



**UiO • Universitetet i Oslo**

**«Skal man være en fungerende  
samfunnsborger er man helt avhengig av å  
kunne reflektere rundt vanskelige temaer»**

*En undersøkelse av potensialet som kan ligge i arbeidet  
med kontroversiell litteratur i norskfaget*

Ingrid Nord Holmer

Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021



# **«Skal man være en fungerende samfunnsborger er man helt avhengig av å kunne reflektere rundt vanskelige temaer»**

En undersøkelse av potensialet som kan ligge i arbeidet med kontroversiell litteratur i  
norskfaget

«Man skal ej læse for at sluge,  
men for at se, hvad man kan bruge»

Fra Ibsens *Peer Gynt*, 1867

© Ingrid Nord Holmer

2021

«Skal man være en fungerende samfunnsborger er man helt avhengig av å kunne reflektere rundt vanskelige temaer»

Ingrid Nord Holmer

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilket potensial som kontroversiell litteratur kan ha i undervisning om sensitive tema, i tråd med norskfagets dannelsesprosjekt. Studien tar utgangspunkt i to av tre tverrfaglige temaer fra den nye læreplanen: folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. I norsk sammenheng finnes det lite forskning på læreres bruk av litteratur i undervisning om sensitive temaer, men med fagfornyelsens fokus på de tverrfaglige temaene, finner jeg det både nyttig og interessant å bidra med mer kunnskap til emnet. Problemstillingen jeg arbeider ut ifra er: *Hvordan bruker to norsklærere på vg1 kontroversiell litteratur for å jobbe med sensitiv tematikk?* For å besvare denne benytter jeg meg av en kvalitativ datainnsamling. Metodene som er tatt i bruk er observasjon av læreres litteraturundervisning, elevspørreskjema og et felles lærerintervju. Primært studerer jeg lærerperspektivet ved to norsklærere på vg1, men som et supplement har jeg også undersøkt elevperspektivet for å få et større bilde av potensialet som kan ligge i undervisningen.

Studien viser at lærernes valg av samtidslitteratur, som de i hovedsak bruker, er tett koblet mellom elevenes mulighet til gjenkjennelse og kontekstforståelse. Slik engasjeres elevene gjennom utviklingen av subjektiv relevans. Fordi verken lærer eller elev er særlig kjent med tekstene, uttrykker de en interesse i arbeidet. Videre finner jeg at en erfaringsbasert lesning dominerer hos begge lærerne, ved at elevenes assosiasjoner og opplevelser brukes aktivt. Ved å legge til rette for at elevene kan pendle mellom en opplevelsesbasert og et analytisk perspektiv, kan det likevel tenkes at det blir enklere å knytte både noe personlig og håndfast til lesningen. I undervisningen går over halvparten av tiden til utforskende samtaler om tekst, særlig i par og grupper. Som et resultat av dette ser det ut til at elevene engasjeres ytterligere, der opptil to tredjedeler av elevene deltar i løpet av helklassesamtalene som finner sted. I møtet med kontroversiell litteratur stiller store deler av elevene seg åpne for å utvide refleksjoner og emosjoner, og det ser dermed ut til at tekstene fungerer som en affektiv trigger.



# Forord

Yes, da kan jeg omsider puste lettet ut, mens jeg skriver masteroppgavens aller siste ord! Jeg føler meg heldig som har fått lov til å jobbe med et prosjekt som føles viktig. Jeg skal ikke late som at det ikke har vært både utfordrende, slitsomt og krevende, men det har også vært innmari lærerikt, morsomt og givende! Nå gleder jeg meg til å ta livets første lærerferie før jeg begir meg ut i yrket til høsten, men først er det mange som fortjener en kort applaus.

Aller først vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder, Kari Anne Rødnes. Dine konstruktive tilbakemeldinger og engasjerende veiledningstimer har vært av enorm verdi! Takk for at du har hjulpet meg og min ubesluttsomhet, fra prosjektets første idé til et ferdig produkt jeg kan være stolt av.

Tusen takk til informantene som har tatt del i undersøkelsen, spesielt de to lærerne som med interesse og engasjement åpnet sine klasseromsdører for meg og mitt prosjekt – oppgaven hadde ikke blitt til uten dere!

Jeg er også takknemlig for menneskene rundt meg som på ulikt vis har hjulpet meg til å komme i havn med et prosjekt som til tider har følt uoverkommelig. Medstudent Sigrid Emilie. Felles skjebne er felles trøst, og utgangspunkt for mange håpløse og inspirerende turer langs Akerselva. Takk for alle skrivestunder, utblåsninger og kloke råd det siste året, med hver vår masteroppgave på hver vår skjerm over Zoom.

Tusen takk til venner og familie, som har vært villige til å ta (enn om motvillig) en diskusjon eller en koronavennlig klem når det har vært sårt trengt. Min kjære samboer Oliver. Dine kokkekunstner, ryddehjelp og tålmodighet har vært en uvurderlig støtte når stressnivået har stått på som verst. Hadde det ikke vært for deg hadde jeg ikke bare vært en sliten student, men en sulten en også!

Til slutt et tusen takk til mamma. Takk for at du alltid har troen på meg, for korrekturlesing gjennom de siste fem årene på Blindern, og ikke minst for uvurderlig hjelp med rettskriving av masteroppgaven.

God lesning!

Ingrid Nord Holmer

Oslo, juni 2021





# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Problemstilling .....	3
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	4
2.1 Skjønnlitteratur og danning.....	4
2.1.1 Skjønnlitteraturens rolle i utviklingen av empati.....	5
2.1.2 Hvorfor kontroversiell litteratur?.....	7
2.1.3 Kunnskapsløftet 2020: en inngang til (kontroversiell) litteratur?.....	9
2.2 Tekstvalg og arbeidsmåter .....	10
2.2.1 Lyrikk i skolen .....	10
2.2.2 Samtidslitteratur i skolen .....	12
2.2.3 To tilnærminger til litteratur .....	14
2.3 Litterære samtaler.....	16
2.3.1 Hva sier forskning om skolens klasseromsdiskurser?.....	16
2.3.2 Litterære samtaler i et sosiokulturelt syn på læring.....	18
2.3.3 Utforskende samtaler om tekst.....	20
2.4 Sammenfatning av kapitlet.....	22
3. Metode.....	23
3.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ forskningstilnærming .....	23
3.2 Utvalg.....	24
3.2.1 Utvalgets størrelse.....	24
3.2.2 Utvalgsriterier .....	24
3.2.3 Rekruttering .....	25
3.2.4 Presentasjon av informantene .....	26
3.3 Observasjon.....	26

3.3.1 Prøveobservasjon .....	27
3.3.2 Ikke-deltakende observasjon med feltnotater .....	27
3.4 Spørreskjema.....	28
3.5 Intervju .....	29
3.5.1 Et semi-strukturert gruppeintervju .....	29
3.5.2 Pilotering.....	30
3.5.3 Intervjuguide .....	31
3.5.4 Gjennomføring .....	31
3.6 Koding og analyse av datamaterialet.....	32
3.6.1 Transkripsjon .....	33
3.6.2 Analytisk tilnærming og analysekategorier .....	33
3.7 Kvalitet i forskningsprosjektet .....	35
3.7.1 Validitet.....	35
3.7.2 Overførbarhet .....	37
3.7.3 Reliabilitet.....	37
3.8 Forskningsetiske betraktninger .....	38
4. Analyse.....	40
4.1 Undervisning om kontroversiell litteratur .....	40
4.1.1 Timen til Heidi .....	40
4.1.2 Timene til Thomas .....	41
4.2 Tilrettelegging av arbeidet.....	43
4.2.1 Tekstvalg.....	43
4.2.2 Innganger til tematikken .....	45
4.2.3 Innganger til litteraturen.....	47
4.2.4 Oppsummering av hovedfunn.....	51
4.3 Litterære samtaler.....	51

4.3.1	Vektlegging av par- og gruppesamtaler .....	51
4.3.2	Faglige samtaler om det som er vanskelig: et middel til danning?.....	54
4.3.3	Oppsummering av hovedfunn .....	56
4.4	Opplevelser av det litterære arbeidet.....	56
4.4.1	Møtet med kontroversiell litteratur .....	56
4.4.2	Kontroversiell litteratur som inngang til samtale.....	58
4.4.3	Elevdeltakelse .....	60
4.4.4	Oppsummering av hovedfunn .....	63
5.	Diskusjon.....	64
5.1	Opplevelsesbasert lesning av kontroversiell samtidslitteratur .....	64
5.2	En klasseromsdiskurs som bryter med tradisjonelle mønstre .....	67
5.3	Kontroversiell litteratur som en affektiv trigger .....	69
6.	Avslutning .....	72
6.1	Hovedfunn og konklusjon .....	72
6.2	Didaktiske implikasjoner.....	73
6.3	Forslag til videre forskning .....	74
6.4	Avsluttende kommentar .....	74
	Litteratur.....	75
	Vedlegg .....	81

## **Tabeller og figurer:**

Tabell 1: Analysekategorier utarbeidet etter svarene på åpne spørsmål .....	35
Tabell 2: Kronologisk oversikt over Heidis undervisningsforløp .....	41
Tabell 3: Kronologisk oversikt over Thomas' undervisningsforløp .....	42
Tabell 4: Oversikt over samtaler .....	52
Tabell 5: Elevenes opplevelse av lesningen .....	57
Tabell 6: Hva fra teksten som elevene trekker frem som spesielt viktig .....	58
Tabell 7: Elevenes tanker om å samtale om kontroversiell litteratur og sensitive temaer .....	59
Figur 1: Elevenes svar på spørsmålet: «Deltok du muntlig i timen?».....	62



# 1. Innledning

Våren 2020. Videregående skoler har så vidt åpnet opp igjen fra Norgeshistoriens strengeste restriksjoner i fredstid. Jeg underviser i retorikk i vg1, og vi jobber med Kronprins Haakons minnetale etter angrepet på Regjeringen og Utøya i 2011. «Hva skjedde egentlig 22. juli?», spør en elev. Spørsmålet slår meg som en knyttneve og flere tusen tanker går gjennom hodet når jeg forstår at vedkommende faktisk ikke *vet*. Han vet ikke hva som hendte.

Det å lese skjønnlitteratur sammen, kan ofte være en fin inngang til å komme i dialog om allmennmenneskelige temaer. Av og til kan det være berikende for personlig utvikling å jobbe med tekster som forteller noe om det å være menneske; både på godt og vondt. Som en av mange norsklærere brenner jeg for litteraturfaget, og har en idé om at litteratur både er nyttig og nødvendig i danningen av kommende generasjoner. Norskfaget gir rom for å sikre elever tilgang til en solid litterær kompetanse, gjennom et mylder av muligheter til ulike tekstmøter. Som Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 91) poengterer, er nemlig norskfaget en arena der det er satt av tid til at elever kan oppleve litteratur sammen. I denne oppgaven søker jeg å forstå hva slags potensiale som kan ligge i arbeidet med kontroversiell litteratur og sensitive temaer, primært gjennom to norsklæreres tilrettelegging av, og refleksjoner over, et slikt arbeid.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Jeg har alltid tenkt at norsklærere, som lærere i skolens største fag, har et særlig ansvar for læreplanens dannelsesprosjekt. Det var likevel først i øyeblikket hvor en elev stilte spørsmål til 22. juli at jeg virkelig følte på verdien i det arbeidet som norsklærere i det ganske land gjør – hver eneste dag. Faget er en forutsetning for elevers faglige og sosiale dannelsesutvikling. Og ansvaret? Det ligger hos læreren. I et norskdidaktisk perspektiv finner jeg det både relevant og spennende å undersøke hvordan kontroversiell litteratur og sensitiv tematikk kan brukes i elevers utvikling av empati og demokratiforståelse, i lys av den nye læreplanens tverrfaglige temaer om folkehelse og livsmestring, samt demokrati og medborgerskap. Som oppgavetittelen antyder, sitert av en av studiens lærerinformanter, er jeg ikke alene om å føle det sånn: «Skal man være en fungerende samfunnsborger er man helt avhengig av å kunne reflektere rundt vanskelige temaer».

Sammenlignet med tidligere reformer, har arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget behov for en mer eksplisitt legitimering i dag. Humaniora har mistet sin «uproblematiske» rolle i

læreplanen som en del av nasjonsbyggingsperspektivet, og dernest deler av sin selvsagte verdi i samfunnet og i skolen (Hamre, 2015; Skaftun & Michelsen, 2017). Flere forskere har tatt til orde for å forsvare skjønnlitteraturens plass i norskfaget, blant annet med argumentasjonen om det potensialet som tekst kan ha i et dannelsesperspektiv. Dersom skjønnlitteraturen mister sin plass i skolen, vil grunnlaget for et velfungerende og demokratisk samfunn svekkes, hevdes det (Andersen, 2011; Nussbaum, 2010).

Den nye skolereformen Kunnskapsløftet 2020 førte til strukturelle og innholdsmessige endringer i læreplanene, med hensikt å fornye skolefagene og arbeidsmåtene. I de nye læreplanene trer folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap fram for første gang, som to av tre tverrfaglige temaer. I norskfaget er temaene ment å gi elevene uttrykk for egne følelser, tanker, meninger og erfaringer, slik at de kan delta i samfunnslivet og demokratiske prosesser. I tillegg kan arbeidet med litteratur bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring, samt innblikk i andre menneskers livssituasjon og eventuelle utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Gjennom en slik konkretisering i læreplanen, setter skolereformen fokus på undervisning i, og bevissthet om, psykisk helse og deltakelse i demokratiske prosesser. Å utvikle evner til empatisk tenkning kan sies å inngå som et sentralt aspekt i begge temaene (Myhr, 2019), noe som taler for at norsklæreren må ha vilje til å reflektere over det tekstvalget de gjør i litteraturundervisningen, og vurdere teksters potensiale til å utvikle lesers empati. Samtidslitteraturen, og spesielt lyrikk, er sjangre som ofte forsøker å sette ord på politiske, sosiale og religiøse aspekter (Norheim & Svare, 2012, s. 61). Det kan dermed tenkes at disse teksttypene blir et naturlig valg hvis formålet er arbeid med reell problematikk.

Når det er sagt, kan ikke litteraturen i seg selv forvandle et samfunn. Litteraturens store dannelsesverdier forutsetter at leseren både møter og forholder seg til tekst med et visst alvor. Det avhenger av at elevene blir i stand til å *oppleve* selve litteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017; Aase, 2005a). Med fagfornyelsen og det nye kjerneelementet om tekst i kontekst, argumenterer Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 108) for at det skal bli mer rom for selve litteraturen og leseopplevelsen i klasserommet; at tekster først og fremst velges ut fordi de gir gode muligheter til refleksjon og samtale. En sentral aktivitet i litteraturundervisningen, i tillegg til å være nært beslektet med empati, er nettopp *samtalen* (Skarøhamar, 2005 s. 43).

I norskfaget vektlegger læreplanen at elevene skal få litterære opplevelser og muligheten til å reflektere rundt sentrale verdier som kommer til syne i tekst, som bidrag i utviklingen av det

demokratiske og respektfulle menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ikke minst presiseres det under fagets kjerneelementer at elevene skal gis positive opplevelser knyttet til det å uttrykke og utfolde seg muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Her åpnes det opp for muligheten til å bruke litterære samtaler; gjennom kritisk utveksling av tanker kan det utvikles en mer eller mindre tydelig og felles forståelse av litteraturen som diskuteres (Hennig, 2020).

Læreplanen peker altså på samtalen som et sted hvor elever skal få uttrykke og utfolde seg. Likevel viser forskning på feltet at det er læreren som spiller hovedrollen i mange klasserom, med ordet i to tredjedeler av tiden (Aukrust, 2003; Barton, 2007; Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1997). Vi er nødt til å snu klasseromsdiskursen, slik at det blir elevene som er de språklig aktive. Utforskende samtaler om tekst egner seg til å bryte mønsteret, fordi aktiviteten oppfordrer til at ulike stemmer og perspektiver ytres. I tillegg kan en diskursiv tenkning støtte opp om et analytisk blikk på samfunnet og den virkeligheten vi omgås, slik det kommer til uttrykk i litteraturen (Sommervold, 2011, s. 40). På denne måten kan det oppstå et møtested mellom tekst og elevers erfaringsverdener (Bommarco, 2006; Rødnes & Ludvigsen, 2009).

## 1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvilken rolle kontroversiell litteratur kan spille i norskfaget, med vekt på fagets danningsperspektiv. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan bruker to norsklærere på vg1 kontroversiell litteratur for å jobbe med sensitiv tematikk?*

Den kvalitative undersøkelsen bygger på et felles lærerintervju, tre observerte undervisningsøkter og 55 elevspørreskjemaer. Fokuset i oppgaven ligger på lærerperspektivet og deres retrospektive blikk på lyrikkundervisning der det kontroversielle står i sentrum. Som et supplement til lærerperspektivet har jeg undersøkt elevenes egne opplevelser i møte med kontroversiell litteratur og sensitiv tematikk. Årsaken til dette er fordi jeg også ønsker innblikk i hvordan elevene ser på undervisningen, for bedre å forstå potensialet som kan ligge i arbeidet. På bakgrunn av tidligere forskning knyttet til litteratur og muntlighet, samt det empiriske materialet, er problemstillingen brutt ned til tre forskningsspørsmål:

- I. Hvordan reflekterer lærerne over tekstvalg og innganger til arbeidet med kontroversiell litteratur?
- II. Hvordan legger lærerne til rette for, og reflekterer over, de litterære samtalene?
- III. Hvordan opplever utvalget det litterære arbeidet?



## 2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I det følgende gjør jeg rede for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som danner grunnlaget for analysen og diskusjonen. Innenfor det litteraturredidaktiske feltet glir teoretiske og empiriske perspektiver ofte over i hverandre. I denne gjennomgangen presenterer heller ikke jeg et entydig skille mellom perspektivene, og strukturerer heller kapitlet tematisk.

Første delkapittel bygger på en innledende del om litteraturens betydning i utviklingen av empatisk tenkning, knyttet til norskfagets dannelsesaspekt. Her er det også relevant å gjøre rede for hva jeg legger i begrepet om kontroversiell litteratur, før jeg ser på læreplanens tverrfaglige temaer om folkehelse og livsmestring, samt demokrati og medborgerskap. Videre redegjør andre delkapittel for potensialet som kan ligge i arbeidet med lyrikk og samtidslitteratur i et undervisningsperspektiv, før jeg presenterer hvilke to tradisjoner innenfor litteraturarbeidet som dominerer i skolen. Disse tre aspektene spiller en sentral rolle i studiens empiri, noe som legitimerer den plass de gis i kapitlet. Avslutningsvis tar tredje delkapittel for seg litterære samtaler, da utforskende samtaler om tekst dominerer undervisningen hos begge lærerinformantene. Først ser jeg på forskning knyttet til samtalemønstre, før jeg trekker inn en sosiokulturell forståelse av samtaler og de muligheter og utfordringer som kan ligge i arbeidet med utforskende samtaler om litteratur.

