskjemaet, er holdningsspørsmålene i del to og tre det Grønmo (2016, s. 197) kaller *evaluative* spørsmål, da disse dreier seg om respondentenes meninger. Jeg har valgt å begynne undersøkelsen med kognitive spørsmål, ettersom disse trolig vil være enklere å svare på enn de evaluative. På denne måten får respondentene mulighet til å sette seg inn i tema for undersøkelsen gjennom enkle og forhåpentligvis interessevekkende spørsmål, før de møter de muligens mer krevende evaluative spørsmålene (Grønmo, 2016, s. 206).

De kognitive spørsmålene i første del av spørreskjemaet dreier seg om hva respondentene *vanligvis* gjør i løpet av Vg3. Grønmo (2016, s. 197) påpeker at det er mer effektivt å spørre om hva respondenten gjorde på et spesifikt tidspunkt, enn å spørre hva respondenten vanligvis gjør. På tross av eventuelle ulemper, har jeg likevel valgt å spørre respondentene om hva de vanligvis gjør i sin undervisning på Vg3, da dette er mest relevant for min undersøkelse som søker å belyse vanlig praksis i klasserommet. Ettersom respondentene er norsklærere som selv har ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisningen det stilles spørsmål om, har jeg vurdert det dithen at de har gode forutsetninger for å kunne svare på spørsmålene, selv om de ikke er knyttet til et spesifikt tidspunkt. Floyd J. Fowler (2009, s. 107) bemerker at flere surveyundersøkelser har vist at selv om respondentene blir spurt om handlinger knyttet til et spesifikt tidspunkt, reflekterer svarene deres likevel hva de vanligvis gjør.

Når det gjelder faren for eventuell under- eller overrapportering av handlinger, anser jeg denne for å være relativt liten, ettersom ingen av spørsmålene er sensitive spørsmål. Likevel kan feilrapportering forekomme, dersom handlingene det spørres om for eksempel oppfattes som mer eller mindre knyttet til prestisje som lærer. Respondentene kan da, bevisst eller ubevisst, overdrive egen aktivitet slik at det blir overrapportering i datamaterialet (Cohen et al., 2011, s. 261). For å unngå dette, har jeg forsøkt å stille like mange og samme type

spørsmål knyttet til både litterære utdrag og hele verk, slik at det ikke skal oppfattes som mer positivt å bruke det ene eller det andre.

Ofte blir evaluative spørsmål mindre konkrete enn kognitive spørsmål, ettersom det er mer konkret å spørre om handlinger enn om meninger. Likevel er strukturert utspørring den viktigste og vanligste metoden å studere menneskers holdninger og meninger på (Fowler, 2009, s. 2; Grønmo, 2016, s. 198). Hvordan spørsmålene bør utformes kan variere, men ifølge Grønmo (2016, s. 198) kan man ta utgangspunkt i noen generelle erfaringer fra forskning basert på meningsmålinger. I lys av dette har jeg har forsøkt å formulere utsagnene, som respondentene skal ta stilling til, så konkrete som mulig. En annen erfaring fra tidligere forskning basert på meninger, er at respondentene gir uttrykk for en bestemt mening, selv om de egentlig ikke har noen gjennomtenkt mening om utsagnet (Grønmo, 2016, s. 199). For å forhindre dette, har jeg valgt å inkludere kategorien *verken eller*, slik at de respondentene som ikke har en bestemt mening har muligheten til å stille seg nøytrale til utsagnet.

### **Åpne og lukkede spørsmål**

Et typisk spørreskjema består av ferdigformulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge, der de fleste av spørsmålene vanligvis er lukkede med faste svaralternativer. Men et spørreskjema kan også inneholde noen åpne spørsmål, der respondentene formulerer svaret selv (Cohen et al, 2011, s. 382). Jeg har valgt å inkludere noen spørsmål med frittekstsvar, da det er flere fordeler ved å inkludere slike åpne spørsmål. Først og fremst kan det gi interessante og uventede svar. I tillegg vil det muligens være et bedre mål på respondentenes virkelige synspunkter, ettersom de kan formulere svarene selv. Spørsmål med frittekstsvar kan slik åpne for interessante aspekter, som jeg ikke har forutsett, og bidra til viktige nyanser (Fowler, 2009, s. 101). Det kan videre være frustrerende for respondentene bare å svare på spørsmål med gitte svaralternativer. Åpne spørsmål kan slik være tilfredsstillende, ved å gi respondentene muligheten til å svare med egne ord. Det vil også være en fordel å bruke åpne spørsmål dersom spørsmålet impliserer for mange mulige svar til å kunne stilles som et lukket spørsmål (Fowler, 2009, s. 101). Dette gjelder for eksempel spørsmålet: *Hva synes du er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk?* En dekkende liste over mulige svaralternativer ville her vært vanskelig å utforme, og ville i tillegg stått i fare for å virke ledende.

Selv om det er flere fordeler med å inkludere åpne spørsmål, er likevel bruk av lukkede spørsmål, ifølge Fowler (2009, s. 101), en mer tilfredsstillende måte å samle inn data på. Dette er blant annet fordi gitte alternativer vil gjøre at både respondentenes svar på spørsmålene og forskerens fortolkning av svarenes betydning, vil bli mer pålitelig. I tillegg vil lukkede spørsmål med gitte alternativer øke sjansen for at svarene blir analytisk interessante. Dette er fordi et begrenset antall svaralternativer, i motsetning til utallige mulige svar på de åpne spørsmålene, øker sannsynligheten for at det er nok respondenter som plasserer seg i de gitte svaralternativene, slik at det dermed blir analytisk interessant (Fowler, 2009, s. 101). Gitte svaralternativer kan videre bidra til å klargjøre og presisere spørsmålene for respondentene (Grønmo, 2016, s. 194). På bakgrunn av dette er de fleste spørsmålene i spørreskjemaet lukkede med forhåndsoppstilte svaralternativer.

### **Svaralternativer**

Når det gjelder utforming av svaralternativer til de lukkede spørsmålene, er det viktig at disse er *innbyrdes eksklusive*, samlet sett *uttømmende* for alle mulige svar på spørsmålet og at de ulike kategoriene er *likeverdige* (Grønmo, 2016, s. 202). Det vil si at kategoriene ikke skal overlappe hverandre, og det skal være mulig for alle respondentene å finne et passende svaralternativ. I tillegg er det også viktig at det er et likeverdig og balansert forhold mellom svaralternativene. Dette bidrar til at spørsmålene i undersøkelsen ikke fremstår som ledende (Grønmo, 2016, s. 202).

Første del av undersøkelsen knyttet til lærernes bruk av utdrag og hele verk, har svarskalaer av typen: *aldri – sjelden – noen ganger – ofte – alltid*. Andre del, som undersøker lærernes holdninger til lesing av skjønnlitteratur, består av likert-skalaen: *helt uenig – uenig – verken eller – enig – helt enig*. Den siste delen, som angår hvordan elevenes dybdelæring kan realiseres gjennom arbeid med skjønnlitteratur, inkluderer begge svarskalaene. De to nevnte svarskalaene har et balansert og likeverdig forhold mellom kategoriene. Begge skalaene består av fem svaralternativer og inkluderer to kategorier på begge sider av midtkategoriene *noen ganger* og *verken eller*. I tillegg er svaralternativene på hver side av midtkategoriene utformet på samme måte, ved at de representerer hverandres motsetninger, der for eksempel *sjelden-ofte* og *helt uenig-helt enig* står i likt forhold til hverandre.

Jeg har som nevnt valgt å bruke likert-skalaen for å undersøke lærernes holdninger i del to og tre av undersøkelsen. Dette er en av de vanligste skalaene å bruke i studier av holdninger

(Grønmo, 2016, s. 205). Del to i min spørreundersøkelse består av forskjellige utsagn knyttet til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk, og del tre av utsagn knyttet til litteraturlesing og dybdelæring. For hvert utsagn stilles det spørsmål om hvor enig eller uenig respondentene er. Å skille mellom styrken i enig og uenighet, kan bidra til en mer nyansert analyse, enn hvis skalaen kun hadde bestått av *enig* eller *uenig* (Grønmo, 2016, s. 199).

Jeg har valgt å inkludere midtkategorien *verken eller*, for å forhindre at de lærerne som ikke har noen formening, eller ikke ønsker å ta stilling til spørsmålet, blir tvunget til å svare. Dette kan minske faren for upålitelige svar, der for eksempel respondenter uten en bestemt mening tvinges til å uttrykke enten enighet eller uenighet med utsagnet (Fowler, 2009, s. 95). På den andre siden kan inkluderingen av en nøytral midtkategori føre til at mange respondenter plasserer seg der fordi det oppfattes som mest bekvemmelig, selv om de egentlig har en mening (Grønmo, 2016, s. 203). I avveiningen om jeg skulle ta med en nøytral midtkategori eller ikke, har jeg vurdert det som mest hensiktsmessig å inkludere midtkategorien. Dette er på bakgrunn av at jeg ikke anser holdningsspørsmålene som stilles å være ubehagelig å svare på, og jeg antar derfor at de respondentene som har en mening om utsagnene vil svare i tråd med sin faktiske oppfatning. Jeg går også ut ifra at de fleste respondentene har gjort seg opp en oppfatning angående utsagnene, da alle respondentene er lærere, som selv har ansvar for hva som skal skje i sin norskundervisning. De respondentene som ikke har noen formening om et gitt utsagn vil ha muligheten til å velge midtkategorien, noe som vil forhindre at svaralternativene virker ledende og minske faren for upålitelige svar. Jeg ser det derfor ikke som hensiktsmessig å utelate midtkategorien for å tvinge respondentene til å uttrykke en bestemt mening (Grønmo, 2016, s. 204-205).

### **3.1.4 Pilotering**

Utformingen av spørreskjemaet er helt avgjørende for kvaliteten på dataene som samles inn. Ettersom skjemaet ikke kan endres underveis i datainnsamlingen, er pilotering svært viktig. Piloteringen vil gi en pekepinn på hvordan spørsmålene fungerer, og gir grunnlag for å forbedre spørreskjemaet (Cohen et al., 2011, s. 402). I forkant av piloteringen fikk jeg god hjelp både av veilederen min, Marte Blikstad-Balas, og av Astrid Roe, en forsker med lang erfaring med utforming av spørsmål og alternativer i kvantitative surveyer. Begge ga nyttige tilbakemeldinger både i forhold til spørsmålsstilling, svarkategorier og rekkefølge på spørsmål.

Jeg utførte piloteringen av spørreskjema på to medstudenter som begge har erfaring med undervisning i norsk. Den første piloteringen foregikk gjennom dialogisk samtale, ved at jeg gjennomgikk spørreskjemaet sammen med medstudenten, som kom med innspill underveis. Før andre piloteringsrunde justerte jeg spørreskjemaet basert på innspill fra den første runden med pilotering. Den andre piloteringen foregikk mer autentisk i forhold til den faktiske datainnsamlingen. Jeg sendte invitasjon til å delta i undersøkelsen på e-post, og min medstudent gjennomførte undersøkelsen på samme måte som de utvalgte respondentene i den faktiske undersøkelsen. I etterkant av dette fikk jeg tilbakemeldinger fra medstudenten, som jeg deretter brukte for å justere spørsmålene til å bli så tydelige som mulig. Begge medstudentene fikk instruks om å gi tilbakemeldinger på tydeligheten i spørsmålsstillingen, om svaralternativene i de lukkede spørsmålene dekket mulige svar, og i tillegg andre eventuelle innspill for å forbedre undersøkelsen (Fowler, 2009, s. 124). Dette var til god hjelp i arbeidet med å forbedre spørreskjemaet før selve datainnsamlingen.

## **3.2 Utvalg**

I dette delkapittelet vil jeg presentere og diskutere valg av utvalgsmetode. Deretter vil jeg diskutere responsraten på spørreundersøkelsen, og vurdere svarprosenten jeg endte opp med. Avslutningsvis vil muligheten til eventuelle generaliseringer bli belyst.

### **3.2.1 Strategisk utvalg**

Jeg ønsket å ha med mange respondenter i undersøkelsen min, langt flere enn hva jeg ville klart å skaffe utelukkende ved å kontakte lærere jeg allerede har kjennskap til. For å få tak i respondenter til undersøkelsen, postet jeg derfor et innlegg på min private Facebookside og på flere norsklærergrupper på Facebook. Disse faggruppene består til sammen av flere tusen norsklærere på alle trinn, der formålet er å ha et sted for å diskutere faget, stille spørsmål og dele ideer og opplegg. Fordelen ved å bruke dette forumet er først og fremst at man kan nå ut til mange aktører samtidig. I tillegg antar jeg at medlemmene av norsklærergruppene representerer et bredt geografisk område. Samtidig er en problematisk side ved denne metoden at jeg ikke når ut til norsklærere som ikke er medlem av Facebook eller av norsklærergruppene jeg postet innleggene på (Fowler, 2009, s. 83).

I Facebook-innleggene informerte jeg om hvilken institusjon jeg tilhører, hva forskningsprosjektet går ut på, hvilke respondenter jeg søkte til å svare på den nettbaserte

spørreundersøkelsen, og om undersøkelsens anonymitet (Fowler, 2009, s. 164). Jeg oppfordret også til å spre ordet, dersom noen kjenner til lærere som kunne være i målgruppa, såkalt snøballutvelging (Cohen et al., 2011, s. 158). I samarbeid med min veileder, som også skaffet respondenter via egne nettverk med blant annet universitetsskoler, samlet vi inn 92 e-postadresser til norsklærere på Vg3, som sa seg villig til å delta i undersøkelsen. Utvalget er dermed en form for strategisk utvelging og er gjort på bakgrunn av selvseleksjon, der respondentene selv har meldt sin interesse for å delta i prosjektet via ulike kanaler. Kriteriene som ligger til grunn for å etablere det strategiske utvalget er at deltakerne må være norsklærere som har erfaring med undervisning på Vg3. Dette er en vanlig prosedyre ved gjennomføring av spørreskjemaundersøkelser (Cohen et al., 2011, s. 160).

Blant lærerne som meldte seg, var det store flertallet fra Hedmark, Oslo og Akershus. Jeg bestemte meg derfor for å sende ut forespørsler til rektorer og avdelingsledere i alle landets fylker, for slik å kunne oppnå et noe mer representativt utvalg. Til dette brukte jeg Utdanningsdirektoratets nettsider med oversikt over alle videregående skoler i hvert fylke (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Arbeidet resulterte i at 127 flere lærere meldte seg til å delta i undersøkelsen, noe som til sammen ga 219 e-postadresser å sende ut undersøkelsen til. Dette bedret representativiteten i utvalget, fordi flere fylker ble representert, men det må igjen presiseres at utvalget likevel ikke er representativt, da et representativt utvalg krever at det er utført et sannsynlighetsutvalg (Cohen et al., 2011, s. 153). Utvalget mitt er dermed *ikke* et tverrsnitt av alle landets norsklærere på Vg3.

En vesentlig begrensning ved denne utvalgsmetoden er at jeg som forsker har liten kontroll over hvem som velger å delta. Det kan bli en overrepresentasjon av personer som er spesielt interessert i temaet for studien, eller personer som har et ønske om å stå frem med et bestemt budskap (Cohen et al., 2011, s. 160). Dette kan videre føre til skjevheter i utvalget. Grønmo (2016, s. 117) påpeker imidlertid at denne utvalgsmetoden i visse tilfeller kan være relevant og effektiv. Først og fremst ville det på bakgrunn av masteroppgavens omfang vært vanskelig å gjennomføre et sannsynlighetsutvalg. Av de ulike metodene for strategisk utvelging har jeg vurdert det som mest hensiktsmessig å gjennomføre utvelging ved selvseleksjon, da jeg tror denne metoden vil føre til flest mulig respondenter på tvers av landets fylker.

Når det gjelder begrensningene i forhold til eventuelle skjevheter i utvalget, er det klart at denne risikoen er til stede. Samtidig kan en eventuell overrepresentasjon av motiverte og

spesielt interesserte aktører, være en fordel for mitt datamateriale. Med forbehold om at undersøkelsen fremstår som nøytral i forhold til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk, kan motiverte og spesielt interesserte aktører bidra til utdypende og interessante svar på de åpne spørsmålene som stilles. I tillegg kan aktører med spesiell interesse for tema minske sjansen for at mange aktører plasserer seg i de nøytrale kategoriene på holdningsspørsmålene.

### **3.2.2 Svarprosent**

Tidspunktet for datainnsamling har stor betydning for å sikre at så mange respondenter som mulig svarer. For å forsøke å sikre en høy responsrate sendte jeg ut spørreskjemaet i slutten av august. På dette tidspunktet er lærerne ferdig med planleggingsdager, og elevene har akkurat startet opp igjen på skolen etter sommerferien. Ettersom dette er på begynnelsen av skoleåret, er de største vurderingssituasjonene antagelig heller ikke et tema enda. Trolig er dette et tidspunkt der lærerne kan ha tid til å gjennomføre undersøkelsen, så jeg vurderte derfor dette til et gunstig tidspunkt å sende ut spørreundersøkelsen.

For å sikre at alle som har meldt seg som aktuelle respondenter faktisk svarer, er det viktig å sende ut påminnelse om å delta i undersøkelsen, for å unngå at frafallet blir for stort (Cohen et al., 2011, s. 263). Jeg sendte ut første påminnelse til respondentene som ikke hadde svart i starten av uke 39. E-posten inneholdt en vennlig oppfordring om å svare før høstferien, som avhengig av hvilket fylke lærerne er ansatt i, enten var i uke 40 eller 41. Andre og siste påminnelse sendte jeg ut omtrent to måneder senere, i midten av november. På tross av dette vil det ifølge Grønmo (2016, s. 208), likevel alltid være en del frafall ved strukturert utspørring.

Å sørge for at flest mulig av aktørene i utvalget deltar i undersøkelsen, er en av de største utfordringene ved gjennomføringen av datainnsamlingen. Ifølge Grønmo (2016, s. 209) er det ikke uvanlig med en svarprosent ned mot 50-60 ved utspørring der respondentene selv fyller ut spørreskjemaet. Fowler (2009, s. 61) påpeker også at det ikke er uvanlig med en svarprosent på rundt 60. Jeg endte opp med 153 leverte svar av 219 sendte invitasjoner, og dermed en svarprosent på 70 (69, 9 %). Det er en spredning i ulike fylker respondentene er ansatt i, både kvinner og menn er representert i undersøkelsen og både erfarne lærere og relativ nyutdannede lærere har deltatt (se vedlegg 2 for tabelloversikt over respondentenes bakgrunnsvariabler). Jeg betrakter derfor dette som et rimelig godt resultat.

### **3.2.3 Generalisering**

Jeg har valgt å begrense studien til norsklærere på Vg3, så i mitt tilfelle vil populasjonen være landets norsklærere på dette trinnet. Ettersom jeg ikke har foretatt et sannsynlighetsutvalg som søker å være representativt for populasjonen, vil jeg ikke ha mulighet til å foreta noen statistiske generaliseringer (Cohen et al., 2011, s. 153). I tillegg må man være forsiktig med å foreta generaliseringer, når respondentene selv har meldt seg til å delta i undersøkelsen. Respondentene kan ha ulike motiver for å delta i denne studien. Det kan for eksempel være ulike interesser for tema i forskningen eller et ønske om å svare «korrekt» etter forskerens eller samfunnets interesser (Cohen et al., 2011, s. 160). Jeg antar likevel at de frivillige lærerrespondentene har svart ærlig etter sine egne meninger og praksiser i klasserommet. Det at de gir uttrykk for en rekke ulike meninger, styrker delvis denne antagelsen.

I samarbeid med min veileder satt vi oss et mål om å innhente svar fra minst hundre respondenter, og jeg har forsøkt å få med respondenter fra alle landets fylker. Jeg endte opp med 153 leverte respondentsvar, der alle landets fylker er representert. Selv om antall respondenter varierer fra fylke til fylke, mener jeg på bakgrunn av den geografiske spredningen og størrelsen på utvalget at undersøkelsen min kan komme med noen funn og didaktiske implikasjoner som kan gjelde utover respondentene som er undersøkt. Til tross for begrensningene i forhold til generalisering, vil studien gi et innblikk i hvordan relativt mange norsklærere forholder seg til lesing av utdrag og hele verk, et tema det er forsket relativt lite på tidligere utover enkeltcase.

## **3.3 Dataanalyse**

I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan jeg vil analysere datamaterialet mitt. Ettersom spørreskjemaet inneholder både åpne og lukkede spørsmål, som produserer ulike typer data, vil jeg deretter gjøre rede for de ulike tilnærmingene jeg vil bruke for å analysere data fra de ulike spørsmålene.

### **3.3.1 Deskriptiv analyse**

For å fortolke datamaterialet vil jeg gjennomføre en deskriptiv analyse, for å identifisere og beskrive mønstre (Creswell, 2014, s. 163). Denne analysemetoden skiller seg fra slutningsstatistikk ved at den ikke prøver å trekke noen slutninger eller predikasjoner fra



utvalget til populasjonen, men kun søker å rapportere faktiske funn. Slutningsstatistikken forsøker derimot å trekke konklusjoner om populasjonen basert på informasjon om utvalget, gjennom for eksempel hypotesetesting, korrelasjon og regresjon (Cohen et al., 2011, s. 606). Ettersom jeg ikke har foretatt noe sannsynlighetsutvalg, og dermed ikke kan trekke noen valide slutninger om populasjonen, ville ikke slutningsstatistikk gitt noen interessant analyse av datamaterialet (Cohen et al., 2011, s. 606). I tillegg anser jeg en deskriptiv analyse, som søker å beskrive frekvenser og fordeling i datamaterialet, for å være mest hensiktsmessig med tanke på formålet med studien.

Den deskriptive analysen innebærer å avdekke tendenser i datamaterialet, ved å undersøke fordelingen på hvert enkelt spørsmål. Deretter vil jeg trekke ut hovedtendenser som er gjennomgående på tvers av respondentsvarene (Cohen et al., 2011, s. 606). I hovedsak består spørreskjemaet av lukkede spørsmål, og gir dermed kvantitative data i form av tall. De åpne spørsmålene produserer derimot kvalitative data, som følge av at disse etterspør fritekstsvarene. Ettersom forskningsdesignet mitt produserer både kvantitative og kvalitative data, vil jeg bruke ulike metoder for å analysere de åpne og de lukkede spørsmålene.

### **Lukkede spørsmål med svaralternativer**

Analysen av de lukkede spørsmålene består i å undersøke hvordan respondentsvarene fordeler seg på hvert enkelt spørsmål. Nettskjematjenesten, som undersøkelsen er utformet i, har funksjoner for presentasjon av data. Her kan man åpne data i en webrapport som viser en oppsummering av alle svar. Rapporten gir en oversikt over svarene både fordelt på antall og prosent. Dette gjør det mulig å undersøke tendenser i svarene, og danner slik utgangspunktet for den deskriptive analysen av de lukkede spørsmålene.

### **Åpne spørsmål med fritekstsvarene**

For å identifisere tendenser i de åpne spørsmålene, vil jeg gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av fritekstsvarene. Innholdsanalyse er en metode for å analysere innholdet i ulike former for tekstdata, som for eksempel åpne spørsmål i en surveyundersøkelse (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278), slik dataene forekommer i min studie. Innholdsanalyse er en paraplybetegnelse, der mange ulike tilnærminger er mulig (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Jeg har valgt å bruke en *konvensjonell innholdsanalyse*, der kategoriene utarbeides med utgangspunkt i datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Ved en konvensjonell innholdsanalyse utvikles kategoriene induktivt, der forskeren fordyper seg i datamaterialet for å oppnå ny

innsikt. Første fase i analysearbeidet vil være å lese gjennom alt tekstmaterialet flere ganger for å oppnå en helhetsforståelse. Deretter leses datamaterialet ord for ord, for å utforme koder som bygger på respondentenes formuleringer, før de tekstnære kodene sorteres i større tematiske kategorier (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Målet er å lage kategorier som grupperer de svarene som er analytisk like og skille mellom svarene som er ulike (Fowler, 2009, s. 147). Deretter består analysen av å undersøke hvor mange respondentsvar det er i hver kategori, for slik å identifisere tendenser i tekstsvarene.

Ifølge Hsieh og Shannon (2005, s. 1279-1280) er fordelen med å gjennomføre en konvensjonell innholdsanalyse at man oppnår direkte informasjon fra deltakerne i studien uten å la seg påvirke av forutinntatte kategorier eller teoretiske perspektiver. Funnene fra analysen er basert på deltakernes unike perspektiver som fremkommer i datamaterialet. Videre påpeker Hsieh og Shannon (2005, s. 1280) at en utfordring ved denne analysemetoden er at man kan mislykkes med å utvikle en fullverdig forståelse av konteksten, og dermed overse viktige kategorier. Dette kan videre resultere i funn som ikke representerer det faktiske datamaterialet. Jeg forsøker å imøtekomme denne utfordringen gjennom å kode datamaterialet mitt flere ganger, for slik å oppnå en så god forståelse som mulig. Aksel Tjora (2017, s. 227) anbefaler å bruke dataprogrammer for å systematisere arbeidet i forbindelse med analyse av kvalitative data. Jeg har valgt å bruke analyseprogrammet NVivo til å systematisere analysearbeidet. I tillegg vil jeg også bruke Microsoft Excel til å kategorisere noen av fritekstsvarene. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan jeg har kodet og kategorisert tekstsvarene i kapittel 4 om resultater og analyse.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Formålet med datainnsamlingen er å produsere relevante data for å belyse problemstillingen. Det er en avgjørende forutsetning at datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet for at resultatene jeg kommer frem til i analysen skal være holdbare. For å vurdere datakvaliteten, er det vanlig å ta utgangspunkt i de to overordnede kriteriene for kvalitetsvurdering: reliabilitet og validitet. Disse omtales gjerne på en skala fra lav til høy (Grønmo, 2016, s. 237). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for ulike typer av reliabilitet og validitet, og diskutere begrepene opp mot min studie.

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet. For at forskningen skal være reliabel må den vise at dersom spørreundersøkelsen hadde blitt brukt på en liknende gruppe respondenter i samme kontekst på et annet tidspunkt, hadde liknende resultater blitt funnet (Cohen et al. 2011, s. 199).

Reliabilitet omhandler variasjoner i datamaterialet. Undersøkelsens reliabilitet er lav dersom variasjonene i materialet skyldes utformingen av spørreskjemaet eller gjennomføringen av datainnsamlingen. Reliabiliteten er derimot høy dersom materialet i liten grad varierer på grunn av slike metodologiske forhold og variasjonene i hovedsak reflekterer faktiske forskjeller mellom respondentene. Utformingen av spørreskjemaet og gjennomføringen av datainnsamlingen er dermed avgjørende for å sikre høy reliabilitet. Høy reliabilitet forutsetter at spørreskjemaet er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte, og at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført. Dermed handler reliabilitet i hovedsak om utvelging av informasjonstyper og gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241).

#### Utvelging av informasjonstyper

Problemstillingen bestemmer hva slags informasjon som skal samles inn, og utvelgingen av informasjonstyper må derfor ta utgangspunkt i de begrepene som inngår i studien, som enten uttrykkes eksplisitt i problemstillingen eller som fremgår implisitt av denne (Grønmo, 2016, s. 127). Det går det et hovedskille mellom informasjon om aktører på den ene siden, og informasjon om handlinger, meninger og hendelser på den andre siden (Grønmo, 2016, s. 122). Spørreundersøkelsen begynner med å samle informasjon om respondentenes bakgrunn, for å kartlegge fordelingen i utvalget. Videre følger spørsmål knyttet til respondentenes handlinger og meninger i hoveddelen.