### 2.1 Skjønnlitteratur og danning

Slik det kommer til uttrykk i læreplanen, skal norskfaget ruste elevene til kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Dannelsesprosjektet er altså nært knyttet til en kulturell forståelse av samfunnet og dets demokratiske prosesser, og har som mål å gi elevene både en faglig, personlig og sosial utvikling. I lærerplanen kan dannelsesperspektivet trekkes frem som en sentral verdi i forsøket på en «forny» legitimering av skjønnlitteratur i skolen (jf. kapittel 1.1), men dannelsesaspektet er likevel mer sammensatt enn tidligere. Elevene får både opplæring i nasjonal danning gjennom kulturarv og historiske tilnærminger gjennom litteraturen, og om seg selv i litterære møter. I dette delkapitlet undersøker jeg dannelsespotensialet som kan ligge i arbeid med skjønnlitteratur, spesielt ved å se på utviklingen av empatisk tenkning. Videre behandler jeg hvilke verdier som kan ligge i arbeidet med kontroversiell litteratur, og hvordan læreplanens tverrfaglige temaer kan legitimere et slikt litterært arbeid.

### 2.1.1 Skjønnlitteraturens rolle i utviklingen av empati

Verden er kompleks. For å forstå den, argumenterer Martha Nussbaum (1997, s. 298-299) for at det kreves undring om rasemessige, etniske og religiøse forskjeller. Det kreves kunnskaper om kvinnehistorien, om seksualitet og hvordan du plasserer deg selv, dine verdier og tradisjoner i møtet med en pluralistisk verden. På bakgrunn av dette begrunner hun hvordan evnen til å føle empati kan bidra til en fellesskapsforståelse; å kunne sympatisere med andres behov kan øke forståelsen for hvordan ulike omstendigheter former ulike behov. Laila Aase (2005a, s. 69) belyser hvordan en slik dannelsingsprosess i litteraturarbeidet avhenger av at elevene møter skjønnlitteraturen på en måte som gir de mulighet til å både berøres og utfordres. Det forutsetter at norsklæreren reflekterer over det tekstvalget hun gjør i litteraturundervisningen, gjennom teksters potensiale til å utvikle lesers empati (Myhr, 2019, s. 4).

Janet Alsup (2013, s. 183) redegjør for hvordan generasjoner av teoretikere og didaktikere lenge har argumentert for skjønnlitteraturens evne til å la enkeltlesere vokse empatisk og utvikle seg i møtet med verden. Aase (2011) drøfter, på bakgrunn av dette, hvordan et utvidet repertoar innen undring og emosjoner kan fungere som et av våre mest kraftfulle argumenter for å lese litteratur i skolen. Per Thomas Andersen (2011) hevder at dersom vi ikke evner å føle andres følelser, vil vi heller ikke kunne ha et velfungerende og demokratisk samfunn. På bakgrunn av dette drøfter han «den enkle formen for følelsesmessig trening som litteraturen kan gi» (s. 20). Ved å lese om andres håp, skjebner, følelser og behov, trener man samtidig på å sette seg inn i andres situasjon. Slik kan empatien for andre mennesker utvikles uten at det går på bekostning av deg selv og dine verdier.

Gjennom en kritisk diskursanalyse av en helklassesamtale på vg1, undersøker Marianne Leemhuis (2017) hvordan elever posisjonerer seg emosjonelt i konstruksjonen av relasjonen mellom et «oss» og et «dem» i filmen *De Andre*. Hun finner at elevene i stor grad uttrykker stereotypiske reaksjoner, såkalte «passende» emosjoner. Elevene synes synd på asylsøkerne som portretteres i filmen, og det ser ut til at en medfølende emosjon har «satt seg fast» i klasserommet (s. 124). Det kan virke som denne «passende» emosjonen fungerer som et medium for hvordan elevene behandler temaet. Med andre ord, ser det ut til at det oppleves som mest trygt å posisjonere seg her. Det blir nærliggende å tenke at elevens typiske reaksjoner på litteraturen potensielt kan sette en stopper for en mer kritisk lesning. Som Leemhuis (2017) videre problematiserer, møter i tillegg elevene lite motstand av læreren; de støttes i liten grad til å utforske motstridende synspunkter, noe som går på bekostning av en

mer nyansert samtale (s. 126). Det blir tydelig at elevene har behov for opplæring i kritisk lesning, så vel som empatisk, for å kunne inkludere flere perspektiver i samtalen.

Nussbaum (2016, s. 45) hevder at empatisk og kritisk lesning bør gå hånd i hånd i skolen da dette vil gi maksimalt læringsutbytte av teksters potensiale. Hun argumenterer for at skolen kan bidra til å utvikle elevenes evne til å se verden fra andre menneskers perspektiver ved å innta en samfunnsorientert tilnærming til litteratur. «Litteratur og kunst kan gjøre oss mer tenksomme, lede til større emosjonell forståelse for andre mennesker. Det ligger håp i dette, muligheter for utvikling og endring, for solidaritet og omsorg» (Engelstad, 2016, s. 11). Slik utvides empatiperspektivet, ved forståelsen om at empati og emosjoner kan vokse fram gjennom det narrative. Dette utgangspunkt lener også Alsup (2013) seg på: «It's possible that reading narratives, coupled with discussion and writing, has the potential to build the prefrontal cortex and deepen emotional response along with nuanced, nimble thinking» (s. 183). Alsup (2013) understreker viktigheten av empatiutvikling, og vektlegger spesielt hvordan ungdom avhenger av en slik opplæring da de vokser opp i et stadig mer komplekst samfunn – både i virkeligheten og på digitale plattformer. Slik hun konkluderer, er det lite trolig at noen vil hevde at empati er en dårlig egenskap. Dersom empatibygging kan få plass i skolen, om så i det minste bare delvis, hvorfor ikke legitimere dette? «Stories are important and stories have power—to change minds, emotions, and behavior» (Alsup, 2013, s. 183).

Et sentralt argument for arbeidet med skjønnlitteratur i skolen, er med andre ord argumentet om at arbeidet med dagsaktuelle problemstillinger en møter i litterære sammenhenger kan bidra til elevens utvikling av identitetsforståelse og evne til å tenke empatisk. Selv om lærere gjerne har et personlig engasjement knyttet til virkningen litteratur kan ha, har vi lite empiri å lene en slik påstand på. Med utgangspunkt i teorien om at det å forstå andres situasjon er en avgjørende ferdighet i et demokratisk samfunn, undersøker likevel Kidd og Castano (2013) akkurat *hva* som kan fremme denne ferdigheten, som de kaller «Theory of mind» (ToM). De viser, gjennom fem empiriske eksperimenter, hvordan det å lese skjønnlitteratur kan ha en kortvarig effekt på evnen til bedre å forstå mennesker i ulike situasjoner. Ved å lese skjønnlitterære tekster, finner de at leserens affektive ytelse forbedres i tråd med at lesernes (riktignok selvrapporterte) empati økes. På tross av funnene drøfter de hvordan økt ToM kan være påvirket av engasjement og valg av litteratur. Selv om skjønnlitteratur eksplisitt formidler sosiale verdier, og sådan kan redusere en slags fremmedhet, kan dette ligge i tekstens egenskaper. Med andre ord, er teksten først og fremst nødt til å være *god*, uten at den

byr på for mye motstand. Dersom teksten oppleves som utfordrende i for stor grad, kan litteraturen potensielt ha lav empatiskapende effekt.

Litteraturlærere argumenterer gjerne for det ansvaret som ligger i å omfavne også de vanskelige spørsmålene som litteraturen fremmer. Gjennom tekstengasjement gis elevene ikke bare mulighet til å utvikle seg som lesere, men også som stødigere deltakere i et globalisert samfunn. Del Nero (2017) undersøkte over fem måneder hvordan tekstforståelsen av gotisk litteratur og spesielt temaet om døden, kom til uttrykk i et klasseforum med åtte elever på syvende trinn. Hun finner at gjennom engasjementet knyttet til tekstene, fikk elevene en bredere forståelse for døden som fenomen; elevene lærte, gjennom samtaler om døden, blant annet hvordan en av gledene i tekstmøter er å kunne stille spørsmål uten nødvendigvis å få svar. Gjennom lesingen og samtalene fikk elevene rom til å delta i den universelle samtalen om døden, og samtidig lære mer om seg selv og hverandre. Slik viser Del Nero (2017) hvordan det å behandle vanskelige temaer gjennom litteratur, gir god mulighet til å skape både innlevelse og distansering – noe jeg tematiserer nedenfor i kapittel 2.2.3. På bakgrunn av Del Neros funn, blir det nærliggende å tenke at også arbeidet med mer kontroversiell litteratur kan ha lignende effekt på elever.

### **2.1.2 Hvorfor kontroversiell litteratur?**

I denne studien er jeg interessert i å finne ut hvilket potensiale som kan ligge i arbeidet med kontroversiell litteratur i norskfaget. Fordi kontroverser endrer seg over tid, var det viktig at elevene skulle møte litteratur som kan omtales som kontroversiell i dag, i elevenes samtid. Det kontroversielle aspektet ligger nemlig ikke i det skrevne i seg selv, snarere ligger det i de erfaringer som oppstår i møtet mellom leser og tekst på bakgrunn av kontekst og omgivelser. Slik det står definert i Språkrådets (2021) ordbok kan *kontroversiell* innebære enten en sak, uttalelse eller person som det er uenighet om. I spørreskjemaet elevene fikk utdelt (vedlegg E) kunne de støtte seg på følgende begrepsavklaring, basert på Språkrådets definisjon: «At noe er kontroversielt, betyr at det er omdiskutert eller omstridt. Kontroversiell litteratur betyr at det er uenighet om litteraturen, for eksempel ved at det stilles spørsmål ved temaet teksten tar opp».

I vestlig litteraturhistorie trekker Andersen (2011) spesielt frem problematiseringen av de narrative emosjonene knyttet til tematikk om kjønn og kjønnsroller. Forhold knyttet til disse motivene har trolig endret seg i størst grad over de siste generasjonene, og «Litteraturen har

spilt en avgjørende rolle», påpeker han (s. 20). Litteratur har lenge vært brukt som en ressurs til å fremme perspektiver i ulike kamper. Da Camilla Collett anonymt ga ut *Amtmannens døtre* i 1855, skapte det store reaksjoner at borgerlige kvinners arrangerte ekteskap plutselig ble problematisert. I dag forteller romanen oss om kritikkverdige forhold på 1800-tallet, og vil ikke lenger kategoriseres som kontroversiell i like stor grad ut fra et samtidig perspektiv, sammenlignet med et historisk.

Å skrive om kompliserte forhold kan handle om å bryte stillheten knyttet til vonde situasjoner, og litteraturen kan være et middel i en slik kamp. Som Andersen (2011, s. 20) tematiserer, kan litteratur vekke til oppgjør. Samtidig vil leserens sympati havne hos bestemte typer mennesker, avhengig av forfatterens perspektiv i teksten. Som nevnt i 2.1.1 argumenterer Nussbaum (2016) for nødvendigheten av både sympatisk og kritisk lesning: «Litterære verker er ikke fritatt for de blinde flekkene som er iboende i nesten hele den politiske verden» (s. 45), skriver hun. *Amtmannens døtre* betrakter de borgerlige kvinnenenes ufrivillige ekteskap med stor sympati, men synliggjør for eksempel ikke kvinner i arbeiderklassen og deres erfaringer.

Den amerikanske kvinnerettighetsforkjemperen Audre Lorde problematiserer dette i en tale hun holdt i 1977. Selv etter at kvinnekampen i USA hadde fått bredt gjennomslag, måtte fremdeles mørke kvinner kjempe for de samme rettighetene som mange kvinner allerede var i gang med å få. «Your silence will not protect you» (2017, s. 2), hevder hun. Å tie om vanskeligheter er det samme som å innbille seg at det vanskelige ikke eksisterer. Å skrive om forhold i samtiden er for mange ikke bare et forsøk på å bryte stillheten, men et forsøk på å bryte fordommer og forskjeller i oss som stillheten skaper. Når det er sagt, er det slik at enhver tekst avhenger av en leser for å kunne virkeliggjøres. Det kan være ubehagelig å ta kontroverser innover seg, men det er et steg i retningen om å normalisere kompliserte forhold. Som Eirik Vassenden (2007) skriver, kan det skrevne i litteraturen formidle mer enn bare ord:

Litteraturen viser oss nemlig ikke bare hvem vi er. Den viser oss også hvem vi ikke er, eller hvem vi tror vi ikke er, eller hvem vi også er. For kunst generelt, og litteratur spesielt, er ikke bare en bekreftelse av, eller en modell for, vår tid og vår selvforståelse. Den er også en utvidelse av det eksisterende, og den kan vise oss det som ikke allerede er inkorporert i vår selvforståelse. (Vassenden, 2007, s. 367).

Ved å tale om forhold i samtiden kan litteraturen fungere som et middel til opplæring i samfunnet og dets kulturelle aspekter, om deltakerne og i det hele tatt den virkelighet vi omgås.

### 2.1.3 Kunnskapsløftet 2020: en inngang til (kontroversiell) litteratur?

De nye tverrfaglige temaene om folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, medfører også et nytt fokus for norsklærere og norskfagets dannelsesansvar. Lise-Mari Lauritzen (2019) argumenterer for hvordan elevenes arbeid med skjønnlitteratur er en inngang til å møte de tverrfaglige temaene i læreplanen: «Ved å ha fokus på mellommenneskelige relasjoner i skolen kan elevene utvikle emosjoner som bidrar til omsorg og anerkjennelse både av andre og seg selv» (s. 189). Som allerede nevnt ligger dette perspektivet sentralt hos flere litteraturforskere (jf. 2.1.1).

I innledningskapitlet trekker jeg fram læreplanens fokus på utvikling av demokratiske prosesser som et argument til å arbeide med kontroversiell litteratur. Likevel er det ikke noe nytt å ta i bruk kontroversiell litteratur i undervisning: «Psykologiske, etiske og politiske problemstillinger knyttet til dramatisk, livsforandrende hendelser er klassiske temaer i litteratur fra nær sagt alle tider», skriver Andersen (2012, s. 617). For å utvide dannelsesperspektivet gjennom tematiseringen av det affektive ved spesielt folkehelse og livsmestring, er det likevel en forutsetning at det legges opp til samtaler og refleksjon rundt det vanskelige og ubehagelige (Lauritzen, 2019, s. 191). Med utgangspunkt i denne forståelsen, kan det tenkes at kontroversiell litteratur er en naturlig måte å implementere dette i undervisningen. Når det er sagt, skal ikke skolens utvidede dannelsesprosjekt bidra til at klasserommet blir en arena for «personlig avsløring» (Lauritzen, 2019, s. 196). Dette er det viktig å ha i bakhodet dersom man ønsker å legge til rette for de mer personlige samtalene.

Per i dag finnes det lite empiri tilknyttet læreplanens tverrfaglige temaer, men det har blitt gjennomført en norskdidaktisk studie som undersøker utfordringer og muligheter som kan ligge i undervisning om folkehelse og livsmestring. Gjennom intervju med 13 norsklærere på videregående skole, fant Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) at lærerne mener livsmestring er en allerede etablert praksis i faget, gjennom skjønnlitteraturen (og fagets) øvrige dannelsingsaspekt. Av intervjuet kom det fram hvordan skjønnlitteraturen gir muligheter til å introdusere dette temaet eksplisitt, noe lærerne uttrykker en skepsis til. Det eksplisitte kan antyde at livsmestring er målbart, noe de anser som svært uheldig. Sentralt i artikkelen er nemlig en slik problematisering: det kan fra før være svært vanskelig for unge mennesker å snakke om personlige temaer, noe som kan eskaleres dersom de i tillegg vet at de vurderes (Lauritzen et al., 2021, s. 15). Med andre ord kan det tenkes at en eksplisitt undervisningsform i de tverrfaglige temaene kan sette en stopper for dannelsesutviklingen, nettopp fordi elevene

gjøres bevisst på at *danningsutvikling* er del av et langsiktig mål.

## 2.2 Tekstvalg og arbeidsmåter

Følgende delkapittel undersøker de muligheter som kan ligge i arbeidet med lyrikk og samtidslitteratur i skolen, da dette er faktorer som spiller en sentral rolle i studiens empiri. Videre redegjør jeg for de to hovedtradisjonene vi finner innen tilnærming til litteratur, som begge er av betydning i elevers tekstforståelse og utvikling av litterær kompetanse. I Norden eksisterer det en lang forskningstradisjon på hvordan skjønnlitteratur brukes i klasserommet, men i mindre grad på lyrikkundervisningen i seg selv. Fordi oppgavens fokus ligger på kontroversiell litteratur og ikke nødvendigvis lyrikk, ser jeg på hovedfunn fra det skjønnlitterære forskningsfeltet som overførbart for oppgaven.

### 2.2.1 Lyrikk i skolen

En generell oppfatning av lyrikk er at det er en av de mer subjektive sjangrene innenfor skjønnlitteraturen, spesielt på grunn av den typiske skildringen av én enkelt stemme. Peter Stein Larsen (2015, s. 211) understreker den sentrale posisjonen subjektet og kjønnet har i lyrikken. Han tar utgangspunkt i brytningen mellom det mannlige og kvinnelige subjektet, og diskuterer hvordan kompleks tematikk, deriblant erotikkens negative uttrykk som maktmisbruk, stigmatisering, undertrykkelse og vold, alltid har spilt en viktig rolle gjennom tidene. Culler (2008, s. 205) nyanserer lignende perspektiver: dersom vi mener språket er mediet for dannelsen av subjektivitet, bør lyrikken være avgjørende i denne prosessen. Blant annet argumenterer han for at det lyriske språket ikke bare knyttes til strukturer av identifikasjon, men også til rytme og de sanselige opplevelsene av tid og sted. Fordi lyrikk ofte forteller mye gjennom form, språk og stil, blir vi dermed nødt til å forholde oss til alle aspektene ved det skrevne, og dets helhetlige kompleksitet. På bakgrunn av sjangerens kompleksitet, argumenterer Norheim og Svare (2012) for verdien som kan ligge i lesningen, eksemplifisert ved Øyvind Rimbereids «Solaris korrigert»: «Den kan gi oss enestående og verdifulle innsikter om både samfunn, liv og historie, det vil si om våre egne liv og vår egen virkelighet» (s. 89). En tendens ved samtidspoesi er, med andre ord, at det skildrer en virkelighetstilknytning, bundet opp i språket (s. 88).