For å utforme gode spørsmål har jeg tatt utgangspunkt i begrepene *skjønnlitteratur* og *dybdelæring*, som fremgår av problemstillingen. De tre forskningsspørsmålene spesifiserer problemstillingens fokus, og er slik med på å dekomponere de generelle begrepene inn i mer spesifikke komponenter (Grønmo, 2016, s. 128). Jeg ønsker å få innsikt i hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk som leses, hva lærernes holdninger til lesingen er og hvordan de mener elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur. Som

tidligere nevnt er spørreundersøkelsen tredelt og følger forskningsspørsmålenes spesifiseringer. Forskningsspørsmålene har bidratt til å gjøre spørreundersøkelsen fokusert på formålet med studien, og dermed til å samle relevant informasjon til å belyse problemstillingen.

### **Gjennomføringen av datainnsamlingen**

Gjennomføringen av datainnsamlingen er også en forutsetning for høy reliabilitet. Det er viktig at denne foregår på en forsvarlig måte, basert på forutsetningene og fremgangsmåtene knyttet til strukturert utspørring. Målet er å unngå eller redusere de typiske problemene som kan oppstå under innsamlingen (Grønmo, 2016, s. 238). Datamaterialet som samles inn i en surveyundersøkelse kan påvirkes av datainnsamlingen på to ulike måter. For det første kan frafall fra det opprinnelige utvalget påvirke data, og for det andre kan svarene som samles inn være upålitelige. For å minske frafallet sendte jeg ut to påminnelser om å delta i undersøkelsen, noe som resulterte i en svarprosent på 70. Jeg anser dette som et tilfredsstillende resultat, da det som tidligere nevnt ikke er uvanlig med svarprosent ned i 50-60 ved spørreundersøkelser der respondentene selv fyller ut skjemaet (Grønmo, 2016, s. 209). I tillegg tenderer spørreundersøkelser til å være mer reliable enn for eksempel intervjuer, ettersom de er anonyme, noe som kan gjøre at respondentene avgir mer pålitelige svar (Cohen et al., 2011, s. 209). De to formene for påvirkning knyttes i hovedsak til tre typiske problemer som kan oppstå under datainnsamlingen: respondentenes vilje til å svare, evne til å svare og forståelse av spørsmålene (Grønmo, 2016, s. 209-210).

Et typisk problem er respondentenes vilje til å svare (Grønmo, 2016, s. 209). I første rekke kan dette føre til frafall, men det kan også føre til useriøse eller feilaktige svar. Respondentenes manglende vilje til å svare kan skyldes at de reagerer negativt på noen av spørsmålene, motvilje mot den spesielle studien eller mot spørreundersøkelser generelt. For å redusere dette problemet, har jeg lagt vekt på å tilpasse spørsmålsstillingene til utvalget. Jeg har brukt norskfaglige begreper som antas å være kjent for norsklærerrespondentene, som for eksempel *litterære epoker* og *analysere/tolke/reflektere*. Når det gjelder begrepet *dybdelæring*, som kanskje ikke er et like allment kjent, har jeg valgt å inkludere en definisjon av dette for å prøve å etablere en felles forståelsesramme. I tillegg antar jeg at respondentenes motvilje til å svare reduseres som følge av at jeg i forkant av utsendelsen av spørreskjemaet informerte om studiens formål, og at respondentene selv sa seg villige til å svare på undersøkelsen min ved å sende meg deres e-postadresser.

Et annet typisk problem er respondentenes evne til å svare (Grønmo, 2016, s. 209). Dersom respondenten ikke kan svare, vil dette føre både til frafall, men også til upålitelige svar, fordi de som svarer egentlig ikke har forutsetninger for å uttale seg. Manglende evne til å svare, kan for eksempel skyldes at respondentene ikke har noen klare meninger om spørsmålene som stilles, eller at spørsmålene dreier seg om handlinger som respondenten ikke husker. Jeg anser spørsmålene i undersøkelsen min for å være tilpasset respondentene, ved at de tar utgangspunkt i deres egne erfaringer og holdninger knyttet til egen undervisning i norskfaget. Godt tilpassede spørsmålsformuleringer kan redusere risikoen for respondentenes evne til å svare (Grønmo, 2016, s. 209). I tillegg kan risikoen for upålitelige svar reduseres ved at svaralternativene inkluderer de nøytrale midtkategoriene *verken eller* og *nøytral*. Dette vil gi de respondentene som ikke har noen klar formening om spørsmålet som stilles, muligheten til å besvare spørsmålet på en pålitelig måte.

Det tredje typiske problemet som kan oppstå under datainnsamlingen, handler om respondentenes forståelse av spørsmålene (Grønmo, 2016, s. 210). Dersom spørsmålene ikke blir forstått, eller blir misforstått, kan dette først og fremst resultere i upålitelige svar. I tillegg kan manglende forståelse av spørsmålene også føre til frafall fordi det kan påvirke respondentenes evne og vilje til å svare. Uforståelige spørsmål kan skyldes ulike årsaker. For eksempel kan spørsmålsformuleringene være ledende, flertydige, uklare eller språklig vanskelige (Grønmo, 2016, s. 210). For å redusere problemet knyttet til respondentenes forståelse av spørsmålene, har jeg derfor lagt mye arbeid i utformingen av spørsmålene. Dette arbeidet har jeg redegjort for under kapittel 3.1.3 om utforming av spørreskjema. Kort oppsummert har jeg vært bevisst på at spørsmålene skal være nøytrale og ikke virke ledende på respondentene. Jeg har forsøkt å formulere spørsmålene så presist og tydelig som mulig, slik at det ikke skal være noen tvil om hva som skal besvares. I tillegg inneholder spørreskjemaet endimensjonale spørsmål, der hver spørsmålsformulering kun inneholder ett spørsmål.

Oppsummert er utvelging av informasjonstyper og gjennomføringen av datainnsamlingen avgjørende for undersøkelsens reliabilitet. I tillegg til det som er diskutert ovenfor, styrker det også reliabiliteten at jeg fikk hjelp av to erfarne forskere i utformingen av spørreskjemaet. De ga meg tilbakemeldinger på rekkefølgen på spørsmålene og tydeliggjøring av spørsmålsstilling og svarkategorier, noe som er avgjørende faktorer for å samle inn pålitelige data. I arbeidet med utformingen av spørreskjemaet er også piloteringen med på å styrke

undersøkelsens reliabilitet, da reliabiliteten nettopp avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet (Cohen et al., 2011, s. 402).

### 3.4.2 Validitet

Validitet er et uttrykk for i hvilken grad undersøkelsesopplegget, i mitt tilfelle spørreskjemaet, egner seg til å samle inn data som er relevante for hva det har til hensikt å studere (Cohen et al., 2011, s. 179). For å vurdere forskningens validitet, kan man ta utgangspunkt i ulike validitetstyper. Disse viser hvilke kriterier som skal vektlegges i vurderingen av validiteten. Hvilke validitetstyper som er mest fruktbare i vurderingen, varierer mellom ulike undersøkelsesopplegg. På bakgrunn av utvalgs- og datainnsamlingsmetode anser jeg innholdsvaliditet som mest relevant for å vurdere mitt datamateriales gyldighet for problemstillingen. I tillegg vil jeg diskutere noen andre faktorer som kan bidra til å styrke forskningens validitet.

Innholdsvaliditet dreier seg om forholdet mellom det undersøkelsen har til hensikt å måle og de faktiske målingene som utføres. For å vurdere innholdsvaliditeten, må man derfor se på formålet med undersøkelsen som fremkommer av problemstillingen og hvilke målinger som er valgt. Spørreskjemaet må dekke det innholdet som det har til hensikt å undersøke (Cohen et al., 2011, s. 188). Her vil det være en forutsetning å utforme gode spørsmål og svaralternativer, som dekker det aktuelle formålet med undersøkelsen. Formålet med prosjektet mitt er å undersøke lesing av *skjønnlitterære tekster* i norskfaget og hvordan elevenes *dybdelæring* kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur. Forskningsspørsmålene spesifiserer fokus og er med på å utdype hvordan problemstillingen skal undersøkes.

Innholdsvaliditet foreligger dersom spørreskjemaet måler det den skal måle.

Målingene knyttet til arbeid med skjønnlitteratur, legger blant annet vekt på hvilke verk som leses. Deretter følger flere holdningsspørsmål knyttet til arbeid med skjønnlitterære utdrag kontra hele verk. Avslutningsvis stilles det spørsmål knyttet til dybdelæring, og respondentenes meninger om hvordan man kan realisere dybdelæring i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur. Utformingen av spørreskjemaet med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene har bidratt til å lage fokuserte og tydelige spørsmål og svaralternativer.

I tillegg har jeg som nevnt tatt flere grep for å sikre at spørsmålene oppfattes likt av de forskjellige respondentene. Piloteringen og det at jeg har fått hjelp av erfarne forskere til utformingen av spørreskjemaet er med på å øke validiteten (Cohen et al., 2011, s. 402). Gjennom dette har jeg blant annet fått tilbakemeldinger på operasjonaliseringene og tydeligheten i spørsmålene og svaralternativene. Dette har bidratt til å øke innholdsvaliditeten, men også til å øke validiteten i svarene. Det er et sentralt mål at respondentene svarer med nøyaktighet på spørsmålene i spørreskjemaet. I hvor stor grad dette blir gjort avhenger av *hva* respondentene blir spurt om, og *hvordan* de blir spurt. Å utforme gode spørsmål er av avgjørende betydning for validiteten. Å utforme spørsmål, som er så klare og tydelige som mulig, er viktig for at alle respondentene forstår spørsmålene og at det ikke skal være noen tvil om hva det spørres om. Et godt designet spørreskjema er dermed en forutsetning for å øke validiteten, da dette vil bidra til at respondentsvarene er gode mål på problemstillingen (Fowler, 2009, s. 105). I tillegg vil det styrke validiteten å diskutere resultatene med andre (Cohen et al., 2011, s. 199). Det at jeg har fått hjelp av veilederen min til å tolke funnene, vil derfor kunne være med på å styrke forskningens validitet.

En faktor som kan true forskningens validitet er at begrepet *dybdelæring* brukes eksplisitt i spørreskjemaet. Dybdelæring er et sentralt aspekt som skal vektlegges i revideringen av Kunnskapsløftets læreplaner og innholdet i norskfaget. Bruk av utdrag kan se ut til å peke i retning av breddekunnskap, mens hele verk antakeligvis i større grad forbindes med dybdekunnskap. Dermed kan spørreskjemaet se ut til å «favorisere» hele verk foran utdrag. Likevel antar jeg at norsklærerrespondentene svarer ærlig og oppriktig når de svarer på spørreskjemaet. Valget av anonymt nettbasert spørreskjema kontra intervjuer som innsamlingsmetode, kan bidra til å minke sannsynligheten for sosial ønskelighet bias der respondentene svarer slik forskeren ønsker (Fowler, 2009, s. 109).

Over- og underrapportering kan gi skjevhet i svarene. Det er en fare for dette i de to åpne spørsmålene, som henholdsvis ber respondentene om å skrive en liste over utdrag og hele verk, som de vanligvis bruker i undervisningen på Vg3. Hukommelsen kan være selektiv og villedende ved at respondentene ikke husker helt nøyaktig (Cohen et al., 2011, s. 261). I tillegg er det tydelig at noen av respondentene har svart veldig utfyllende, ved at de har skrevet en lang liste over hvilke tekster de bruker i undervisningen. Andre respondenter har derimot kun nevnt et par eksempler. Ser man på svartiden respondentene har brukt på undersøkelsen, varierer denne mellom 7 minutter, og 1 time og 42 minutter. Dersom alle

respondentene hadde inkludert absolutt alle tekstene de leser i undervisningen, ville resultatet trolig vært litt annerledes. Likevel kan man tydelig se tendenser til hvilke tekster som kan betegnes som «gjengangere» i undervisningen til mange av lærerne. Jeg vil derfor argumentere for at det viktigste er å finne disse tendensene, heller enn å finne et helt nøyaktig antall lærere som leser hvilke tekster.

I tillegg viser det seg at ikke alle spørsmålene er besvart av samtlige 153 respondenter. Det er vanskelig å fastslå hvorfor ikke alle respondentene har svart på alle spørsmålene, men det kan være et resultat av det er en omfattende undersøkelse. Spørreskjemaet inneholder mange spørsmål, hele sekstiåtte spørsmål til sammen. I tillegg kan de åpne spørsmålene virke overveldende å svare på. På spørsmålet om å skrive en liste over utdrag klassen vanligvis leser i løpet av Vg3, svarer eksempelvis åtte av respondentene enten at det er tar for langt tid å skrive ned, at det er umulig å lage en fullstendig liste eller at det er altfor mange til å ramse opp. Typiske svar er her eksempelvis: «Jeg rekker ikke å skrive ned alle utdrag vi leser, men noe av det vi leser er: [...]» og «Det er mange, kan ikke ramse opp alle, men et skjønnsomt utvalg fra Panorama 3 [...]». De to spørsmålene med lavest antall respondentsvar er på 121 og 138, mens tjueto spørsmål besvares av 140 til 149 respondenter. De resterende førtifire spørsmålene er besvart av mellom 150 og 153 respondenter. Dette kan være problematisk og en svakhet for studien. Likevel anser jeg det som mulig å fange opp hovedtendenser i datamaterialet, da det kun er to av de sekstiåtte spørsmålene som besvares av under 140 respondenter.



## 4 Resultater og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn gjennom en deskriptiv analyse av datamaterialet. Jeg forsøker i denne studien å finne svar på problemstillingen: *Hvilke skjønnlitterære tekster bruker et utvalg norsklærere på Vg3 i undervisningen, og hvordan mener de dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur?* Formålet med dette kapittelet er å besvare problemstillingen, gjennom å presentere resultater og analyse av respondentsvarene i spørreskjemaet. Dette gjøres gjennom å undersøke de tre forskningsspørsmålene:

- i. *Hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk oppgir lærerne at de bruker i undervisningen?*
- ii. *Hva er lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk?*
- iii. *Hvordan mener lærerne at elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitterære tekster?*

Kapittelet vil være strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Først vil jeg presentere hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk respondentene oppgir at de bruker i undervisningen (4.1). Dette vil også fremstilles gjennom figurer og tabeller. Deretter følger respondentenes holdninger til lesing av utdrag og hele verk (4.2). Avslutningsvis presenteres funnene knyttet til hvordan respondentene mener elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur (4.3).

Som nevnt har jeg valgt å gjennomføre en deskriptiv analyse, for å identifisere mønstre og hovedtendenser i datamaterialet. Analysen av de lukkede spørsmålene i spørreskjemaet har bestått i å undersøke fordelingen av respondentsvarene på hvert enkelt spørsmål. I dette arbeidet har rapporten i nettskjematjenesten, som viser hvordan respondentsvarene fordeler seg både i antall og i prosent, vært et nyttig verktøy for å identifisere mønstre i datamaterialet.

Hoveddelen av spørreundersøkelsen (ikke medregnet bakgrunnsvariablene om kjønn, alder, antall år i skolen, studieretning og fylke) består av fire åpne spørsmål. Analysen av disse spørsmålene har vært et mer tidkrevende og omfattende arbeid enn av de lukkede spørsmålene. Her har NVivo vært et nyttig verktøy for å skaffe oversikt over

hovedtendensene i et relativt stort tekstmateriale. Ved å gruppere fritekstsvarene i utvalgte kategorier, fikk jeg oversikt over hvor mange respondenter som kan kategoriseres innenfor samme tematiske kategori. Dette gjorde det mulig å få oversikt over tendensene i fritekstsvarene, der flere forskjellige lærere har brukt ulike begreper for å beskrive de samme fenomenene. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan jeg har kodet datamaterialet og hvilke kategorier jeg har laget underveis i analysen.

## **4.1 Hvilke skjønnlitterære utdrag og hele verk leses?**

Den første delen av undersøkelsen inneholder spørsmål knyttet til lærernes bruk av utdrag og hele verk. Mine funn tyder på at lesing av skjønnlitterære utdrag er en utbredt praksis i lærernes undervisning, da 84 % av de 153 respondentene oppgir at de bruker mer utdrag enn hele verk. I tillegg ser det ut til at læreboka i stor grad er styrende for hvilke tekstutdrag lærerne velger å bruke i undervisningen. 71 % av respondentene sier at de ofte eller alltid henter utdragene fra læreboka eller lærebokas tekstsamlinger, og 32 % sier de ofte henter utdrag fra andre lærebøker enn den klassen bruker. Blant respondentene i utvalget er det kun 12 % av lærerne som oppgir at de sjelden eller aldri henter utdragene fra klassens lærebok eller andre lærebøker. Til sammenlikning er det relativt få respondenter som oppgir at de lager utdragene selv fra originalteksten. 20 % av respondentene sier at de ofte gjør det, og 44 % av respondentene sier at de noen ganger lager utdragene selv.

### **Sjangerkategorier**

For å systematisere svarene på de to åpne spørsmålene i den første delen av spørreundersøkelsen, som ber respondentene om å skrive en liste over hvilke skjønnlitterære utdrag og hvilke skjønnlitterære hele verk klassen deres vanligvis leser i løpet av Vg3, har jeg i hovedsak brukt Microsoft Excel. Jeg systematiserte verkene etter sjanger og frekvens, altså hvor mange respondenter som nevner de ulike verktitlene. De fleste respondentene skrev kun navnet på verket, noe som imidlertid var forventet, da det var dette de også ble bedt om. Jeg brukte derfor mye tid på å koble utgivelsesår og forfattere til verkene. Deichmanske bibliotek og Nasjonalbiblioteket var i dette arbeidet behjelpelige med å søke opp et lite antall verk jeg selv ikke klarte å finne utgivelsesår på ved nærmere søk på Google eller i andre nettbibliotek. Noen få av lærerne som har oppgitt forfattere på verk har oppgitt forfatternavn som ikke stemmer med verket. I disse tilfellene har jeg rettet opp til riktig forfatter. For eksempel har en respondent skrevet «Sigurd Hoel 'Vårnatt'», der jeg da har rettet opp til «Tarjei Vesaas»,

basert på en antagelse om at det er mer sannsynlig å oppgi feil forfatter på den teksten man mener, enn å oppgi en annen forfatters tekst. Det forekommer også et par tilfeller der det er tydelig hvilket verk respondenten mener, men at tittelen på verket er skrevet delvis feil, for eksempel ved at sentrale passasjer i tittelen nevnes. Her har jeg rettet opp til riktig tittel på verket. En av respondentene skriver for eksempel «Vesaas, Halldis Moren; ‘Over ei grind’», noe jeg har rettet til «Ord over grind».

Materialet mitt ga sjangerkategoriene *Romaner, Noveller, Drama, Fortellinger, Sagaer/norrøn litteratur og Lyrikk*. I tillegg lagde jeg en *Restkategori*, som består av verk som ikke er direkte relevante for å belyse problemstillingen, og dermed ikke vil være gjenstand for noen analyse. Denne restkategorien består av tekster som ikke er skjønnlitteratur, for eksempel sakprosa og filmatiseringer, og ukjente verk som jeg ikke har funnet ved nærmere søk på Google, Oria eller i andre nettbibliotek (se vedlegg 3 og 4 for tabelloversikt over utdrag og hele verk).

En del av respondentene skrev også annen informasjon enn kun rene lister over skjønnlitterære verk. For eksempel nevner noen av respondentene ulike forfattere eller tidsperioder de leser tekster fra, uten å navngi titler på tekster. For å skille ut disse svarene, importerte jeg alle tekstsvarene inn i NVivo og brukte programmet til å systematisere svarene i to hovedkategorier: *Lister opp verk* og *Annet*. På spørsmålet om utdrag har 129 av de 153 respondentene listet opp hvilke verk de leser utdrag fra, og jeg har derfor plassert disse i kategorien *Lister opp verk*. Under hovedkategorien *Annet* for dette spørsmålet, har jeg eksempelvis laget underkategorien *Nevner tidsperioder*, som inneholder svar av typen «Utdrag fra sagalitteraturen; klassiske verk fra realismen/naturalismen». På spørsmålet om hele verk, har 104 av respondentene listet opp hvilke verk de vanligvis leser. I tillegg er det eksempelvis flere av respondentene, 40 stykker, som påpeker at elevene også leser valgfrie hele verk til fordypningsemnet. Disse svarene har jeg kategorisert som *Valgfritt til fordypningsemnet*, der det forekommer svar av typen: «Selvvalgte romaner i forbindelse med fordypningsemnet».

Under analysearbeidet av de åpne spørsmålene, ble det tydelig for meg at respondentene, til tross for min pilotering, har tolket spørsmålene om utdrag og hele verk litt forskjellig. Noen har eksempelvis kategorisert dikt som leses i sin helhet som utdrag, dersom de er hentet ut fra en diktsamling, mens andre regner dette som et helt verk. En del respondenter lister opp dikt

på spørsmålet om utdrag, og det er dermed uklart om dette er dikt som leses i sin helhet eller ikke. For eksempel skriver en respondent på spørsmålet om hvilke utdrag som leses at «Vi leser også en del dikt, men siden det står utdrag, se[r] jeg bort fra disse». Og på spørsmålet om hele verk skriver eksempelvis en respondent at «Jeg tok som utgangspunkt at du her mener romaner, drama og noveller, og ikke dikt eller annet. Da blir lista svært mye lengre». I ettertid ser jeg at jeg burde definert hva jeg mener med *utdrag* og *hele verk*. På bakgrunn av denne tvetydigheten kommer jeg ikke til vektlegge lyrikk-kategorien i analysen, ettersom denne sjangeren fører til en del misforståelser. Da jeg dessuten primært er interessert i bruken av hele romaner, noveller og drama kontra utdrag, ser jeg ikke dette som problematisk. Jeg kommer også til å se bort ifra kategoriene *Fortellinger* og *Sagaer/norrøn litteratur*, fordi det er relativt få respondenter som nevner verk innenfor disse kategoriene, og formålet mitt er å belyse hovedtendenser innenfor hvert funn. Sjangerkategoriene jeg kommer til å se nærmere på videre i analysen er derfor *Romaner*, *Noveller* og *Drama*.

#### **4.1.1 Ensartet eller særegent innhold i litteraturundervisningen?**

Det nevnes mange verk innenfor hver av de tre sjangerkategoriene. Respondentene oppgir til sammen 179 ulike utdrag, og 93 ulike verk som leses i sin helhet. Blant disse blir de mest frekvente titlene nevnt av relativt mange av lærerne i utvalget. Dette gjelder særlig for utdragene, da titler på utdrag blir nevnt av mange flere lærere enn titler på verk som leses i sin helhet. Trolig har dette en sammenheng med at de fleste lærerne oppgir at de bruker mest utdrag i sin undervisningen, og at disse i hovedsak blir hentet fra lærebøker.

Selv om flere av tekstene leses i relativt mange av respondentenes klasser, er imidlertid også en stor andel av verktitlene kun oppgitt av én respondent, både når det gjelder utdrag og hele verk. Dette tyder på at noe av innholdet i undervisningen til de ulike lærerne i utvalget også er særegent fra klasse til klasse, og at lærerne på videregående i stor grad benytter seg av valgfriheten i K06 når det gjelder å velge litterære verk. Denne valgfriheten er også noe lærerne ser ut til å ønske at skal bevares, da 75 % av respondentene oppgir at de er uenig eller helt uenig i påstanden om at de skulle ønske det var fastsatt i læreplanen hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen.

## Utdrag

Respondentene oppgir til sammen 117 ulike romaner det leses utdrag fra. Her er det særlig fire romaner som skiller seg ut. *Sult* (Knut Hamsun, 1890) ble nevnt av flest respondenter, der til sammen 96 stykker oppgir at de leser utdrag fra dette verket. Deretter kommer *Amtmannens døtre* (Camilla Collett, 1855), nevnt av 64 respondenter, *Kristin Lavransdatter* – én av de tre romanene i trilogien (Sigrid Undset, 1920-1922), nevnt av 61 respondenter og *Albertine* (Christian Krogh, 1886), som nevnes av 59 respondenter. Deretter er det et relativt stort hopp i frekvens ned til de øvrige romanene, da disse nevnes av mellom en til 33 respondenter. Til tross for at læreplanen ikke gir noen retningslinjer for hvilke verk som skal leses, er de fire mest frekvente romanene såpass mye hyppigere brukt at man kanskje kan snakke om en kanonisering. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonskapitlet.

Når det gjelder tekstutdrag fra noveller, er det to verk som skiller seg ut. Dette er *Karens jul* (Amalie Skram, 1885) og *Karen* (Alexander Kielland, 1882), som begge nevnes av 16 respondenter. Tolv av disse respondentene har oppgitt at de leser utdrag fra både *Karens jul* og *Karen*, mens åtte respondenter nevner én av dem. Deretter varierer frekvensen på de øvrige 40 novellene mellom en til åtte.

I dramasjangeren nevnes 20 ulike verk, der samtlige av de fem mest leste dramaene er skrevet av Henrik Ibsen. Her skiller *Et dukkehjem* (1879) seg markant ut, som nevnes av 47 respondenter. De fire resterende dramaene på topp fem nevnes av mellom åtte og 19 respondenter. På bakgrunn av dette kan man se en tendens til at Henrik Ibsen er en forfatter som blir lest i en relativt stor andel av lærernes klasser.

## Hele verk

Lærerne oppgir færre titler på hele verk enn utdrag som leses i deres klasser. Dette var et forventet funn, da hele verk naturlig nok tar lenger tid å lese, og at man av den grunn ikke rekker å lese like mange hele verk som utdrag. Imidlertid er verkenes frekvens også betydelig lavere enn ved utdragslesingen, da titlene på hele verk nevnes av klart færre lærere enn titlene på utdrag. Dette samsvarer med at flertallet, 84 % av respondentene, oppgir at de bruker mer utdrag enn hele verk i undervisningen sin. Samtidig er det grunn til å anta at det leses flere hele verk enn hva respondentene lister opp. Gjennom analyse av det åpne spørsmålet, om hvilke hele verk respondentenes klasser vanligvis leser i løpet av Vg3, kommer det frem at en del respondenter ikke har skrevet ned alle verkene de leser. Eksempelvis har jeg plassert 22

av respondentenes svar i underkategorien *Noveller, eventyr, lyrikk eller sagn*. Denne kategorien inneholder svar der respondentene påpeker at de også leser tekster innenfor de nevnte sjangrene. For eksempel forekommer svar av typen: «[...] Ellers mange hele dikt og noveller!» og «[...] Jeg går ut fra at det med ‘verk’ menes romaner og drama. Foretrekker noveller og dikt nettopp for å unngå for mange utdrag». I tillegg til at man på bakgrunn av dette kan anta at det leses flere hele verk enn hva respondentene oppgir, viser det sistnevnte sitatet at denne respondenten i hovedsak har tolket *hele verk* som romaner og drama. Dersom denne forståelsen deles av flere av lærerne, ville kanskje verkene i de andre sjangerkategoriene trolig blitt nevnt av flere lærere, dersom en felles forståelse av hva som ligger i hele verk hadde blitt definert. Til tross for dette er det likevel mulig å finne tendenser i materialet.

I romansjangeren oppgir lærerne til sammen 51 titler på verk som leses i sin helhet. De tre mest leste romanene er *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (Helga Flatland, 2010), *Pan* (Knut Hamsun, 1894) og *Sult* (Knut Hamsun, 1890). Disse tre verkene nevnes av henholdsvis elleve, ti og ni respondenter. Ettersom verkene nevnes av relativt få respondenter, har jeg kontrollert hvilke fylker respondentene er ansatt i. En overrepresentasjon av ett fylke kunne vært et resultat av at respondentene jobber på samme skole og av den grunn leser det samme verket. Jeg finner imidlertid at det er en spredning i fylker når det gjelder alle de tre mest leste romanene. *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* oppgis av respondenter i fire ulike fylker, mens for *Pan* og *Sult* fordeler respondentene seg på sju fylker.