Fra et undervisningsperspektiv, argumenterer Solbu og Hove (2017, s. 10-11) for at lyrikk er spesielt egnet til fordypning. I *Samtidslyrikk i klasserommet* kan vi lese hvordan undervisning

i sjangeren karakteriseres som både overkommelig og uoverkommelig. Først og fremst er det en overkommelig sjanger sett i et tidsperspektiv; selv om det finnes unntak, er som regel de fleste dikt korte. Dermed vil det være mulig å lese gjennom hele teksten i løpet av kort tid, i tillegg til at man gjerne har tid til å lese gjennom teksten også flere ganger. Samtidig, beskriver de hvordan sjangeren er uoverkommelig ved at tekstene ikke alltid frembyr en fasit. Elever søker ofte å finne tekstens bakomliggende mening, noe som ikke alltid finnes. Skaftun og Michelsen (2017, s. 72) tematiserer lignende perspektiver. Ved å jobbe med tekster som består av flere tolkningsrom, inviteres leserne til ulike tolkninger. Dette vil utfordre elevene på flere nivåer, både trening i analytisk lesning og trening i refleksjon, og kombinerer på så måte de to tilnærmingene til litteraturarbeidet som jeg presenterer nedenfor.

Aslaug Gourvenec (2016a) sin studie av faglig identitetsbygging i litterære samtaler, peker på hvordan elever ofte går inn i en tekst med forventning om at den kun tilbyr én mening. Dermed møter de oppgaven med den forventningen om at de skal klare å formulere en helhetlig tolkning, noe som ofte blir en umulig oppgave på bakgrunn av tekstens mangfoldige tolkningsrom. Det er på bakgrunn av en slik forståelse at både Solbu og Hove (2017) og Skaftun og Michelsen (2017) argumenterer for at elevene bør møte og jobbe med tekster som ikke alltid har et underliggende og tydelig budskap. Ved en slik trening vil elevene få økt toleranse for å forstå kompleksiteten i litteratur; ikke alt har et riktig og entydig svar.

«I litteraturfaget er helhetsforståelsen en kjerneverdi», skriver Skaftun og Michelsen (2017, s. 72). Derfor argumenterer de for verdien av lyriske tekster, som ofte er korte og kan leses i sin helhet. Sylvi Penne (2012, s. 166) diskuterer skolens lange tradisjoner med å bruke korte utdrag i undervisningen. Hun argumenterer for at delen av en helhet, et kortere utdrag av et lengre verk, gir små muligheter for en aktiv simulering hos leseren da leseren går glipp av de større sammenhengene og dybden i teksten. Å lese utdrag fra romaner, som lærebøker ofte oppmuntrer til, kan dermed bli mindre tilfredsstillende i en læringssammenheng. Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) finner at kritikken til utdrag knyttes til redusering av lesningens vide forståelse av en sammensatt helhet, «fremfor å gi elevene tilgang til litterære opplevelser» (s. 90). Dersom elevene skal kunne reflektere over litteraturen i relevant kontekst, avhenger utdragene av at de enten utgjør eller inngår i en form for helhet. Med andre ord etterlater ofte utdrag et *tomrom*. Sannsynligvis finnes det kontekster hvor bruken av utdrag kan fungere godt, men slik det kommer til uttrykk hos flere litteraturforskere, er arbeidet med hele verk viktig i utviklingen av kompetente lesere (Penne, 2012; Skau &



Blikstad-Balas, 2019). Arbeidet med lyrikk kan sånn sett være mer praktisk i en undervisningssituasjon, gitt at det er kortere tekster som leses.

Larsen (2015) tematiserer samfunnets holdninger til lyrikk, og viser til at vi gjennom litteraturhistorien kan se en rekke angrep på sjangeren. Gjentakende i kritikken, er argumentet om sjangeren som utdødd: «Lyrikkens krise består kort og godt i at den i dag fremstår som en levning fra fortiden» (Aadland, 1998, sitert i Larsen, 2015, s. 278). Larsen selv utfordrer kritikken ved å argumentere med at det tvert imot er kritikernes *idé* av poesi som henger igjen i fortiden. Sjangeren har nemlig endret seg i tråd med den historiske utviklingen, og er under konstant forandring. Der mange snakker om «lyrikkens krise», vil et mer dekkende begrep være lyrikkens stadige *omforming* (Larsen, 2015; Norheim & Svare, 2012). Slik har også samtidslyrikken fått mulighet til å finne nye former: «lyrikken har bredt sig til alle deler af samfundet, således at vi nu ikke oplever poesi i små smalle bøger, men i hyppige performances i samklang med musik og billedkunst samt på internettet og i de sociale medier», skriver Larsen (2015, s. 7).

### **2.2.2 Samtidslitteratur i skolen**

Arbeidet med eldre og klassisk litteratur, lyrikk spesielt, er noe elevene ofte forbinder som tungt og komplisert (Solbu & Hove, 2017; Aamotsbakken, 2003). Dermed kan det tenkes at en mulighet er å presentere elevene for nyere litteratur. Vassenden (2007, s. 357) forstår begrepet samtidslitteratur som en forståelse av menneskelige erfaringer i nåtiden, «nåtidslitteratur», og peker begrepet i retningen litteratur skrevet i elevenes levetid. Ifølge Vassenden (2007, s. 368) kom begrepet inn i læreplanen som en motsetning til kanonlitteratur, og representerer på så måte en tidsmessighet som er samfunnsmessig gunstig. En slik gunstighet kan fremme leselysten, påstår han. Riktignok kan arbeidet med samtidslitteratur være vel så krevende som med klassikere, og dermed vil elevene ha behov for lærers støtte uavhengig av hva de leser.

Bruken av samtidslitteratur i skolen viser seg å være svært underrepresentert (Skau & Blikstad-Balas, 2019, s. 99). Dette har sannsynligvis en sammenheng med at lærebøker ofte er styrende når det kommer til utvalget av litteratur i norskundervisningen (Penne, 2012; Solbu & Hove, 2017). Bente Aamotsbakken sin publikasjon fra 2003 bygger på en studie av 16 antologier etter Reform 94 og intervju av fem forlagsredaktører. Her fant hun at nyere tekster blir representert i svært liten grad i norskfaglige bøker, som et resultat av den norske litterære

kanons dominerende posisjon som integrert i skolens diskurs: «Kanon sitter i ryggraden på redaktørene slik den gjør det hos de fleste lærere» (s. 75), skriver hun. Slik vil kanon følge elevene på videregående skole, og elevene vil i liten grad presenteres for samtidslitteratur dersom lærebøker er hovedanliggende hos norsklærerne.

På bakgrunn av samtidslitteraturens snevre plass i skolen, blir det nærliggende å tenke at også denne sjangeren, i likhet med skjønnlitteratur generelt, bør legitimeres i større grad. Flere litteraturforskere argumenterer for at det å være norsklærer krever en form for dristighet, spesielt i litteraturarbeidet (Solbu & Hove, 2017; Aase, 2005a). Fordi noe av danningspotensialet i faget ligger i eksponeringen av egen forståelse gjennom en fortolkning sammen med andre, bør også læreren våge å lese noe nytt. Det kan ligge stor nytteverdi i å utfordre seg selv, sammen med elevene. «Korleis skal vi hjelpe elevane med å møte ukjente tekstar viss vi har slutta å møte slike sjølv?», spør Solbu og Hove (2017, s. 13). Lignende perspektiv poengterer også Gourvennec (2016b, s. 13) i sin studie. Hun finner at svært kjente tekster og forfatterskap kan oppleves som lite utfordrende da elevene fra før er kjent med andres lesninger. Slik føler elevene en viss «bundethet» til eksisterende tolkninger. I møte med mindre kjente tekster og forfatterskap, opplever elevene at de får mulighet til å utfordres i større grad. Slik ser vi, igjen, hvordan arbeidet med mer ukjente tekster kan være hensiktsmessig i elevenes arbeid med å fylle tomrom.

Når det gjelder samtidslitteraturens verdi i elevers identitetsarbeid, påpeker Norheim og Svare (2012, s. 61) at mange dikt forsøker å sette ord på politiske, sosiale og religiøse aspekter. En tendens vi spesielt finner i samtidslyrikken er hvordan språket tematiserer den virkeligheten vi omgås: «Diktene omfatter således en produktiv spenning mellom virkelighetstilknytning og språk» (Norheim & Svare, 2012, s. 88). Det er ikke gitt at kontroversiell litteratur og samtidslitteratur speiler hverandre, men en ser stadig tendenser av at samtidslitteraturen omtales som kontroversiell. Litteraturen kan dermed betraktes som en bro mellom sentrale forhold i samtiden og en problematisering av disse.

Vassenden (2007) tematiserer hvordan litteraturfeltet er stedet for å stille identitets spørsmål. «Hva kan disse tekstene si om verden nå? Hvilken forståelse av vår tid kan denne nye litteraturen romme? Hvordan kan litteraturen bidra til leserens (eller samfunnets) «identitetsutvikling»?» (s. 363). Slik argumenterer han for at den store verdien i å lese samtidslitteratur kan ligge i nettopp slike spørsmål:

I en slik konstruktiv og bruksorientert forståelse av samtidslitteratur (=samtid=samfunn) vil litteraturen først og fremst være et utgangspunkt, et råstoff til eller et åsted for en refleksjon over samtiden og dens felt. Samtidslitteraturen skildrer vår samtid, og samtidig gir den oss begreper, bilder og modeller som vi kan bruke til å håndtere samtiden med. (Vassenden, 2007, s. 363).

Blant argumentene for å lese samtidslitteratur i skolen, trekker også Leif Johan Larsen (2005, s. 97) frem opplevelse, identitetsproblematikk og subjektiv relevans. Det betyr ikke at eldre litteratur ikke tematiserer disse aspektene, men som han videre problematiserer, beveger unge mennesker seg i dag mellom langt flere dannelsesrom enn tidligere. Dermed blir det viktig å introdusere elevene for de «offentlighetsrommene» som eksisterer rundt samtidslitteraturen. Det er imidlertid ikke gitt at tekstene må tematisere identitetsproblematikk. Det kan være tekster om kontroverser, som utfordrer elevene til å reflektere og søke svar, og som gir dem rom til å forholde seg til tekst på måter som gjør at de bedriver identitetsposisjonering. Som Larsen (2005, s. 97) videre nyanserer, er det viktigere at tekstene *får* subjektiv relevans, enn at de fra før *har* det. Begrepet om subjektiv relevans i norsk sammenheng tilskrives gjerne Jon Smidt (1989), som forklarer det slik: «[...] all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte» (s. 33). Subjektiv relevans ses altså som et vilkår for leseprosessen. Dersom elever klarer å relatere litteraturen til egen virkelighet, vil de også lære mer. Ulike elever finner imidlertid subjektiv relevans på ulike måter. Dersom målet med litteraturundervisningen er å gi elevene identitetsarbeid, bør det derfor være et mål å kontekstualisere litteraturen og gjøre det innenfor gjenkjennelighet, slik at den subjektive relevansen utvikles.

### **2.2.3 To tilnærminger til litteratur**

Det å behandle vanskelige tema gjennom litteratur, gir elevene mulighet til å pendle mellom både innlevelse og distansering. Forholdet mellom tilnærmingene er godt etablert i forskningsfeltet, tidlig initiert av Louise Rosenblatt, og viser ulike måter å ilegge mening i tekst. Forskjellen oppstår i fokuset for leseprosessen – hvilket fokus i teksten har leserens oppmerksomhet? Rosenblatt (1969) tematiserer hvordan mening konstrueres i møtet mellom leser og tekst. Hun hevder at teksten først får betydning gjennom en lezers målrettede handling, noe som gir forholdet leser og tekst imellom en særskilt betydning. Leseren beveger seg nemlig dynamisk mellom en estetisk og efferent måte å lese på, etter hvert som hendelsene i teksten utspiller seg.

Kari Anne Rødnes (2014) sin gjennomgang av skandinavisk litteraturredidaktisk forskning, viser hvordan de to tilnærmingene kan ses som hovedtradisjoner innen skolens litteraturarbeid. Den leserorienterte og estetiske inngangen, heretter kalt erfaringsbasert, stammer fra resepsjonsteorien der tanken er at tekstens mening skapes i møtet mellom tekst og leser. Tilnærmingen legger vekt både på tekstopplevelsen, og åpner for at leseren kan bruke seg selv og sine erfaringer i tekstforståelsen. Slik kan elevene relatere seg til litteraturen gjennom eget liv (jf. subjektiv relevans ovenfor). På denne måten kan vi drive fram leselyst, men dersom elevenes kobling til egne erfaringer blir for dominerende, kan vi risikere å stå igjen uten en faglig sammenheng (Rødnes, 2014, s. 4).

De efferente inngangene, heretter kalt analytiske, tar utgangspunkt i selve *teksten*. Her ligger fokuset på de eksterne elementene som språk, funksjoner og strukturer. Fordi litteratur også er en kilde til kunnskap, må elevene være kompetente til å forholde seg analytisk til tekst. Som Rødnes (2014) påpeker, har imidlertid denne inngangen møtt mye kritikk ved at arbeidsmåten nærmest kan reduseres til «faste, metodiske "fasit-liste"» (s. 2). Dette vil begrense elevenes mulighet til å ta innover seg eventuelle aspekter ved teksten som ikke dekkes av analyseskjemaet, noe som kan føre til at elevene engasjeres i mindre grad ved leseopplevelsen fordi litteraturen ikke «berører» dem (s. 7).

Spenningsfeltet mellom tilnærmingene problematiseres som en av litteraturlæreres største didaktiske utfordringer (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s. 237). Kjelen (2015) kritiserer litteraturundervisning i Norge ved at det legges for stor vekt på elevenes private opplevelser, og for liten vekt på «å føre elevene inn i litterære konvensjoner» (s. 15). Kritikken bygger på en studie hvor han undersøker tre leseres litterære kompetanse. Han finner at elevene viser ulike måter å tilnærme seg dikt på, men at elevene styres av personlige følelser i samtalen. På bakgrunn av elevenes begrensede analytiske tilnærming, viser de mangelfull litterær kompetanse. Tross i kritikken, forkaster han ikke den opplevelsesbaserte inngangen til litteratur, men poengterer at en endring i skjevfordelingen er nødvendig i elevens utvikling av tekstkompetanse. Skriver (2011) tematiserer lignende funn. Gjennom fokusert observasjon av litteraturarbeid med H.C. Andersens *Lykke-Peer*, finner han at elevenes engasjement vekkes til live i samtalen der romanens menneskelige tematikker ses i relasjon til elevenes forståelse av verden. Når læreren beveger seg bort fra elevenes opplevelsesbaserte tilnærming, og endrer modus som krever en analytisk tilnærming, økes vanskelighetsgraden. Elevene beveger seg kun begrenset over på et analytisk nivå, og samtalene om romanens kompleksitet forblir i stor grad refererende. Avslutningsvis konkluderer Skriver (2011) med at den største

litteraturdidaktiske utfordringen blir, på bakgrunn av dette, «nemlig at få elevene til at foretage springet fra referat til analyse» (s. 17).

Det blir tydelig at der de erfaringsbaserte inngangene kan skape engasjement, er de analytiske inngangene nødvendig i arbeidet med utviklingen av elevers litterære kompetanse. Slik er tilnærmingene ment å utfylle hverandre ved at leseren kan leve seg inn i tekstverdenen samtidig som hun skaper sammenheng i den (Sommervold, 2011, s. 33). Som litteraturlærere må vi legge til rette for en kombinasjon av begge tilnærmingene, slik at elevenes litteraturforståelse vil utvikles i pendlingen mellom motsetningene. Det er i dette rommet at de litterære samtaler kan brukes som en særlig ressurs.

## **2.3 Litterære samtaler**

Som tidligere nevnt (jf. 2.1.3), er det en forutsetning at det legges opp til samtaler og refleksjon rundt det vanskelig og ubehagelige i litteraturen dersom dannelsingsaspektet i læreplanen skal utvides gjennom tematisering av det affektive. En læringsaktivitet som er nært beslektet både med litteraturundervisning og empati, er nettopp *samtaler* (Skarðhamar, 2005, s. 43). I følgende delkapittel gjør jeg rede for hva forskningsfeltet forteller om klasseromsdiskursen i skolen, før jeg trekker inn den sosiokulturelle forståelsen av samtaler som en aktivitet for læring. Avslutningsvis undersøker jeg de muligheter og utfordringer som kan ligge i utforskende samtaler om litteratur, da dette er en sentral aktivitet i studiens empiri.

### **2.3.1 Hva sier forskning om skolens klasseromsdiskurser?**

Samtaler i skolen er godt dokumentert i forskningen, men gir et ensidig bilde av klasseromsdiskursen. Felles for flere studier er hvordan klasserom preges av en monologisk undervisningsform, der læreren har ordet opptil 75%, eller to tredjedeler, av tiden (Aukrust, 2003; Barton, 2007; Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1997). På bakgrunn av dette bør et ideal være, slik som Dysthe (1995) tematiserer, å skape et flerstemmig klasserom ved å snu om på to tredjedelsregelen. Det bør legges opp til at det er elevene som er de språklige aktive i to tredjedeler av tiden, ikke læreren.

Nystrand, Gamoran, Kachur og Prendergast (1997) finner i *Opening dialogue* hvordan effektive klasseromssamtaler avhenger av lærer-elev-interaksjonen, og at elever har behov for å utfordres på en slik måte at de både tenker, tolker og genererer ny forståelse. Funnene

bygger på en omfattende studie der forskerkolleagaene i en periode på to år observerte klasseromssamtaler i engelskundervisningen i over 100 klasser. Resultatene viser at de fleste klasserommene i stor grad var preget av monologisk undervisning fra læreren sin side, spesielt dominerer spørsmål-svar-sekvensen. Som Nystrand et al. (1997, s. 90) hevder, vil en suksessfull klasseromsdialog inneholde en utvikling av et interaktivt nettverk av forståelse og kunnskapsdeling, der hvert bidrag igjen utvikles og genererer ny forståelse i fellesskap. Dermed er funnet deres om at kun en fjerdedel av elevene faktisk deltar i helklassesamtalen, problematisk (Nystrand et al., 1997, s. 3). I sin studie diskuterer Leemhuis (2017, s. 125) problemet med at mange elever forblir tause i klasseromssamtalene; dersom ikke alle elever engasjerer seg, vil like mange perspektiver gå tapt.