Av de 29 ulike novellene som oppgis, er det to noveller som skiller seg ut hvis man ser på hvor mange lærere som nevner disse. Dette gjelder de samme novellene som ved utdragslesingen, altså *Karens jul* (Amalie Skram, 1885) og *Karen* (Alexander Kielland, 1882). Disse nevnes av henholdsvis 13 og tolv respondenter. Som ved lesing av utdrag fra disse novellene, er det også her et flertall av lærerne som oppgir at de leser begge de nevnte novellene. Av respondentene som nevner at de leser novellene i sin helhet, er det ti av dem som sier at de leser både *Karens jul* og *Karen*. Jeg har kontrollert hvilke fylker respondentene som nevner de to novelle er ansatt i, ettersom det i likhet med romanene som oppgis er relativt få respondenter som nevner tekstene. Også her finner jeg at det er en spredning i fylker, da *Karens jul* nevnes av respondenter i ti ulike fylker, og respondentene som nevner *Karen* fordeler seg på åtte fylker. Etter de to novellene er det et hopp ned til den tredje og

fjerde mest leste novellen, *Faderen* (Bjørnstjerne Bjørnson, 1860) og *En god samvittighet* (Alexander Kielland, 1880), som begge oppgis av fire respondenter.

Når det gjelder dramatiske verk som leses i sin helhet, er det fire verk, av totalt 13, som skiller seg klart ut. I likhet med utdragene, er det Henrik Ibsen som har skrevet samtlige av de mest leste dramatiske verkene som leses i sin helhet. De fire mest leste dramaene oppgis av mellom 38 og 20 respondenter, og gjelder henholdsvis *Gengangere* (1881), *En folkefiende* (1882), *Et Dukkehjem* (1879) og *Vildanden* (1867). Deretter er det et hopp ned til det femte mest leste dramaet, som for øvrig også er skrevet av Henrik Ibsen, som nevnes av sju respondenter. Henrik Ibsens sentrale plass i lærernes undervisning kan man også se tendensen til dersom man ser på hvilke forfatternavn lærerne oppgir, kategorisert under *Nevner forfatternavn*, der Ibsen er den mest nevnte forfatteren. 28 respondenter har svar av typen «Et drama av Ibsen [...]» og «Et Ibsen-skuespill – varierer fra år til år [...]». De øvrige åtte forfatterne som blir nevnt, nevnes av mellom en og to respondenter.

### **Ensartet eller særegent innhold?**

Som nevnt innledningsvis, er det en relativt stor andel av verkene som kun oppgis av én respondent. I romansjangeren gjelder dette 57 av de 117 utdragene. Blant novelleutdragene er 24 av 42 nevnt én gang, mens det for dramasjangeren gjelder for sju av de 20 utdragene. Det vil si at 49 %, altså tilnærmet halvtarten av tekstutdragene som nevnes i de tre sjangerkategoriene, ble nevnt av én respondent. Det samme mønsteret ser man også for de hele verkene som lærerne oppgir at de leser i klassene sine. 30 av de 51 romanene, 20 av de 29 novellene og tre av de tretten dramatiske verkene nevnes av én respondent. Dette gjelder dermed for 57 % av verkene som leses i sin helhet.

Jeg kan imidlertid ikke gå ut ifra at respondentene har skrevet ned absolutt alle utdrag og hele verk de bruker i undervisningen sin. Dette er på bakgrunn av at noen respondenter har skrevet lange og utfyllende lister, mens andre kun nevner noen eksempler på hvilke tekster de bruker i undervisningen. Dette kommer også frem gjennom analyse av fritekstsvarene. Jeg har eksempelvis plassert flere av respondentenes svar i underkategoriene *Nevner forfatternavn* og *Nevner tidsperioder*, både når det gjelder spørsmålet om hvilke utdrag og hvilke hele verk de leser. Disse svarene inneholder ikke navngitte titler på verk, men kun forfattere eller tidsperioder lærerne bruker tekster fra.

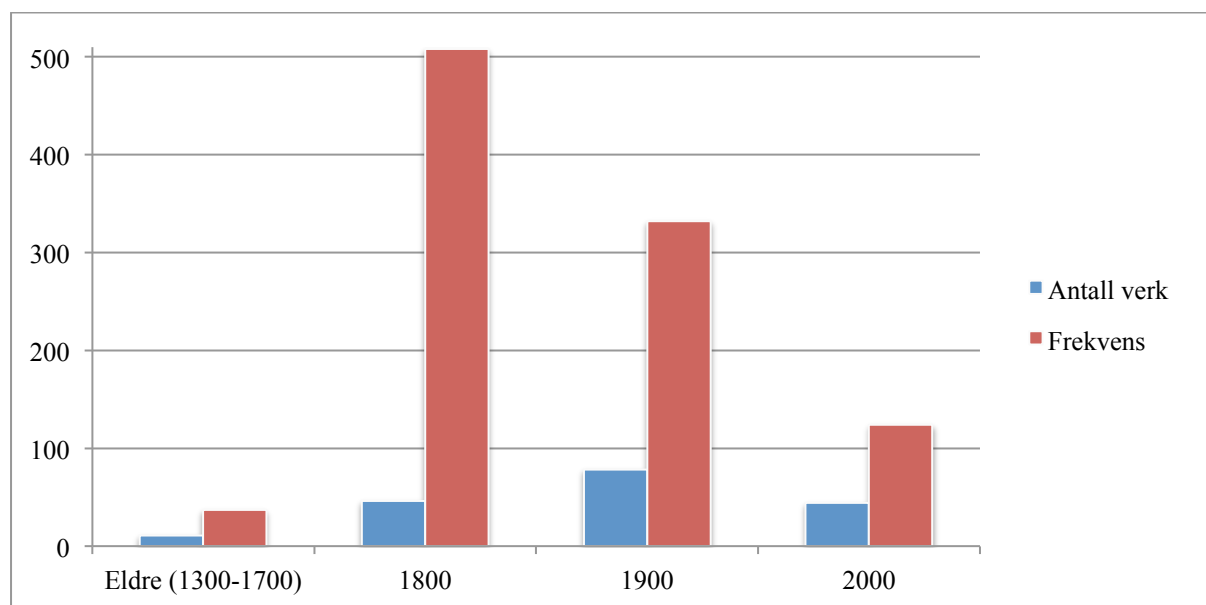
Den store andelen av verk som kun oppgis av én respondent, viser likevel en tendens til at relativt mange av verkene som leses er særegne fra klasse til klasse. Samtidig kan man tydelig se en tendens til at noen av verkene leses i mange av lærernes klasser. Noen av verkene er så mye hyppigere brukt at man kanskje kan anta at de er kanonisert. I tillegg er Henrik Ibsen en forfatter som særlig stikker seg ut. Dette til tross for at læreplanen ikke gir noen eksplisitte retningslinjer for hvilke verk eller forfattere som skal leses.

#### 4.1.2 Stort spenn i tekstenes fordeling på ulike tidsperioder

Det viser seg å være et stort tidsspenn når det gjelder hvilke utdrag og hele verk lærerne bruker i undervisningen sin. Det varierer fra relativt gamle tekster til nyere litteratur. Ved å se nærmere på når de ulike verkene er utgitt, kan man se klare tendenser til at visse tidsperioder er sterkere representert enn andre.

##### Utdrag: tekster fra 1800-tallet blir mest lest

Utdragene lærerne oppgir, varierer mellom eldre tekster fra 1300-tallet til nyere tekster fra 2000-tallet, der eksempelvis novellesamlinga *Dekameronen* (Giovanni Boccaccio, 1348-1353) og samtidsromanen *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Maria Navarro Skaranger, 2015) nevnes. Figuren nedenfor viser en oversikt over antall ulike titler på utdrag som oppgis, og hvor mange ganger disse verkene nevnes, fordelt etter hvilket århundre de er utgitt.



Figur 1: Oversikt over antall utdrag lærerne oppgir og deres frekvens fordelt etter utgivelsesår (århundre)



Dersom man bare ser på fordelingen mellom verkene, uavhengig av hvor mange lærere som oppgir at de leser dem, ligger hovedtyngden, som figuren viser, på verk fra 1900-tallet. 78 av de 179 tekstutdragene som respondentene nevner, er skrevet innenfor dette århundret. Det nevnes også relativt mange verk fra 1800- og 2000-tallet, der 46 av tekstutdragene er skrevet på 1800-tallet og 44 er skrevet på 2000-tallet. Dersom man tar verkernes frekvens i betraktning og ser på utdragene som leses mest, er det imidlertid en betydelig forskjell mellom de tre århundrene det nevnes flest ulike verk fra. Hovedtyngden ligger da på tekster fra 1800-tallet, med en frekvens på 508. Tekstene fra 1900-tallet har en frekvens på 332, mens tekstene fra 2000-tallet har en frekvens på 124. Jeg har valgt å samle litteraturen som er skrevet fra 1300- til 1700-tallet i samme kategori, da det nevnes få tekster fra disse århundrene og tekstene nevnes av relativt få lærere (elleve verk med en frekvens på 37).

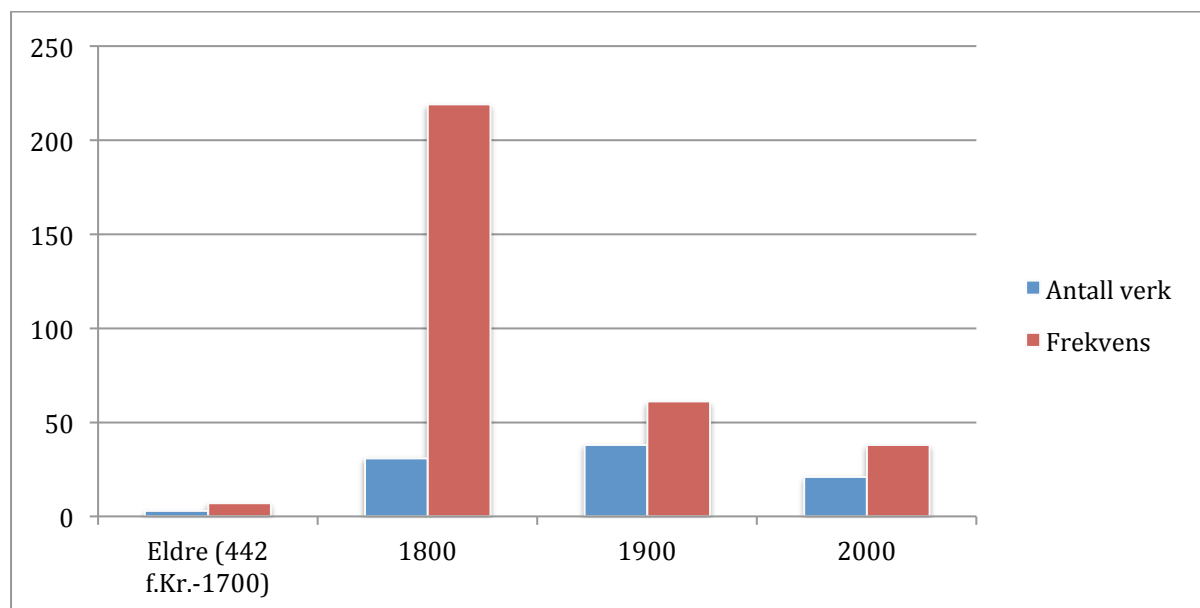
Tabellen nedenfor gir en oversikt over de fem mest leste utdragene fordelt etter sjangerkategori. Som tabellen viser er tre av fem romaner, fire av fem noveller og fem av fem drama utgitt på 1800-tallet. De til sammen tolv verkene fra dette århundret er skrevet mellom 1850- og 1890-årene, hvorav halvparten av disse er fra 1880-tallet. 1880-tallet er også det tiåret med den høyeste frekvensen, der til sammen 132 respondenter har nevnt verk fra dette tiåret.

Tabell 1: Oversikt over de fem mest frekvente utdragene fordelt etter sjanger

| Verk   | Utgitt    | Frekvens |
|--|-----------|----------|
| <b>Romaner</b>   |           |          |
| Sult (Knut Hamsun)                                       | 1890      | 96       |
| Amtmandens Døtre (Camilla Collet)                        | 1855      | 64       |
| Kristin Lavransdatter – <i>én av dem</i> (Sigrid Undset) | 1920-1922 | 61       |
| Albertine (Christian Krogh)                              | 1886      | 59       |
| Min Kamp – <i>én av dem</i> (Karl Ove Knausgård)         | 2009-2011 | 33       |
| <b>Noveller</b>  |           |          |
| Karens jul (Amalie Skram)                                | 1885      | 16       |
| Karen (Alexander Kielland)                               | 1882      | 16       |
| Ballstemning (Alexander Kielland)                        | 1879      | 8        |
| Kruttrøyk (Torborg Nedreaas)                             | 1945      | 5        |
| Det røde gardin (Amalie Skram)                           | 1899      | 4        |
| <b>Drama</b>   |           |          |
| Et dukkehjem (Henrik Ibsen)                              | 1879      | 47       |
| Gengangere (Henrik Ibsen)                                | 1881      | 19       |
| En folkefiende (Henrik Ibsen)                            | 1882      | 14       |
| Peer Gynt (Henrik Ibsen)                                 | 1867      | 12       |
| Vildanden (Henrik Ibsen)                                 | 1884      | 8        |

### Hele verk: tekster fra 1800-tallet blir mest lest

Det eldste verket som leses i sin helhet er dramaet *Antigone* (Sofokles), som er nedskrevet omkring år 442 f.Kr. De øvrige verkene fordeler seg fra 1700-tallet og frem til 2000-tallet, der Malin Persson Giolitos roman, *Størst av alt* (2017), er det nyeste verket. Figuren nedenfor viser en oversikt over antall ulike titler på hele verk som oppgis, og hvor mange ganger disse verkene nevnes, fordelt etter hvilket århundre de er utgitt.



Figur 2: Oversikt over antall hele verk lærerne oppgir og deres frekvens fordelt etter utgivelsesår (århundre)

Som figuren viser er det ikke ett århundre som skiller seg like klart ut, som ved utdragene som leses. Hovedtyngden ligger her på hele verk fra 1800-, 1900- og 2000-tallet, med henholdsvis 31, 38 og 21 verk til sammen. Ser man på hvor mange ganger disse verkene blir nevnt, er det imidlertid en betydelig forskjell mellom de tre århundrene. Tekstene fra 2000-tallet har til sammen en frekvens på 38, tekstene fra 1900-tallet har en frekvens på 61, mens frekvensen til tekstene fra 1800-tallet er på 219. Verk fra 1800-tallet er altså mye hyppigere lest enn verk fra 1900- og 2000-tallet. Jeg har også her valgt å samle litteraturen lærerne oppgir som er skrevet på 1700-tallet og tidligere i samme kategori, da det nevnes få tekster fra disse århundrene og tekstene som nevnes oppgis av få lærere (tre verk med en frekvens på sju).

Tabellen nedenfor viser en oversikt over de fem verkene innenfor hver av sjangerkategoriene som blir nevnt av flest respondenter. Her er det tydelig at hovedvekten ligger på verk fra 1800-tallet. Fire av fem romaner, fem av fem noveller og fem av fem drama er skrevet i dette århundret. I tillegg er det særlig ett tiår som skiller seg ut. Sju av verkene er skrevet på 1880-tallet og har til sammen en frekvens på 120. I likhet som ved utdragene, er altså verk fra 1880-tallet hyppigst brukt av respondentene.

Tabell 2: Oversikt over de fem mest frekvente hele verkene fordelt etter sjanger

| Verk  | Utgitt | Frekvens |
|---|--------|----------|
| <b>Romaner</b>                                    |        |          |
| Bli hvis du kan. Reis hvis du må (Helga Flatland) | 2010   | 11       |
| Pan (Knut Hamsun)                                 | 1894   | 10       |
| Sult (Knut Hamsun)                                | 1890   | 9        |
| Victoria (Knut Hamsun)                            | 1898   | 7        |
| Sjur Gabriel (Amalie Skram)                       | 1887   | 7        |
| <b>Noveller</b>                                   |        |          |
| Karens jul (Amalie Skram)                         | 1885   | 13       |
| Karen (Alexander Kielland)                        | 1882   | 12       |
| Faderen (Bjørnstjerne Bjørnson)                   | 1860   | 4        |
| En god samvittighet (Alexander Kielland)          | 1880   | 4        |
| Luren (Mauritz Hansen)                            | 1819   | 3        |
| <b>Drama</b>                                      |        |          |
| Gengangere (Henrik Ibsen)                         | 1881   | 38       |
| En folkefiende (Henrik Ibsen)                     | 1882   | 26       |
| Et dukkehjem (Henrik Ibsen)                       | 1879   | 25       |
| Vildanden (Henrik Ibsen)                          | 1884   | 20       |
| Peer Gynt (Henrik Ibsen)                          | 1867   | 7        |

### Lite samtidslitteratur

Materialet mitt tyder på at det leses relativt lite samtidslitteratur. Det er vanskelig å angi et spesifikt årstall for når man kan begynne å regne verk som *samtidslitteratur*, da begrepet betegner en veldig midlertidig periode som i takt med tiden vil forflytte seg. Ifølge Eirik Vassenden (2007, s. 359) finnes ikke begrepet «samtidslitteratur» i norske ordbøker, noe som kan være en følge av at det er et sammensatt ord med en selvinnløsende betydning. Begrepet omhandler nåtidslitteratur skrevet i vår samtid. Selv om «alle», som Vassenden (2007, s. 357) påpeker, trolig skjønner hva man mener med begrepet, gir dette imidlertid en vag forståelse av hva slags litteratur som kan plasseres inn i en slik periodebetegnelse.

Ifølge Ove Eide (2006) kan en pragmatisk definisjon av samtidslitteratur være «den litteraturen som er skrevet i elevenes levetid» (s. 7). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne definisjonen i avgrensningen av hvilke verk som i min studie vil regnes som samtidslitteratur. Jeg sendte ut undersøkelsen ved oppstarten av skoleåret 2017/2018, og respondentenes forrige avgangskull var dermed elevene som avsluttet videregående skolegang i 2017. Med forbehold om at elevene har fullført skolegangen på normalt tid, vil disse elevene være født i 1998. Etersom respondentene bes om å besvare undersøkelsen ut ifra hva som *vanligvis* skjer i en Vg3-klasse, kan elevgruppen lærerne svarer ut ifra også være født før 1998. I tillegg er respondentene i utvalget alt fra nyutdannede lærere til lærere som har jobbet i skolen over 30 år. For å avgrense *samtidslitteratur*, velger jeg til tross for dette å ta utgangspunkt i det siste kullet med avgangselever, født i 1998. Kriteriet er litteratur som er skrevet i elevenes egen levetid, og samtidslitteratur i min studie vil derfor være litteraturen som er skrevet på 2000-tallet og nyere. Dette samsvarer også med Per Thomas Andersens (2012) beskrivelse av samtidslitteraturen i hans verk om norsk litteraturhistorie, der han skriver at «Det er all grunn til å tro at vurderingen av forfatterskap og verk fra 2000-tallet vil være langt mer foreløpige enn hva som er tilfellet med den eldre litteraturen» (s. 701).

Ved å se tilbake på tabell 1 og 2 med oversikt over de fem mest leste utdragene og hele verkene innenfor hver sjangerkategori, ser man at samtidslitteratur nesten ikke er representert. Her er det kun ett utdrag og ett helt verk som kan kategoriseres som samtidslitteratur etter min definisjon. Dette gjelder utdrag fra en av romanene fra Karl Ove Knausgårds romansyklus *Min kamp* (2009-2011), som nevnes av 33 lærere, og *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* av Helga Flatland (2010), som 11 av respondentene oppgir at de leser i sin helhet.

I Figur 1 og 2, som viser oversikt over utdrag og hele verk fordelt etter utgivelsesår, er imidlertid søylen som representerer antall verk fra 2000-tallet relativt høy, noe som betyr at lærerne nevner relativt mange verk fra dette århundret. Det er ved nærmere undersøkelse av hvor mange lærere som nevnes disse verkene at man kan se en tendens til at det likevel leses relativt lite samtidslitteratur i lærernes klasser. Av de 179 utdragene som lærerne nevner, er 44 av disse fra år 2000 eller nyere og kan dermed kategoriseres som samtidslitteratur. Blant disse 44 utdragene som nevnes, er 31 av verkene kun nevnt av én lærer hver. De øvrige verkene det leses utdrag fra blir oppgitt av mellom to og 33 lærere. Blant de 93 hele verkene

som oppgis, kan 21 av dem kategoriseres som samtidslitteratur. 15 av disse verkene nevnes av én respondent, mens de øvrige nevnes av mellom to og elleve av respondentene.

### **4.1.3 Skjevfordeling i kvinnelige og mannlige forfattere**

Det viser seg å være en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere blant verkene som lærerne nevner at deres klasser vanligvis leser i løpet av Vg3. 205 av de til sammen 272 ulike titlene på utdrag og hele verk som nevnes i de tre sjangerkategoriene er skrevet av mannlige forfattere. Det vil si at 75 % av alle verkene som oppgis er skrevet av en mannlig forfatter. Ser man utdrag og hele verk hver for seg er fordelingen nokså lik, der 76,5 % av utdragene og 72 % av de hele verkene er skrevet av en mannlig forfatter.

Ved nærmere analyse av samtidstekstene som lærerne nevner, er tendensen derimot at forskjellen ser ut til å bli mindre. Blant utdragene som leses er det fortsatt en høyere andel mannlige forfattere, der 64 % av utdragene er skrevet av en mannlig forfatter, men forskjellen mellom kjønnene er likevel noe mindre. Blant samtidstekstene som leses i sin helhet er imidlertid litt over halvparten av verkene (57 %) skrevet av en kvinnelig forfatter. Forskjellen mellom representasjonen av mannlige og kvinnelige forfattere ser dermed ut til å utjevnes litt dersom man ser på samtidslitteraturen, som jeg har definert som litteratur skrevet på 2000-tallet.

## **4.2 Hva er lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk?**

Den andre delen av spørreundersøkelsen består av lukkede holdningsspørsmål knyttet til arbeid med utdrag og hele verk med faste svaralternativer. I tillegg inneholder denne delen det åpne spørsmålet: «Hva synes du er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk?». Her er det mindre forutsigbarhet i mulige svar, og det forekommer større variasjoner mellom lærernes kommentarer, enn ved spørsmålene som etterspør en liste over verk. For å analysere lærernes svar har jeg derfor brukt NVivo for å kode svarene og gruppere dem i ulike kategorier. I den første fasen av analysearbeidet kodet jeg svarene ved å gå systematisk gjennom tekstmaterialet, og gi kodene navn som ligger tett opp til respondentenes utsagn ved å bruke begreper som respondentene selv bruker (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Dette var et omfattende og tidkrevende arbeid, da datamaterialet fra

det åpne spørsmålet besto av veldig mye tekst. Å lage slike tekstnære koder er imidlertid et viktig arbeid, da dette reduserer faren for at mine egne forventninger blir styrende i analysen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279; Tjora, 2017, s. 197). Kodingsarbeidet resulterte i svært mange koder som lå nært opp til datamaterialet. Dette ga meg en klarere forståelse for innholdet i respondentsvarene, og et mer valid grunnlag for det videre analysearbeidet.

Den andre fasen i analysearbeidet gikk ut på å gruppere kodene tematisk for å strukturere analysen. Her besto arbeidet i å samle koder med samme tematiske innhold i kategorier, og skille ut de kodene som ikke er relevante for problemstillingen (Tjora, 2017, s. 207). Dette var igjen et krevende arbeid, da den tekstnære kodingen i første fase resulterte i en lang liste med koder med få oppføringer i hver kode. På bakgrunn av forståelsen jeg fikk fra de tekstnære kodene, laget jeg større kategorier, og kodet hele datamaterialet på nytt, for slik å kunne få et materiale som gjør det mulig å finne hovedtendenser i tekstsvarene (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Arbeidet med å slå sammen koder og gruppere disse i tematiske kategorier er avgjørende for å kunne gi en interessant analyse av hovedtendenser i tekstsvarene. For eksempel slo jeg de tekstnære kodene *Vanskeligere å skape forståelse*, *Mister forståelse for karakterenes utvikling*, *Mindre forståelse for handling* og *Gir ikke samme forståelse* knyttet til arbeid med utdrag, sammen til kategorien *Mindre forståelse*.

Det er alltid en avveining hvor mange kategorier man skal lage. Mange og detaljerte kategorier kan føre til få oppføringer i hver kategori, noe som kan gjøre analysearbeidet vanskelig. Samtidig kan få og store kategorier gjøre at viktige nyanser overses (Fowler, 2009, s. 147). Jeg endte opp med fire hovedkategorier i analysen av respondentsvarene på spørsmålet om hva lærerne synes er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk: (1) *Arbeid med teksten*<sup>1</sup>, (2) *Forståelse for teksten*, (3) *Eleven*<sup>2</sup> og (4) *Tidsbruk*. Innenfor hver av disse hovedkategoriene laget jeg flere underordnede kategorier. De to førstnevnte hovedkategoriene delte jeg først inn i *Hele verk* og *Utdrag* for å lettere kunne skille mellom disse. Under *Hele verk* i hovedkategorien som dreier seg om arbeid med teksten finnes eksempelvis underkategorien *Helhet eller sammenheng*. Hovedkategorien

---

<sup>1</sup> Hovedkategorien *Arbeid med teksten* inneholder lærersvar som angår forskjellen mellom å arbeide med utdrag og hele verk i undervisningen. For eksempel at hele verk gjør det lettere med fordypning, tolking og analyse av teksten, mens arbeid med utdrag gir en bredere oversikt og fungerer som illustrasjon og eksemplifisering.

<sup>2</sup> Hovedkategorien *Eleven* er en generell betegnelse og det er dermed mindre intuitivt hva den inneholder. Ettersom de underordnede kategoriene viser til et bredt spekter av lærersvar som angår eleven, eksempelvis utvikling av empati, dannelsesutvikling og leseropplevelse, har jeg likevel valgt å bruke en generell betegnelse på kategorien.

*Eleven* inkluderer eksempelvis svar som handler om elevenes leseropplevelse, mens under *Tidsbruk* finnes blant annet underkategorien *Fordel at utdrag tar kortere tid* (se vedlegg 5 for skjermdump av NVivo).

#### **4.2.1 Utdrag og hele verk tjener ulike mål**

På det åpne spørsmålet om hva respondentene synes er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk, kan man se en tendens til at lesing av utdrag og hele verk blir omtalt som å tjene relativt motsetningsfylte mål i norskfaget. Det går igjen i svarene at lærerne oppfatter det å lese utdrag og det å lese hele verk som to svært forskjellige aktiviteter, som tjener ulike mål i undervisningen.

#### **Fragmentert arbeid versus helhet og sammenheng**

En av tendensene i mitt materiale er at flere av respondenter omtaler arbeid med utdrag som et fragmentert arbeid der man mister sammenhengen, mens arbeid med hele verk gir mulighet til å se helhet og sammenheng. 35 ulike lærere har skrevet kommentarer om arbeid med utdrag som kan kategoriseres som «fragmentert», der det fremgår at utdrag kun gir et lite innblikk i en del av teksten eller at det er vanskelig å se sammenhengen og helheten. Felles for alle svarene er at respondentene beskriver at utdrag er fragmentariske, altså at de presenterer bruddstykker av tekstens helhet. Respondentenes beskrivelser av arbeid med utdrag innenfor kategorien *Fragmentert* er eksempelvis:

Utdrag og hele verk har ulik funksjon. Utdrag kan gi innblikk. Det er nesten litt dårlig gjort å bruke utdrag fordi det er tekst tatt ut av sin sammenheng. Læreren kan fylle inn foran og bak, men det vil aldri bli det samme.