I Kirsti Klettes (2003) *Klasserommets praksisreformer etter Reform 97* har flere forskere bidratt med diverse studier som undersøker arbeids- og samtaleformer i norske klasserom, deriblant Vibeke Aukrust og Klette selv. Studiene baseres på det samme utvalget: 30 klasserom fordelt på 1., 3., 6., og 9.trinn. Hva det gjelder deltakermønstre, har det internasjonale forskningsfeltet i liten grad rapportert om deltakelsesstrukturer. På tross av det gjennomgående funnet knyttet til at læreren har ordet to tredjedeler av tiden, tegner likevel Aukrust (2003, s. 105) et mer positivt bilde av klasseromdiskursen. For det første viser forskningsarbeidet hvordan 66,9% av elever på 9.trinn engasjerer seg i helklassesamtalene. For det andre trekker hun frem hvordan helklassesamtalen kan brukes som en ressurs i undervisningen, da det gir rom for at ulike stemmer og perspektiver kan representeres. Dette perspektivet peker også Hennig (2012, s. 35) på, gjennom argumentasjonen om at litterære samtaler gir oss en mulighet til å bryte med de typiske samtalestrukturene hvor lærer stiller spørsmål, og elever gir svar.

Et funn Klette (2003) gjør, er at 10,61% av timene på 9.trinn går til at elevene får jobbe i grupper, der resten av den elevorienterte undervisningen (som tilsvarende et gjennomsnitt på 26,44%) er individuelt arbeid. Dette er interessant, sett i sammenheng med verdiene som kan ligge i gruppearbeid, slik Gillies (2006) diskuterer. Ved å jobbe i grupper tillates nemlig deltakerne å dele perspektiver i en kontekst fri for lærers og medelevers «kontrollsjekk» (s. 272). Gruppesamtaler gir gode muligheter til at elevene kan innta en utforskende modus uten å bli forstyrret eller korrigeret av for eksempel læreren (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204), og slik bevege seg mot en felles forståelse av litteraturen. Ved å dele individuelle tolkninger og meninger med andre, gis elevene en mulighet til å utvikle både kunnskaper og perspektiver (Gillies & Boyle, 2010; Nystrand et al., 1997).

### 2.3.2 Litterære samtaler i et sosiokulturelt syn på læring

I studiens empiri finner jeg at utforskende samtaler om litteratur spiller en sentral rolle, noe som legitimerer den plass læringsaktiviteten gis i dette kapitlet. Et av formålene med aktiviteten er at den diskursive tenkningen kan støtte opp om et analytisk blikk på samfunnet og den virkeligheten vi omgås, slik det kommer til uttrykk i litteraturen (Sommervold, 2011, s. 40). Gjennom kritisk utveksling av tanker, vil det utvikles en mer eller mindre tydelig og felles forståelse av litteraturen som diskuteres (Hennig, 2020, s. 138).

Åsmund Hennig (2012) definerer litterære samtaler som situasjoner hvor lesere kommer sammen for å snakke om tekst, «på en opplyst, personlig og reflektert måte» (s. 27). Slike utforskende samtaler forutsetter at du klarer å innta andres perspektiver, både de andre deltakerne i samtalen, forfatterens og/eller eventuelle synsvinkler i litteraturen. Aktiviteten er med andre ord godt egnet til, og nærmest avhengig av, samspill med andre mennesker. Dette støttes av en sosiokulturell tilnærming til elevers lærings- og utviklingsprosesser i undervisning i og om litteratur.

Det er kjent at den hviterussiske vitenskapsmannen Lev Vygotski hadde en grunnleggende tanke om at læring oppstår i sosiale interaksjoner. Iboende i den sosiokulturelle læringsteorien ligger nemlig forestillingen om tenkning, læring og utvikling som en prosess i menneskets sosiale og dernest kommunikative natur. Säljö (2009, s. 207) forklarer det sosiokulturelle perspektivet på læring som en slags studie av hvordan menneskelig ferdighet tilegnes enkeltpersoner, mens evnen til å utføre ulike typer aktiviteter ses som en følge av en økende evne til å kunne forstå og strukturere verden ved hjelp av språk. Slik kan eleven, med støtte av en mer kompetent jevnaldrende, til slutt klare samme aktivitet uten å være avhengig av medeleven eller annen form for ekstern støtte.

Line Witteks (2004) innføring i sosiokulturelle perspektiver, tematiserer flere sentrale aspekter knyttet til samspillet med elever i lærings- og utviklingsprosesser. Hun peker på at kunnskap distribueres mellom mennesker, og slik bygges av deltakerne i fellesskap (s. 109). I min studie er det spesielt relevant å se på gruppearbeid ved utforskende samtaler om tekst, grunnet tyngden denne arbeidsformen har i undervisningsøktene jeg observerte. Et sentralt argument for undervisningsmetoden er at elevene lærer mye av å måtte artikulere tanker og ideer overfor andre i samme læringsprosess (Witteks, 2004, s. 112). I tillegg får elevene tilgang til andres tanker og ideer, og dermed hjelp til å klargjøre sine egne. Slik læringsteorien antyder, oppstår nemlig kognitiv utvikling i interaksjon med andre mennesker, forankret i

kommunikativ praksis (Rojas-Drummond et al., 2014, s. 139). Dette innebærer at elevens intellektuelle prestasjoner og utfordringer avhenger av ulike former for sosial interaksjon (Mercer & Howe, 2012, s. 12), noe læreren må tilrettelegge for.

Språket som medierende redskap spiller en særs viktig rolle i en slik utvikling, og som det påpekes i læreplanmålene for norsk i vg1, er det en forutsetning at læreren legger til rette både for elevmedvirkning, samt stimulerer til lærelyst: «[...] ved at elevene får arbeide oppdagende og utforskende både alene og sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Et sosiokulturelt syn på læring legger altså stor vekt på det læringspotensialet som kan oppstå dersom flere stemmer i klasserommet møtes. Elever lærer bedre, i tillegg til at de utvikler ferdigheter til selvstendig læring. Dersom elevene engasjeres i utforskende samtaler, vil ikke minst en kollektiv forståelse elevene imellom kunne utvikles (Mercer & Howe, 2012, s. 13), som vi blant annet ser eksempler på i studien til Leemhuis (jf. 2.1.1). En slik kollektiv forståelse oppstår ved at elevene både kommer med innspill og bygger videre på hverandres bidrag med et konstruktivt perspektiv (Mercer & Littleton, 2007, s. 59). Dette åpner for kritiske tilnærminger til det man selv snakker om, samt andres ytringer.

Smidt (1989) nyanserer i *Seks lesere på skolen* hvilket potensial som kan ligge i et sosialt forankret litteraturarbeid, der han oppsummerer: «I den sosiale kommunikasjonen om og gjennom teksten ligger det muligheter for sjølbekreftelse, så vel som for avklaring, ny forståelse og opplevelsen av å skape noe nytt sammen med andre» (s. 248). Bommarco (2006, s. 218-219) sin doktoravhandling støtter seg på Smidts teori, der hun blant annet finner hvordan litteraturarbeidet i stor grad engasjerer elevene dersom det faktisk legges opp til gruppearbeid. Elevene uttrykker nysgjerrighet knyttet til andres lesninger, og i dialog med andre vil dermed ulike opplevelser knyttet til litteraturen fremme nye perspektiver.

Tross i klare fordeler ved gruppearbeid, problematiserer flere artikler et didaktisk paradoks. Samtidig som elevene gis større rom til å utforske meninger og perspektiver uten å være avhengig av lærers tilstedeværelse, kan det for eksempel forekomme mer sosialisering enn faktisk arbeid. Det faktum at læreren ikke har mulighet til å være til stede under arbeidet, kan være en begrensning (Gillies & Boyle, 2010; Skaftun og Michelsen, 2017). Et annet aspekt som Sommervold (2011) problematiserer, er hvordan elevens ulike primærdiskurser og kjennskap til litterære sjangrer kan bli lærerens sammensatte litteraturdidaktiske utfordring: «Det er på ingen måte gitt at alle elevene vil henge med på eller føler seg hjemme i de forestillingsverdenene som konstrueres av klassen i fellesskap» (s. 36). Spørsmålet blir



dermed hvordan du skal møte kompleksiteten i elevgruppa.

### **2.3.3 Utforskende samtaler om tekst**

«Talk is an especially vital medium for learning in literature classrooms» (Ven & Doecke, 2011, s. 9), hevdes det. Som Aase (2005b, s. 109) problematiserer, kan likevel elevene ha mange grunner til ikke å delta i klasseromssamtalene. Kanskje de ikke liker faget, kanskje de ikke liker litteraturen, kanskje de ikke forstår oppgaven. Den profesjonelle læreren vet at klasserommet er ment å være en arena for læring og meningsutvikling (Aase, 2005b, s. 117). Som leder av de litterære samtalene, blir det svært viktig at hensikten med opplæringen er tydelig; det må ligge en plan til grunn for aktiviteten. Gjennom åpenhet og oppfordring, der det bør inviteres til både ulike meninger, perspektiver og emosjoner, kan det legges til rette for en utforskende diskurs – der kun fantasien setter en stopper.

Litterære samtaler som undervisningspraksis er godt etablert i forskningsfeltet. Med fagfornyelsen og det nye kjerneelementet om tekst i kontekst, argumenterer Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 108) for at det i større grad bør legges til rette for selve litteraturen og leseopplevelsen i klasserommet. Skarstein (2013, s. 78) hevder at den litterære samtalen både kan ses på som et mål og et middel i undervisningen. Bommarco (2006) og Rødnes og Ludvigsen (2009) tematiserer at aktiviteten har potensiale til å skape et møtested mellom litteraturen og elevenes erfaringsverdener. Slik vil den kunne bidra til elevers utvikling av både tenkemåter og språklige registre, i samhandling med andre (Skarstein, 2013). Sønneland og Skaftun (2017) sin studie av litterære samtaler på 8.trinn, viser at det ligger et engasjementpotensiale i litteraturundervisningen når teksten som problem settes i forgrunnen. Hvis elevene anerkjenner det faglige problemet (her teksten) som relevant, vil kvaliteten over samtalene øke, noe som er nært knyttet til Smidts (1989) syn på subjektiv relevans (jf. 2.2.2).

Dersom elever skal få utvikle en dypere tekstforståelse, er det likevel en forutsetning at det faktisk åpnes opp for læringsfellesskap, der de kan dele, utfordre og argumentere for sine tolkninger (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hennig, 2012). Leemhuis (2017, s. 125) hevder at måten lærer styrer klasseromssamtalen på er avgjørende for utfallet. I sin studie finner hun nemlig at elevenes evne til å dele og argumentere avhenger av at de får rom til å prøve ut både ulike perspektiver og emosjoner. Også Skarðhamar (2005) uttrykker lignende perspektiver: «Mens empati i utgangspunktet overveiende er en emosjonell aktivitet, er samtalen i større

grad en argumenterende og analytisk aktivitet» (s. 43). De litterære samtaler er en viktig del av litteraturundervisningen, og bør, med dette til grunn, prioriteres i arbeidet med tekst.

Gourvennec (2016b) undersøker to gruppeintervjuer av et knippe avgangselevs retrospektive blikk på litteraturundervisning. Sentrale funn som kommer fram av intervjuanalysen, er hvordan elevene trekker frem verdien som kan ligge i møtet mellom andre elevers lesninger, i samtaler om litteratur. I tillegg trekker Gourvennec frem elevenes opplevelse av en rik variasjon av arbeidsformer som fordelaktig. Likhetstrekk finner vi også i Bommarco sin doktoravhandling fra 2006 (s. 49). Her argumenteres det for det potensialet som kan ligge i litterære samtaler, spesielt ved erfaringsbaserte innganger til litteraturen. Hun skriver at fordi en erfaringsbasert tilnærming forutsetter innlevelse, kan leseopplevelsene utdypes gjennom utveksling av tanker i interaksjon med andre lesere. Dette perspektivet er nært knyttet til Rosenblatts (1969) ide av resepsjonsteorien og dens leserorientering: fordi all tekst i seg selv er lik for enhver mulig leser, vil også meningen være ulik ved at teksten forstås gjennom hver enkelt leasers bakgrunn og erfaringer. Det blir dermed viktig at lærer legger til rette for litterære samtaler som også utnytter elevenes egne opplevelsesverden (jf. 2.2.3).

De litterære samtaler i forskningsfeltet trekkes frem som en egnet metode i arbeidet med litteratur, men nyanserer også med diverse studier hvordan samtalers potensiale ikke alltid utnyttes til det fulle. Nystrand et al. (1997) belyser hvordan ulike typer tekstsamtaler er avgjørende for elevenes forståelse av teksten og deltakelse i samtalen – lærers modellering i arbeidet med tekstforståelse er med andre ord en forutsetning. Sommervolds (2011) klasseromsstudie viser hvordan læreren og lærerspørsmålene styrer elevene mot enten den erfaringsbaserte eller den analytiske lesemåten, og at elevene slik avhenger av læreren for å bli i stand til å pendle mellom de to tilnærmingene (jf. Leemhuis sin studie, som tydelig eksemplifiserer dette).

Skarstein (2013, s. 283) problematiserer hvordan det synes å være et fravær av litterære samtaler i norskfaget, basert på over 100 observerte undervisningstimer. Tidsmessig blir ikke aktiviteten prioritert. Selv i tilfellene hvor det legges opp til litterære samtaler er det sjelden tilstrekkelig med tid til at elevene får gå i dybden av litteraturen. Dermed blir elevene overlatt til seg selv, fremfor at meninger deles og utfordres i tolkningsfellesskap. Også Klette (2003, s. 59) finner at klasseromssamtaler og diskusjoner forekommer svært sjeldent, der så vidt 7% av undervisningsøktene på 9.trinn går til slike aktiviteter. På bakgrunn av disse funnene, blir det

tydelig at det må legges til rette for utforskende samtaler om tekst i større grad, dersom målet er at elevene skal utvikle både tekstforståelser og litterær kompetanse.

## **2.4 Sammenfatning av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg redegjort for sentrale teorier og tidligere forskning som er relevante for den kommende analysen og diskusjonen. Tross i visse ulikheter i forskningsfeltet tilknyttet litteratur og muntlighet, finnes det også bred enighet om prinsipper som jeg har gjort rede for her. Delkapittel 2.1 presenterer skjønnlitteraturens rolle i skolen, med spesielt fokus på empatiutvikling. Flere forskere tar til orde for den verdien som ligger i skjønnlitteraturen, hvis hensikten er å utvikle elevenes kritiske og empatiske tenking. Videre har jeg redegjort for kontroversiell litteratur, som middel til opplæring i virkeligheten vi omgås, samt potensialet som kan ligge i litteraturundervisning knyttet til læreplanens fagområder ved folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Andre delkapittel (2.2) fremstiller verdien av lyrikk og samtidslitteratur i et undervisningsperspektiv, samt litteraturlæreres didaktiske problem med å kombinere en erfaringsbasert og analytisk lesning. Selv om arbeid med klassisk litteratur, lyrikk spesielt, kan oppleves som tungt, kan også arbeid med samtidslitteratur være minst like krevende. Likevel kan mer ukjent litteratur utfordre elevene i større grad til å pendle mellom det opplevelsesbaserte og analytiske i tekstforståelsen, ved at de fra før ikke er kjent med tidligere tolkninger. Siste delkapittel (2.3) fremstiller hvilke klasseromsdiskurser som dominerer i skolen, samt hva forskningsfeltet sier om utforskende samtaler om tekst. Dersom læreplanens dannelsesaspekt skal utvides gjennom tematiseringen av det affektive, er det en forutsetning at det legges opp til samtaler rundt det som er vanskelig. Det viser seg imidlertid at litterære samtaler og diskusjoner vies liten tid i undervisningen, noe som er problematisk ved at elevene overlates til seg selv. Det er nemlig i samtale med andre at elevene gis særlige muligheter til å utforske og utfordre sine perspektiver, på veien mot en utvidet tekstforståelse.

### 3. Metode

Formålet med studien er å undersøke potensialet som kan ligge i arbeidet med kontroversiell litteratur i norskfaget. Med utgangspunkt i lærerperspektivet belyser jeg de valg og refleksjoner som to norsklærere på videregående skole har gjort i gjennomføringen av slik undervisning. I tillegg trekker jeg inn elevperspektivet gjennom innsamlede spørreskjemaer. Forskningsprosjektet undersøker derfor problemstillingen gjennom et felles lærerintervju, observerte undervisningsøkter og elevspørreundersøkelser.

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens metodiske tilnærminger og de valg jeg har tatt i arbeidet med masteroppgaven. Framstillingen av metodene følger ikke tyngden av dataen, men den kronologien som dataene ble samlet inn. Dermed følger leser innsamlingsprosessen slik den ble gjennomført. Høsten 2020, perioden hvor datainnsamlingen foregikk, ga Covid-19 utfordringer for innsamlingen. Med en ny smittebølge i Oslo kom det også stadig strengere restriksjoner på skolene, noe som gjorde at innsamlingen ble mer usystematisk og vanskeligere å gjennomføre enn først planlagt. Tross utfordringene, fikk jeg samlet inn nødvendig data for å gjennomføre studien.

#### 3.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ forskningstilnærming

I studien benytter jeg meg av en kvalitativ forskningsmetode, kjennetegnet ved at dataene forteller noe om egenskapene ved det sosiale fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Bakgrunnen for valget av tilnærmingen er ønsket om å undersøke studiens problemstillinger fra et innenfra-perspektiv. Kvalitative metoder gir nemlig forskeren mulighet til å undersøke fenomener fra informantenes livsverden (Thagaard, 2018, s. 11). Kleven (2018, s. 39) beskriver hvordan datainnsamlingen i kvalitative forskningsarbeid ofte gjennomføres ved å *se* eller å *spørre* informantene. Jeg benytter meg av begge variantene, der intervjuet er primærmaterialet mens observasjon og spørreskjema er sekundærmaterialet.

Til grunn for prosjektets utforming lå målet om å forstå arbeidet med kontroversiell litteratur i dybden, og derfor var det hensiktsmessig å ta i bruk kvalitative metoder. Jacobsen (2015, s. 129) argumenterer for at kvalitative data ofte vil ha høy relevans ved at tilnærmingen legger få føringer på informasjonen som samles inn. I stedet er det utvalget som legger føringer for hva som er en «riktig» forståelse av det du undersøker. Typisk for tilnærmingen er at vi forsøker å hente ut mest mulig informasjon gjennom et begrenset antall personer. Der

kvantitative studier kan generalisere funnene på bakgrunn av bredde i utvalget, går altså kvalitative studier i dybden av et betraktelig mindre utvalg (Patton, 2002; Thagaard, 2018). En metodisk svakhet er dermed muligheten til å generalisere resultatene utover studiens deltakere (Jacobsen, 2015; Larsen, 2017). Slik har tilnærmingen utfordringer med den eksterne gyldigheten, tross den mulige overføringsverdien.

## **3.2 Utvalg**

### **3.2.1 Utvalgets størrelse**

Av hensyn til forskningsprosjektets omfang måtte utvalget avgrenses i forkant av datainnsamlingen. Opprinnelig ønsket jeg å forske på fire norsklærere ved ulike skoler, men grunnet utfordringer i rekrutteringsprosessen endte jeg med to lærere fra samme skole. Jeg ønsket også muligheten til å trekke inn elevperspektivet, og det endelige utvalget består derfor av to norsklærere og 55 av deres elever på vg1. Selv om elevene måtte følge norskundervisningen, var det helt frivillig å bli observert og svare på spørreskjemaet.

### **3.2.2 Utvalgskriterier**

I kvalitative studier, der utvalget er relativt smalt, er det viktig å anvende hensiktsmessige utvelgingsprosesser for å sikre nødvendig data for å forstå fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 54). Utgangspunktet for studien var ønsket om å undersøke hvordan norsklærere på videregående skole kan ta i bruk kontroversiell litteratur i undervisning. Utover at undervisningen skulle inneholde litterære samtaler, lå det mye valgfrihet i utformingen av opplegget. Det første utvalgskriteriet var imidlertid at lærerne var villig til å undervise om kontroversiell litteratur, for å sikre engasjement knyttet til undervisningen. Mitt andre kriterium var ønsket om at lærerne brukte litteratur som kunne presenteres i sin helhet; at undervisningen inneholdt hele verk, ikke utdrag. Dette for å øke sannsynligheten for at elevene blir godt kjent med litteraturen, som kan ha betydning for samtalene og dernest dataene jeg samler inn. Da jeg snakket med informantene om muligheten til å observere, var det tilfeldig at de skulle jobbe med lyrikk den kommende perioden. Dermed ble det på mange måter naturlig at jeg samlet inn data akkurat disse ukene. Et tredje kriterium var at lærerne arbeidet ved videregående skoler, da det først og fremst var litteraturarbeid på videregående jeg var interessert i å undersøke. Et slikt utvalgskriterium baseres på at informantene velges ut på bakgrunn av hva slags informasjon jeg ønsker å hente ut (Jacobsen, 2015, s. 181).

I rekrutteringsprosessen var jeg tydelig på at lærerne kunne undervise på ulike trinn og studieretninger da dette ikke var førende for studien. Likevel ønsket jeg, om mulig, en viss variasjon i utvalget ved at informantene hadde ulik alder, ulik fartstid i skolen og ulike arbeidsplasser. Ettersom lærerutvalget består av to deltakere ved samme skole, ble min vurdering at dersom det fantes variasjon lærerne imellom, øker sjansene for et mer perspektivrikt datamateriale. Det er verdt å nevne at de to norsklærerne underviser ved ulike studiespesialiserende retninger, henholdsvis entreprenørskap og bedriftsutvikling og ordinært studieløp. Slik sikret jeg også en liten variasjon blant elevene som inngår i utvalget. Som Jacobsen (2015, s. 181) presiserer betyr ikke nødvendigvis dette at utvalget blir mer representativt. Likevel impliserer et mer variert utgangspunkt både en mer nyansert observasjon og intervjusituasjon. Fordi gjennomføringen av studien avhenger av et utvalg med konkrete kvalifikasjoner, kontaktet jeg kun målgruppen som var nødt til å delta for å samle nødvendig informasjon. Slik baseres forskningsdesignet på et strategisk utvalg (Johannessen et al., 2010; Larsen, 2017; Thagaard, 2018); utvelgelsen av informantene er hensiktsmessig fremfor representativt.

### **3.2.3 Rekruttering**

Gjennom Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, kom jeg i kontakt med en av deres samarbeidsskoler. Slik fikk jeg rekruttert min første informant. Ideelt ønsket jeg ytterligere tre informanter fra ulike skoler. I rekrutteringsprosessen tok jeg derfor kontakt med syv videregående skoler i Oslo og Viken, med forespørsel om deltakelse i prosjektet. Jeg hadde ikke oversikt over hvem som arbeider som norsklærer ved de ulike skolene, og sendte derfor e-post med informasjonsskriv til avdelingsledere og/eller trinnledere, og hørte om de kunne sette meg i kontakt med aktuelle norsklærere. To av skolene jeg kontaktet hadde ikke mulighet til å delta i prosjektet, resten hørte jeg ikke fra.

Gjennom kontakten med første informant fikk jeg delta på et avdelingsmøte i norsk ved hennes skole. Her presenterte jeg prosjektet mitt og spurte åpent om flere kunne tenke seg å delta. Én lærer meldte sin interesse, og slik rekrutterte jeg studiens andre informant. Larsen (2017) beskriver en slik rekruttering som *utvelgning ved selvseleksjon*: «Enhetene avgjør i dette tilfellet selv om de vil være med i undersøkelsen» (s. 90).

### **3.2.4 Presentasjon av informantene**

Primærutvalget er altså to norsklærere på vg1, ved samme skole. Av anonymitetshensyn omtales ikke skolen ved navn, og lærerne har fått pseudonyme navn som brukes konsekvent. Lærerinformantene har ulike erfaringer i skolen, men har i år hver sin norskklasse på vg1, studiespesialiserende linje. Til sammen inngår 55 av deres elever som sekundærutvalget, på bakgrunn av tilstedeværelsen i timene hvor spørreskjemaet ble gjennomført. Første lærerinformant refereres til som Heidi. Hun har en fartstid i skolen på 27 år, med undervisningskompetanse i norsk, samfunnsfag, sosiologi, yrkesfaglig fordypning og religion. Klassen går studiespesialiserende linje, retning entreprenørskap og bedriftsutvikling. 24 elever inngår som del av utvalget. Studiens andre lærerinformant refereres til som Thomas. Han ble nyutdannet i fjor, og underviser nå sitt første skoleår 2020/2021 i fagene norsk og historie. Klassen går studiespesialiserende linje, ordinært løp. 31 elever inngår som del av utvalget.

### **3.3 Observasjon**

Den første delen av datainnsamlingen var observasjon av de to lærerinformantene og deres undervisningsøkter. Observasjon av klasseromsinteraksjoner kan gi detaljert informasjon av blant annet dialoger, oppgaver og henvendelser til og fra læreren. Dermed egner metoden seg godt som en supplerende datakilde. Ved å observere informantene i forkant av intervjuet får jeg mulighet til å konkretisere og validere for det lærerne trekker frem i intervjuet, og ikke minst gir observasjonen et grunnlag for å stille praksisnære spørsmål. I tillegg kan metoden innhente informasjon om det deltakerne sier eller gjør, som de kanskje ikke selv er klar over (Johnson & Christensen, 2017; Vedeler, 2016).

Planen var å observere to dobbeltøkter hos hver informant for å få innsikt i hvordan en arbeidsuke med temaet kontroversiell litteratur utspilte seg fra start til slutt. I høst da jeg samlet inn data kom det gradvis strengere restriksjoner grunnet Covid-19, noe som bød på utfordringer for datainnsamlingen. Før jeg fikk mulighet til å fullføre observasjonsperioden ble det innført digital hjemmeundervisning ved skolen. På bakgrunn av tiltaket fikk jeg ikke observert Heidi sin siste økt, og observasjonsdataene består derfor av totalt tre dobbeltøkter på 90 minutter hver. De tre undervisningsøktene ble observert over den samme uken.

Innledningsvis i analysekapitlet (4.1) kan leser finne detaljerte beskrivelser av øktene.

### **3.3.1 Prøveobservasjon**

Det kan ligge store forskjeller i spontane observasjoner og gjennomtenkte, forberedte og fokuserte observasjoner. Å være observatør krever konsentrasjon så lenge observasjonen varer. Blant de viktigste truslene mot troverdigheten av observasjon er observatørbias; at observasjonen preges av forskerens holdninger og forventninger (Vedeler, 2016, s. 49). Det er ikke mulig å få med seg enhver situasjon som foregår i et klasserom, derfor kan det være en fordel å ha trent seg i rollen som observatør. Før den virkelige datainnsamlingen ved observasjonen begynte, fikk jeg prøveobservere to økter i klassen til Heidi og én økt i klassen til Thomas. En slik trening innebar blant annet at jeg fikk erfaring i å lage gode og deskriptive beskrivelser, systematisere feltnotatene og skille viktige detaljer fra likegyldige (Vedeler, 2016, s. 48).

Et viktig formål med prøveobservasjonen var å bli kjent med klassen og hvordan de reagerte på min tilstedeværelse. Uavhengig av om du skal foreta deltakende eller ikke-deltakende observasjon, trenger begge parter å bli vant til hverandre. Fordi jeg var til stede i begge klassene i forkant av datainnsamlingen, fikk jeg også introdusert meg selv og hensikten med studien. Dessuten fikk elevene anledning til å stille spørsmål til prosjektet og samtykkeerklæringene, slik at den virkelige datainnsamlingen fikk gå uforstyrret. På denne måten etableres observatørens rolle tidlig, og det er dermed mindre grunn til å tro at forskerens nærvær har innvirkning på relasjonen mellom deltakerne i felten (Thagaard, 2018, s. 82).

### **3.3.2 Ikke-deltakende observasjon med feltnotater**

Observasjonen var ikke-deltakende slik at jeg i mindre grad skulle påvirke det naturlige klasserommiljøet. Jeg holdt meg i bakgrunn, uten å samhandle med de jeg observerte. Hovedsakelig var jeg plassert i et av de fremre hjørnene i klasserommet, slik at jeg hadde god oversikt over læreren. Jeg brukte feltnotater under observasjonen, der jeg fortløpende noterte så mye jeg kunne av det jeg observerte. Feltnotatene inneholder dato, tidspunkt, anvendt tid og beskrivelser av situasjoner (hva som skjer, hvordan det skjer, hva læreren sier og gjør, hva elevene sier og gjør i samtale med lærer), samt en egen del med tolkning av observasjonen.

Observasjonene var ustrukturerte ved at jeg ikke hadde forhåndsbestemte kategorier jeg studerte. Denne måten å observere på gjør at dataene inneholder mer fyldige beskrivelser fordi jeg tillates å notere alt som er av interesse for studien. Da lærerne gikk rundt i



klasserommet under par- og gruppearbeid, valgte jeg å følge læreren for å få med meg de interaksjonene som oppsto mellom lærer og elev. Fokuset for noteringen lå på samtaletemaet, utsagn og hvor mange ulike elever som ytret seg. Fordi jeg ikke kjente klassen, var det ikke mulig for meg å skille mellom de ulike elevene som ytret seg i hver enkelt samtale. På bakgrunn av dette vil ikke observasjonsdataene fortelle noe om hvorvidt de samme elevene deltok i de ulike helklassesamtalene eller ikke.

Som Larsen (2017, s. 125) problematiserer er det umulig å få med seg alt, noe som begrenser metoden. Slik kan observatøren selv være til hindring for kvalitet i studien (jf.

«observatørbias» ovenfor), da det er lett at observasjonsnotatene preges av observatørens egen tolkning av situasjonen basert på holdninger, verdier og erfaringer (Larsen, 2017; Vedeler, 2016). Det blir svært viktig å lage et tydelig skille mellom hva som er observasjon og hva som er observatørens tolkning. I gjennomgangen av feltnotatene forsøkte jeg derfor å sikre dette skillet. Like etter at timene var observert gikk jeg grundig gjennom notatene, mens observasjonen enda lå friskt i minne, for å utdype og utfylle dataene digitalt.

### **3.4 Spørreskjema**

Den andre delen av datainnsamlingen innebar å sende ut et spørreskjema til elevene, som et supplement til observasjonen og intervjuet. Jeg benyttet meg av nettskjemaet tilknyttet Universitetet i Oslo. Tjenesten ivaretar personvern og gjør det enkelt å få oversikt over informasjonen som blir delt. Selv om hovedfokuset for oppgaven er lærerperspektivet, gir spørreskjemaet mulighet til å få et større bilde av undervisningsøktene ved elevperspektivet. Metoden er formålstjenlig fordi den samler inn større mengder data på kort tid (Jacobsen, 2015, s. 134). I tillegg gir dataene innsyn i mange elevers tanker, følelser og holdninger til undervisningen (Johnson & Christensen, 2017, s. 227). Fordi kvalitative data baseres på erfaringer utvalget har gjort gjennom datainnsamling (Larsen, 2017, s. 97), forutsatte det at elevene var til stede i undervisningsøktene jeg observerte for å kunne gi autentiske svar i spørreskjemaet.

Datainnsamlingen ble gjennomført mot slutten av de observerte undervisningsøktene i begge klassene. Spørreskjemaet inneholder syv obligatoriske spørsmål, både åpne og lukkede, som ga meg mulighet til å kategorisere og analysere elevsvarene. Alle tilstedeværende elever deltok på undersøkelsen, noe som tilsvarer 55 elever. Skjemaet var delt inn i tre deler: først ved en begrepsavklaring av kontroversiell litteratur, etterfulgt av elevenes opplevelse av møtet

med litteraturen gjennom lesning og samtaler, og til sist elevenes refleksjoner knyttet til det å ha undervisning om kontroversiell litteratur. I vedlegg E ligger en kopi av spørreskjemaet.

Larsen (2017, s. 27) understreker at spørreskjemaer ofte kan ha innslag av elementer både fra kvantitative og kvalitative tilnærminger, ved at undersøkelsen inneholder faste svaralternativer og fritt formulerte svar. Det kan knyttes både styrker og svakheter til forholdet mellom åpne og lukkede spørsmål. I praksis vil det derfor være gunstig å kombinere spørsmålstypene. Åpne spørsmål lar elevene formulere svar med egne ord, men dataene kan gi et overfladisk preg på studien (Jacobsen, 2015, s. 135). Åpne spørsmål krever nemlig en større motivasjon fra respondentenes side, og svarprosenten på slike spørsmål er dermed ofte lavere enn ved lukkede spørsmål (Grønmo, 2016; Larsen, 2017). På den annen side gir lukkede spørsmål gode muligheter til å sammenligne svar. Det blir likevel særs viktig at alle svaralternativer finnes, slik at hver respondent finner et alternativ som passer for seg (Kleven, 2018, s. 41).

## **3.5 Intervju**

Til grunn for den kommende analysen i kapittel fire, ligger et gruppeintervju av de to lærerne som studiens primærmetode. De kvalitative forskningsintervjuene gir grunnlag for å prøve å forstå verden fra intervjupersonenes side, og er dermed godt egnet til å få kunnskaper om individers erfaringer, perspektiver og tanker om et tema eller en situasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Fordi jeg først og fremst ønsket læreres tanker og erfaringer om bruken av kontroversiell litteratur i norskfaget, ser jeg på metoden som svært hensiktsmessig. Ved å intervjuere lærerne fikk jeg også fyldigere beskrivelser av undervisningsøktene.

### **3.5.1 Et semi-strukturert gruppeintervju**

Intervjuet var semistrukturert, noe som vil si at jeg på forhånd hadde formulert oversikt over tematiske vinklinger for samtalen og forslag til spørsmål (jf. 3.5.3 nedenfor). Samtidig som jeg hadde en forutbestemt plan for intervjuet, var jeg fleksibel for at samtalen kunne gå utover intervjuguiden. Larsen (2017, s. 29) trekker fram muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende svar eller å rette opp i eventuelle misforståelser, som en fordel ved en slik struktur. En semistrukturert metode åpner også opp for muligheten til å trekke inn hendelser fra de observerte undervisningsøktene og/eller enkelt svar fra spørreskjemaene. På

bakgrunn av disse aspektene er den semistrukturerte intervjuformen svært hensiktsmessig da analysen i hovedsak baserer seg på lærernes utsagn.

Det kvalitative fokusgruppeintervjuet er en forskningsmetode der datamaterialet produseres gjennom samhandling. Gruppeintervju utgjør, i likhet med kvalitative intervjuer generelt, et godt utgangspunkt når målet er å få fram individers erfaringer om en spesiell situasjon. I forskningsprosjektet anser jeg et felles lærerintervju som hensiktsmessig da det i slike kontekster oppstår *fortolkningsutvikling*; at deltakerne følger opp og/eller kommenterer hverandres innspill (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). I slike fortolkningsutviklinger kan det produseres mer kompleksitet i dataene enn ved individuelle intervjuer (Halkier, 2010, s. 14), i tillegg til at lærerne på denne måten kan utforske temaet i interaksjon med hverandre.

Halkier (2010, s. 13) belyser hvordan bruken av gruppeformat ikke nødvendigvis egner seg til å produsere data om individers livsverdener fordi deltakerne får sagt mindre i grupper enn i individuelle intervjuer. Jeg ser likevel formatet som fordelaktig da det først og fremst kun var to deltakere i tillegg til meg. Lærerne var også kjent med hverandre fra før, og hadde samarbeidet i oppstarten med utformingen av undervisningsoppleggene. Samtalen la i stor grad opp til meningsutvikling om deltakernes erfaringer, og felles utforskning av en tematikk som er ganske ny for alle tre. Dermed lå det til rette for at lærerinformantene skulle få uttale seg fritt om diverse fenomener, med muligheter til å utfylle eller utfordre hverandres innspill.

### **3.5.2 Pilotering**

Det er fornuftig å gjennomføre prøveintervjuer, såkalt pilotering, for å kvalitetssikre intervjuguiden, sette deg selv i intervjurollen og bli kjent med eventuelt teknisk utstyr (Dalen, 2011, s. 30). I forkant av lærerintervjuet piloterte jeg intervjuguiden på to medstudenter som begge har praksiserfaring i norsk fra videregående skole. Fordi intervjuguiden i noen grad bygger på observasjon, var det likevel vanskelig å foreta en autentisk pilotering av testinformantene. Samtidig hadde jeg på forhånd gitt beskjed om at jeg hovedsakelig ønsket tilbakemeldinger på hvorvidt spørsmålene var formulert tydelig og forståelig, og hvordan de opplevde meg i rollen som intervjuer.

Etter piloteringen hadde jeg en samtale med medstudentene der de kom med konstruktive tilbakemeldinger på formuleringen av spørsmålene. Det ble kun gjort mindre justeringer i intervjuguiden, alle for å spisse formuleringer i større grad. I tillegg til å teste ut spørsmålene,

fikk jeg også testet ut UiO sin lydopptaker-app under prøveintervjuet. Dette gjorde meg mer trygg på å bruke programmet under intervjusituasjonen.

### **3.5.3 Intervjuguide**

Intervjuguiden er delt inn i ulike kategorier som alle tangerer rundt undervisning om kontroversiell litteratur, se vedlegg D for kopi. Innledningsvis gir guiden samme begrepsavklaring av «kontroversiell litteratur» som elevene fikk i spørreskjemaet (vedlegg E), for å sikre en felles forståelse. Intervjuguiden spør i hovedsak om lærernes erfaringer knyttet til undervisningen, både designet og gjennomføringen av opplegget, og hvilke refleksjoner de gjorde seg i ettertid. I tillegg trekker den inn læreplanens tverrfaglige prinsipper om folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og «veien videre» for norsklærere som ønsker å bruke kontroversiell litteratur i undervisning.