Å jobbe med utdrag oppleves nok ofte som meningsløst for eleven. Tekstutdragene er vanskelige å forholde seg til når de står løsrevet fra resten.

Får bare se en liten del av teksten, elevene får ofte ikke med seg sammenhengen. Kun en liten del av verket og epoken som kommer fram. Mister mange nyanser i teksten.

Arbeid med hele verk blir, i motsetning til fragmentarisk, av flere respondenter beskrevet som å gi et helhetlig bilde og bedre sammenheng. Under respondentenes beskrivelse av

arbeid med hele verk (i hovedkategorien *Arbeid med teksten*), er det kategorien *Helhet og sammenheng* som har flest forekomster. De 24 respondentsvarene jeg har plassert innenfor denne kategorien beskriver at arbeid med hele verk gir en helhetlig fremstilling av teksten og at man ser sammenhengen bedre. Innenfor denne kategorien finnes svar av typen:

Hele verk: mer fokus på teksten som helhet. Karakterer, handling og miljø.

Sammenhengen. Viser både innledning, hoveddel og avslutning.

Et utdrag vil aldri gi leseren det samme som hele verket. En får se helheten og ikke bare delen.

### **Bredde versus dybde**

Et annet moment som opptar flere av respondentene i sammenlikningen mellom arbeid med utdrag og hele verk, er forholdet mellom bredde og dybde. Flere av respondentene gir uttrykk for at arbeid med utdrag gir en bredere oversikt ettersom man rekker å lese flere tekster, mens arbeid med hele verk gjør det mulig å fordype seg i teksten. Jeg har plassert 18 av respondentsvarene innenfor kategorien *Bredere oversikt* under arbeid med utdrag. Tendensen i svarene er at utdrag beskrives som å gi kjennskap til flere ulike verk og forfattere, eller et bredere bilde av den litteraturhistoriske epoken det arbeides med. Eksempelvis inneholder denne kategorien svar som:

Elevene får større oversikt over ulike tekster og eksempler fra periodene.

Fordelen med utdrag er at man kan få med seg smakebiter av mye forskjellig litteratur innenfor tidsrammene i faget, og det er nødvendig med en viss bredde for å få dekket de fleste kompetansemålene.

Elleve av de 18 respondentene som nevner at utdrag gir en bredere oversikt, fremhever eksplisitt at arbeid med utdrag gjør at man får flere eksempler eller et bredere bilde av litterære perioder. Disse lærerne uttrykker altså at lesing av utdrag kan egne seg til å eksemplifisere. Denne tendensen viser seg også i flere av de andre respondentenes svar, da flere nevner at arbeid med utdragene i første rekke egner seg til å illustrere eller eksemplifisere. Jeg har kategorisert 28 av svarene under *Illustrasjon eller eksemplifisering*.



Her er det særlig de litterære periodene som trekkes frem at utdragene kan brukes til å få forståelse for. 22 av de 28 respondentsvarene jeg har plassert i denne kategorien nevner at utdragene kan brukes til dette formålet. I tillegg nevnes det at utdragene kan illustrere typiske trekk for forfatteren, belyse enkelttemaer, og som eksemplifisering på virkemidler og sjanger. Svar som nevnes i denne kategorien er eksempelvis:

Hensiktsmessige for å få fram et tema/et trekk ved perioden og som eksempel tekst om forfatter/periode/tema.

Utdrag gir liten eller ingen utgangspunkt for litterær refleksjon og utvikling. De blir stående som eksempler på 'typiske trekk' ved perioder, altså som støtte til undervisn[ing] i litteraturhistorie.

Dette viser en tendens til at flere av lærerne omtaler arbeid med utdrag som et middel for å oppnå forståelse for aspekter som ligger utenfor det litterære universet, og at forståelse av det litterære verket i seg selv altså ikke er hovedformålet med lesing av utdrag.

I motsetning til det brede bildet utdragene kan gi, blir arbeid med hele verk knyttet til muligheten til å gå i dybden. Jeg har plassert 20 av respondentsvarene i kategorien *Fordypning*. Innenfor denne kategorien inneholder samtlige respondentsvar at bruk av hele verk muliggjør fordypning i verket, og består av svar av typen:

Hele verk gir mer dybde og elevene opplever at de får tid til fordypning. Kan roe seg med lesingen.

Det er mye lettere å fordype seg i hele verk, og å få til (gode) klassesamtaler.

### **Mindre forståelse versus bedre forståelse**

En annen tendens i materialet mitt er at flere av respondentene uttrykker at utdrag og hele verk fører til ulik grad av forståelse for teksten det arbeides med. Flere av lærerne beskriver at arbeid med utdrag fører til mindre eller manglende forståelse, mens arbeid med hele verk gjør at elevene får en bedre forståelse. Elleve respondenter nevner at arbeid med utdrag fører til mindre, liten eller ingen forståelse. Her nevnes det for eksempel:

Mister forståelse og/eller oversikt over utvikling til personer i historien.

Eleven får bare en liten smakebit og ingen forståelse.

Arbeid med hele verk blir i motsetning til dette konsekvent beskrevet som å gi bedre forståelse for teksten. Tendensen i svarene til de 20 respondentene jeg har plassert i kategorien *Bedre forståelse*, er at arbeid med hele verk gir en helhetsforståelse for verket det arbeides med. I tillegg nevnes det at hele verk gir bedre forståelse for handling, tematikk, virkemidler, forfatter og periode. For eksempel forekommer svar av typen:

Det å bruke tid på å lese noen hele verk og jobbe godt med dem, gir en helhetsforståelse og et møte med en tekst som er kvalitativt bedre faglig enn å møte mange utdrag.

Samstundes tenkjer eg at det har større verdi å kjenne heile verk. Å lese heile verk fører til at ein i større grad kjenner det litterære universet som forfattaren har skapt. Ein forstår meir av verket.

Denne tendensen underbygges av at det store flertallet, 73 % av respondentene, sier seg enig eller helt enig i utsagnet: «Jeg tror elevene mine oppnår en grundigere og bedre forståelse av å lese hele verk enn å lese utdrag». I tillegg uttrykker 61 % av respondentene at de er enig eller helt enig i at lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å få en helhetsforståelse av det de har lest.

#### **4.2.2 Innlevelse i teksten**

Ti av lærerne påpeker eksplisitt i sine fritekstsvar at arbeid med hele verk gir en større leseropplevelse, der tendensen er svar av typen: «Å arbeide med hele verk gir en mye større opplevelse for elevene». I tillegg nevner sju av respondentene at hele verk skaper større grad av enten engasjement, interesse eller leselyst. For eksempel skriver en av respondentene at «De får tid til å komme inn i handlingen og bli kjent med personene, kort sagt: Lesing av hele verk skaper i større grad innlevelse og engasjement».

Tendensen til at lesing av hele verk gjør det lettere for elevene å leve seg inn i teksten bekreftes også gjennom resultatene fra de lukkede spørsmålene, der flere av lærerne oppgir at elevenes forståelse for den fiktive verden og i hvilken grad elevene klarer å leve seg inn i verket, er forskjellig ved lesing av utdrag og hele verk. 67 % av lærerne er enig eller helt enig i at lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til karakterene i teksten (for eksempel føle sinne eller medfølelse overfor noen av karakterene). Og når det kommer til elevenes innlevelse i teksten er det relativt mange av lærerne, 59 %, som enten er helt uenig eller uenig i påstanden om at «Elevene mine klarer å leve seg like mye inn i et utdrag som i et helt litterært verk».

### 4.2.3 Tidsbruk

En relativt stor andel av respondentene, 39 stykker, nevner tidsbruk som en sentral forskjell på det å arbeide med utdrag kontra hele verk. Flere av respondentsvarene i hovedkategorien *Tidsbruk* beskriver forskjellen på en nøytral og objektiv måte, der det for eksempel påpekes at det tar lenger tid å lese hele verk eller at utdrag tar kortere tid. Imidlertid er det flere av respondentene som uttrykker en holdning til forskjellen i tidsbruk når det kommer til å lese utdrag kontra hele verk.

Ti av respondentene uttrykker at det er fordelaktig at arbeid med utdrag tar kortere tid. Tendensen i disse svarene er at ved å lese utdrag rekker man både å lese og snakke om teksten i løpet av samme undervisningsøkt, eller at det er effektivt å arbeide med utdrag og at man dermed rekker flere i løpet av et skoleår. Som de to følgende eksemplene viser, har respondentene litt ulike holdninger til bruk av utdrag kontra hele verk:

Samtidig høver utdrag godt til undervisning, ein rekk både lesing og gjennomgang/samtale/refleksjon t.d i løpet av ei økt, så elevane forstår gjerne utdraget betre enn dei gjer når dei jobbar med eit heilt verk.

Det positive og ein av få grunnar til å bruke utdrag er nok tida. For samanlikningsmoglegheit er det og fint å bruke eit utdrag, slik at ein får lese og samanlikna i løpet av same undervisningsøkt.

Tolv respondenter omtaler arbeid med hele verk som tidkrevende, der halvparten mener at det er *for* tidkrevende, mens den andre halvparten til tross for dette likevel er positive til å lese hele verk. Eksempelvis skriver en respondent at «Tidsbruken er en selvfølgelighet. Å lese hele litterære verk tar for mye tid; norskfaget rommer mye mer enn bare skjønnlitteratur», mens en annen uttrykker et ønske om å få bedre tid til å lese tekster i sin helhet:

Vi ønsker oss sårt tid til å lese romaner og drama i sin helhet (noveller leser vi mange av), slik at vi kan gå i dybden på litterær analyse og forstå konteksten. I dag er det kompetansemålene som legger rammene for denne typen lesing, da elevene skal kjenne til alle perioder og typiske tekster, men det gir ikke eleven dybdelæring i form av dypere forståelse.

Det kan se ut til at tidsbruk er én av grunnene til at flere av respondentene velger å bruke utdrag. Som nevnt oppgir 84 % av respondentene at de bruker mer utdrag enn hele verk i undervisningen sin. Imidlertid er også 84 % av respondentene enig eller helt enig i utsagnet om at de skulle ønske det var mer tid til å lese hele verk. Flere funn støtter opp under tendensen til at en stor andel av lærerne skulle ønske det var mer tid til å lese hele verk. 82 % av respondentene er enig eller helt enig at det er for liten tid til å lese hele verk i undervisningen, og 81 % av respondentene sier de er enig eller helt enig i at dersom de hadde hatt bedre tid ville de lest flere hele verk.

Kanskje er også tidsbruk en forklaring på et nokså paradoksalt funn i materialet mitt. 86 % av lærerne oppgir at formålet med å lese utdrag ofte eller alltid er å analysere, tolke og/eller reflektere, *samtidig* omtaler flere av respondentene arbeid med utdrag som fragmentert og at det fører til mindre forståelse for teksten. Paradokset, og det man kan stille spørsmålstegn ved her, er om det er mulig å analysere, tolke eller reflektere over et tekstutdrag som mange av lærerne mener gir liten mening eller er vanskelig å forstå.

### **4.3 Hvordan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitterære tekster?**

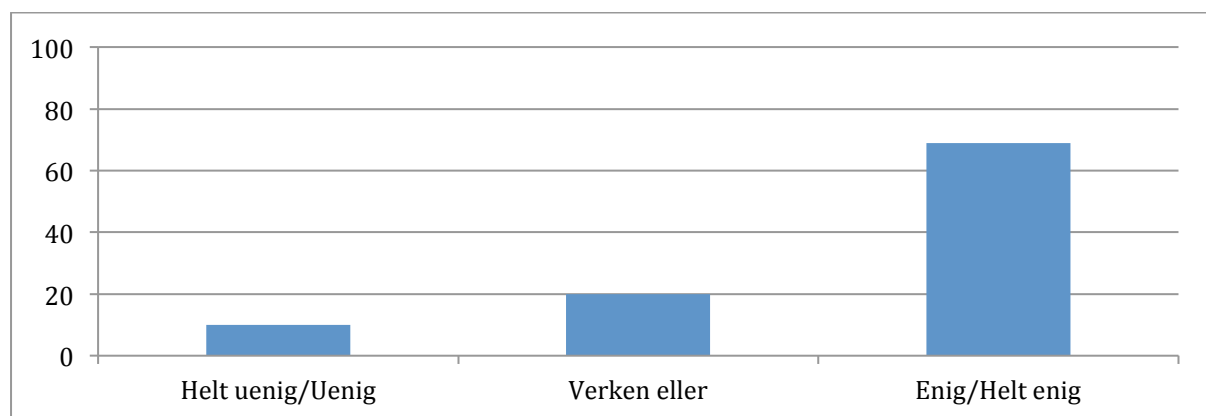
Den tredje og siste delen av spørreundersøkelsen har til formål å undersøke hvordan lærerne mener elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitterære tekster. Denne delen

består som nevnt tidligere av noen lukkede holdningsspørsmål, og avsluttes med et åpent spørsmål der jeg ønsker å undersøke hva lærerne mener er det viktigste for å få til dybdeløring ved lesing av skjønnlitteratur. For å analysere lærernes fritekstsvar på det åpne spørsmålet, har jeg også her brukt NVivo for å kode svarene og systematisere dem, og har brukt samme fremgangsmåte som beskrevet for spørsmålet om hva lærerne mener er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk (se kapittel 4.2).

Den tekstnære kodingen av fritekstsvarene ga meg et tydeligere bilde av hovedtendensene i tekstmaterialet. Flere av lærerne nevner at det kreves endringer i læreplanen og norskfaget, viktigheten av å bruke nok tid på tekstene, og ulike aspekter som omhandler undervisningen og bruk av arbeidsmetoder. På bakgrunn av dette, grupperte jeg respondentenes svar i følgende hovedkategorier: (1) *Læreplanen og norskfaget*, (2) *Tid* og (3) *Undervisning og arbeidsmetoder*.

### 4.3.1 Utdrag eller hele verk?

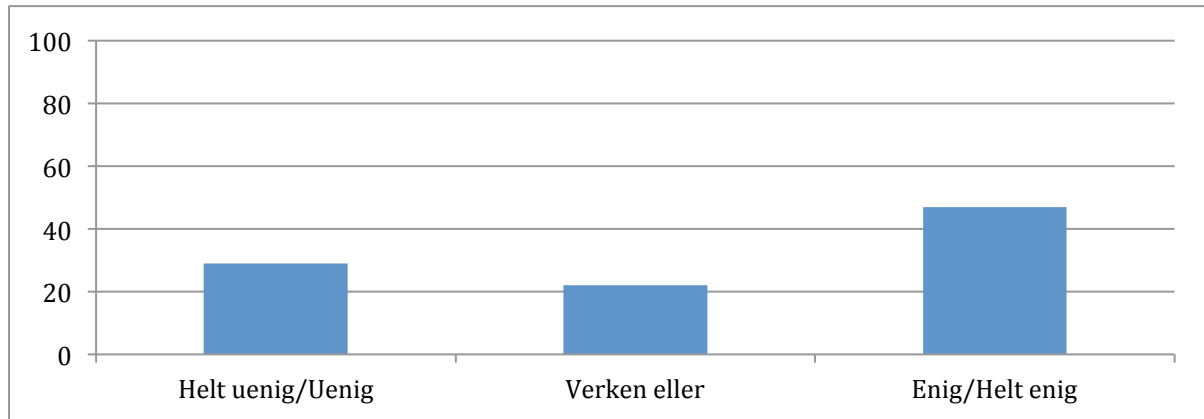
De fleste av lærerne mener det er lettere å få til dybdeløring ved lesing av hele verk. Som figuren nedenfor viser, er 69 % av respondentene enig eller helt enig i denne påstanden. Relativt få, 10 % av respondentene, er uenig eller helt uenig i påstanden, mens de resterende stiller seg nøytrale til utsagnet.



Figur 3: Svar på påstanden: «Dybdeløring er lettere å få til når vi leser hele verk» fordelt etter prosent

Tendensen til at hele verk er bedre egnet til dybdeløring kan man også se gjennom respondentenes holdninger til påstanden om at det bør leses flere hele verk for å få til dybdeløring, som 71 % av lærerne sier at de er enig eller helt enig i.

Imidlertid er lærerne litt mer splittet i deres holdninger til påstanden om at dybdeløring er vanskelig å få til når de leser utdrag. Som figuren nedenfor viser, oppgir 47 % av respondentene at de er enig eller helt enig, mens 29 % er uenig eller helt uenig i denne påstanden.



Figur 4: Svar på påstanden: «Dybdeløring er vanskelig å få til når vi leser utdrag» fordelt etter prosent

Disse noe mer delte meningene viser seg også når det kommer til lærernes holdninger til at det bør leses færre utdrag for å få til dybdeløring. Her uttrykker 42 % av respondentene at de er enig eller helt enig, mens 29 % av respondentene er uenig eller helt uenig. Til tross for at lærerne uttrykker litt mer delte holdninger når det kommer til lesing av utdrag og dybdeløring, er tendensen likevel at flertallet synes det er vanskeligere å få til dybdeløring ved lesing av utdrag og at det bør leses færre utdrag for å få til dybdeløring.

Gjennom analysen av respondentenes fritekstsvaer på det åpne spørsmålet, kommer det også her frem at lærerne har en noe splittet holdning til hvorvidt det bør leses hele verk for å realisere dybdeløring. 24 ulike lærere nevner eksplisitt at det bør leses hele verk for å oppnå dybdeløring. Imidlertid uttrykker 21 ulike lærere at dybdeløring ikke nødvendigvis krever lesing av verk i sin helhet, og at lesing av både utdrag og hele verk kan bidra til dette formålet. Blant lærerne som mener at dybdeløring krever hele verk skriver eksempelvis respondentene at: «Man bør i hovedsak lese avsluttede tekster. Om det er noveller, lyrikk eller romaner, er ikke så viktig» og «vi må lese hele verk for å gi elevene en dypere forståelse, både for form, kontekst og innhold». I motsetning til dette uttrykker 21 ulike lærere at både lesing av utdrag og hele verk kan bidra til å oppnå dybdeløring. Flere av disse

lærerne skriver at det er viktigere *hvordan* det arbeides med tekstene enn om det er utdrag eller hele verk. Én av respondentene skriver for eksempel at:

Det spiller egentlig ikke noen stor rolle om det er et helt verk eller utdrag, jeg tror at det kan foregå dybdelæring ved å lese begge deler - det er aktivitetene rundt lesingen som ofte kan avgjøre hva som læres eller hvordan det læres.

### **4.3.2 Legger dagens læreplan til rette for dybdelæring?**

Et moment som opptar flere av lærerne i deres fritekstsvar, er utformingen av dagens læreplan i norsk. Mange av disse respondentene gir uttrykk for at planen inneholder for mange kompetansemål og at noe må ut av læreplanen for at dybdelæring skal kunne realiseres. Dette er hovedtendensen i svarene jeg har plassert i hovedkategorien *Læreplanen og norskfaget*, der 28 ulike lærere skriver kommentarer knyttet til innholdet i læreplanen eller norskfaget. 17 av disse lærerne bemerker at innholdet i dagens læreplan er for omfattende, og at det kreves endringer for at dybdelæring skal kunne realiseres. For eksempel skriver lærerne svar av typen:

Det er ei større utfordring for djupnelæring at ein har mange kompetansemål.

Større rom for dette [dybdelæring] i Læreplanen! Krymp norskfaget!

Norskfaget er for omfattende. Noe bør ut for at vi skal få bedre tid til det vi kanskje kan kalle kjernen av faget.

De øvrige respondentsvarene som inneholder kommentarer knyttet til oppbygningen av læreplanen og norskfaget, bemerker eksempelvis at det bør være med plass til dannelse i læreplanen og at lesing bør ha formål om refleksjon og identitetsutvikling istedenfor å belyse litterære perioder. Tre av respondentene mener at det kreves en annen eksamen for å kunne realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. En av dem uttrykker dette slik:

Endre norskeksamen, som henger over faget som en trussel. Selv om det å finne epoketrekke kun er et en liten del av kompetansemålene, er disse oppgave på eksamen såpass krevende at elevene må øve mye på det for å kunne lykkes. Min personlige

mening er at litteratur skal leses som litteratur, og ikke som et 'bevis' på hvordan folk tenkte og oppførte seg i fortiden. Det hører til i historiefaget. Elevene burde selv 'oppdage' meningen i tekstene og trekke slutninger derfra.

### 4.3.3 Tid er avgjørende

Ikke overraskende er mange av lærerne i undersøkelsen opptatt av tiden (og mangel på tid) de har til rådighet sammen med elevene. En stor andel av respondentene, 77 stykker, bemerker at tid er avgjørende for å realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur.

Hovedtendensen i de fleste av lærernes formuleringer er at det er viktig å bruke nok tid på tekstene som leses. Her påpekes det blant annet at det kreves tid til både selve lesingen og arbeidet med dem i etterkant. Respondentene uttrykker for eksempel: «Ha tid til å sette seg godt inn i teksten som leses» og «Dette er et vanskelig spørsmål, men for å få til dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur, må en ta seg tid til å jobbe godt med tekstene».

I tillegg etterlyser 13 av lærerne *mer* tilgjengelig tid for å kunne realisere dybdelæring. Dette kan tolkes som at flere av lærere opplever at det er for liten tid til å gå i dybden på tekstene, og at det kreves mer tilgjengelig tid for å realisere dybdelæring. Her skriver respondentene eksempelvis: «Mer tilgjengelig tid», «Bedre tid til å fordype seg i ulike emner» og at «tidsaspektet gjør dette vanskelig».

### 4.3.4 Dialog, diskusjon og refleksjon

Flere av lærerne trekker frem at dialog og diskusjon om tekstene som leses er viktige momenter for å kunne realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. 28 av respondentenes svar inneholder kommentarer som jeg har plassert i kategorien i *Dialog og diskusjon*. Lærerne understreker betydningen av å snakke om tekstene som leses og at elevene får muligheten til å diskutere tekstene:

Den litterære samtalen underveis og/eller i etterkant av lesinga er avgjørende for å få til dybdelæring. Hvordan denne samtalen organiseres kan variere (hel klasse, mindre grupper, parvis osv).

I tillegg går vi alltid grundig gjennom form og innhold i plenum med fullskrevne tavler og livlige diskusjoner. Elevene liker dette svært godt, læreren og ;-).



Refleksjon er et annet sentralt moment som trekkes frem i flere av lærernes beskrivelser av hva som er det viktigste for å få til dybdelæring. 18 ulike lærere nevner eksplisitt at elevene må reflektere over teksten de har lest. Kategorien *Refleksjon* inneholder eksempelvis formuleringer som: «Elevane må inn i teksten og reflektere rundt han» og «[elevane må] reflektere rundt det de leser».

#### **4.3.5 Trekke paralleller og sette teksten inn i en sammenheng**

Et moment som flere av lærerne er opptatt av i deres beskrivelser av realisering av dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur, er å trekke paralleller og sette tekstene inn i en sammenheng. Jeg har plassert 22 av lærernes svar i kategorien *Trekke paralleller eller sette i sammenheng*. Hovedtendensene i svarene er at det må trekkes paralleller mellom tekstene, tiden vi lever i og elevenes egne liv, og tekstene må settes inn i en større sammenheng både med tanke på tiden vi lever i og den tiden verket ble skrevet i. Flere av lærerne uttrykker at kontekstualisering er et viktig aspekt ved dybdelæring. Elevene må forstå verkets kontekst, sette seg inn i tiden det ble skrevet i, tekstens tilblivelse og mottakelse. For eksempel uttrykkes det at: «tekstens tilblivelse og resepsjonshistorie kan også bidra til at teksten i større grad setter seg ‘under huden’ på dem» og «At elevene forstår verkets kontekst. Enhver litterær og retorisk analyse er også en samfunnsanalyse». Én av respondentene uttrykker i stor grad det som er hovedtendensen i svarene til de 22 ulike lærerne som understreker betydningen av å trekke paralleller og sette tekstene i sammenheng:

I tillegg er det viktig å kunne sette eldre verk opp mot nyere verk for å få en større forståelse av forfatterens samtid og vår egen tid. Ofte er det de samme utfordringene mennesket til ulike tider har strevet med. Unge mennesker i dag er svært opptatt av seg og sitt og anerkjenner i mindre grad det andre har tenkt og gjort i tidligere tider. Jeg har flere ganger opplevd at elevene blir overasket over at Ibsens tekster er ‘godt skrevet’. De hadde i utgangspunktet aldri trodd at det han skrev skulle kunne ha noe med deres liv å gjøre.

#### **4.3.6 Lese engasjerende litteratur**

Flere av lærerne, 25 stykker, understreker betydningen av å lese tekster som enten gir elevene en opplevelse, som engasjerer dem eller som stimulerer til leselyst. Flere av lærerne bemerker

betydningen av å lese tekster som engasjerer elevene. For eksempel skriver en av respondentene at: «Det er lettere for meg som lærer å knytte fagbegreper inn i litteraturarbeidet når elevene har et engasjement med seg i lesingen og lever seg inn i historien». Å velge ut tekster som vekker interesse og engasjerer elevene er et moment som går igjen i flere av lærernes kommentarer:

Selve utvalget av tekstene. Man kan få til dybdelæring ved å gå i dybden på ett dikt. Selv om dette er en kort, kort tekst (og jeg har ikke oppført dikt under hele verk, selv om det i og for seg kan forstås som en avsluttet helhet) Om diktet man presenterer fenger elevene og man får til å engasjere dem og motivere dem til å dykke inn i dette diktet fra alle mulige sider, kan man virkelig oppnå dybdelæring, etter min mening.

Jeg endrer selv praksis noe i år sammenliknet med tidligere år, da jeg opplever at elevene ikke 'hefter seg på' i møtet med tekster. Det blir en avstand mellom dem og teksten, der de i liten grad lever seg inn i personenes situasjon. Det vekker således ikke sitt eget følelsesliv, og i produktene deres blir da deres egen stemme mer borte.

I tillegg bemerker flere av lærerne at fokus på leselyst er en viktig faktor for å kunne oppnå dybdelæring. For eksempel skriver lærerne: «Og å kunne fokusere mer på leselyst og mindre på en funksjonell tilnærming til alle tekster» og «Å motivere elevene til å lese skjønnlitteratur. Mangler leselysten, vil det også være vanskelig å oppfordre til dybdelæring».

#### **4.4 Sammenfatning av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg presentert resultater og analyse av lærernes svar på spørreskjemaet med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Mine funn tyder på at bruk av utdrag er en utbredt praksis blant lærerne i utvalget, og at læreboka i stor grad er styrende for hvilke tekstutdrag lærerne velger å bruke i sin undervisning. Noen av enkelttekstene som lærerne oppgir at de leser i sine klasser blir nevnt av svært mange av lærerne i utvalget, og blir så mye hyppigere brukt enn andre tekster at man kanskje kan snakke om en skjult kanon. I tillegg har deler av Henrik Ibsens forfatterskap en sentral plass i lærernes undervisning, det er tekster fra 1800-tallet som er hyppigst brukt, det leses relativt lite samtidslitteratur og det er en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere blant verkene som lærerne oppgir.