### **3.5.4 Gjennomføring**

Intervjuet fant sted halvannen uke etter observasjonen, grunnet skolens overgang til rødt nivå. Et slikt tidsrom kan ha noe å si for innholdet som kommer fram, ved at lærerne kan ha glemt sentrale aspekter ved undervisningen. Som redegjort i 3.3 vil likevel observasjonsdataene gi meg mulighet til å konkretisere det som kommer fram av samtalen. I begynnelsen av intervjuet ble lærerne minnet om hensikten med intervjusituasjonen og hva utgangspunktet for samtalen var. Fordi gruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, understrekte jeg at deres synspunkter var fokuset for samtalen og at jeg ikke var ute etter bestemte svar. Jeg åpnet opp for eventuelle spørsmål før vi startet, etterfulgt av en påminnelse om at jeg skulle bruke lydopptaker og derfor ønsket at de forsøkte å snakke tydelig.

For at transkripsjonen skal være punktlig, ligger det til grunn at det er mulig å høre samtalen som er tatt opp. Dette forutsetter også at intervjueren legger til rette for et intervju uten bakgrunnsstøy (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Lærerintervjuet fant sted på et grupperom ved deres skole, slik at vi kunne snakke uforstyrret. Vi satt rundt et bord, med båndopptakeren i midten. Dalen (2011, s. 28) anbefaler bruken av lydopptaker under gjennomføringen av kvalitative intervjuer fordi det er svært viktig å ivareta informantenes egne uttalelser. Slik kan også forskeren konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, fremfor å ta notater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Under intervjuet var jeg bevisst den metodiske begrensningen som Larsen (2017, s. 103) kaller *kontrolleffekten* – at forsker ikke påvirker de svarene som kommer fram. I intervjuet forsøkte jeg å legge til rette for at deltakerne følte seg anerkjent og komfortable. Gjennom et aktivt kroppsspråk, aktiv lytting og ved å vise genuin interesse, gjør jeg bevisste grep for at intervjuet skal bli så tilfredsstillende som mulig (Dalen, 2011, s. 32). Dersom intervjuet skal brukes i en forskningssammenheng, er det nemlig en forutsetning at du forsøker å sikre en god intervjusituasjon for deltakerne. I samtalen uttrykte også lærerne en gjensidig interesse for temaene vi diskuterte, og de spilte aktivt på hverandres bidrag. En annen metodisk begrensning er at intervjusituasjoner bærer preg av et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Et forskningsintervju er ikke en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere, tvert imot defineres samtalen av forskeren (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være lett å overse asymmetrien, som i verstefall kan ha innvirkning på informasjonen som deles. Når det er sagt, kan asymmetrien svekkes ved at jeg er student, og informantene er erfarne lærere.

Totalt varte intervjuet én time. Samtalen fulgte ikke intervjuguiden systematisk, men berørte likevel alle aspektene som var tematisert. Mot slutten av intervjuet åpnet jeg opp for at lærerne kunne legge til eventuell informasjon de ikke hadde fått delt. Når intervjuet var over, stoppet jeg lydopptakeren og takket for en interessant samtale og for lærernes deltakelse i prosjektet. Jeg spurte om det var greit om jeg kunne ta kontakt i ettertid ved behov, noe de sa ja til, før jeg også oppfordret dem til å gjøre det samme.

### **3.6 Koding og analyse av datamaterialet**

Å analysere data handler om å finne sentrale mønstre og tendenser i det empiriske materialet (Grønmo, 2016; Larsen, 2017). I denne studien er analysen temabasert på tvers av datakildene for å nyansere ulike fenomener gjennom lærerperspektivet i intervjuet, forskerperspektivet i observasjonen og elevperspektivet i spørreskjemaene. I kvalitative studier foregår analyseprosessen parallelt med datainnsamling og bearbeiding (Grønmo, 2016; Larsen, 2017). Allerede før jeg gjennomførte lærerintervjuet var studiens problemstillinger, teoretiske rammeverk og øvrige data (observasjonsnotater og spørreskjemaer) førende for ferdigstillingen av intervjuguiden. Etter datainnsamlingen ble intervjuet transkribert og dataene kodet grovt, før jeg kategoriserte innholdet på bakgrunn av det som kom fram av empirien.

### 3.6.1 Transkripsjon

Før jeg kunne begynne å analysere datamaterialet, transkriberte jeg lærerintervjuet tilnærmet ordrett. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at transkripsjonsprosessen fra lydopptak til tekst krever en rekke fortolkningsmessige vurderinger. Fordi transkribering er en begynnende analyse, vil det være en fordel å transkribere selv. Slik kan forskeren allerede underveis i prosessen gjøre seg tanker om ulike aspekter ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Hensikten med intervjuet var først og fremst å få innsikt i informantenes tanker og meninger. Derfor har jeg overført samtalen til det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for en *litterær stil*. Det vil si at transkripsjonen fokuserer på innholdet i intervjuet, fremfor form og uttrykksmåte. Dette innebærer at pauser, intonasjon og fyllord som «mhm» og «eh» er utelatt.

### 3.6.2 Analytisk tilnærming og analysekategorier

Analysearbeidet har hatt en hermeneutisk tilnærming ved at jeg veksler mellom å se på deler av dataene og dataene i helhet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 237). Tidlig i fortolkningsarbeidet gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å kode hovedtendenser. Forskningsspørsmålene ble ytterligere spisset og de tematiske analysekategoriene utarbeidet. Analysen er først og fremst en kvalitativ innholdsanalyse ved at tekstdataene er blitt kodet, kategorisert og sortert (Larsen, 2017, s. 114). I kodingsprosessen jobbet jeg abduktivt. Med utgangspunkt i intervjuguidens inndelinger, har jeg dels brukt en deduktiv tilnærming gjennom allerede etablerte teorier knyttet til litteratur og muntlighet. De analytiske underkategoriene ble, på den annen siden, utviklet på bakgrunn av den innsamlede dataen, som vil si at empirien var bestemmende for funnene (Grønmo, 2016, s. 268). Studiens forskningsspørsmål er forsøkt besvart gjennom tre analysekategorier, med underkategorier. Første analysekategori, *tilrettelegging*, undersøker diverse valg lærerne tok i utformingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget. Underkategoriene er:

1. **Tekstvalg:** lærernes begrunnelser for og refleksjoner over valg av tekster.
2. **Innganger til tematikken:** lærernes begrunnelser for og refleksjoner over implisitte og eksplisitte innganger til tematikken.
3. **Innganger til litteraturen:** lærernes begrunnelser for og refleksjoner over erfaringsbaserte og analytiske innganger til litteraturarbeidet.

Den andre analysekategorien, *litterære samtaler*, undersøker hvordan lærerne legger til rette for, og reflekterer over, de faglige klasseromssamtalene om vanskelig tematikk:

1. **Vektlegging av par- og gruppesamtaler:** lærernes begrunnelser for samtalestrukturen som dominerer i undervisningen.
2. **Faglige samtaler om det som er vanskelig: et middel til danning?:** lærernes refleksjoner knyttet til potensialet som kan ligge i utforskende samtaler knyttet til skolens dannelsesprosjekt.

Som en siste analysekategori undersøker *opplevelser* hvilke refleksjoner utvalget har gjort knyttet til arbeidet med den kontroversielle litteraturen. Underkategoriene er:

1. **Møtet med kontroversiell litteratur:** læreres og elevers opplevelser av møte med kontroversiell litteratur.
2. **Kontroversiell litteratur som inngang til samtale:** læreres og elevers opplevelser av kontroversiell tekst som utgangspunkt for utforskende samtaler.
3. **Elevdeltakelse:** læreres og elevers opplevelse av elevresponsen knyttet til arbeidet med kontroversiell litteratur, gjennom elevdeltakelse i klasseromssamtalene.

I spørreskjemaet brukte jeg en variasjon av åpne og lukkede spørsmål (jf. 3.4). Åpne spørsmål kan ikke behandles som deskriptiv statistikk før de omdannes til faste kategorier (Jacobsen, 2015, s. 347). I bearbeidelsen av datamaterialet gikk jeg derfor systematisk gjennom elevsvarene. Disse ble fortløpende delt inn i ulike temaer, hvorpå jeg i ettertid utarbeidet et sett med faste kategorier for å ramme inn besvarelsene, jamfør tabell 1 på neste side. Når jeg siterer fra spørreskjemaene er elevenes begrunnelser direkte kopi. Eventuelle grammatiske feil kommer av at det er elevenes egne formuleringer.

## Tabell 1

Analysekattegorier utarbeidet etter svarene på åpne spørsmål

---

Spørsmål 4: «Hva fra teksten(e) vil du trekke frem som spesielt viktig? Hvorfor?»

---

Kategori	Eksempel på nevnt begrunnelse i elevsvar
Ingenting	«nei»
Skrivestil	«hvor brutalt diktene er skrevet»
Diktet appellerte til følelser	«budskapet i tekstene var veldig sterke og ga ett lite inntrykk»
Nevnt tematikk/verselinje	«problemfull oppvekst»
Samfunnsperspektiv	«Rus problemer og rasisme fordi det er et stort problem i samfunnet vårt»

---

Spørsmål 7: «Hva er dine tanker rundt det å bruke kontroversiell litteratur i norskfaget som en innfallsvinkel til å samtale om sensitive temaer?»

---

Kategori	Eksempel på nevnt begrunnelse i elevsvar
Unyttig	«Får ikke bruk for det»
Vanskelig	«syntes det kan være vanskelig for man må "tråkke" forsiktig og man vet ikke hva andre i klassen har opplevd»
Vet ikke	«vet ikke»
Bra (uten videre utdypning)	«bra»
Nyttig	«det er viktig å se andres synspunkter å lære om hvordan andre har det for å også forstå bedre hvordan mennesker oppfører seg»

---

## 3.7 Kvalitet i forskningsprosjektet

Kvaliteten i et forskningsprosjekt vurderes etter studiens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Hvert element i prosjektets utforming påvirker hverandre, og som forsker blir du dermed nødt til å ta stilling til eventuelle spørsmål som kan true studiens troverdighet.

### 3.7.1 Validitet

Et spørsmål om validitet er et spørsmål om fremgangsmåten du har brukt er egnet til undersøkelsens formål. Maxwell (1996) tematiserer særlig to validitetstrusler i kvalitative design: *researcher bias* (forskerbias) og *reactivity* (kontrolleffekt). Førstnevnte vurderes etter graden av troverdighet som fremkommer av de slutninger forskeren drar, og hvorvidt slutningene er påvirket av hva forskeren «ønsker» å finne (Johnson & Christensen, 2017; Maxwell, 1996). Faktorer som forskers forutinntatte kunnskaper og forventninger er det ikke mulig å distansere seg fra. Derfor blir det viktig å ha en bevissthet rundt disse verdiene og



hvorvidt de kan ha motivert gjennomføringen av studien og tolkningen av funnene (Maxwell, 1996, s. 91). Under transkriberingen av intervjuet var jeg blant annet svært lojal til det som ble sagt. I analysen løfter jeg fram informantene utsagn, ved å gjengi det de fortalte, slik at leseren kan vurdere sammenhengen mellom data og mine tolkninger. En annen trussel mot forskerbiaset er knyttet til observasjon (jf. 3.3.1), som er langt fra en objektiv prosess (Kleven, 2018, s. 26). Det er ekstremt viktig å skille mellom konkrete observasjoner og observatørens tolkninger, noe jeg forsøkte å sikre ved grundige gjennomganger av feltnotatene etter timene.

Den andre validitetstrusselen Maxwell (1996, s. 91) refererer til er reactivity, også kalt «kontrolleffekten» (jf. 3.5.4). Som forsker er det viktig å unngå at forskers tilstedeværelse påvirker dataene, så langt det lar seg gjøre. Hvordan lærer og elever opptrer i klasserommet kan for eksempel påvirkes av å bli observert, og det er derfor viktig å legge til rette for en så autentisk situasjon som mulig. Ved blant annet å ha gjennomført prøveobservasjon i forkant, ble utvalget og jeg mer vant til hverandre. Kontrolleffekten trekkes imidlertid frem som en større trussel i intervjusituasjoner (Larsen, 2017; Maxwell, 1996). Som forsker er jeg nødt til å være bevisst på at de svar som kommer frem av intervjuet *kan* være påvirket av min tilstedeværelse. I intervjusituasjonen var jeg derfor bevisst på å lytte aktivt og fremtre engasjert, slik at informantene følte seg anerkjent. I tillegg understrekte jeg at de sto fritt til å snakke ut ifra egen livsverden, og at jeg ikke var ute etter bestemte svar.

Hva det gjelder et prosjekts indre validitet, vil kvaliteten på datamaterialet bli høyere jo mer velegnet metodene er til å undersøke studiens spesifikke problemstillinger (Grønmo, 2016, s. 237). Maxwell (1996, s. 93) peker på *triangulation* som en styrke, altså forutsetningen om at ingen metode alene kan undersøke et fenomen tilstrekkelig (Patton, 1999, s. 1192). Jeg bruker metodetriangulering ved at jeg har operasjonalisert teorier og tidligere forskning på feltet, observert undervisning, gjennomført et felles lærerintervju og studert spørreskjemaer. Slik får jeg inn informasjon fra ulike kilder, som både gir et rikere datamateriale og et mer stabilt grunnlag å trekke slutninger fra, noe som styrker kvaliteten i resultatene (Grønmo, 2016; Larsen, 2017). Som Jacobsen (2015, s. 139) imidlertid belyser, er naturligvis kombinasjonen av ulike data mer krevende. I forkant av datainnsamlingen vurderte jeg derfor hvilke data jeg ville sitte igjen med, opp imot hva det tidsmessig ville «koste» å bearbeide dem, med hensyn til oppgavens omfang.

### 3.7.2 Overførbarhet

I kvalitative studier snakker en gjerne om hvorvidt tolkingene du har gjort i undersøkelsen kan være gyldige også i andre sammenhenger. I forskningsfeltet kalles dette for studiens ytre eller eksterne validitet. Som tidligere nevnt (3.2.2), vil ikke et strategisk utvalg fortelle noe om den øvrige populasjonen innad i samme målgruppe. Dette står i veien for muligheten til å generalisere resultatene utover deltakerne (Larsen, 2017, s. 89). Utvelgelsen av informantene var strategisk fordi jeg ønsket en viss variasjon i lærernes fartstid og erfaringer i skolen.

Lærerutvalget har ulikt utgangspunkt i yrket, men en begrensning, i tillegg til et smalt utvalg, er at de jobber ved samme skole. Fordi lærerne befinner seg i samme miljø kan de operere mer likt enn om de hadde jobbet ved ulike skoler, som igjen kan resultere i et mindre perspektivrikt intervju. Overførbarheten kan likevel styrkes ved at leseren kjenner seg igjen; altså at studien framstilles slik at lesere i tilsvarende situasjoner som informantene kan kjenne seg igjen og oppleve relevans i det som studeres og de konklusjoner som trekkes.

Elevutvalget inngår i sekundærutvalget kun fordi de er elever av lærerinformantene.

Elevgruppen er, med andre ord, del av utvalget utelukkende basert på en strategisk utvelgelse av lærerne. Dermed vil ikke elevene fortelle noe om den øvrige målgruppen de er del av.

Likevel vil spørreskjemaene belyse hvordan akkurat *disse* elevene opplevde undervisningen, og sådan bringe et nytt perspektiv til den kommende drøftingen i femte kapittel.

### 3.7.3 Reliabilitet

Reliabiliteten i et forskningsdesign handler om i hvilken grad du kan stole på at prosjektet er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). For å sikre troverdighet er det viktig å gjøre forskningsprosessen *transparent* (gjennomsiktig) ved å gi grundige beskrivelser av kontekst, teoretisk ståsted, forskningsstrategi og fremgangsmåter (Creswell & Miller, 2000; Thagaard, 2018). Reliabilitet ble tidligere forstått som hvorvidt de samme resultatene ville forekommet dersom en annen forsker gjennomførte samme undersøkelse. Halkier (2010) problematiserer denne forståelsen: i kvalitative studier, der den metodiske tilnærmingen er preget av forskers subjektivitet i dataproduksjonen, er ikke dette aktuelt. I stedet handler pålitelighet om i hvilken grad du produserer og bearbeider data eksplisitt og gjennomsiktig, slik at leseren selv kan vurdere kvaliteten over arbeidet (Thagaard, 2018, s. 188). For å sikre pålitelighet i studien har jeg i dette kapitlet forklart hvordan jeg har gått fram og hvilke valg jeg har gjort underveis, slik at leseren får mulighet til å vurdere prosjektets pålitelighet.

### 3.8 Forskningsetiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) tematiserer hvordan samfunnsorientert forskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser. All forskning har etiske normer de må følge.

Gjennom et forskningsforløp ligger det flere verdispørsmål å ta hensyn til for å sikre etiske retningslinjer. De mennesker som er gjenstand for forskning skal blant annet respekteres ved at deres integritet, frihet og medbestemmelse ivaretas (Kleven, 2018, s. 28).

Norsk senter for forskningsdata (NSD) stiller krav om å sende inn forskningsprosjektet til godkjenning dersom studien behandler personopplysninger. Et første og grunnleggende prinsipp for å imøtekomme forskningsetiske retningslinjer blir dermed prosessen knyttet til NSD sitt meldeskjema. I søknaden om gjennomføringen av prosjektet informerte jeg om studiens overordna hensikt og tematikk, samt metodisk tilnærming. Etter noen runder med revidering fikk jeg prosjektet godkjent 31.08.2020, dokumentert i vedlegg C.

Et informert samtykke sikrer at utvalget deltar i prosjektet helt frivillig, og at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten videre konsekvenser. Informasjon om prosjektet bør også inneholde en redegjørelse av hvem som får adgang til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Disse kravene imøtekom jeg ved å informere informantene, både skriftlig og muntlig, om hensikten ved prosjektet, fremgangsmåten for undersøkelsen og at det kun var meg selv og min veileder som ville ha tilgang til dataene. Gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg A og B) sikret jeg hver enkelt lærer og elevs frivillige deltakelse i forkant av datainnsamlingen, og informerte om at de sto fritt til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

Konfidensialitet i forskning innebærer at identifiserbare opplysninger om informantene ikke avsløres, slik at utvalgets anonymitet ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å sikre fortrolighet har jeg gjennom hele prosjektet vært nøye med å bevare anonymiteten til skolen, klassene og lærerne ved at verken innsamling, lagring eller bearbeiding av datamaterialet kan knyttes til utvalget. I forkant av lærerintervjuet informerte jeg om at vi skulle unngå å bruke navn på hverandre, og allerede i transkripsjonen fikk de fiktive navn som siden er blitt brukt konsekvent.

Fra et nytteperspektiv, skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 107), at summen av mulige fordeler ved deltakelse i prosjektet bør veie tyngre enn risikoen. Dette kan knyttes til at forskeren har et ansvar i å reflektere omkring mulige konsekvenser studien kan bringe, både

for deltakerne og den større populasjonen som studien kan overføres til. I studien legger jeg vekt på hvilket potensial som kan ligge i undervisning om kontroversiell litteratur, sett ut ifra norskfaget som dannelsesfag, snarere enn hvorvidt informantene gjør «riktig» eller «galt». Dermed finner jeg at utvalgets deltakelse i prosjektet bringer flere fordeler enn ulemper.

Når det gjelder etiske retningslinjer knyttet til forskerens rolle, har jeg under delkapitlet om kvalitet i forskningsprosjektet tematisert viktige aspekter (jf. 3.7). Forskeretikk innebærer også at det etterstrebes en gjennomsiktighet i prosedyrene for gjennomføringen av alle deler i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I dette metodekapitlet har jeg forsøkt å imøtekomme ansvaret ved å gi grundige redegjørelser for prosjekts metodiske fremgangsmåter, som igjen danner grunnlag for at de konklusjoner jeg trekker vil være gyldige.

## 4. Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funnene fra det empiriske arbeidet. Hensikten med studien er å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan bruker to norsklærere på vgl kontroversiell litteratur for å jobbe med sensitiv tematikk?* For å gjøre dette vil gangen i analysen struktureres etter oppgavens forskningsspørsmål: i. Hvordan reflekterer lærerne over tekstvalg og innganger til arbeidet med kontroversiell litteratur? ii. Hvordan legger lærerne til rette for, og reflekterer over, de litterære samtalene? iii. Hvordan opplever utvalget det litterære arbeidet?

Materialet vil bli analysert ved hjelp av de analytiske kategoriene redegjort for i kapittel 3.6.2. Fokuset ligger på lærernes tilrettelegging av elevenes møte med kontroversiell litteratur, lærernes refleksjoner knyttet til de litterære samtalene i undervisningen, og hvilke opplevelser utvalget har uttrykt om det litterære arbeidet. Observasjonsdataene i denne studien tjener tre hensikter: for det første gir de en kontekst til undervisningsoppleggene og øktene, for det andre danner de grunnlag for intervjuene, og for det tredje gir de materiale til selve analysen. Før funnene presenteres, gir jeg derfor en beskrivelse av de tre observerte norsktimene.

### 4.1 Undervisning om kontroversiell litteratur

Lærerne organiserte sine undervisningsøkter ulikt; både i variasjon av aktiviteter og tekstvalg. I vedlegg F ligger en samlet oversikt over tekstene som ble brukt i undervisningsøktene. I det følgende delkapitlet gjør jeg rede for lærerinformantenes oppbygging av norsktimene.

#### 4.1.1 Timen til Heidi

Som redegjort i delkapittel 3.3, fikk jeg kun observert én time av Heidi grunnet restriksjoner knyttet til Covid-19. I timen jeg observerte, hadde Heidi lagt opp til variasjon i temaene og tekstene som ble lest og arbeidet med: oppvekst og usikkerhet, rus, vold, rasisme, hat og angst. Selv om timen inneholdt et bredt utvalg av tekster og temaer, jobbet hver gruppe i klassen kun med sin utdelte tekst. Tabell 2 gir en detaljert oversikt over den observerte timen.

## Tabell 2

### *Kronologisk oversikt over Heidis undervisningsforløp*

Time	Varighet	Læringsaktivitet	Innhold
1/1	10 min	Oppstart med miniforelesning	Lærer gir informasjon om undervisningsøkta og læringsutbyttet, og deler ut et oppgavehefte.
	8 min	Helklassesamtale: tankekart på tavla	Lærer spør hvilke ubehagelige temaer som opptar livet, og lager tankekart på tavla. Ni ulike elever deltar i helklassesamtalen.
	7 min	Intro til gruppearbeid, helklassesamtale	Lærer gir informasjon om gruppearbeidet, hver gruppe jobber med hver sin kontroversielle tekst/tematikk. Hun spør i plenum om hvilke tekster elevene kan huske å ha lest, som tar opp vanskelige temaer. Syv ulike elever deltar i helklassesamtalen.
	50 min	Gruppearbeid: litterær samtale	Elevene jobber i grupper med hver sin tekst/tematikk. Lærer går rundt til gruppene, lytter og deltar i samtalene.
	5 min	Helklasse: litterær samtale	Avsluttende helklassesamtale. Noen grupper oppsummerer teksten de jobbet med. Kun to tekster oppsummeres. Fire ulike elever, på tvers av gruppene, deltar i helklassesamtalen.
	10 min	Spørreskjema	Elevene fyller ut og svarer på det anonyme spørreskjemaet.

### 4.1.2 Timene til Thomas

Thomas organiserte sine undervisningsøkter mer temabasert enn Heidi. Han brukte to ulike dikt av samme forfatter som begge inneholder sterk kritikk av foreldregenerasjonen og vold innad familien. I tillegg varierte han mer mellom aktivitetene som fant sted i timene. På neste side vil leser finne tabell 3 som beskriver de to undervisningsøktene jeg observerte av Thomas.

**Tabell 3***Kronologisk oversikt over Thomas' undervisningsforløp*

Time	Varighet	Læringsaktivitet	Innhold
1/2	10 min	Oppstart med helklassesamtale	Lærer gir informasjon om timen og læringsmål. Elevene diskuterer hvordan Banskys (2002) bilde «Balloon girl» kan kobles til lyrikk. Tre ulike elever deltar i helklassesamtalen.
	12 min	Kahoot	Kahoot med repetisjonsspørsmål om lyrikk.
	8 min	Kort samtale i par og helklasse	Elevene diskuterer litterære virkemidler som kan vekke følelser. To ulike elever deltar i helklassesamtalen.
	20 min	IGP: litterær samtale	Individuelt leser halve klassen «Aust-Vågøy» og andre halvdel «Det er ingen hverdag mer». Parvis diskuterer elevene: 1) Hvilke følelser vekker diktet? 2) Hva tror du diktet handler om? 3) Søk på nett: i hvilken sammenheng ble diktet gitt ut? Diktene oppsummeres i helklasse, fire ulike elever deltar.
	5 min	Pause	Kort friminutt.
	15 min	Diktlesning	Lærer leser «MAN SKAMMER SEG» høyt. Etterpå leser elevene diktet individuelt, med instruks om å streke under ord som gir assosiasjoner.
	20 min	Par- og gruppearbeid: litterær samtale	I par diskuterer elevene hva de streket under, samt mulige temaer. Lærer går rundt, lytter og deltar i de litterære samtalen. I grupper bes elevene diskutere hvorfor de tror Hassan dikter om disse temaene og hvorfor diktene har skapt debatt.
	4 min	Avslutning	Lærer forteller at arbeidet med Yahya Hassan fortsetter i neste time.
2/2	12 min	Oppstart: par- og helklassesamtale	I par oppsummerer elevene hva «MAN SKAMMER SEG» handler om. Lærer går rundt og lytter til gruppene. Fem ulike elever deltar i helklassesamtalen.
	15 min	Research-oppgave i par, etterfulgt av helklassesamtale	I par skal elevene lese seg opp på forfatter Yahya Hassan. Åtte ulike elever deltar i den påfølgende helklassesamtalen.
	15 min	Diktlesing og parvis litterær samtale	Lærer deler ut diktet «BARNDOM». Elevene lytter til Hassans diktopplesning mens de leser. Etter lesningen diskuterer de umiddelbare inntrykk i par.
	10 min	Helklasse: litterær samtale	Oppsummerende helklassesamtale. Lærer lager tankekart av innspillene. Åtte ulike elever deltar i samtalen.
	5 min	Pause	Kort friminutt.
	20 min	Skriveoppgave	Med utgangspunkt i «BARNDOM» skal elevene velge én skriveoppgave [ikke inkludert i analysen]: 1) Anbefal diktet til en venn, med fokus på gjenkjennelige temaer/følelser, eller 2) skriv et brev til Hassan: hvilke følelser vekker diktet og hvordan beskriver teksten vanskelige opplevelser? Lærer går rundt til elevene, og viser til tankekartet på tavla.
	10 min	Spørreskjema	Elevene fyller ut og svarer på det anonyme spørreskjemaet.

## 4.2 Tilrettelegging av arbeidet

Den første delen av analysen tar utgangspunkt i studiens første forskningsspørsmål: «Hvordan reflekterer lærerne over tekstvalg og innganger til arbeidet med kontroversiell litteratur?».

Delkapitlet undersøker lærernes begrunnelser og refleksjoner knyttet til tekstvalg, implisitte og eksplisitte innganger til det tematiske arbeidet, og analytiske og erfaringsbaserte innganger til litteraturen.

### 4.2.1 Tekstvalg

De kontroversielle tekstene som utforskes i undervisningsøktene er i størst grad samtidslitteratur, men med noen unntak leses også eldre tekster (jf. vedlegg F). Som nevnt i kapittel 2.2.2, defineres samtidslitteratur i denne oppgaven som litteratur utgitt i elevenes levetid. Lærernes bruk av samtidslitteratur tar utgangspunkt i tre sentrale årsaker.

Først og fremst diskuterer lærerne hvordan kjennskap til kontekst for litteraturen kan bidra til økt tekstforståelse. De vektlegger hvordan den kontroversielle teksten de tar med inn i undervisningen må ha et potensiale for at elevene finner noe gjenkjennelig. Heidi sier at det ikke er nødt til å være samtidslitteratur for at tematikken skal være gjenkjennbar eller samfunnsaktuell, men at teksten må tematisere noe man kan kjenne igjen fra omgivelsene. Slik kan det bli enklere å kontekstualisere litteraturen og tematikken, for å forsterke kjennskapet og dermed øke tekstforståelsen. Thomas bygger på innspillet:

Å jobbe med tekster som er gjenkjennelige er nok fornuftig. Ikke nødvendigvis sånn at 'dette har jeg opplevd', mer at elevene får økt forståelse for tematikken jo mer de møter det som er vanskelig. At det gjennomsyrrer noe. Vold og krig, for eksempel. Det er vanskelig å følge med på nyhetsbildet uten å få med seg noe av det [...] Det blir som du [Heidi] sier: å ta tak i samfunnsaktuelle ting og å knytte det inn i undervisningen gjennom litteratur.

Årsaken til tekstvalget er altså tett koblet mellom gjenkjennelse og kontekstforståelse. På bakgrunn av manglende data av Heidis kontekstualisering, vil denne årsaken hovedsakelig støttes av observasjonsnotater av Thomas' arbeidsmåter for å nyansere det som kommer fram i intervjuet. Observasjonsdataene viser nemlig flere tilfeller hvor Thomas eksplisitt kontekstualiserer litteraturen elevene jobber med for å forsterke kjennskapet til tematikken. I sin første time bruker Thomas de to krigsdiktene «Aust-Vågøy» og «Det er ingen hverdag mer» som en oppvarming til tematikken om krig og vold. Disse diktene er unntaket fra samtidslitteraturen som Thomas ellers bruker i undervisningsøktene, men gir et bilde av



hvordan han kobler gjenkjennelse og kontekst. Elevene instrueres til å søke på internett og finne ut i hvilken sammenheng diktene ble gitt ut: «Sammenhengen diktet ble publisert i kan være viktig. Det kan være en historisk hendelse, knyttet til aktuelle tema eller en pågående debatt», leser Thomas fra projektoren i den påfølgende plenumsamtalen.

Lignende aktivitet observerer jeg igjen i Thomas' andre time. Elevene instrueres til å finne ut mer om forfatter Yahya Hassan: «Samarbeid to og to: Finn ut, hvem er Yahya Hassan? Er dette viktig for hvordan vi kan forstå diktene hans?». I den påfølgende plenumssamtalen oppsummerer Thomas: «Yayha Hassan har altså vært utsatt for familievold, han har vært inn- og-ut av fengsler og han har i perioder trengt livvakt som følge av alvorlige drapstrusler». Slik trekker han linjer mellom den kontroversielle teksten de arbeider med, «MAN SKAMMER SEG», og omstendighetene rundt litteraturen og forfatteren slik at temaene forsterkes. I intervjuet begrunner Thomas for valget av læringsaktiviteten: «Da vi gjorde litt detektivarbeid om hvem han er, da kunne vi begynne å sette ting litt i sammenheng. 'Åja, han hadde også en trøblete barndom, som han skriver om!'». På denne måten forbereder han samtidig elevenes møte med diktet «BARNDOM», uten å gi dem eksplisitte forventninger til lesningen.

I likhet med elevene til Thomas, fikk også Heidis elever i oppgave å lese seg opp på forfatter/artist og diskutere hvorvidt avsender lyktes med å få frem det eventuelle budskapet. Jeg har imidlertid ikke observasjonsdataer av hvordan Heidi kontekstualiserer utover dette, fordi oppgavene ikke ble diskutert i plenum og heller ikke på de tidspunkt hvor Heidi gikk rundt og snakket med elevene i grupper. I intervjuet begrunner hun likevel valget av oppgaveformuleringen i likhet med Thomas, ved at gjenkjenneligheten og derav tekstforståelsen kan styrkes gjennom en bredere kontekstualisering.

Den andre medvirkende årsaken til tekstvalget, er tett koblet til forrige poeng; lærerne velger tekster om tema som er kontroversielle *i dag*. Heidi kommenterer akkurat dette i intervjuet:

I forarbeidet tenkte jeg mye rundt hva jeg skulle bruke. Det finnes jo så mye kontroversiell litteratur som også er gammel fordi de i sin tid tok opp temaer det var vanskelig å bryne seg om, som ytringsfrihet eller det å sprengre grenser.

Hun uttrykker at de like gjerne kunne jobbet med mer kjente verk som for eksempel Arnulf Øverlands *Kristendommen, den tiende landeplage*, men at det ville ha endret fokuset for timen: «Her blir jo det kontroversiell litteratur fordi samtiden var moralsk forarget, på en måte. I dag vil andre ting være mer kontroversielt». Enda kontroverser alltid har blitt tematisert gjennom litteraturen, er både Heidi og Thomas enige om at det viktigste er at

litteraturen de presenterer for klassen er kontroversiell *i dag*. På bakgrunn av dette kan litteraturen treffe elevene i større grad, argumenterer de for.

En tredje og siste faktor som gjorde at valget falt på samtidslitteratur er fordi klassiske verk ofte kan leses med en allmenn, førende tolkning. Når elevene introduseres for mer ukjent litteratur, diskuterer lærerne at det kan være enklere å jobbe erfaringsbasert nettopp fordi verken elevene eller lærerne styres av en, på mange måter, kanonisert tolkning. Heidi forteller følgende i intervjuet om samtalen blant én av gruppene, som jobbet med tematikken rus og avhengighet i diktsamlingen *Når jeg drikker* (2019) av Martin Svedman:

De lurte fælt på, eller, vi undret oss jo litt sammen. Det var jo ikke helt lett tilgjengelige tekster heller. Bare i åpningsscenen sto det et eller annet om at huset klirrer – bare det gir jo et signal om at, eller, assosiasjonene settes fort i gang med at vin og drikking og skåling skaper klirrelyder. Da merket jeg at hvert fall jeg var jo veldig engasjert da, men jeg fikk inntrykk av at også de var engasjerte. De tekstene var jo veldig underfundige.

Heidi vektlegger det erfaringsbaserte potensialet som ukjente tekster kan ha i en sosial læringssammenheng. Det vil være enklere for elevene (og lærer) å ha en nysgjerrig tilnærming til teksten dersom de ikke kjenner den fra før. Thomas uttrykker det samme: «Det kan jo fungere bra med sånne møter med det ukjente. Det pirrer litt nysgjerrigheten på hva i all verden det her er». Arbeidet med mer ukjent litteratur, gir altså elevene større muligheter til å undre seg, og skape mening, sammen.

Oppsummert falt lærernes tekstvalg på samtidslitterære verk av tre årsaker: 1) ved å bruke litteratur som har gjenkjennelig tematikk, kan tekstforståelsen økes gjennom kontekstualisering. 2) Kontroverser endrer seg over tid; derfor må teksten kunne omtales som omstridte *i dag*. Samtidslitteratur skildrer ofte samtiden, og er derfor et naturlig alternativ. 3) Samtidslitteratur kan være mindre kjent. Mindre kjente verk kan pirre lesers nysgjerrighet i større grad, og har sjelden en «førende» tolkning.

#### **4.2.2 Innganger til tematikken**

I intervjuet poengterer begge lærerne at tekstvalget i seg selv ikke er den største utfordringen i tilretteleggingen av arbeidet. Som Thomas sier, er målet først og fremst at elevene sitter igjen med litterære opplevelser i ettertid, noe som avhenger av hvordan undervisningen legges opp:

Utfordringen er heller hvordan man på en måte skal legge opp undervisningen så det treffer elevene, rett og slett. Så det ikke bare blir en teoretisk gjennomgang om at 'dette er vanskelig, dette må vi prate om', men om å finne de *gode* inngangene. Hvordan kan vi prate om dette her på en produktiv og reflektert måte?

Thomas og Heidi diskuterer hvordan ulike innganger til det tematiske arbeidet kan være årsak til ulike leseropplevelser. Dataene viser nemlig hvordan lærerne innledet tematikken på to forskjellige måter: Thomas med en implisitt inngang, og Heidi med en eksplisitt inngang.

Thomas forteller at han med vilje ikke nevnte noe om verken kontroversen eller den langsiktige hensikten med undervisningen: «Jeg forsøkte bevisst å ikke si noe om kontroversiell litteratur før vi begynte med det her. Vi startet med noen korte dikt, som også handlet om krig for så vidt, for å komme litt i gang». Krigslyrikken i timene til Thomas ble med andre ord brukt som en slags oppvarming før arbeidet med mer kontroversiell tematikk. Dette begrunner han med at det kan være lett for elevene å se konfliktene som skildres fordi konteksten rundt er kjent (jf. 4.2.1). De kontroversielle tekstene trekkes først inn i undervisningen med Hassans diktning, men ved å starte opp med to dikt fra etterkrigstiden introduseres likevel temaene om krig og vold uten at det nevnes eksplisitt.

I andre time, etter å ha oppsummert «MAN SKAMMER SEG», gir Thomas elevene instruksjoner om å finne ut mer om livet til forfatteren. Jeg observerer flere elever som reagerer på informasjonen om at Hassan er død. Blant annet utbryter en elev: «Shit, han er død!». I løpet av den påfølgende helklassesamtalen stiller Thomas følgende spørsmål: «Hva har vi klart å finne ut om Yahya Hassan?», «Har noen funnet ut noe om hva mer han skrev om?» og «Var det noen som fant ut noe mer om barndommen hans?». Spørsmålene peker i retning mot neste dikt de skal lese, «BARNDOM», som handler om Hassans voldelige oppvekst. I intervjuet bekrefter Thomas at han brukte denne læringsaktiviteten som en bevisst inngang til diktet. I stedet for at læreren forteller at Hassan hadde en vanskelig oppvekst, eller døde svært ung, er dette noe elevene må finne ut av selv. Denne måten å finne informasjon på kan gi forsterkede inntrykk (jf. reaksjonen ovenfor: «Shit, han er død!»).