Et sentralt funn når det kommer til lærernes holdninger til lesing av skjønnlitterære utdrag kontra hele verk, er at lærerne omtaler lesing av utdrag og hele verk som å tjene relativt motsetningsfylte mål i norskfaget. I tillegg mener mange av lærerne at lesing av hele verk gjør det lettere for elevene å leve seg inn i teksten, og gir elevene en større leseropplevelse kontra lesing av utdrag. Mange av lærerne trekker også frem tidsbruken som en sentral forskjell på arbeid med utdrag kontra hele verk, der noen påpeker at det er en fordel av utdrag tar kortere tid, mens andre er positive til å lese hele verk til tross for at det omtales som et tidkrevende arbeid.

Funn knyttet til hvordan lærerne mener at elevenes dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur viser at de fleste lærerne mener det er lettere å få til dybdelæring ved lesing av hele verk. Imidlertid er det også noen av lærerne som uttrykker at dybdelæring ikke nødvendigvis krever lesing av hele verk, og at utdrag også kan bidra til å realisere dette. Flere av lærerne trekker frem utformingen av dagens læreplan i norsk som en utfordring for å realisere dybdelæring, der flere mener at den inneholder for mange kompetansemål og at det kreves endringer. Dette kan være en konsekvens av for mange tema og for liten tid, og som mange av lærerne påpeker er *tid* en avgjørende faktor for å realisere dybdelæring. I tillegg blir blant annet dialog, diskusjon og refleksjon rundt tekstene som leses trukket frem som viktige momenter for dybdelæringen.

## 5 Diskusjon

I den påfølgende diskusjonen vil jeg gå nærmere inn på fire hovedfunn. Studiens første hovedfunn er at bruk av utdrag er dominerende i undervisningen til lærerne i utvalget mitt. Det andre hovedfunnet er at visse enkelttekster, deler av Henrik Ibsens forfatterskap og visse tidsperioder er så hyppig brukt i undervisningen på tvers av læreres klasser, at man kanskje kan snakke om en skjult kanon i skolen. Studiens tredje hovedfunn er at lesing av utdrag og hele verk ser ut til å tjene ulike mål i norskundervisningen. Det fjerde hovedfunnet handler om lærernes meninger om realisering av dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur, der blant annet tid omtales som en avgjørende faktor, og flere av lærerne mener at noe må ut av dagens norskplan for at dybdelæring skal kunne realiseres. I tillegg mener flertallet av lærerne at det er lettere å realisere dybdelæring ved lesing av hele verk, og at dialog, diskusjon og refleksjon rundt tekstene er viktig for dybdelæringen.

Jeg vil i dette kapittelet diskutere disse hovedfunnene opp mot teori og tidligere forskning. Funnene danner utgangspunkt for å diskutere hva slags skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget, hvordan tekstene brukes i undervisningen, og hvordan lærerne mener elevenes dybdelæring kan realiseres ved litteraturlesing.

### 5.1 Utdrag dominerer fortsatt

Tidligere forskning i norske klasserom viser at det meste av skjønnlitteraturen elevene møter på skolen er korte utdrag fra læreboka (Gabrielsen, 2018; Gabrielsen et al., til fagfelleevaluering; Penne, 2010, s. 113). Litterære utdrag har hatt en sentral plass i norskfagets lærebøker gjennom tidene (Penne, 2012, s. 163; Skjelbred et al., 2017, s. 324). Ifølge Penne (2012, s. 167) er den omfattende bruken av utdrag i undervisningen en stilltiende tradisjon det sjelden snakkes om. I tillegg er det mangel på studier på hva som faktisk leses rundt om i norske klasserom (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 237, 239). Mine funn tyder på utdragenes sentrale posisjon i norskundervisningen fortsatt er gjeldende, da flertallet av lærerne oppgir at utdrag er det de bruker mest i undervisningen sin. Dette viser seg også gjennom at lærerne oppgir flere ulike titler på skjønnlitterære utdrag enn hele verk, og utdragene som oppgis blir nevnt av betydelig flere lærere enn verkene som oppgis som lest i sin helhet.

Penne (2006, 2010, 2012) er tydelig i sin kritikk av den utbredte bruken av utdrag. Hun påpeker blant annet at utdragslesing gjør det vanskelig for elevene å oppnå en helhetlig forståelse av litteraturen (Penne, 2010, s. 113). Utdragene presenterer en bit av en større helhet, noe som ifølge Penne (2006, s. 371), ikke gir mening uten helheten. Dette speiler grunntanken i hermeneutikken, som vektlegger samspillet mellom både del og helhet for å oppnå en meningsfull fortolkning og forståelse av tekst (se f.eks. Bruner, 1996, s. 137; Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Skjønnlitterære utdrag vil følgelig gi liten mening i et hermeneutisk perspektiv. Lærerne i utvalget mitt ser også ut til å problematisere det faktum at utdragene kun fremstiller bruddstykker av tekstens helhet, da flere av respondentene omtaler arbeid med utdrag som et fragmentarisk arbeid. Flere av lærerne uttrykker at følgen av dette blir at man mister sammenhengen og helheten, noe som gjør det vanskelig å forholde seg til teksten. I tillegg tyder mine funn på at arbeid med utdrag gjør at elevene får en mindre forståelse for teksten, kontra arbeid med hele verk som gir bedre forståelse. Dette samsvarer med et hermeneutisk perspektiv, som vektlegger at meningsfull fortolkning av tekst avhenger av både del og helhet.

## **5.2 Finnes det en skjult kanon?**

Litteraturkanon i morsmålsfaget er et tema som har vekt stor debatt i Norden i de siste årene (Ullström & Steinfeld, 2012, s. 238). Det stilles spørsmål ved om og hvordan skolen ivaretar og formidler litteratur som er vurdert som særlig verdifull i samfunnet. Det er flere faktorer som er bakgrunnen for kanondebatten. Blant annet ble listene over skjønnlitterære forfatterskap, som kom i de nye læreplanene på 1990-tallet, fjernet med Kunnskapsløftet i 2006. I tillegg har sakprosa, barne- og ungdomslitteratur, moderne litteratur, internasjonal litteratur og multimodale tekster fått mer plass i undervisningen. Samtidig har de litterære tekstene i lese- og lærebøkene stadig blitt kortere og kortere, og verklesingen er svekket (Ullström & Steinfeld, 2012, s. 238). I forbindelse med revideringen av Kunnskapsløftet skal det utarbeides kjerneelementer i alle fag, som skal definere det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 34). Det tredje og siste utkastet til kjerneelementer i norskfaget ble sendt ut på høring i mars, og består av en punktliste med seks kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Flere har uttrykt skepsis til de nye kjerneelementene. Eksempelvis er norsklektor Thom Jambak (2018) kritisk til at kultur- og litteraturhistorie ikke kommer tydeligere frem i norskfagets kjerneelementer. Jambak (2018) påpeker at samfunnet vårt stadig blir mer segregert og at de elevene som ikke

møter den kulturen og litteraturen som har formet samfunnet vårt i hjemmene sine, fortjener å møte den på skolen slik at elevene får noen felles referanserammer. Videre vil jeg diskutere hvordan mine funn kan bidra til å kaste lys over kanondebatten.

Mine funn tyder på at lærebøkene i stor grad er styrende for hvilke tekstutdrag lærerne i utvalget mitt velger å bruke i undervisningen. Selv om dagens læreplan gir den enkelte lærer stor frihet når det gjelder tekstutvalg, ser det ut til at valget av tekster i stor grad blir overlatt til lærebøkene. Dette samsvarer med hva Gabrielsen et al. (til fagfelleevaluering) finner i sin undersøkelse av litteratur i norskfaget. Nesten alle de skjønnlitterære tekstene som ble lest i de 46 ulike åttendeklassene som ble studert, var fra læreboka. Mitt funn om at lærebøkene virker å være styrende for lærernes tekstutvalg står i samsvar med hva Rogne (2008, s. 20) trekker frem som en konsekvens av at det ikke finnes en eksplisitt åpen kanon i læreplanen, at valget av tekster blir overlatt til læremiddelprodusentene. Videre kan dette føre til at en skjult kanon i norsk skole gjør det gjeldende gjennom lærebøkens utvalg av tekster.

Analysen av hvilke skjønnlitterære tekster lærerne velger å bruke i sin undervisning viser en tendens til at noen verk er så mye hyppigere brukt enn andre tekster at man trolig kan snakke om en skjult kanon. Mine funn tyder på at svaret på Aamotsbakkens (2011, s. 117) spørsmål om Kunnskapsløftets fravær av lister over forfattere og tekster betyr slutten for kanonisert litteratur, er nei – kanonisert litteratur virker fortsatt å være en realitet i skolen. De titlene på tekster som blir nevnt aller flest ganger, er det svært mange lærere som nevner. Over halvparten av lærerne oppgir at de leser utdrag fra *Sult* av Knut Hamsun. Og over en tredjedel sier at de leser utdrag fra *Amtmandens Døtre* (Camilla Collett), *Kristin Lavransdatter* (Sigrid Undset) eller *Albertine* (Christian Krogh). I hovedsak er det titler på utdrag som blir nevnt av svært mange av lærerne, da disse blir oppgitt av betydelig flere av respondentene enn de hele verkene som nevnes. Dette kan ha en sammenheng med at lærebøkens utvalg i stor grad virker å være styrende for lærernes tekstutvalg, og at mange av lærerne på grunn av dette leser de samme tekstutdragene på tvers av sine klasser.

I tillegg til at enkelte tekster nevnes av svært mange lærere i utvalget, er det også én forfatter som skiller seg markant ut. Både når det gjelder utdrag og hele verk, har Henrik Ibsen skrevet samtlige av de mest leste dramatiske tekstene som nevnes. Her inngår verkene *Et dukkehjem*, *Gengangere*, *En folkefiende*, *Peer Gynt* og *Vildanden*. På bakgrunn av dette kan man trolig snakke om Ibsen som en kanonisert forfatter, i hvert fall i undervisningen til mitt utvalg av

lærere. Flere var imidlertid bekymret for at Ibsen ikke skulle bli lest da Kunnskapsløftet kom. Både professorer og forfattere mente at den nye læreplanen hadde utelatt Ibsen, og saken ble slått opp som en nasjonal skandale (Eide, 2006, s. 10). I en kronikk i Aftenposten kritiserte Finn Stenstad (2006) den nye norskplanen for ikke å nevne ett eneste forfatternavn, og mente at dette innen noen år kunne medføre at man får norske elever som etter tretten års skolegang ikke kjenner til Ibsen og hans litteratur. Kristin Gunleiksrud (2005) uttrykte også bekymring for hvordan det vil gå med elevenes kjennskap til Ibsen. Hun understreket at den nye læreplanens vekt på elevenes læringsutbytte og kompetansemål de skal testes i, ville føre til at Ibsen vil måtte vike plass for det lærestoffet som lar seg teste, da det er vanskelig å lage kompetansemål for hva elevene eksempelvis skal få ut av *Et dukkehjem*. Mine funn viser imidlertid tydelige indikasjoner på at Henrik Ibsen og flere av hans verk fortsatt har en sterk posisjon i litteraturundervisningen, og dette til tross for at alle forfatternavn er fjernet i norskplanen.

Materialet mitt tyder også på at visse litterære tidsperioder er sterkere representert enn andre. Her er det tekster fra 1800-tallet som er hyppigst brukt i undervisningen. Tolv av de 15 mest leste utdragene i de tre sjangerkategoriene, og 14 av de 15 mest leste hele verkene, er skrevet innenfor dette århundret. Og det er tekster fra 1880-tallet som er hyppigst brukt. Dette kan være med å bekrefte Aamotsbakkens (2003, s. 2) hypotese om en kanonisering av 1800-tallets forfatterskap og tekster i skolen. Ifølge Aamotsbakken (2003, s. 24) er den norske kanon nært knyttet til litteraturen fra slutten av 1800-tallet, noe hun omtaler som «gullalderen» i norsk litteraturhistorie.

Ettersom det viser seg at litteraturutvalget i skolen særlig knytter seg til den såkalte gullalderen, noe mitt materiale også tyder på, bemerker Aamotsbakken (2011, s. 113) at det også var på denne tiden at kvinnelige forfattere begynte å få gjennomslag i offentligheten. Likevel viser det seg at representasjonen av kvinnelige forfattere er lav i skoleantologier og tilhørende litteraturhistoriske fremstillinger, både når det gjelder siste del av 1800-tallet og nyere litteratur på 1900-tallet frem til tusenårsskiftet (Aamotsbakken, 2011, s. 113, 114, 116). Mine funn bekrefter kvinnelige forfatteres beskjedne plass i litteraturundervisningen, da over 70 % av alle de ulike titlene lærerne oppgir er skrevet av en mannlig forfatter. Studien til Gabrielsen et al. (til fagfelleevaluering) viser også at det er en klar overrepresentasjon av mannlige forfattere blant de skjønnlitterære tekstene som leses i norskfaget i de 46 ulike åttendeklassene som ble studert, der dobbelt så mange av tekstene er skrevet av menn.

Oppsummert tyder mine funn på at visse enkeltverk, deler av Henrik Ibsens forfatterskap og litteratur fra 1800-tallet, særlig tekster fra slutten av dette århundret, trolig kan omtales som kanonisert litteratur i skolen. I tillegg viser det seg at tekstene som leses i litteraturundervisningen har klare preferanser til mannlige forfattere. Dette til tross for at Kunnskapsløftet medførte økt autonomi til hver enkelt lærer når det kommer til utvalg av tekster. Ifølge Fodstad (2017, s. 22) ser det ut til at forestillingen om at man ikke lenger leser klassisk litteratur i skolen og at man før i tiden gjorde det fordi læreplanen eksplisitt sa hva man skulle lese, er implisitte premisser for enhver kanondebatt. I lys av mine funn ser det imidlertid ut til at dette er en forestilling som ikke kan begrunnes i virkelighetens praksis, da flere av de mest leste verkene lærerne oppgir trolig kan kategoriseres som klassisk litteratur. Her inngår eksempelvis *Sult* av Knut Hamsun, *Amtmandens Døtre* av Camilla Collett, *Kristin Lavransdatter* av Sigrid Undset og flere av Henrik Ibsens dramatiske verk.

Journalist i Dagbladet Inger Merete Hobbestad (2017) er en av de som har uttrykt bekymring for den klassiske litteraturens plass i norskfaget, som hun mener er under press. Hun bemerker at elevene kan gå glipp av viktige referanser og opplevelser, og at det er viktig at elevene får innsikt i den eldre litteraturen for blant annet å vise hvor bevegelig de «norske verdiene» er og for å gi elevene i det norske segregerte samfunnet noen felles referanserammer. Min studie tyder på at det ikke er grunn til bekymring for den klassiske litteraturen, som ser ut til å ha en sterk stilling i litteraturundervisningen til lærerne i utvalget mitt, dette til tross for at læreplanene ikke eksplisitt sier hva slags litteratur som skal leses.

Selv om noen av titlene som oppgis nevnes av svært mange av lærerne i utvalget, kan man også se en tendens til et særegent litteraturfag på tvers av utvalgets klasser. Tilnærmet halvparten av alle verkene nevnes kun av én respondent, noe som tyder på at lærerne i utvalget i stor grad benytter seg av valgfriheten i Kunnskapsløftet når det gjelder valg av litterære verk. Dette samsvarer med hva Stotsky et al. (2010, s. 3, 14) finner i sin studie av hva som leses i den amerikanske skolen. Forskerne finner at tekstene elevene møter på skolen ikke lenger er ensartet, men at litteraturpensumet er nokså særegent fra klasse til klasse. De poengterer at dette trolig skyldes lærernes valgfrihet når det kommer til utvalg av tekster, og finner at 70-80 % av lærerne i undersøkelsen velger romaner, dramatiske tekster og boklengde-dikt på bakgrunn av sine egne preferanser (Stotsky et al., 2010, s. 20). Ut fra mine funn ser det ut til at man på den ene siden kan se en tendens til at visse enkelttekster, forfatterskap og tidsperioder leses i en svært stor andel av lærernes klasser, mens man på den



andre siden kan se tendenser til at en stor andel av innholdet i litteraturundervisningen er særegent fra klasse til klasse.

### **Hvor er samtidslitteraturen?**

Eide (2006) kaster lys over det nye norskfaget som kom med Kunnskapsløftet i 2006. Han trekker frem at et viktig prinsipp som lå til grunn for utformingen av den nye norskplanen, var at norskfaget i skolen skulle være et skolefag, og at det tette forholdet til forsknings- og universitetsfaget måtte oppløses (Eide, 2006, s. 7). Videre poengterer han at dette forholdet særlig har vært tydelig i videregående skole, der språkhistorie og litteraturhistorie har vært speilinger av universitetsfaget. Den nye planen tar sterkere utgangspunkt i samtidslitteratur, og har brutt med den kronologiske gjennomgangen av perioder (Eide, 2006, s. 7). Dette samsvarer ikke med fokuset på litterære perioder, som både mitt materiale og tidligere forskning viser. Mine funn viser en tendens til at lærerne er positive til bruk av utdrag fordi de gir elevene en bredere oversikt, der muligheten til å gi et bredere bilde av de litterære epokene særlig fremheves. Tidligere forskning har også vist at bruk av litterære utdrag for å illustrere litteraturhistoriske perioder har vært en utbredt praksis i skolen (se f.eks. Penne, 2012, s. 167; Steinfeld, 2005, s. 65).

I tillegg skulle den nye norskplanen som kom med K06, ta sterkere utgangspunkt i samtidslitteratur (Eide, 2006, s. 7). Ut fra mine funn kan det se ut til at denne intensjonen ikke har blitt realisert i praksis, da mitt materiale viser en tendens til at det leses relativt lite samtidslitteratur. Det er tekster fra 1800-tallet som blir hyppigst brukt av lærerne i utvalget, både når det gjelder utdrag og hele verk. Ifølge Vassenden (2007, s. 368) kom begrepet *samtidslitteratur* inn i læreplanen som en betegnelse som står i motsetning til *kanon*, og representerer litteratur som skal være fremmede for leselysten. Flere av lærerne i min studie vektlegger leselyst, og betydningen av å lese litteratur som engasjerer elevene, da dette beskrives som er en viktig faktor for at elevene skal hekte seg på litteraturen og arbeide med den i dybden. Det paradoksale er at det leses lite litteratur fra elevenes levetid, og at man trolig fortsatt kan snakke om en kanonisering av 1800-tallets tekster i skolen. Imidlertid kan det tenkes at elevene møter samtidslitteratur gjennom fordypningsemnet i norskfaget, da 40 av respondentene i sine fritekstsvar never at elevene leser valgfrie hele verk til fordypningsemnet.

### **5.3 Ulike formål med utdrag og hele verk – litteratur som mål eller middel?**

Penne (2012, s. 167) trekker frem tidligere læreplaners krav om litteraturhistorie som et mulig argument for den omfattende bruken av utdrag. Hun mener at utdrag kan egne seg til å illustrere litterære perioder og være god undervisning i litteraturhistorie, men understreker at dette ikke er litteraturundervisning. Mine funn bekrefter at denne måten å bruke utdrag på synes å være en utbredt praksis blant lærerne i utvalget, da flere av respondentene nevner at utdragene egner seg for å gi elevene breddekunnskaper og fungerer som illustrasjon og eksemplifisering på for eksempel litterære perioder, men at arbeidet gjerne blir fragmentarisk og gir mindre forståelse for teksten. Tendenser ser ut til å være at utdragene først og fremst egner seg for å hente ut informasjon om for eksempel den litterære perioden, typiske trekk ved forfatteren eller som eksempler på virkemiddel og sjanger, mens arbeid med hele verk åpner for muligheten til å fordype seg og gir bedre forståelse for selve teksten. Det ser dermed ut til at ved lesing av utdrag ligger formålet med lesingen utenfor teksten, der utdraget brukes som middel for å oppnå mål som ligger utenfor teksten i seg selv, som for eksempel kunnskap om litterære perioder. Ved lesing av hele verk synes formålet derimot å være forståelse av selve teksten, da flere av respondentene uttrykker at arbeid med hele verk gjør det mulig for elevene å fordype seg i teksten, og at det gir en bedre forståelse for innholdet i verket. I tillegg trekker flere av lærerne frem at lesing av hele verk gir en større leseropplevelse, og skaper en større grad av engasjement, interesse og leselyst enn ved lesing av utdrag.

Dette kan ses i sammenheng med Steffensens (2005) skille mellom en fiktiv og en faktisk lese måte, og Rosenblatts (1995) skille mellom estetisk og efferent lesing. Mine funn tyder på at lesing av skjønnlitterære utdrag i stor grad brukes for å illustrere og eksemplifisere, der formålet er å hente ut informasjon fra teksten. En slik lese måte samsvarer med den faktive og efferente lesingen. Både Steffensen (2005, s. 103) og Rosenblatt (1995, s. 32) understreker at dette er lese måter som i hovedsak brukes på ikke-litterære sjangre. Når den faktive lese måten anvendes på skjønnlitteratur vil resultatet, ifølge Steffensen (2005, s. 103), bli at teksten leses som om det var sakprosa. Rosenblatt (1995, s. 33) vektlegger betydningen av den estetiske lesingen når man leser skjønnlitteratur, og setter leserens opplevelse av teksten i sentrum. Hun poengterer at faktainformasjon om for eksempel tidsperioden teksten ble skrevet i, eller om forfatteren, kun er relevant dersom det bidrar til å klargjøre eller berike leserens

opplevelse av verket (Rosenblatt, 1995, s. 27). Som nevnt, uttrykker flere av lærerne i utvalget mitt at lesing av hele verk gir elevene en større leseropplevelse og mer engasjement, interesse og leselyst enn ved lesing av utdrag. Dette er sentrale aspekter ved den estetiske lesingen, som Rosenblatt (1995, s. 33) vektlegger betydningen av ved lesing av skjønnlitterære tekster. Estetisk lesing skjer når leseren lever seg inn i teksten og opplever dens verden. Tendensen i materialet mitt er også at lesing av hele verk omtales som å gi mulighet for fordypning og bedre forståelse for teksten i seg selv. Dette kan knyttes til en fiktiv lese måte, som handler om å skape mening i teksten som en oppdiktet tekst. Leseren må selv tolke teksten for å forstå dens mening, i motsetning til sakprosa som fremstiller informasjon om virkeligheten med få mulige betydninger (Steffensen, 2005, s. 103, 110).

Tendensen til at bruk av faktive eller efferente lese måter ved litteraturlesing ser ut til å være en utbredt praksis blant lærerne i utvalget, kan være et resultat av en «washback»-effekt, der den kompetansen som testes på eksamen og andre prøver påvirker hvordan lærerne underviser (Alderson & Wall, 1993, s. 115). Det er vanskelig å teste elevenes opplevelse av litteratur, noe som heller ikke vektlegges i norskplanens kompetansemål, og den fiktive og estetiske lesingen kan dermed stå i fare for å bli oversett. Flere av lærerne i utvalget mitt har et særlig fokus på de litterære periodene, og uttrykker at bruk av utdrag fungerer i undervisningen, da utdrag egner seg til å eksemplifisere de litterære periodene og gir breddekunnskaper som ikke hele verk kan gi, da man rekker å lese flere utdrag. Det er grunn til å anta at fokuset på de litterære periodene stammer fra formuleringene i kompetansemålene knyttet til lesing av skjønnlitteratur, som blant annet ber elevene sette tekstene inn i en kulturhistorisk sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11-12). Det er kompetansemålene elevene testes i på prøver og eksamen, og lærernes måte å bruke litteraturen på er kanskje et resultat av at de nytteorienterte sidene ved norskfaget ble styrket med innføringen av K06 gjennom et sterkere fokus på testing av elevenes prestasjoner (Berge, 2012, s. 83; Hamre, 2014, s. 484). Imidlertid understrekes det i kompetansemålene at eleven også skal kunne «analysere» og «tolke» tekstene, noe som ut fra et hermeneutisk perspektiv, i tillegg til innsikt i enkeltdeler, også krever innsikt i tekstens helhet (Gilje & Grimen, 1993, s. 153; Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11-12).

Det ser dermed ut til at skolens styringsdokumenter, ikke veldig overraskende, vektles ulikt i undervisningen til lærerne i utvalget. Mine funn tyder på at det er den fagspesifikke delen av læreplanen, særlig kompetansemålene, som legger premissene for litteraturarbeidet i

undervisningen, og at formålsparagrafen og generell del av læreplanen på bekostning av dette kommer mer i bakgrunnen. Dette samsvarer med evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012, der det understrekes at det er manglede sammenheng mellom generell del og læreplanene for fag i Kunnskapsløftet. Sluttrapporten av analysen av Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer påpeker at kunnskapssynet i læreplanens generelle del ikke samsvarer med forståelsen i de enkelte fagplanene (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s. 65). En mulig effekt av dette kan, som mine funn tyder på, være at kunnskapen som uttrykkes i generell del ikke kommer til uttrykk i undervisningen. Ludvigsenutvalget beskriver det som en utfordring at flere av de kompetansene som vektlegges i læreplanverket, hovedsakelig er beskrevet i Prinsipper for opplæringen, Generell del og formålsparagrafen (NOU 2015:8, s. 39). En del av fagfornyelsen i Kunnskapsløftet er at det skal utarbeides en ny generell del som skal erstatte gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen. Den nye generelle delen skal fortsatt utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen, og skal bidra til en bedre sammenheng mellom Generell del og læreplaner for fag (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 17).

Både formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) og den nye generelle delen av læreplanen som ble fastsatt 1. september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7), presiserer blant annet viktigheten av å formidle kunnskap om vår egen og andres kultur, noe som ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 28) er den overordnede begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen. Også i formålet med norskfaget presiseres det at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Kulturforståelse er et sentralt moment i Nussbaums (1947, 1997) teori om den narrative forestillingsevne. Hun poengterer at litteraturlæsning trener leserens narrative forestillingsevne, som gjør leseren i stand til å forstå det fremmede gjennom innlevelse i kulturer og mennesker som er ulike seg selv. Utvikling av den narrative forestillingsevne bidrar til å fremme en sympatisk mottakelighet for andres behov, da den gir øvelse i empati og innsikt i andre menneskers sinn (Nussbaum, 1947, s. 96; 1997, s. 85, 90). Evnen til dette samsvarer med formuleringene i den nye generelle delen, som poengterer at «I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Mine funn tyder på at lesing av hele verk er bedre egnet til å utvikle evnen til kulturforståelse, da flertallet av lærerne mener at lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til

karakterene i teksten, noe som er en forutsetning for å utvikle den narrative forestillingsevnen i lys av Nussbaums (1947, s. 95) teori.

Oppsummert tyder min studie på at de litterære utdragene ofte brukes for å illustrere eller eksemplifisere litteraturhistorien, der litteraturen ikke er målet med undervisningen, men heller et middel for å oppnå andre mål. Ettersom materialet mitt tyder på at bruk av utdrag fortsatt er en utbredt praksis og at det brukes flere utdrag enn hele verk i undervisningen, kan det være en fare for at litteraturhistorien fortrenger litteraturlesingen, noe Steinfeld (2005, s. 64) understreker er en trussel som har fulgt norskfaget i mange år. Som vist i gjennomgangen av tidligere forskning, blir litterære utdrag ofte brukt i andre didaktiske helheter enn den fiktive, der litteraturen brukes som middel for å oppnå andre av skolens mål (Gabrielsen, 2018; Gabrielsen et al., til fagfelleevaluering; Penne, 2010, s. 113; Penne, 2012, s. 166; Schüllerquist, 2008, s. 273). Bruk av litteratur som illustrasjon eller eksemplifisering for å oppnå innsikt i eksempelvis historiske perioder, kan gjøre det vanskelig for elevene å skille mellom hva som er fakta og hva som er fiksjon (Hærgard & Engh, 2013, s. 80; Penne, 2010, s. 36). Mitt materiale kan ikke si noe om hvorvidt dette gjør seg gjeldende for respondentenes elever, men faren for dette kan være til stede så lenge den fiktive litteraturen brukes for å si noe om den faktiske historien.

## **5.4 Hvordan realisere dybdelæring?**

Materialet mitt tyder på at lærernes synspunkter på hvordan man kan realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur, i stor grad samsvarer med de tre betydningene Ludvigsen legger i begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det handler om kognitive endringer, dialoger og samtaler i klasserommet, og bevisstgjøring om at ulike sjangre har ulike krav til argumenter. I det følgende vil jeg diskutere mine funn opp mot disse tre betydningene (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

En stor andel av respondentene, 77 stykker, uttrykker gjennom sine fritekstsvar at tid er en avgjørende faktor for å kunne realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur.

Hovedtendensen i disse svarene er at det er viktig å bruke nok tid på tekstene, både når det gjelder selve lesingen og arbeidet med dem i etterkant. Ludvigsen selv er også opptatt av at det er viktig å bruke nok tid på emnet det arbeides med for at elevene skal kunne utvikle forståelse for emnet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Han påpeker at tid per tema påvirker

elevenes læringsutbytte, og at mange skolesystemer i verden har for mange tema, og for lite dybde. Flere av lærerne i min studie bemerker at utformingen av dagens læreplan i norsk er for omfattende for å kunne realisere dybdelæring. Det påpekes at norskplanen inneholder for mange kompetansemål, og at noe må ut av læreplanen for at dybdelæring skal kunne realiseres. Denne utfordringen ser det ut til at de nye læreplanene vil ta hensyn til, da Ludvigsenutvalget anbefaler færre kompetansemål for å imøtekomme stofftrengselen i skolen, og for å frigjøre mer tid til dybdelæring (NOU 2015:8, s. 12).

Tidsbruk er, ifølge Ludvigsen, en viktig faktor for å kunne fremme *kognitive endringer* hos elevene, som er den første betydningen han legger i begrepet dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For å kunne realisere dette, påpeker Ludvigsen at det er viktig at elevene utvikler forståelse for emnet det arbeides med, noe man vet tar tid. Som diskutert tidligere viser materialet mitt at lærerne uttrykker at arbeid med utdrag og hele verk fører til ulik grad av forståelse, der arbeid med hele verk omtales som å gi elevene en bedre forståelse for teksten. Det kan slik se ut til at lesing hele verk i større grad enn lesing av utdrag, kan føre til kognitive endringer hos elevene. Denne tendensen støttes opp av det faktum at tilnærmet 70 % av lærerne oppgir at de er enig eller helt enig i påstanden om at det er lettere å få til dybdelæring ved lesing av hele verk.

Flere av lærerne i utvalget uttrykker at dialog, diskusjon og refleksjon om tekstene er viktige momenter for å kunne realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. De lærerne som trekker frem disse aspektene i sine fritekstsvar understreker blant annet betydningen av å snakke om tekstene som leses, og at elevene får mulighet til å diskutere tekstene. Dette samsvarer med den andre betydningen Ludvigsen legger i begrepet dybdelæring, der han understreker at *dialoger og samtaler i klasserommet* er en forutsetning for å realisere dybdelæring i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Mitt materiale sier ikke noe om hvordan lærerne mener disse samtaleene bør foregå, men fra tidligere forskning vet man at IRF-strukturen tradisjonelt har vært sentral i klasserommet, og at denne samtalestrukturen, ifølge Ludvigsen, ikke er god nok til for å utvikle dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Som nevnt bemerker eksempelvis Mercer og Littleton (2007, s. 59, 66) at det er de eksplorerende samtaletypene som er de klart mest læringsfremmende. Med henblikk på dialog og samtaler om et utdrag kontra et helt verk, påpeker Penne (2010, s. 113) at en litterær samtale om et utdrag ikke vil gi noen mening dersom målet er å oppnå innsikt i

litteraturen i seg selv. Samtaler om utdrag vil kun gi mening dersom tekstene brukes som del av en annen helhet i undervisningen, for eksempel til å illustrere litteraturhistorien.

Dybdelæringens tredje betydning dreier seg, ifølge Ludvigsen, om å bevisstgjøre elevene om *ulike sjangre og krav til argumenter* (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette knytter han til måten man arbeider med tekst, altså både tekstarbeidet og lesingen, og understreker at en viktig del av dybdelæringen er å få elevene til å forstå at ulike typer sjangre har ulike krav til argumenter. Skjønnlitteratur som sjanger kjennetegnes først og fremst av fiktive tekster, med et indirekte forhold til virkeligheten (Claudi, 2010, s. 158). Ingen av lærerne påpeker eksplisitt at dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur krever en bevisstgjøring om sjanger, men mine funn knyttet til de andre delene av spørreundersøkelsen kan bidra til å belyse dette aspektet ved dybdelæringen.

Studien min tyder på at skjønnlitterære utdrag er en utbredt praksis i lærernes undervisning, og at formålet med utdragslesingen ofte ligger utenfor teksten, og brukes i andre didaktiske helheter enn den fiktive. Materialet viser at mange av lærerne uttrykker at utdrag først og fremst egner seg til å eksemplifisere blant annet litteraturhistoriske perioder. Denne måten å bruke litteraturen kan, som diskutert tidligere, knyttes til en faktiv eller en efferent lese måte, der formålet er å hente ut informasjon fra den fiktive teksten for å oppnå innsikt i historien (Rosenblatt, 1995, s. 32-33; Steffensen, 2005, s. 103). Forskningslitteraturen problematiserer det faktum at noen elever leser skjønnlitteratur som informasjon om virkeligheten, noe som kan gjøre det vanskelig å skille mellom fakta og fiksjon (se f.eks. Penne, 2010, s. 36; 2012, s. 166). Jeg har ikke undersøkt hvorvidt utvalgets elever har vanskeligheter med å skille mellom fakta og fiksjon, men det jeg derimot kan si, er at faren for dette trolig vil være til stede ettersom flere av lærerne i utvalget oppgir at de hovedsakelig bruker utdragene som illustrasjon på litteraturhistorien. Som en av respondentene uttrykker, er utformingen av dagens norskeksamen en faktor som gjør at litteraturen ofte brukes for å finne epoketrekke. Oppgavene som etterspør dette på eksamen er krevende, noe som gjør at elevene må øve mye på det for å lykkes. Oppsummert kan elevenes bevissthet om at ulike sjangre har ulike krav til argumenter, bli en utfordring dersom de fiktive tekstene ofte brukes som illustrasjon og eksemplifiseringer, noe som videre vil kunne gjøre det vanskelig for elevene å skille mellom fakta og fiksjon.

## 6 Avslutning

Formålet med denne studien er å gi et bidrag til forskningsfeltet, med ny kunnskap om lesing av skjønnlitterære tekster i norskfaget og hvordan man kan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved om lesing av utdrag fortsatt er en sterk tradisjon i norskfaget, slik den tidligere forskningen på feltet har vist. Ett av hovedfunnene i studien er at lesing av utdrag er en utbredt praksis i undervisningen til lærerne i utvalget mitt, noe som tyder på at tradisjonen for bruk av utdrag i norskfaget fortsatt er gjeldende. Det andre hovedfunnet i studien er at visse enkelttekster, deler av Henrik Ibsens forfatterskap og tekster fra 1800-tallet blir så mye hyppigere lest enn andre tekster at de kanskje kan sies å utgjøre en skjult kanon i lærernes litteraturundervisning. I tillegg er det en sterk overrepresentasjon av mannlige forfattere og det leses relativt lite samtidslitteratur.

Det tredje hovedfunnet er at lærerne omtaler arbeid med utdrag og hele verk som å tjene relativt motsetningsfylte mål i norskfaget. Innledningsvis stilte jeg spørsmål om formålet med lesing av skjønnlitteratur i norskfaget i hovedsak er å få kjennskap til et bredt mangfold av tekster, eller om det er å gi elevene en dyp og varig forståelse for verkene. Lærerne omtaler utdragenes funksjon i undervisningen som å gi elevene et bredt bilde av ulike verk, forfattere eller litteraturhistoriske epoker, og formålet ligger dermed utenfor teksten. Ved lesing av hele verk synes formålet derimot å være forståelse av teksten i seg selv, og lesing av tekster i sin helhet gjør det mulig å fordype seg i teksten og gir en bedre forståelse. På bakgrunn av den utbredte bruken av utdrag kan det dermed være en fare for at breddekunnskapen går på bekostning av elevenes mulighet til å gå i dybden, noe Ludvigsenutvalget betegner som problematisk (NOU 2015:8, s. 40). Det fjerde hovedfunnet i studien dreier seg om hvordan lærerne mener man kan realisere dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur. Mine funn viser at det særlig er to aspekter lærerne vektlegger for å realisere dybdelæring. For det første er tid en avgjørende faktor. Det må brukes nok tid på tekstene, både når det gjelder selve lesingen og arbeidet med dem i etterkant. For det andre vektlegger lærerne at dialog, diskusjon og refleksjon om tekstene er viktige momenter for å realisere dybdelæring.

Oppsummert kan min problemstilling, *Hvilke skjønnlitterære tekster bruker et utvalg norsklærere på Vg3 i undervisningen, og hvordan mener de dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitteratur?*, besvares slik: utdrag ser ut til å være en utbredt praksis, og visse enkelttekster, forfatterskap og tidsperioder er så mye hyppigere brukt at man trolig kan



snakke om en skjult kanon. Når det gjelder dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur kreves det først og fremst nok tilgjengelig tid, og mulighet til dialog, diskusjon og refleksjon om tekstene.

I det følgende vil jeg peke på hva som kan være interessant å forske videre på, og nevne noen didaktiske implikasjoner min studie kan gi til praksisfeltet. Jeg valgte å avgrense studien til norsklærere på Vg3, og ettersom jeg ikke har foretatt et sannsynlighetsutvalg som gjør utvalget mitt representativt for populasjonen, har jeg ikke mulighet til å foreta noen statistiske generaliseringer. Likevel vil jeg anta, på bakgrunn av den geografiske spredningen av respondenter og størrelsen på utvalget, at mine funn og de medfølgende didaktiske implikasjonene kan gjelde utover respondentene som er undersøkt.

## **6.1 Videre forskning**

Jeg håper denne studien kan gi et innblikk i hvilke skjønnlitterære tekster som leses i norskfaget, forskjellen mellom lesing av utdrag og hele verk, og å belyse hvordan man som lærer kan realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur, som blir et viktig aspekt for å følge opp de nye læreplanene som skal være klare høsten 2020. Studien gir innsikt i relativt mange læreres praksis og holdninger, men jeg skulle selvsagt ønske å gjennomføre en likende studie på et større og mer representativt utvalg.

Et hovedfunn i min studie er at lesing av utdrag og hele verk ser ut til å tjene ulike mål i norskundervisningen. Lærerne uttrykker at lesing av utdrag særlig egner seg som middel for å oppnå kunnskap om litteraturhistorien. Tidligere forskning har vist at denne bruken av litteratur kan gjøre det vanskelig for elevene å skille mellom hva som er fakta og hva som er fiksjon (Hærgard & Engh, 2013, s. 80; Penne, 2010, s. 36). På bakgrunn av at lesing av utdrag fortsatt virker å være en utbredt praksis, og at de fiktive utdragene ofte ser ut til å brukes som illustrasjon på den faktiske historien, ville det vært interessant å undersøke elevens sjangerforståelse, knyttet til skillet mellom fakta og fiksjon, noe mitt materiale ikke kan si noe om. Sjangerforståelse og bevissthet om at ulike sjangre har ulike krav til argumenter, er som diskutert tidligere, en viktig forutsetning for å realisere dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Et annet perspektiv som kunne vært interessant å forske på, er å undersøke oppgavene som gis på norskeksamen, og hvor styrende disse er for lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Min studie viser en tendens til at det anvendes faktive eller efferente lesemåter på de fiktive tekstene, noe som kan være et resultat av at kompetansen som testes på eksamen påvirker hvordan lærerne underviser. En av lærerne uttrykker eksempelvis at oppgavene på eksamen om å finne epoketrek er så krevende at det kreves mye øving, selv om dette utgjør en liten del av kompetansemålene. Følgelig vil skjønnlitteraturen brukes for å oppnå innsikt om faktisk historisk kontekst, og ikke for å få innsikt i litteraturen i seg selv. Er dette et resultat av oppgavene som gis på eksamen?

Ludvigsenutvalget understreker at fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, som medfører endringer i fagenes innhold, krever at det gjøres endringer i eksamen, slik at de vurderer relevant kompetanse i fagene (NOU 2015:8, s. 83). Det ville dermed vært interessant å gjennomføre en liknende studie når de nye læreplanene og medfølgende endringene i eksamen har trådt i kraft. Med de nye læreplanene skal blant annet målsetningene i formålsparagrafen og den nye generelle delen komme tydeligere frem i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 17). Har kulturforståelse og dannelse fått en tydeligere plass i kompetansemålene og på eksamen, og vil dette medføre en endret praksis når det kommer til lesing av skjønnlitteratur? Og vil bruk av utdrag fortsatt være like utbredt når dybdelæring skal prioriteres?

## **6.2 Didaktiske implikasjoner**

Denne studien har gitt innsikt i hvilke skjønnlitterære tekster 153 ulike lærere vanligvis bruker i undervisningen på Vg3, deres holdninger til lesing av utdrag kontra hele verk, og hvordan de mener dybdelæring kan realiseres ved lesing av skjønnlitterære tekster. Dette har særlig relevans for norsklærere og lærerstudenter i norskdidaktikk, da studien kan skape rom for refleksjoner over egen praksis, og gi implikasjoner for lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. Jeg håper de didaktiske implikasjonene kan være med å øke bevisstheten på forskjellen mellom lesing av utdrag kontra hele verk, og hvordan man kan bidra til å realisere elevenes dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur.

Studien viser at det leses mest skjønnlitterære utdrag kontra hele verk i norskundervisningen. Samtidig omtaler lærerne i utvalget utdragslesingen som et fragmentert arbeid, og at det fører

til liten eller manglende forståelse for teksten. Dette kan tyde på at det i større grad bør prioriteres å lese flere hele verk i undervisningen, da lærerne uttrykker at dette gir mulighet for fordypning og bedre forståelse for teksten kontra lesing av utdrag. I lys av mitt materiale, ligger verdien av å lese hele verk i at elevene får innsikt i en avsluttet tekst, der deler av helheten ikke «mangler». Når deler av helheten mangler, som ved lesing av utdrag, uttrykker lærerne at arbeidet blir fragmentert, elevene mister sammenhengen, og får mindre eller manglende forståelse for teksten. Imidlertid vil det trolig alltid foreligge et tidspress i skolen som følge av mange skolefag med omfattende innhold, og i praksis vil det derfor være en utopi å lese alle skjønnlitterære tekster i sin helhet. Men så langt det lar seg gjøre vil det trolig gi et større læringsutbytte for elevene å lese flere avsluttede tekster, som kan variere fra kortere dikt og noveller til lengre drama og romaner, enn hva praksisen virker å være i dag.

En viktig didaktisk implikasjon når det gjelder realisering av elevenes dybdelæring er at det må brukes nok tid på tekstene som leses, og at dialog, diskusjon og refleksjon om tekstene er viktige momenter for å skape en dyp forståelse. Har lesing av utdrag eller hele verk innvirkning på hvorvidt dybdelæring kan realiseres? Mitt materiale viser at lesing av utdrag ifølge lærerne gir mindre eller manglende forståelse for teksten, kontra utdrag som gir bedre forståelse og muligheten til å gå i dybden. For å realisere dybdelæring i litteraturundervisningen tyder min studie derfor på at elevene bør lese hele verk, ettersom dybdelæring handler om at elevene får en grundig, god og varig forståelse innenfor et fagområde (NOU 2015:8, s. 10, 14). Dette bekreftes også ved at flertallet av lærerne i utvalget oppgir at det er lettere å få til dybdelæring ved lesing av hele verk. Imidlertid omtales utdragene som gunstige for å gi et bredere bilde, og som illustrasjon på eksempelvis de litterære periodene. Som Penne (2012, s. 167) understreker, kan bruk av utdrag til å illustrere litterære perioder være god undervisning i litteraturhistorie, men det er ikke litteraturundervisning. Min studie tyder på at lesing av utdrag kan fungere som middel for å oppnå andre mål, som for eksempel innsikt i litteraturhistorie, men dersom målet med undervisningen er å få innsikt i den litterære teksten i seg selv er det hele verk som egner seg best. Som en av lærerne i undersøkelsen uttrykker, må norskeksamen endres for at litteraturen skal kunne leses som litteratur, og ikke som et bevis på hvordan folk tenkte i fortiden. På bakgrunn av mine funn som viser at den sterke tradisjonen for bruk av utdrag fortsatt virker å være gjeldende, kan det være en fare for at litteraturhistorien fortrenger litteraturlæringen, noe som ifølge Steinfeld (2005, s. 64) har fulgt norskfaget de siste 120 årene. Jeg håper derfor at min studie kan være med å bevisstgjøre både fremtidige og dagens

norsklærere på at undervisning i litteraturhistorie og litteraturundervisning er to ulike aktiviteter.

# Litteraturliste

- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129. doi:10.1093/applin/14.2.115
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. (T. Eide, overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse : Bind II : Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen : om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carnicelli, T. (2000). The English Language Arts in American Schools : Problems and Proposals. I S. Stotsky (Red.), *What's at Stake in the K-12 Standards Wars: A Primer for Educational Policy Maker* (s. 211-236). New York: Peter Lang.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routhledge.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer : en analyse av en læreplanreform*. Hentet fra [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfordokument\\_1787\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1787_Eval_0/pdf)
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 30(2), 6-13.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA : sannheten om skolen?* (s. 20-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning.

- Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/66364182/innholdsanalysens\\_muligheter\\_iutdanningsforskning.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66364182/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning.pdf)
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for Språk, Litteratur og Didaktikk*, 41(1), 17-24.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1976). *Rapport om forsøket norsk i sammenholdte klasser*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Gabrielsen, I. (2018). *The Role of Literary Texts in Lower Secondary School Language Arts Lessons*. Paper lagt frem på NERA 2018, Oslo. Abstract hentet fra <http://www.nera2018.uio.no/programme/abstracts-book-completed.pdf>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2017). *Hvordan brukes skjønnlitterære tekster i norsk på ungdomstrinnet?* Paper lagt frem på Skriv! Les! - Nordisk forskerkonferanse om skriving, lesing og literacy, Trondheim. Abstract hentet fra <http://docplayer.me/47141261-Nordisk-forskerkonferanse-om-skriving-lesing-og-literacy.html>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (til fagfelleevaluering). How and why do students read fiction in the classroom? A study in 46 lower secondary languages classrooms. *Reading Research Quarterly*.
- Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grytten, F. (2015). Ein lærar i kvardagen. *Syn og segn*, 121(3), 42.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunleiksrud, K. (2005, 28.april). Er dette et kunnskapsløft? *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/er-dette-et-kunnskapsloft/66090061>
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-Pål-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hobbelstad, I. M. (2017, 9.november). Norskfaget: Hvem måler det elevene går glipp av? . *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/norskfaget-hvem-maler-det-elevene-gar-glipp-av/68864193>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis.

- Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>
- Hærgard, M. L., & Engh, K. Ø. (2013). *Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37795/Engh-Haergard-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading : A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jambak, T. (2018, 16.mars). Et amputert norskfag. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/J1R5r4/-Et-amputert-norskfag--Thom-Jambak>
- Jære, L. (2016, 2. september). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/>
- Key, E. (1884). Böckerna mot läseböckerna. *Verdandi*, 2, 66.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen : kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). *Stø kurs : Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft : Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Hentet fra [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/tid\\_for\\_tunge\\_loft.pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/tid_for_tunge_loft.pdf)
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004).  *Rett spor eller ville veier? : Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/rett-spor-eller-ville-veier.pdf>
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå : Norske elevers kompetanse i*

- matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/fortsatt-en-vei-a-ga.pdf>
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor : norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Hentet fra [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa\\_rett\\_spor.pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf)
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement - Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4729/4905>
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Oslo Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Langer, J. A. (1992). Rethinking Literature Instruction. I J. A. Langer (Red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response* (s. 35-53). Illinois: National Council of Teachers.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? : Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Learning to think together - and alone. I N. Mercer & K. Littleton (Red.), *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach* (s. 57-82). London: Routledge.



- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Nussbaum, M. C. (1947). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17.juli nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf)
- Penne, S. (2009). ”Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden”. Den gode moralen og den dialogiske samtalen i et norsk klasserom. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1-17. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1032/911>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm.
- Pipping, R. (1938). Språk och stil. *Finsk tidsskrift*, 10, 272.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-24. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1021/900>
- Rolfsen, N. (1906). De kunstneriske Loves Betydning for pædagogisk Fremstilling med

- særligt Hensyn til Lærebiblioteker i Norden. I F. Thomassenn (Red.), *Beretning om det 9. nordiske skolemøde i København den 8., 9., 10. og 11. august 1905* (s. 509-529). København: Martinus Truelsen's Bogtrykkeri.
- Rosenblatt, L. M. (1985). The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research. In C. R. Cooper (Red.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure* (s. 33-53). New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet : Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten" : Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* (Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198476&dswid=5232>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skriver, S. (2011). 'Det var ikke særlig slemt at læse den'. En empirisk undersøgelse af romanen i klasserummet. *Acta Didactica Norge*, 5(1), 1-18. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1065>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : Hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion : Grundlaget for den ny litteraturpædagogik* (3. utg.). København: Akademisk forlag.
- Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget - historiske linjer og aktuelle perspektiver. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 51-71). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Steinfeld, T., & Ullström, S. O. (2012). Litteraturredidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 226-241). Oslo: Pax Forlag.
- Stenstad, F. (2006, 02. desember). Henrik Ibsen, hvem er det? *Aftenposten*. Hentet fra [https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5GwxK/Henrik-Ibsen\\_-hvem-er-det](https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5GwxK/Henrik-Ibsen_-hvem-er-det)
- Stotsky, S., Traffas, J. & Woodworth, J. (2010). *Literary Study in Grades 9, 10, and 11: A National Survey*. Hentet fra [http://alscw.org/wp-content/uploads/2017/04/forum\\_4.pdf](http://alscw.org/wp-content/uploads/2017/04/forum_4.pdf)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tranøy, K. E. (1998). *Det åpne sinn : Moral og etikk mot et nytt årtusen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2016). Sakprosa anno 2016. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/4075/3550>
- Ullström, S. O. (2009). Frågor om litteratur - om oppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man ...? : den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 116-143). Stockholm: Liber.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 29. august). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 17. september). *Hva er dybdelæring? Sten Ludvigsen på dialogkonferansen om fagfornyelsen 14. september 2017* [Videoklipp]. Hentet fra <https://vimeo.com/234189011>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer*. (Høringsbrev av 05.03.2018). Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197>.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Elevar, lærerar, skolar. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarer-skolar/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=32&underomrade=36&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? - Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357-371. Hentet fra [https://www.idunn.no/edda/2007/04/hva\\_er\\_samtidslitteratur\\_og\\_hvorfor\\_leser\\_vi\\_den\\_-\\_noen\\_begrepshistoriske\\_o](https://www.idunn.no/edda/2007/04/hva_er_samtidslitteratur_og_hvorfor_leser_vi_den_-_noen_begrepshistoriske_o)
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.),

- Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 72-87). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Wegerif, R. (2004). The role of educational software as a support for teaching and learning conversations. *Computers & Education*, 43(1), 179-191.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? : En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III - en kultur- og dannelseshistorie* (s. 103-119). Oslo: Novus.
- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Samlaget.

# Vedlegg 1 – 5

## Vedlegg 1: Spørreskjema i sin helhet

### Lesing av skjønnlitteratur

---

Side 1

Denne undersøkelsen fokuserer på undervisningen som foregår i norsktimene på vg3 på studieforberedende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse. Det er lesing av skjønnlitterære utdrag og hele verk som tematiseres. Dersom du har andre klasser bes du om å besvare undersøkelsen ut fra hva som vanligvis skjer i en vg3-klasse. Undersøkelsen er anonym.

#### Kjønn

- Mann  
 Kvinne

#### Alder

- 20-29 år  
 30-39 år  
 40-49 år  
 50-60 år  
 Over 60 år

#### Antall år i skolen

- 0-2 år  
 3-5 år  
 6-10 år  
 11-20 år  
 21-30 år  
 Over 30 år

#### Underviser du på studiespesialiserende eller påbygg?

Kryss av for det alternativet du velger å besvare denne undersøkelsen ut i fra dersom du underviser på begge retninger

- Studiespesialiserende  
 Påbygg

#### Ansatt i fylke?



Sideskift

---

Side 2

#### Hvilke skjønnlitterære utdrag leser klassen din vanligvis i løpet av vg3?

Skriv en liste over utdrag du kommer på.

#### Hvilke skjønnlitterære hele verk leser klassen din vanligvis i løpet av vg3?

Skriv en liste over verk du kommer på.

### Bruker du mest utdrag eller hele verk?

- Utdrag  
 Hele verk

☰ Sideskift

Side 3

### Bruk av utdrag

|   | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg har selv lest originalteksten utdraget kommer fra | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### Hvor kommer utdragene fra?

|  | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Læreboka eller lærebokas tekstsamling                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Andre lærebøker enn den klassen bruker                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lager selv fra originaltekster (for eksempel en roman) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

☰ Sideskift

Side 4

### Hvilke skjønnlitterære sjangre leser dere utdrag fra?

|  | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Lyriske tekster                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Noveller   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Romaner  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dramatiske verk                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fra andre skjønnlitterære sjangere enn nevnt ovenfor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

☰ Sideskift

Side 5

### Hva er formålet med å lese utdrag fra litterære verk?

|   | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Å kjenne til den litterære perioden         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å kjenne til forfatteren                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å analysere/tolke/reflektere                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å bidra til dannelse og identitetsutvikling | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å skape leselyst                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Hva er formålet med å lese hele litterære verk?

|   | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Å kjenne til den litterære perioden         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å kjenne til forfatteren                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å analysere/tolke/reflektere                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å bidra til dannelse og identitetsutvikling | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å skape lese lyst                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Dersom dere leser hele verk, hvor foregår lesingen?

|                                    | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Individuell stillelesing på skolen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Høytlesing på skolen               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lesing i mindre grupper på skolen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lesing hjemme                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Hvordan velger du ut hvilke tekster som skal leses?

|   | Aldri                 | Sjelden               | Noen ganger           | Ofte                  | Alltid                |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Samarbeid med de andre norsklærerne på trinnet              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samarbeid med bibliotekaren på skolen                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg velger tekster på bakgrunn av norsklærerutdanningen min | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg velger tekster på bakgrunn av egen fritidslesing        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg bruker lærebokas utvalg av tekster                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg bruker andre lærebøkers utvalg av tekster               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

|  | Helt uenig            | Uenig                 | Verken eller          | Enig                  | Helt enig             |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg liker å bruke flere utdrag fra de ulike litterære epokene  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg liker å bruke hele verk for å fremstille en litterær epoke | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg skulle ønske det var mer tid til å lese hele verk          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### Hva synes du er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk?

### Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

|   | Helt uenig            | Uenig                 | Verken eller          | Enig                  | Helt enig             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg foretrekker heller å arbeide med utdrag enn med hele verk           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg foretrekker heller å arbeide med hele verk enn utdrag               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tror at elevene mine heller foretrekker å lese utdrag enn hele verk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tror at elevene mine heller foretrekker å lese hele verk enn utdrag | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

|   | Helt uenig            | Uenig                 | Verken eller          | Enig                  | Helt enig             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg synes det er utfordrende å lese utdrag i klassen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg synes lesing av utdrag gjør det vanskeligere for elevene å få en helhetsforståelse av det de har lest | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tror elevene mine oppnår en like grundig og god forståelse av å lese utdrag som å lese hele verk      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tror elevene mine oppnår en grundigere og bedre forståelse av å lese hele verk enn å lese utdrag      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

|   | Helt uenig            | Uenig                 | Verken eller          | Enig                  | Helt enig             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Det er vanskelig å velge ut hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg skulle ønske det var fastsatt i læreplanen hvilke litterære verk som skal brukes i undervisningen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vi har tilstrekkelig med tid til å fordype oss i de ulike litterære tekstene vi leser                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vi har for liten tid til å lese hele verk i undervisningen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg skulle ønske vi hadde tid til å lese hele verket som utdraget kommer fra                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dersom vi hadde hatt bedre tid ville jeg lest mer hele verk   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Det er vanskelig å motivere elevene mine til å lese hele verk fordi de er lange og tidkrevende        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg prøver å unngå hele verk fordi de ofte er lange og tidkrevende                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



**Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?**

|  | Helt uenig            | Uenig                 | Verken eller          | Enig                  | Helt enig             |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Lesing av utdrag gjør at det er vanskeligere for elevene å sette seg inn i den fiktive verden til karakterene i teksten (for eksempel føle sinne eller medfølelse overfor noen av karakterene) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevene mine klarer å leve seg like mye inn i et utdrag som i et helt litterært verk   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Dybdelæring står sentralt i Ludvigsenutvalgets utredning om fremtidens skole**

"Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse" (NOU 2015: 8, s. 14).

**Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?**

|  | Helt uenig            | Uenig                 | Verken eller          | Enig                  | Helt enig             |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Det bør leses færre utdrag for å få til dybdelæring                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dybdelæring er vanskelig å få til når vi leser utdrag                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevene klarer å tilegne seg dybdeforståelse når vi leser utdrag       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Det bør leses flere hele verk for å få til dybdelæring                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dybdelæring er lettere å få til når vi leser hele verk                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dagens læreplan i norsk legger godt til rette for elevenes dybdelæring | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Ludvigsenutvalget skriver i sin rapport:**

"Å utvikle lesekompetanse handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet i tekster" (NOU 2015: 8, s. 28).

|  | Aldri                 | Sjelden               | Nøytral               | Ofte                  | Alltid                |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Hvor ofte synes du lesing av utdrag bidrar til dette?    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvor ofte synes du lesing av hele verk bidrar til dette? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Etter din mening, hva er det viktigste for å få til dybdelæring ved lesing av skjønnlitteratur?**


Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

## Vedlegg 2: Tabelloversikt over respondentenes bakgrunnsvariabler

|                           | Antall | I prosent |
|---------------------------|--------|-----------|
| <b>Kjønn</b>              |        |           |
| Mann                      | 30     | 19,7      |
| Kvinne                    | 122    | 80,3      |
| <b>Alder</b>              |        |           |
| 20-29                     | 9      | 5,9       |
| 30-39                     | 42     | 27,5      |
| 40-49                     | 66     | 43,1      |
| 50-60                     | 16     | 10,5      |
| Over 60                   | 20     | 13,1      |
| <b>Antall år i skolen</b> |        |           |
| 0-2                       | 2      | 1,3       |
| 3-5                       | 14     | 9,3       |
| 6-10                      | 32     | 21,2      |
| 11-20                     | 71     | 47        |
| 21-30                     | 15     | 9,9       |
| Over 30                   | 17     | 11,3      |
| <b>Studieretning</b>      |        |           |
| Studiespesialiserende     | 126    | 82,4      |
| Påbygg                    | 27     | 17,6      |

### Vedlegg 3: Tabelloversikt over utdrag

| Verk   | Utgitt              | Frekvens |
|--|---------------------|----------|
| Romaner  |                     |          |
| Sult (Knut Hamsun) roman   | 1890                | 96       |
| Amtmandens Døtre (Camilla Collet) roman                              | 1855                | 64       |
| Kristin Lavransdatter – <i>én av dem</i> (Sigrid Undset) romansyklus | 1920-1922           | 61       |
| Albertine (Christian Krogh) roman                                    | 1886                | 59       |
| Min Kamp – <i>én av dem</i> (Karl Ove Knausgård) romansyklus         | 2009-2011           | 33       |
| Forrådt (Amalie Skram) roman   | 1892                | 26       |
| Gymnaslærer Pedersen (Dag Solstad) roman                             | 1982                | 19       |
| Markens Grøde (Knut Hamsun) roman                                    | 1917                | 18       |
| Hellemyrsfolket – <i>én av dem</i> (Amalie Skram) romansyklus        | 1887-1898           | 17       |
| Medmenneske (Olav Duun) roman  | 1929                | 17       |
| L (Erlend Loe) roman   | 1999                | 16       |
| Alle utlendinger har lukka gardiner (Maria Navarro Skaranger) roman  | 2015                | 15       |
| En flyktning krysser sitt spor (Aksel Sandemose) roman               | 1933                | 14       |
| Juvikfolket – <i>én av dem</i> (Olav Duun) romansyklus               | 1923                | 14       |
| Naiv. Super (Erlend Loe) roman                                       | 1996                | 14       |
| Ulysses (James Joyse) roman  | 1922                | 13       |
| Jonas (Jens Bjørneboe) roman   | 1955                | 13       |
| Sjur Gabriel (Amalie Skram) roman                                    | 1887                | 12       |
| Innsirkling – <i>én av dem</i> (Carl Frode Tiller) roman             | 2007, 2010,<br>2014 | 12       |
| Gift (Alexander Kielland) roman                                      | 1883                | 12       |
| Pan (Knut Hamsun) roman  | 1894                | 11       |
| Niels Klims underjordiske reise (Ludvig Holberg) roman               | 1741                | 9        |
| Kjærlighet (Hanne Ørstavik) roman                                    | 1997                | 9        |
| Frankenstein (Mary Shelly) roman                                     | 1818                | 7        |
| Egalias døtre (Gerd Brantenberg) roman                               | 2013                | 6        |
| Fuglane (Tarjei Vesaas) roman  | 1957                | 6        |

|  |           |   |
|--|-----------|---|
| Fred (Arne Garborg) roman                                  | 1892      | 6 |
| Victoria (Knut Hamsun) roman                               | 1898      | 6 |
| Beatles (Lars Saabye Christensen) roman                    | 1984      | 6 |
| Professor Andersens natt (Dag Solstad) roman               | 1996      | 6 |
| Snø vil falle over snø som har falt (Levi Henriksen) roman | 2004      | 5 |
| Uten en tråd (Jens Bjørneboe) roman                        | 1966      | 5 |
| Prosesen (Franz Kafka) roman                               | 1925      | 5 |
| Madame Bovary (Gustave Flaubert) roman                     | 1857      | 4 |
| Gullivers reiser (Jonathan Swift) roman                    | 1726      | 4 |
| Don Quijote (Miguel de Cervantes) roman                    | 1605      | 4 |
| Doppler (Erlend Loe) roman                                 | 2004      | 4 |
| Isslottet (Tarjei Vesaas) roman                            | 1963      | 4 |
| Bikubesong (Frode Grytten) kollektivroman                  | 1999      | 4 |
| Bergens kapitelsbok (Absalon Pederssøn Beyer) dagbok       | 1552-1572 | 4 |
| Ut å stjæle hester (Per Petterson) roman                   | 2003      | 4 |
| 1964 (Ragnar Hovland) roman                                | 2007      | 3 |
| Oliver Twist (Chales Dickens) roman                        | 1838      | 3 |
| Naustet (Jon Fosse) roman                                  | 1989      | 3 |
| Hvem bestemmer over Bjørg og Unni (Liv Kølzow) roman       | 2014      | 3 |
| Til fyret (Viginia Woolf) roman                            | 1927      | 3 |
| Amatøren (Lars Saabye Christensen) roman                   | 1977      | 3 |
| Nattens brød (Johan Falkberget) roman                      | 1940      | 3 |
| Syndere i sommersol (Sigurd Hoel) roman                    | 1927      | 3 |
| Av måneskinn gror det ingenting (Torborg Nedreaas) roman   | 1947      | 2 |
| Hundre års ensomhet (Gabriel García Márquez) roman         | 1967      | 2 |
| Lillelord (Johan Borgen) roman                             | 1955      | 2 |
| Garman & Worse (Alexander Kielland) roman                  | 1880      | 2 |
| Før jeg brenner ned (Gaute Heivoll) roman                  | 2010      | 2 |
| En sjømann går i land (Aksel Sandemose) roman              | 1931      | 2 |
| Kruttårnet (Jens Bjørneboe) roman                          | 1969      | 2 |
| Morfar, Hitler og jeg (Ida Jackson) roman                  | 2014      | 2 |
| Stigninger og fald (Josefine Klougart) roman               | 2010      | 2 |

|   |      |   |
|---|------|---|
| Sangen om den røde rubin (Agnar Mykle) roman                  | 1956 | 2 |
| Genanse og verdighet (Dag Solstad) roman                      | 1994 | 2 |
| Kompani Orheim (Tore Renberg) roman                           | 2005 | 1 |
| På sporet av den tapte tid (Marcel Proust) roman              | 1913 | 1 |
| Ulvehiet (Oskar Braaten) roman                                | 1919 | 1 |
| Det store spelet (Tarjei Vesaas) roman                        | 1934 | 1 |
| Veien til verdens ende (Sigurd Hoel) roman                    | 1933 | 1 |
| Drageløperen (Khaled Hosseini) roman                          | 2008 | 1 |
| Heinrich von Ofterdingen (Novalis) roman                      | 1802 | 1 |
| Bokhandleren i Kabul (Åsne Seierstad) roman                   | 2002 | 1 |
| Hunger games (Suzanne Collins) roman                          | 2008 | 1 |
| Sterk sult, plutselig kvalme (Trude Marstein) roman           | 1998 | 1 |
| Kafka på stranden (Haruki Murakami) roman                     | 2002 | 1 |
| Trekkoppfuglen (Haruki Murakami) roman                        | 1994 | 1 |
| Fru Marta Oulie (Sigrid Undset) roman                         | 1907 | 1 |
| Ung må verden ennu være (Nordahl Grieg) roman                 | 1938 | 1 |
| 25. septemberplassen (Dag Solstad) roman                      | 1974 | 1 |
| Arild Asnes 1970 (Dag Solstad) roman                          | 1971 | 1 |
| Det er jeg som er Torvald (Mattis Herman Nyquist) roman       | 2015 | 1 |
| Huckleberry Finn (Mark Twain) roman                           | 1884 | 1 |
| Magnet (Lars Saabye Christensen) roman                        | 2015 | 1 |
| Skråninga (Carl Frode Tiller) roman                           | 2001 | 1 |
| Den unge Werthers lidelser (Johann Wolfgang von Goethe) roman | 1774 | 1 |
| Begynnelser (Carl Frode Tiller) roman                         | 2017 | 1 |
| Lucie (Amalie Skram) roman                                    | 1888 | 1 |
| Ladies (Mara Lee) roman                                       | 2008 | 1 |
| Odinsbarn (Siri Pettersen) roman                              | 2013 | 1 |
| Livsslaven (Jonas Lie) roman                                  | 1883 | 1 |
| Hvite niggere (Ingvar Ambjørnsen) roman                       | 1986 | 1 |
| Pornopung (Mads Larsen) roman                                 | 2003 | 1 |
| Constance ring (Amalie Skram) roman                           | 1885 | 1 |
| Meg eier ingen (Åsa Linderborg) selvbiografisk roman          | 2007 | 1 |

|  |      |    |
|--|------|----|
| Pakkis (Khalid Hussain) roman                              | 1986 | 1  |
| 23-salen (Ingvar Ambjørnsen) roman                         | 1981 | 1  |
| Forførelsen (Jan Kjærstad) roman                           | 1993 | 1  |
| Hvis en reisende en vinternatt (Italo Calvino) roman       | 2000 | 1  |
| Mannen som elsket Yngve (Tore Renberg) roman               | 2003 | 1  |
| Flommen (Jonny Halberg) roman                              | 2000 | 1  |
| Menn som hater kvinner (Stig Larsson) roman                | 2005 | 1  |
| Snømannen (Jo Nesbø) roman                                 | 2007 | 1  |
| Alt inkludert (Marit Eikemo) roman                         | 2015 | 1  |
| Homo Falsus, eller det perfekte mord (Jan Kjærstad) roman  | 1984 | 1  |
| Kvinnen og den svarte fuglen (Nini Roll Anker) roman       | 1945 | 1  |
| Kongen (Kristofer Uppdal) roman                            | 1920 | 1  |
| Opptegnelser fra et kjellerdyp (Fjodor Dostojevskij) roman | 1864 | 1  |
| Fatso (Lars Ramslie) roman                                 | 2003 | 1  |
| Mors og fars historie (Edvard Hoem) roman                  | 2005 | 1  |
| I blinda (Olav Duun) roman                                 | 1919 | 1  |
| Fra Kristiania-bohemen (Hans Jæger) roman                  | 1885 | 1  |
| Haiene (Jens Bjørneboe) roman                              | 1974 | 1  |
| Bestialitetens historie (Jens Bjørneboe) roman             | 2002 | 1  |
| American psycho (Bret Easton Ellis) roman                  | 1991 | 1  |
| Skyskraperengler (Tove Nilsen) roman                       | 1982 | 1  |
| Robinson Crusoe (Daniel Defoe) roman                       | 1719 | 1  |
| Jenny (Sigrid Undset) roman                                | 1911 | 1  |
| Mannfolk (Arne Garborg) roman                              | 1886 | 1  |
| Mrs. Dalloway (Virginia Woolf) roman                       | 1925 | 1  |
| The Coca Cola Company (Matias Faldbakken) roman            | 2011 | 1  |
| Trætte mænd (Arne Garborg) roman                           | 1891 | 1  |
| Noveller   |      |    |
| Karens jul (Amalie Skram) novelle                          | 1885 | 16 |
| Karen (Alexander Kielland) novelle                         | 1882 | 16 |
| Ballstemning (Alexander Kielland) novelle                  | 1879 | 8  |
| Kruttrøyk (Torborg Nedreaas) novelle                       | 1945 | 5  |

|  |           |   |
|--|-----------|---|
| Det røde gardin (Amallie Skram) novelle                              | 1899      | 4 |
| Faderen (Bjørnstjerne Bjørnson) novelle                              | 1860      | 4 |
| En god samvittighet (Alexander Kielland) novelle                     | 1880      | 4 |
| En middag (Alexander Kielland) novelle                               | 1879      | 4 |
| Fall (Tarjei Vesaas) novelle   | 1952      | 4 |
| Dekameronen (Giovanni Boccaccio) novellesamling                      | 1348-1353 | 3 |
| Drift (Rolf Stenersen) novelle                                       | 1931      | 3 |
| En middag (Alexander Kielland) novelle                               | 1879      | 3 |
| Inkognito (Kristin Lind) novelle                                     | 2014      | 2 |
| Mens hjula står (Oskar Braaten) novellesamling                       | 1916      | 2 |
| Luren (Maurits Hansen) novelle                                       | 1819      | 2 |
| Kremmerhuset (Oskar Braaten) novelle                                 | 1930      | 2 |
| Ringen (Knut Hamsun) novelle   | 1897      | 2 |
| Kunsten å myrde (Cora Sandel) novelle                                | 1935      | 2 |
| Skolegutt (Laila Stien) novelle                                      | 1979      | 1 |
| Lillebror (Aksel Sandemose) novelle                                  | 1965      | 1 |
| Naken (Tarjei Vesaas) novelle  | 1998      | 1 |
| Idealtid (Lars Saabye Christensen) novelle                           | 1993      | 1 |
| En ganske alminnelig flue av middels størrelse (Knut Hamsun) novelle | 1895      | 1 |
| Mikke Mus (Erna Osland) novelle                                      | 2004      | 1 |
| Pälsen (Hjalmar Söderberg) novelle                                   | 1898      | 1 |
| Carl (Kjell Askildsen) novelle                                       | 1981      | 1 |
| Audrey Hepburn (Frode Grytten) novelle                               | 2001      | 1 |
| Folkefest (Aleksander Kielland) novelle                              | 1880      | 1 |
| Hjemkomsten (Kjell Askildsen) novelle                                | 1953      | 1 |
| Kven sin kropp er dette (Rønnaug Kleiva) novelle                     | 1994      | 1 |
| Jeg elsker deg (Kjetil Sangvik) novelle                              | 2003      | 1 |
| Et hus av hender (Levi Henriksen) novelle                            | 2005      | 1 |
| Hvitsymre i utslåtten (Hans E. Kinck) novelle                        | 1895      | 1 |
| Tema (Bjørn Vik) novelle   | 1968      | 1 |
| Frå fyret (Gunhild Øyehaug) novelle                                  | 2004      | 1 |

|   |           |    |
|---|-----------|----|
| Riksvegen vestover (Kjartan Fløgstad) novelle             | 1972      | 1  |
| København (Katrine Marie Guldager) novellesamling         | 2015      | 1  |
| Den grønne kommoden (Selma Lønning Aarø) novelle          | 1995      | 1  |
| Korstroll (Hans E. Kinck) novelle                         | 1895      | 1  |
| Kastemerket (Roy Jacobsen) novelle                        | 1994      | 1  |
| Vinternoveller (Ingvild H. Rishøi) novellesamling         | 2014      | 1  |
| Livets røst (Knut Hamsun) novelle                         | 1903      | 1  |
| <b>Drama</b>  |           |    |
| Et dukkehjem (Henrik Ibsen) drama                         | 1879      | 47 |
| Gengangere (Henrik Ibsen) drama                           | 1881      | 19 |
| En folkefiende (Henrik Ibsen) drama                       | 1882      | 14 |
| Peer Gynt (Henrik Ibsen) drama                            | 1867      | 12 |
| Vildanden (Henrik Ibsen) drama                            | 1884      | 8  |
| Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) komedie                 | 1723      | 7  |
| Nokon kjem til å komme (Jon Fosse) drama                  | 1996      | 5  |
| Mens vi venter på Godot (Samuel Beckett) drama            | 1948      | 5  |
| En hanske (Bjørnstjerne Bjørnson) drama                   | 1883      | 3  |
| As you like it (William Shakespeare) komedie              | 1599      | 2  |
| Hedda Gabler (Henrik Ibsen) drama                         | 1890      | 2  |
| Ett drömspel (August Strindberg) drama                    | 1902      | 2  |
| Vår ære og vår makt (Nordahl Grieg) drama                 | 1935      | 2  |
| Dødsvariasjonar (Jon Fosse) drama                         | 2002      | 1  |
| Fröken Julie (August Strindberg) tragedie                 | 1888      | 1  |
| Jeppe på Berget (Ludvig Holberg) komedie                  | 1722      | 1  |
| Ungen (Oskar Braaten) drama                               | 1911      | 1  |
| Til lykke med dagen (Jens Bjørneboe) drama                | 1965      | 1  |
| Hamlet (William Shakespeare) tragedie                     | 1599-1601 | 1  |
| Galileo Galilei (Berthold Brecht) drama                   | 1938      | 1  |
| <b>Fortellinger</b>                                       |           |    |
| Synnøve Solbakken (Bjørnstjerne Bjørnson) bondefortelling | 1857      | 16 |
| Foran loven (Franz Kafka) fortelling                      | 1915      | 5  |
| Dropp det (Franz Kafka) fortelling                        | 1922      | 1  |



|  |                              |    |
|--|------------------------------|----|
| Frøken Else og Sagstugukrøplingen (Alf Prøysen) fortelling       | utgitt etter hans død i 1970 | 1  |
| Trost i taklampa (Alf Prøysen) fortelling                        | 1950                         | 1  |
| Sagaer/norrøn litteratur   |                              |    |
| Soga om Gunnlaug Ormstunge (ukjent forfatter) saga               | slutten av 1200-tallet       | 6  |
| Njåls saga (ukjent forfatter) saga                               | slutten av 1200-tallet       | 3  |
| Den yngre Edda (Snorre Sturlason) lærebok i skaldskap            | ca. 1220                     | 3  |
| Soga om Egil Skallagrimsson (ukjent forfatter) saga              | slutten av 1200-tallet       | 2  |
| Drapet på Gunnar (i Njåls saga, ukjent forfatter) saga           | slutten av 1200-tallet       | 1  |
| Soga om Gisle Sursson (ukjent forfatter) saga                    | 1240/1250                    | 1  |
| Balders død (i Den yngre Edda, Snorre Sturlason) fortelling/myte | ca. 1220                     | 1  |
| Tristan og Isolde (ukjent forfatter) middelalderfortelling       | 1100-tallet                  | 1  |
| Sagaen om Ramnkjell Frøysgode (ukjent forfatter) saga            | 1200-tallet                  | 1  |
| Olav den Helliges saga (Snorre Sturlason) saga                   | ca. 1230                     | 1  |
| Vinjoboka (trolig skrevet av Hans Larensen) trolldomsbok         | ca. 1520                     | 1  |
| Islandsk ættesaga (ukjent forfatter) saga                        | 1200- og 1300-tallet         | 1  |
| Lyrikk   |                              |    |
| Jeg ser (Sigbørn Obstfelder) lyrikk                              | 1893                         | 15 |
| Du må ikke sove (Arnulf Øverland) lyrikk                         | 1937                         | 11 |
| Aust-Vågøy (Inger Hagerup) lyrikk                                | 1945                         | 10 |
| Haugtussa (Arne Garborg) diktsamling                             | 1895                         | 9  |
| Byen (Sigbjørn Obstfelder) lyrikk                                | 1893                         | 9  |
| Håvamål (ukjent forfatter) lyrikk                                | nedskrevet 1200-tallet       | 9  |
| Ord over grind (Haldis Moren Vesaas) lyrikk                      | 1955                         | 9  |
| Storby-natt (Rudolf Nilsen) lyrikk                               | 1925                         | 8  |
| Det er ingen hverdag mer (Gunvor Hofmo) lyrikk                   | 1946                         | 7  |

|   |             |   |
|---|-------------|---|
| Som i en kinosal (Paal Brekke) lyrikk                           | 1965        | 6 |
| Herre Gud ditt dyre navn og ære (Petter Dass) salmedikt         | 1715        | 6 |
| Til ungdommen (Nordahl Grieg) lyrikk                            | 1936        | 6 |
| Funny (Jan Erik Vold) lyrikk                                    | 1968        | 5 |
| Det er den draumen (Olav H. Hauge) lyrikk                       | 1966        | 5 |
| Ja, vi elsker (Bjørnstjerne Bjørnson) lyrikk                    | 1859        | 5 |
| Byens metafysikk (Rolf Jacobsen) lyrikk                         | 1933        | 5 |
| Jødisk partisang (Georg Johannsen) lyrikk                       | 1966        | 4 |
| Vise om byen Hiroshima (Jens Bjørneboe) lyrikk                  | 1966        | 4 |
| Sprinterne (Nordahl Grieg) lyrikk                               | 1936        | 4 |
| Når jeg mine feyl skue (Dorothe Engelbretsdotter) lyrikk        | 1678        | 4 |
| Revolusjonens røst (Rudolf Nilsen) lyrikk                       | 1926        | 4 |
| Tung tids tale (Halldis Moren Vesaas) lyrikk                    | 1945        | 4 |
| Regn i Hiroshima (Tarjei Vesaas) lyrikk                         | 1947        | 4 |
| Solaris korrigert (Øyvind Rimbereid) diktsamling                | 2004        | 4 |
| Landskap med gravemaskiner (Rolf Jacobsen) lyrikk               | 1954        | 3 |
| Nordmannen (Ivar Aasen) lyrikk                                  | 1863        | 3 |
| Eg har fått vite at ein kjenning brått er død (Jon Fosse) prosa | 1994        | 3 |
| Vi vil ikke gi kaffekjelen vinger (Dag Solstad) kortprosa       | 1967        | 3 |
| Dagen svalnar (Edith Södergran) lyrikk                          | 1916        | 3 |
| Signaler (Rolf Jacobsen) lyrikk                                 | 1933        | 3 |
| Tale for loffen (Jan Erik Vold) lyrikk                          | 1968        | 3 |
| Jeg hører Amerika synge (Walt Whitman) lyrikk                   | 1855        | 3 |
| Oppskrift på herrefolk (Mari Boine) lyrikk                      | 1989        | 3 |
| Salme II (Bjørnstjerne Bjørnson) lyrikk                         | 1880        | 3 |
| Episode (Inger Hagerup) lyrikk                                  | 1945        | 2 |
| Det ror og ror (Tarjei Vesaas) lyrikk                           | 1949        | 2 |
| Prosa er linje, poesi er punkt (Jan Erik Vold) lyrikk           | 1969        | 2 |
| Der alle stier taper seg (Paal Brekke) lyrikk                   | 1960        | 2 |
| Ja visst gjør det ondt (Karin Boye) lyrikk                      | 1935        | 2 |
| Rulle rundt (Rolf Jacobsen) lyrikk                              | 1975        | 2 |
| Som dend gyldne sool frembryder (Thomas Kongo) salmedikt        | 1600-tallet | 2 |

|   |                         |   |
|---|-------------------------|---|
| Hver har sin skjebne (Thomas Kingo) salmedikt               | 1600-tallet             | 2 |
| Norges skål (Johan Nordahl Brun) lyrikk                     | 1771                    | 2 |
| Riket er ditt (Arnulf Øverland) diktsamling                 | 1934                    | 2 |
| Voluspå (i Den eldre Edda, ukjent forfatter) lyrikk         | 1200- og<br>1300-tallet | 2 |
| Skumring (Johan Sebastian Welhaven) lyrikk                  | 1838                    | 2 |
| Den eldre Edda (ukjent forfatter) diktsamling               | 1200- og<br>1300-tallet | 2 |
| Til foraaret (Henrik Wergeland) lyrikk                      | 1845                    | 2 |
| Bergens beskrivelse (Erlend O. Nødtvedt) diktsamling        | 2012                    | 1 |
| Det er heilt umogeleg å få stemt gitaren (Jon Fosse) lyrikk | 1994                    | 1 |
| Til lesaren (Charles Baudelaire) lyrikk                     | 1857                    | 1 |
| En natt eg låg (Charles Baudelaire) lyrikk                  | 1857                    | 1 |
| Posthum anger (Charles Baudelaire) lyrikk                   | 1857                    | 1 |
| Dulce et decorum (Wilfred Owen) lyrikk                      | 1920                    | 1 |
| Dansen (Kristoffer Uppdal) lyrikk                           | 1920                    | 1 |
| Fangen (Rolf Jacobsen) lyrikk                               | 1965                    | 1 |
| 17. mai 1940 (Nordahl Grieg) lyrikk                         | 1940                    | 1 |
| To tunger (Inger Hagerup) lyrikk                            | 1959                    | 1 |
| Din veg (Olav H. Hauge) lyrikk                              | 1951                    | 1 |
| Dødsfuge (Paul Celan) lyrikk                                | 1948                    | 1 |
| Slipsteinsvæilsen (Alf Prøysen) sangtekst                   | 1964                    | 1 |
| Vampyrens forvandling (Charles Baudelaire) lyrikk           | 1949                    | 1 |
| To roser (Halldis Moren Vesaas) lyrikk                      | 1929                    | 1 |
| Fødd i går (Halldis Moren Vesaas) lyrikk                    | 1929                    | 1 |
| Anderledeslandet (Rolf Jacobsen) lyrikk                     | 1985                    | 1 |
| Så lenge (Paulus Utsi, oversatt av Laila Stien) lyrikk      | 1984                    | 1 |
| Vindens veier (Nils-Aslak Valkeppaa) lyrikk                 | 1990                    | 1 |
| Var eg ei klokke (Marie Takvam) lyrikk                      | 1952                    | 1 |
| Ensomhet (Arild Nyquist) lyrikk                             | 1979                    | 1 |
| Å skrive dikt (Hans Børli) lyrikk                           | 1991                    | 1 |
| Psykisk kan du vera sjøl (Stein Torleif Bjella) sangtekst   | 2009                    | 1 |

|  |      |   |
|--|------|---|
| Jeg holder ditt hode (Stein Mehren) lyrikk                           | 1963 | 1 |
| Ugledikt (Arild Nyquist) lyrikk                                      | 1979 | 1 |
| Kvardag (Olav H. Hauge) lyrikk                                       | 1966 | 1 |
| Skeiserenn (Olav H. Hauge) lyrikk                                    | 1966 | 1 |
| Med en buket (Henrik Wergeland) lyrikk                               | 1838 | 1 |
| Voggesang for ein bytting (Halldis Moren Vesaas) lyrikk              | 1955 | 1 |
| Løvetannens bønn (Harald Sverdrup) lyrikk                            | 1935 | 1 |
| Kyss meg (Louise Labe) lyrikk  | 1555 | 1 |
| Digtets Aand (Johan Sebastian Welhaven) lyrikk                       | 1844 | 1 |
| For trykkefriheten (Henrik Wergeland) lyrikk                         | 1840 | 1 |
| Trikkeskinnet (Jan Erik Vold) lyrikk                                 | 1968 | 1 |
| Sleggja (Olav H. Hauge) lyrikk                                       | 1966 | 1 |
| Novelle (Dag Solstad) kortprosa                                      | 1967 | 1 |
| Bohembud (Hans Jæger) prosa  | 1889 | 1 |
| Fra en annen virkelighet (Gunvor Hofmo) lyrikk                       | 1948 | 1 |
| Navnløs (Sigbjørn Obsfelder) lyrikk                                  | 1893 | 1 |
| Detalj av usynlig novemberlandskap (Inger Hagerup) lyrikk            | 1964 | 1 |
| Fjellet held anden (Jon Fosse) lyrikk                                | 2010 | 1 |
| Brudéfærden (Andreas Munch) lyrikk                                   | 1849 | 1 |
| Lykkelege hender (Halldis Moren Vesaas) lyrikk                       | 1936 | 1 |
| Ti bud til en ung mann som vil frem i verden (Jens Bjørneboe) lyrikk | 1977 | 1 |
| Ungdommens råskap (Jens Bjørneboe) lyrikk                            | 1965 | 1 |
| Digte (Yahya Hassan) diktsamling                                     | 2013 | 1 |
| Moren min er en saks (Gro Dahle) lyrikk                              | 1996 | 1 |
| Den norske dalevise (Petter Dass) lyrikk/vise                        | 1683 | 1 |
| En birkebenersang (Claus Frimann) lyrikk                             | 1790 | 1 |
| Fanitullen (Jørgen Moe) lyrikk                                       | 1849 | 1 |
| Sus i myrull (Hans Børli) lyrikk                                     | 1945 | 1 |
| Gatekryss i Paris (Astrid Tollefsen) lyrikk                          | 1952 | 1 |
| Kulturuke (Jan Erik Vold) lyrikk                                     | 1969 | 1 |
| Rose (Marie Takvam) lyrikk   | 1975 | 1 |

|  |             |   |
|--|-------------|---|
| Den guddommelige komedie (Dante Alighieri) epos  | ca. 1308    | 1 |
| Prosa frå ein oppvekst (Jon Fosse) diktsamling   | 1994        | 1 |
| Bussene lengter hjem (Rolf Jacobsen) lyrikk  | 1956        | 1 |
| Smeden og bakeren (Johan Herman Wessel) lyrikk   | 1770-årene  | 1 |
| Leaves of Grass (Walt Whitman) diktsamling   | 1855        | 1 |
| Mange års røynsle (Olav H. Hauge) lyrikk   | 1988        | 1 |
| Trymskvida (ukjent forfatter) eddadikt   | 1200-tallet | 1 |
| Beowulf (ukjent forfatter) heltedikt   | ca. 750     | 1 |
| Metope (Olaf Bull) lyrikk  | 1927        | 1 |
| Restkategori   |             |   |
| <i>Sakprosa</i>  |             |   |
| "Fra det ubevisste sjeleliv" (Knut Hamsun) foredrag  | 1890        | 8 |
| Det annet kjønn (Simone de Beauvoir) filosofi  | 2001        | 5 |
| En skitten strøm flyter utover landet (Fredrik Ramm) kronikk   | 1931        | 3 |
| Hovedstrømninger i det nittende Aarhundredes Litteratur (Georg Brandes) forelesning                        | 1871        | 3 |
| Elefanten i det norske rommet (Jan Egeland) kronikk  | 2015        | 2 |
| Vår tids forakt for kunnskap (Knut Nærum) debattinnlegg  | 2014        | 2 |
| Émile (Jean-Jacques Rousseau) filosofisk avhandling  | 1762        | 2 |
| Bonde (Knut Hamsun) avisinnlegg  | 1918        | 1 |
| Den største forbrytelsen (Marte Michelet) dokumentarbok  | 2014        | 1 |
| Drømmetyding (Sigmund Freud) teori   | 1899        | 1 |
| Frihetens tale til moldenserne (Bjørnstjerne Bjørnson) tale  | 1848        | 1 |
| Farlege barnefortellingar: kyssar du ein frosk, kan du ramle uti varn og drukne (Anne Viken) debattinnlegg | 2013        | 1 |
| Raushetens utidighet (Kadra Yusuf) debattinnlegg   | 2013        | 1 |
| Hva bestefar lærte meg (Kjetil Østli) avisinnlegg  | 2013        | 1 |
| Vond tros handlemåter (Jean-Paul Sartre) filosofisk sakprosaetekst   | 1943        | 1 |
| Forsvarsale for høyesterett (Christian Krohg) tale   | 1986        | 1 |
| Om artenes opprinnelse (Charles Darwin) vitenskapelig bok  | 1859        | 1 |
| Det vil helst gå godt (Max Manus) selvbiografi   | 1946        | 1 |
| Nekrolog over Adolf Hitler (Knut Hamsun) avisartikkel  | 1945        | 1 |

| <i>Essay</i>  |           |    |
|---|-----------|----|
| Kristendommen den tiende landeplage (Arnulf Øverland) essay                           | 1933      | 14 |
| Ferdaminne frå sumaren 1860 (Aasmund Olavsson Vinje)<br>essayistisk reiseskildring    | 1861      | 7  |
| Tungetale fra Parnasset (Arnulf Øverland) essay                                       | 1953      | 5  |
| Om forfatterinner (Camilla Collett) essay   | 1872      | 2  |
| Om formyndermennesket (Jens Bjørneboe) essay  | 1970      | 2  |
| Kjærligheden, usædeligheden og prostitutionen (Arne Garborg)<br>essay                 | 1888      | 1  |
| Om lukter (Michel Montaigne) essay  | 1580      | 1  |
| Peer Gynt - eventyrer, livsløgner, dikter og søkende menneske<br>(Vigdis Ystad) essay | 2006      | 1  |
| Om kannibaler (Michel de Montaigne) essay   | 1580      | 1  |
| Vildanden (Francis Bull) essay  | 1966      | 1  |
| Forfatterens død (Roland Barthes) essay   | 1967      | 1  |
| Da professor Arne Næss og jeg erobret NATO på Kolsås (Jens<br>Bjørneboe) essay        | 1970      | 1  |
| Sjelens Amerika (Karl Ove Knausgård) essay  | 1996-2013 | 1  |
| Eit og annat um Kristendomsstriden vaar (Arne Garborg) essay                          | 1878      | 1  |
| Et eget rom (Virginia Woolf) essay  | 1929      | 1  |
| Om kunsten å samtale (Michel de Montaigne) essay                                      | 1580      | 1  |
| Dag Solstad leser Olav Duun (Dag Solstad) essay                                       | 2015      | 1  |
| <i>Filmatiseringer/teaterforestillinger</i>   |           |    |
| Sult (regissør: Henning Carlsen) film   | 1966      | 2  |
| Kjøpmannen i Venedig (William Shakespeare) filmatisering av<br>skuespillet            | 1596-1597 | 1  |
| Gymnaslærer Pedersen (Dag Solstad) film basert på romanen                             | 2005      | 1  |
| Kompani Orheim (Tore Renberg) film basert på romanen                                  | 2005      | 1  |
| Døden på Oslo S (Ingvar Ambjørnsen) film basert på romanen                            | 1988      | 1  |
| Citizen Kane (regissør: Orson Welles) film  | 1941      | 1  |
| The imitation Game (regissør: Morten Tyldum) film                                     | 2014      | 1  |
| En kongelig affære (regissør: Nikolaj Arcel) film                                     | 2012      | 1  |
| Kautokeino-opprøret (regissør: Nils Gaup) film  | 2007      | 1  |

|   |                   |   |
|---|-------------------|---|
| Min mors hemmelighet (regissør: Ellen-Astri Lundby)<br>dokumentarfilm                         | 2009              | 1 |
| Den unge Werthers lidelser (selvbiografisk brevroman av Johann Wolfgang von Goethe) NDLA-film | ikke oppgitt      | 1 |
| Rettskrivingslov og samnorsk (NRK - Ordimellom og Linjelangs)<br>tv-program                   | 1987              | 1 |
| For alt vi har. Og alt vi er (Forsvaret) reklamefilm  | ikke oppgitt      | 1 |
| Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) drama - fjernsynsteateret                                   | 1723              | 1 |
| En folkefiende (Henrik Ibsen) drama - fjernsynsteateret                                       | 1882              | 1 |
| Den stundesløse (Ludvig Holberg) fjernsynsteateret av komedien                                | 1723              | 1 |
| Fortuna (NRK-serie, episode basert på romanen Gift av Alexander L. Kielland) tv-serie         | 1991              | 1 |
| Sameblod (regissør: Amanda Kernell) youtube-klipp   | 2017              | 1 |
| Jan Erik Vold og Chet Baker fremfører "Jeg ser" (Sigbjørn Obstfelder) youtube-klipp           | publisert<br>2011 | 1 |
| Albertine (Christian Krohg) forestilling basert på romanen                                    | 1886              | 1 |
| <i>Diverse</i>  |                   |   |
| Kamp mot barneekteskap (Plan Norge) bloggkampanje   | 2014              | 1 |
| Hamarkrøniken (ukjent forfatter) lokalpatriotisk skildring                                    | 1500-tallet       | 1 |
| <i>Ukjente verk</i>   |                   |   |
| Hiroshima, ukjent verk  | ukjent            | 1 |
| Hairport, ukjent verk   | ukjent            | 1 |
| Hold, ukjent verk   | ukjent            | 1 |
| Rjukanfossen (Theodor Mügge), ukjent verk   | ukjent            | 1 |
| En mann ved navn Yngve, ukjent verk   | ukjent            | 1 |
| Fortvilelse, ukjent verk  | ukjent            | 1 |
| Kollisjon (Kjell Askildsen), ukjent verk  | ukjent            | 1 |

## Vedlegg 4: Tabelloversikt over hele verk

| Verk  | Utgitt    | Frekvens |
|---|-----------|----------|
| Romaner   |           |          |
| Bli hvis du kan. Reis hvis du må (Helga Flatland) roman | 2010      | 11       |
| Pan (Knut Hamsun) roman                                 | 1894      | 10       |
| Sult (Knut Hamsun) roman                                | 1890      | 9        |
| Victoria (Knut Hamsun) roman                            | 1898      | 7        |
| Sjur Gabriel (Amalie Skram) roman                       | 1887      | 7        |
| Isslottet (Tarjei Vesaas) roman                         | 1963      | 7        |
| Mengele Zoo (Gert Nygårdshaug) roman                    | 1989      | 5        |
| Forrådt (Amalie Skram) roman                            | 1892      | 5        |
| Fugletrubunalet (Agnes Ravatn) roman                    | 2013      | 4        |
| Albertine (Christian Krogh) roman                       | 1886      | 4        |
| Gift (Alexander Kielland) roman                         | 1883      | 3        |
| Lillelord (Johan Borgen) roman                          | 1955      | 3        |
| Trilogien (Jon Fosse) roman                             | 2014      | 2        |
| Få meg på for faen (Olaug Nilssen) roman                | 2005      | 2        |
| Latours katalog (Nikolaj Frobenius) roman               | 1996      | 2        |
| Haiene (Jens Bjørneboe) roman                           | 1974      | 2        |
| Kompani Orheim (Tore Renberg) roman                     | 2005      | 2        |
| Fuglane (Tarjei Vesaas) roman                           | 1957      | 2        |
| Naiv. Super (Erlend Loe) roman                          | 1996      | 2        |
| Genanse og verdighet (Dag Solstad) roman                | 1994      | 2        |
| Alt inkludert (Marit Eikemo) roman                      | 2015      | 2        |
| Gymnaslærer Pedersen (Dag Solstad) roman                | 1982      | 1        |
| Størst av alt (Malin Persson Giolito) roman             | 2017      | 1        |
| 1984 (George Orwell) roman                              | 1949      | 1        |
| Hellemyrsfolket – én av dem (Amalie Skram) romansyklus  | 1887-1898 | 1        |
| Vårnatt (Tarjei Vesaas) roman                           | 1954      | 1        |
| Bikubesong (Frode Grytten) kollektivroman               | 1999      | 1        |
| Markens Grøde (Knut Hamsun) roman                       | 1917      | 1        |



|  |      |    |
|--|------|----|
| Fred (Arne Garborg) roman  | 1892 | 1  |
| Garman & Worse (Alexander Kielland) roman                                  | 1880 | 1  |
| Jo fortære jeg går, jo mindre er jeg (Kjersti Annesdatter Skomsvold) roman | 2009 | 1  |
| Svermere (Knut Hamsun) roman   | 1904 | 1  |
| Amtmandens Døtre (Camilla Collet) roman                                    | 1855 | 1  |
| Kaniaw (Anja Breien) roman   | 2006 | 1  |
| Mysterier (Knut Hamsun) roman  | 1892 | 1  |
| Egalias døtre (Gerd Brantenberg) roman                                     | 2013 | 1  |
| De dødes tjern (André Bjerke) roman  | 1942 | 1  |
| Tyl (Finn Tokvam og Halvor Folgerø) roman                                  | 2007 | 1  |
| Huset med den blinde glassveranda (Herbjørg Wassmo) roman                  | 1981 | 1  |
| Skråninga (Carl Frode Tiller) roman  | 2001 | 1  |
| Doppler (Erlend Loe) roman   | 2004 | 1  |
| Jonas (Jens Bjørneboe) roman   | 1955 | 1  |
| Du er så lys (Tore Renberg) roman  | 2016 | 1  |
| Kjærlighet (Hanne Ørstavik) roman  | 1997 | 1  |
| Naustet (Jon Fosse) roman  | 1989 | 1  |
| Frankenstein (Mary Shelly) roman   | 1818 | 1  |
| Anne (Paal-Helge Haugen) roman   | 1968 | 1  |
| Alle utlendinger har lukka gardiner (Maria Navarro Skaranger) roman        | 2015 | 1  |
| Bipersonar (Carl Frode Tiller) roman                                       | 2003 | 1  |
| Til fyret (Viginia Woolf) roman  | 1927 | 1  |
| Mørkets hjerte (Joseph Conrad) roman                                       | 1899 | 1  |
| Noveller   |      |    |
| Karens jul (Amalie Skram) novelle  | 1885 | 13 |
| Karen (Alexander Kielland) novelle   | 1882 | 12 |
| Faderen (Bjørnstjerne Bjørnson) novelle                                    | 1860 | 4  |
| En god samvittighet (Alexander Kielland) novelle                           | 1880 | 4  |
| Luren (Maurits Hansen) novelle   | 1819 | 3  |
| Ringene (Knut Hamsun) novelle  | 1897 | 2  |

|  |           |    |
|--|-----------|----|
| Liket (Tor Jonsson) novelle                    | 1950/1952 | 2  |
| Ballstemning (Alexander Kielland) novelle      | 1879      | 2  |
| Naken (Tarjei Vesaas) novelle                  | 1998      | 2  |
| Kruttrøyk (Torborg Nedreaas) novelle           | 1945      | 1  |
| Taustigen (Agnar Mykle) novelle                | 1948      | 1  |
| Liten knute (Gunhild Øyehaug) novelle          | 2004      | 1  |
| Mørke trær (Mikkel Bugge) novelle              | 2014      | 1  |
| Att døda ett barn (Stig Dagerman) novelle      | 1948      | 1  |
| Hjemme (Marie Aubert) novelle                  | 2016      | 1  |
| Skolegutt (Laila Stien) novelle                | 1979      | 1  |
| Forvandlingen (Franz Kafka) novelle            | 1915      | 1  |
| Et spøkelse (Knut Hamsun) novelle              | 1903      | 1  |
| Madam Høiers leiefolk (Amalie Skram) novelle   | 1882      | 1  |
| Heimreisa (Oskar Braaten) novelle              | 1913      | 1  |
| Kremmerhuset (Oskar Braaten) novelle           | 1930      | 1  |
| En middag (Alexander Kielland) novelle         | 1879      | 1  |
| Stockholm (Bjarte Breiteig) novelle            | 2000      | 1  |
| Det røde gardin (Amalie Skram) novelle         | 1899      | 1  |
| Kunsten å myrde (Cora Sandel) novelle          | 1935      | 1  |
| Den store dagen (Reidun Elise Foldøy) novelle  | 2008      | 1  |
| Dansar du? (Frode Grytten) novelle             | 1990      | 1  |
| Mens hjula står (Oskar Braaten) novellesamling | 1916      | 1  |
| Drift (Rolf Stenersen) novelle                 | 1931      | 1  |
| Drama  |           |    |
| Gengangere (Henrik Ibsen) drama                | 1881      | 38 |
| En folkefiende (Henrik Ibsen) drama            | 1882      | 26 |
| Et dukkehjem (Henrik Ibsen) drama              | 1879      | 25 |
| Vildanden (Henrik Ibsen) drama                 | 1884      | 20 |
| Peer Gynt (Henrik Ibsen) drama                 | 1867      | 7  |
| Hedda Gabler (Henrik Ibsen) drama              | 1890      | 6  |
| Nokon kjem til å komme (Jon Fosse) drama       | 1996      | 5  |
| Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) komedie      | 1723      | 4  |

|   |                           |   |
|---|---------------------------|---|
| Samfundets støtter (Henrik Ibsen) drama                   | 1877                      | 2 |
| Antigone (Sofokles) tragedie                              | 442 f.Kr.                 | 2 |
| Jeppe på Bjerget (Ludvig Holberg) komedie                 | 1722                      | 1 |
| Vår ære og vår makt (Nordahl Grieg) drama                 | 1935                      | 1 |
| Ungen (Oskar Braaten) drama                               | 1911                      | 1 |
| <b>Fortellinger</b>                                       |                           |   |
| Andvake (Jon Fosse) fortelling                            | 2007                      | 4 |
| Synnøve Solbakken (Bjørnstjerne Bjørnson) bondefortelling | 1857                      | 2 |
| <b>Sagaer/norrøn litteratur</b>                           |                           |   |
| Soga om Gunnlaug Ormstunge (ukjent forfatter) saga        | slutten av<br>1200-tallet | 6 |
| Sagaen om Ramnkjell Frøysgode (ukjent forfatter) saga     | 1200-tallet               | 1 |
| <b>Lyrikk</b>   |                           |   |
| Jeg ser (Sigbørn Obstfelder) lyrikk                       | 1893                      | 6 |
| Du må ikke sove (Arnulf Øverland) lyrikk                  | 1937                      | 3 |
| Til ungdommen (Nordahl Grieg) lyrikk                      | 1936                      | 2 |
| Det er ingen hverdag mer (Gunvor Hofmo) lyrikk            | 1946                      | 2 |
| Der alle stier taper seg (Paal Brekke) lyrikk             | 1960                      | 2 |
| Storby-natt (Rudolf Nilsen) lyrikk                        | 1925                      | 2 |
| Som i en kinosal (Paal Brekke) lyrikk                     | 1965                      | 2 |
| Terje Vigen (Henrik Ibsen) episk dikt                     | 1861                      | 2 |
| Det er den draumen (Olav H. Hauge) lyrikk                 | 1966                      | 2 |
| Barndom (Yahya Hassan) lyrikk                             | 2013                      | 2 |
| Landskap med gravemaskiner (Rolf Jacobsen) lyrikk         | 1954                      | 2 |
| Metope (Olaf Bull) lyrikk                                 | 1959                      | 1 |
| Sprinterne (Nordahl Grieg) lyrikk                         | 1936                      | 1 |
| Fra en annen virkelighet (Gunvor Hofmo) lyrikk            | 1948                      | 1 |
| Byen (Sigbjørn Obstfelder) lyrikk                         | 1893                      | 1 |
| Byens metafysikk (Rolf Jacobsen) lyrikk                   | 1933                      | 1 |
| Einsamflygar (Halldis Moren Vesaas) lyrikk                | 1957                      | 1 |
| Gamal draum (Jan Magnus Bruheim) lyrikk                   | 1968                      | 1 |
| Om ungdommens råskap (Jens Bjørneboe) lyrikk              | 1965                      | 1 |

|  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
| Selma (Herman Wildenvey) lyrikk                                    | 1907                                  | 1 |
| Dansen (Kristofer Uppdal) lyrikk                                   | 1905/1920<br>(to dikt med samme navn) | 1 |
| Aust-Vågøy (Inger Hagerup) lyrikk                                  | 1945                                  | 1 |
| Tale for loffen (Jan Erik Vold) lyrikk                             | 1968                                  | 1 |
| Rom og speil (Jan Erik Vold) lyrikk                                | 1965                                  | 1 |
| Syv kjoler for synligheden (Pia Tafdrup) lyrikk                    | 2011                                  | 1 |
| Ugledikt III (Arild Nyquist) lyrikk                                | 1979                                  | 1 |
| Jeg har våket (Gunvor Hofmo) lyrikk                                | 1954                                  | 1 |
| Det ror og ror (Tarjei Vesaas) lyrikk                              | 1949                                  | 1 |
| Ord over grind (Haldis Moren Vesaas) lyrikk                        | 1955                                  | 1 |
| Nordmannen (Ivar Aasen) lyrikk                                     | 1863                                  | 1 |
| Novelle (Dag Solstad) kortprosa                                    | 1967                                  | 1 |
| Revolusjonens røst (Rudolf Nilsen) lyrikk                          | 1926                                  | 1 |
| I tanker (Herman Wildenvey) lyrikk                                 | 1930                                  | 1 |
| Episode (Inger Hagerup) lyrikk                                     | 1945                                  | 1 |
| Regn i Hiroshima (Tarjei Vesaas) lyrikk                            | 1947                                  | 1 |
| Ord om å holde ut (Tore Elias Hoel) lyrikk                         | 1979                                  | 1 |
| Til orientering (Frode Grytten) lyrikk                             | 2016                                  | 1 |
| Jord og Jern (Rolf Jacobsen) diktsamling                           | 1933                                  | 1 |
| Digte (Sigbjørn Obstfelder) diktsamling                            | 1893                                  | 1 |
| Til en sjøsame (Mari Boine) sangtekst                              | 1985                                  | 1 |
| Lett å være rebell i kjellerleiligheten din (Karpe Diem) sangtekst | 2015                                  | 1 |
| Restkategori   |                                       |   |
| <i>Sakprosa</i>  |                                       |   |
| Hamsun, erobreren (Ingar Sletten Kolloen) biografi                 | 2004                                  | 1 |
| <i>Filmatiseringer/teaterforestillinger</i>                        |                                       |   |
| Et dukkehjem (Henrik Ibsen) teater/film av dramaet                 | 1879                                  | 8 |
| Victoria (Knut Hamsun) filmatisering av romanen                    | 1998                                  | 4 |
| Sult (Knut Hamsun) filmatisering av romanen                        | 1890                                  | 4 |

|   |        |   |
|---|--------|---|
| En folkefiende (Henrik Ibsen) filmatisering av dramaet      | 1882   | 3 |
| Jeppe på Bjerget (Ludvig Holberg) filmatisering av komedien | 1722   | 1 |
| Gymnaslærer Pedersen (Dag Solstad) film basert på romanen   | 2005   | 1 |
| Hawaii, Oslo (regissør: Erik Poppe) film                    | 2004   | 1 |
| Erasmus Montanus (Ludvig Holberg) filmatisering av komedien | 1723   | 1 |
| Jeg er Dina (regissør: Ole Bornedal) film                   | 2002   | 1 |
| <i>Ukjente verk</i>   |        |   |
| Johan, ukjent verk  | ukjent | 1 |

## Vedlegg 5: Skjermdump av NVivo

Hva synes du er den største forskjellen med å arbeide med utdrag kontra hele verk?

Home Create Data Analyze Query Explore Layout View

Open Get Info Edit Paste Copy Paste Copy Paste Copy Select Find Delete

Item Clipboard Format Paragraph Styles Editing

| Name                                  | Sources | References |
|---------------------------------------|---------|------------|
| (1) Arbeid med teksten                | 0       | 0          |
| Hele verk                             | 0       | 0          |
| Bedre klasseromsdiskusjoner           | 1       | 2          |
| Dybdelering                           | 1       | 7          |
| Fordypning                            | 1       | 20         |
| <b>Helhet eller sammenheng</b>        | 1       | 24         |
| Ofte noen som ikke leser              | 1       | 2          |
| Refleksjon                            | 1       | 8          |
| Tolking og analyse krever hele verk   | 1       | 1          |
| Tungt å lese for enkelte              | 1       | 4          |
| Utfordrende å få alle til å henge med | 1       | 1          |
| Vanskelig å holde motivasjonen oppe   | 1       | 2          |
| Utdrag                                | 0       | 0          |
| (2) Forståelse for teksten            | 0       | 0          |
| (3) Eleven                            | 0       | 0          |
| (4) Tidsbruk                          | 0       | 0          |

Helhet eller sammenheng

Summary Reference

**24 references coded, 7.33% coverage**

Reference 1: 0.02% coverage

helhet

Reference 2: 0.04% coverage

gir helhet

Reference 3: 0.11% coverage

hele verk gir det totale bildet

Reference 4: 0.31% coverage

Utdrag fungerer i undervisninga, men man mister helhetsbildet som man får av et helt verk.

Reference 5: 0.44% coverage

Heile verk gjøv ei meir heilskapleg framstilling, men dikt og noveller er òg verk, og dei fungerer betre enn romanen i undervisning.

Reference 6: 0.23% coverage

lesing av hele verk gir mulighet til å arbeide med tema og helheten.

Reference 7: 0.16% coverage

Fordelen med hele verk er å se en tekst som helhet

Reference 8: 1.97% coverage

Hvis mulig foretrekker jeg å bruke noveller framfor romanutdrag fordi det på mange måter er lettere å forholde seg til en hel, avsluttet tekst enn til et utdrag fra teksten. Ofte er det f.eks. enklere å si noe om tema og budskap i en avsluttet tekst enn i et utdrag. Dessuten er det vanskelig å komme utenom at det i et romanutdrag er enkelte henvisninger til hendelser, personer e.l. tidligere i romanen. Dette gjør at elevene kanskje fokuserer like mye på dette som på tolking/analyse eller det kulturhistoriske perspektivet, som man som oftest er ute

OPEN ITEMS

Helhet eller sammenheng

NODES > Nodes > (1) Arbeid med teksten > Hele verk > Helhet eller sammenheng