Heidi, på den annen side, introduserte, sin time med å fortelle elevene at de skulle jobbe med kontroversiell litteratur i tråd med de nye læreplanmålene:

Det er jo, som dere vet, kommet noen nye ord i læreplanen som dere følger, medborgerskap og livsmestring blant annet. Nå skal vi prøve å linke disse store temaene opp mot kontroversiell lyrikk! Vi lærere blir instruert til å hjelpe dere elever i å lære hvordan dere skal håndtere da for eksempel livsmestring.

I motsetning til Thomas' klasse, som for første gang møter den kontroversielle tematikken med selve lesningen, vil kanskje Heidis elever forholde seg til litteraturen på en annen måte. Allerede før de møter teksten vil de ha indikasjoner om tematikken. Før selve lesningen diskuterer klassen mulige vonde livssituasjoner: «Kan dere gi meg noen stikkord om ting som kan være ubehagelig? Ting som ofte opptar livet? Dere trenger ikke nødvendigvis si ting dere har opplevd selv», spør Heidi i plenum. Slik blir elevene i større grad forberedt på temaene.

Tross i lærernes ulike innganger var likevel et av målene for undervisningsøktene det samme: å gi elevene litterære opplevelser. I intervjuet diskuterer lærerne erfaringer de har gjort seg, knyttet til forholdet mellom Thomas' implisitte og Heidis eksplisitte innganger til temaet.

Thomas forteller:

Jeg føler at spesielt «BARNDOM» av Yahya Hassan, der var det en del elever tror jeg som ble litt slått nesten av både språkbruken, men også tematikken av hvor på en måte eksplisitt og, ja, hvor grovt det er da. Det var en veldig gjennombrytende effekt, de ga inntrykk av at de synes det var spennende.

Thomas gir uttrykk for at et uforberedt møte mellom elevene og litteraturen fungerte som en introduksjon til tematikken i seg selv. Ved at elevene får oppleve litteraturen uten å være innforstått med at den kan betraktes som grov, kan det åpne opp for sterkere reaksjoner. Heidi uttrykker enighet med Thomas når hun deler erfaringer knyttet til hennes eksplisitte inngang:

Jeg angret meg bittelitt på at jeg nevnte for elevene at tematikken skulle være kontroversiell, man kan heller underkommunisere litt av det. Jeg har også gjort en refleksjon om å ikke være eksplisitt om folkehelse og livsmestring, det kan vi heller oppsummere med på slutten. Noe av magien forsvinner når det blir for, altså, jeg tenker at ting heller oppstår i situasjonen; sånn magic moment. Jeg vet fra tidligere erfaring at det fungerer veldig bra.

Slik det kommer fram av intervjuet, mener Heidi, i likhet med Thomas, at de beste leseopplevelsene ofte oppstår i nuet. Dersom elevene møter litteraturen med en forventning om at teksten er kontroversiell og at målet med timen er å snakke om det som er vanskelig, kan man potensielt gå glipp av de gode, «uforberedte» samtalene. Begge lærerne peker altså på hvordan en mer underkommunisert tematisk inngang til kontroversiell litteratur kan være virkningsfull, ved at elevene ikke har konkrete forventninger til verken tekst eller tema.

### **4.2.3 Innganger til litteraturen**

I tillegg til at elevene blir forberedt på møtet med tematikken i ulik grad, finner jeg forskjeller

i hvordan litteraturarbeidet er lagt opp gjennom lærernes litterære tilnæringer. I intervjuet diskuterer de hvordan de forsøkte å legge til rette for en kombinasjon mellom det analytiske og det erfaringsbaserte perspektivet i møtet med litteraturen. Slik vil elevene kunne utnytte faglige ferdigheter kombinert med egne erfaringer i tekstforståelsen.

I intervjuet forteller Heidi at mye av fokuset for lyrikkundervisningen tidligere hadde vært på det analytiske perspektivet. Dermed var målet med denne undervisningsøkten at elevene skulle få jobbe mer erfaringsbasert, nå som det faglige var lagt til grunn. Hun forteller likevel at gruppesamtalen først og fremst skulle legges opp til de analytiske inngangene, med følgende begrunnelse:

Jeg tenkte det var litt trygt når de holder på med ting som er litt ugreit, at de liksom kan peke på noe håndfast før de får jobba seg ned på tematikken. Jeg tenkte å se om de fant noen metaforer, om det var noe spesielt med formen her, eller noe som nører opp under tema. Så skulle vi etterpå skofle litt mer med det følelsesmessige og det som er nært og kanskje litt ubehagelig å snakke om.

Før selve lesningen blir elevene delt inn i grupper som hver for seg skulle arbeide med ulike tekster. Utgangspunktet for lesningen og de påfølgende litterære samtaler var likevel de samme refleksjonsoppgavene, og målet for timen var formulert slik: «[Å] Gjøre seg kjent med tekstene og bruke fagbegreper». Allerede i denne formuleringen legges det opp til en analytisk tilnærming ved at elevene skal fokusere på å bruke fagbegreper i samtalen. Oppgaveheftet sier videre at elevene skal: 1) assosiere fritt rundt temaet, 2) lese dere opp på forfatter/avsender/artist, 3) lese teksten grundig og peke på tema, form, innhold og språklige virkemidler, 4) har avsender lyktes med å få fram budskapet? og 5) hvilke opplevelser sitter du igjen med? Det blir tydelig at oppgavene kombinerer både en opplevelsesbasert og en analytisk tilnærming til litteraturen, ved at elevene blant annet skal finne språklige virkemidler og studere tekstens form, samtidig som de skal diskutere hvilke assosiasjoner og opplevelser de selv kjenner på i lesningen.

I intervjuet forteller Heidi hvordan hun bevisst la opp til både analytiske og erfaringsbaserte tilnæringer for å differensiere arbeidet. På denne måten kan nemlig elevene innta enten den ene eller andre tilnærmingen etter eget initiativ:

Om noen bruker tid på å finne virkemidler og jobbe med form og sånne ting, så kunne andre begynne å forberede et rollespill gjennom tematikken for eksempel, sånn at det ble litt sånn god dynamikk. [...] Det kom med kunnskapsløftet forrige gang at jeg synes det ble veldig sånn, jeg vet ikke, kunnskapsfiksert. Man må også få lov til å

oppleve noe! Kanskje noen bare kan sitte å ha kjent på noen følelser i kroppen sin iblant, også. Trenger ikke alltid jobbe med analyse.

Slik det kommer til uttrykk i intervjuet, er det tydelig at Heidi er opptatt av at litteraturundervisning ikke bare er et grep brukt til faglig kunnskapsutvikling, men at det også har et potensiale i det mer opplevelsesbaserte og personlige perspektivet. Hun forteller at hun ønsker et desto større fokus på elevenes opplevelser og assosiasjoner ved neste anledning: «Kanskje vi får forholdt oss mer til tematikken da, og selve *ubehaget?*», konkluderer hun.

Begge lærerne legger i ulik grad og med ulikt fokus opp til en elevorientert inngang til litteraturen, gjennom vektleggingen av enkeltelevers *opplevelser*. Slik fikk elevene mulighet til å bruke egne erfaringer i forståelsen av litteraturen. På tross av Heidis delvis analytiske inngang, finner jeg at samtalen tok en vending mot det opplevelsesbaserte. Dette er mye grunnet hvilke typer spørsmål Heidi stiller når hun går rundt til de ulike gruppene, deriblant: «Hvordan tror dere personen dere leser om har det?», «Setter diktet igjen noen følelser i deg? I så fall, hvilke?», og «Hvis dette lyriske jeg-et hadde vært en venn eller nabo, hvilke råd ville dere ha gitt?». Fokuset i spørsmålene tar i stor grad utgangspunkt i selve teksten, men legger vekt på elevenes opplevelser av lesningen og forståelse av det lyriske jeg-et.

I motsetning til Heidi, tilrettela Thomas for en felles lesning av Yahya Hassans «BARNDOM». I andre time spilte han av Hassans egen diktopplesning slik at elevene fikk mulighet til å konsentrere seg om å lytte. Instruksjonen som elevene får, i forkant av lesningen, lyder: «Jeg vil at dere skal tenke på hvordan stemningen er. Både i diktet, men også i Hassans fremføring». Thomas legger fokus på elevenes umiddelbare inntrykk gjennom selve tekstopplevelsen. Etter lesningen ble elevene bedt om å diskutere umiddelbare inntrykk med sidekameraten. I lærerintervjuet forteller Thomas at han forsøkte å legge undervisningen rundt det erfaringsbaserte aspektet som en strategi for å skape refleksjon og diskusjon:

At de ikke bare har den analytiske tilnærmingen tror jeg er viktig, og det prøvde jeg å tenke litt på. At de ikke bare får spørsmål som sier 'pek på det og det', men også spørsmål som har litt erfaringsbaserte tilnærminger da. De passer ofte litt bedre når vi snakker om diverse tematikker, om sammenhenger og opplevelser [...] For eksempel at man spør: 'Hva er det du assosierer med det vi leser nå?', ikke sant? Med utgangspunkt i diktet. Da kommer det kanskje noen temaer, kanskje noen begreper, kanskje noen enkeltopplevelser. Så må de ta utgangspunkt i egne erfaringer, enn på en måte å si 'pek på metaforene i diktet', det blir jo veldig analytisk.

Thomas legger altså vekt både på det å få en litterær opplevelse, et følelsesinntrykk gjennom det første møte med teksten, og det å bruke seg selv og sine personlige assosiasjoner for å

skape mening. Mens et analytisk perspektiv kan trekke frem håndfaste aspekter i diktet, vil elevenes opplevelser av lesningen være avgjørende i deres forståelse av tematikken, gjennom å jobbe med teksten i lys av sin egen livsverden (jf. 2.2.3). Videre understreker Thomas verdien det erfaringsbaserte kan ha når det gjelder elevenes egen mestringsfølelse:

De opererer på veldig forskjellige nivåer, og jeg synes ved å jobbe med muntlighet på denne måten så opplever elevene mestring selv om de opererer på ulike nivåer. Det tenker jeg er et viktig moment å ha med seg, at det er på en måte ikke bare de aller flinkeste som nødvendigvis opplever mestring i arbeidet.

Thomas begrunner utsagnet ved å fortelle at det legges til rette for mer undring og egenrefleksjon i større grad når elevene får jobbe erfaringsbasert. Slik legges det ikke opp til én bestemt lesning, som det ofte gjøres i analytiske tilnærminger. Thomas forklarer at elever, ved denne typen arbeid, kan jobbe i ulikt tempo: «Veldig ofte er det disse faglige sterke elevene som på en måte tar det veldig fort og klarer å se sammenhengene, mens andre elever står mer fast sånn ‘hva var dette med droner igjen?’». Med andre ord tillater et slikt erfaringsbasert arbeid elevene å jobbe ut ifra de erfaringer de allerede har, i møte med tekst. Mens noen elever tar tematikken veldig fort, sitter andre og undrer seg over hva det betyr å assosiere, eller hva en drone (som nevnes i diktet «MAN SKAMMER SEG») egentlig er:

At du lar elevene stå fritt til å utforske og finne ut hva ord betyr, eller hva tematikken kan være. Å arbeide litt på den måten tror jeg er lurt. Kanskje noen ble litt satt ut av diktet også, og trenger å samle seg. På en måte at man prøver å utvikle samtidig som de har en faglig ramme på det, selvfølgelig.

Slik det kommer frem i datamaterialet, forsøkte altså begge lærerne å legge til rette for en kombinasjon mellom det analytiske og erfaringsbaserte arbeidet. Et sentralt poeng er likevel at Heidi i størst grad pendler mellom tilnærmingene, der hun legger opp til at elevene kan bruke allerede etablerte fagbegreper tilknyttet lyrikk som et redskap i møtet med det erfaringsorienterte perspektivet. Thomas tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser i lesningen, og holder store deler av fokuset her, før han avslutter med å trekke inn det analytiske perspektivet i etableringen av tematikken. Begge lærerne anerkjenner en kombinert tilnærming til litteraturundervisningen, der de ulike tilnærmingene kan brukes aktivt som en måte å differensiere undervisningen på, og slik (forhåpentligvis) gi alle elevene ulike former for mestringsfølelse i arbeidet. Tendensen i observasjonen viser likevel at informantenes undervisning var mer rettet mot en elevorientert inngang til litteraturen, enn de selv gir uttrykk for i intervjuet.

#### **4.2.4 Oppsummering av hovedfunn**

Hovedfunnene fra 4.2 viser at de kontroversielle tekstene som utforskes hovedsakelig er samtidslitteratur. Årsaken til tekstvalget er tett koblet mellom gjenkjennelse og kontekstforståelse, at tekstene tematiserer noe som er kontroversielt i elevenes samtid, og at klassiske verk ofte kan leses med en eksisterende tolkning, til forskjell for nyere litteratur. Videre vektlegger begge lærerne at en implisitt inngang til det tematiske arbeidet kan lønne seg ved at elevene ikke ilegges forventninger til lesingen på forhånd. Til sist finner jeg at den erfaringsbaserte tilnærmingen dominerer i arbeidet, men at Heidi i større grad pendler mellom en personlig og analytisk lesning.

### **4.3 Litterære samtaler**

Samtaler om tekst var den arbeidsformen det ble brukt mest tid på i begge klassene, og er derfor årsak til formuleringen av studiens andre forskningsspørsmål: «Hvordan legger lærerne til rette for, og reflekterer over, de litterære samtalene?». Den følgende analysen undersøker lærernes begrunnelser for rollen som de litterære samtalene spiller i undervisningen, og deres refleksjoner over potensialet som kan ligge i utforskende samtaler om vanskelig tematikk.

#### **4.3.1 Vektlegging av par- og gruppesamtaler**

I løpet av undervisningsøktene observerte jeg flere litterære samtaler; par- og gruppesamtaler elevene imellom og helklassesamtaler hvor også læreren var særlig involvert. Tabell 4 på neste side gir oversikt over samtalene som fant sted i undervisningsøktene, her kategorisert etter de muntlige og elevorienterte aktivitetene som fant sted i de 90 minutter lange øktene. Analysen forteller ingenting om hvor lenge lærerne eller enkeltelever hadde ordet i løpet av samtalene.



**Tabell 4***Oversikt over samtaler*

<b>Informant (time)</b>	<b>Samtale</b>	<b>Forekomst</b>	<b>Antall minutter</b>	<b>Prosent av timen</b>
Heidi (1)	Par/gruppe	1	50	56
	Helklasse	3	20	22
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>70</b>	<b>78</b>
Thomas (1)	Par/gruppe	3	35	39
	Helklasse	3	18	20
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>53</b>	<b>59</b>
Thomas (2)	Par/gruppe	3	22	24
	Helklasse	3	18	20
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>40</b>	<b>44</b>

Tabell 4 belyser først og fremst hvordan diverse muntlige aktiviteter finner sted godt over halvparten av tiden i Heidis økt samt Thomas' første økt. Det blir for det andre tydelig at varianter av par- og gruppesamtaler er den formen for samtaler som dominerer i størst grad på tvers av timene, 40% i gjennomsnitt (som tilsvarer om lag 35 minutter). For det tredje kommer det frem at Thomas varierer mer mellom samtaletypene, altså at han har hyppigere skifter, i motsetning til Heidi. Dette kan ses i sammenheng med det øvrige arbeidet lærerne la opp til (jf. tabell 2 og 3). Thomas strukturerte i stor grad arbeidet etter IRE-strukturen, der han oppsummerte individuelt arbeid og par- og gruppearbeid med plenumssamtaler etter hvert tilfelle. Heidi baserer i stedet sin undervisning på ett tilfelle av litterære samtaler i grupper, der én av de litterære helklassesamtalene oppsummerer gruppearbeidet, mens de andre to helklassesamtalene var uavhengige aktiviteter.

Slik Thomas uttrykker det i intervjuet, var en sentral årsak til den hyppige bruken av par- og gruppesamtaler å aktivisere elevene ved å legge opp til at arbeidet skulle være muntlig: «Jeg var veldig bevisst på når vi jobbet med muntlighet at vi først begynte i mindre grupper, så alle skulle få delta, bidra». Han poengterer at hensikten med gruppearbeid først og fremst er å inkludere flere elever i arbeidet, slik at flere får komme til orde:

Jeg synes de aller fleste var aktive og flinke, også er det jo færre som er med i helklassesamtalen mot slutten selvfølgelig, men da har jeg allerede vært rundt og hørt mange gode innspill og elever som opplever mestring [...] Det er også litt av tanken bak hvordan man legger opp dette med muntlighet, ikke sant, at det må flere

forskjellige aktiviteter og arenaer til som de kan bidra på. Ikke bare på en måte den der stive, gamle helklassesamtalen hvor terskelen kan være litt høy da.

Thomas vektlegger med andre ord potensialet som gruppearbeid kan ha når det gjelder å aktivisere flere elever. Videre begrunner han at tyngden på de litterære samtalene i seg selv var et grep for å utvide elevenes tekstforståelse i interaksjon med andre: «Vi brukte spesielt to dikt av Yahya Hassan hvor vi gikk litt i dybden og brukte det som en inngang til å prate om kontroversielle temaer knyttet til diktene». Han ønsket at elevene skulle få trening i å se sammenhenger på tvers av tekster, og valgte derfor diktene «MAN SKAMMER SEG» og «BARNDOM» som i stor grad tematiserer lignende aspekter: «Jeg tenkte på dette som en slags inngang til at elevene også kunne snakke om det mer personlige som han [Hassan] skriver om, da spesielt i 'BARNDOM'».

Som nevnt hadde Heidi lagt opp til at elevene skulle jobbe gruppebasert store deler av undervisningsøkta. I intervjuet forklarer hun at hensikten bak gruppearbeidet var, i likhet med Thomas, å gi elevene muligheten til å utvide leseopplevelsene gjennom å dele og diskutere individuelle tolkninger:

Når vi jobber med dikt så er det nettopp veldig artig for man tolker så forskjellig. Så det er veldig fint å jobbe, hvertfall hvis to og to først, eller, i mindre grupper, at man ser 'åj! Her er det tre som mener noe påfallende likt også en som ikke mener det for han mener det stikk motsatte', for eksempel. Det er alltid gøy å se tolkninger opp imot hverandre.

Heidi vektlegger potensialet som kan ligge i slike fortolkningsrom, og begrunner valget av gruppeoppgaven med utgangspunkt i dette. Målet var at elevene, ved å dele sine tekstopplevelser (og det eventuelle ubehaget som tekstene kan gi), ville utvide tekstforståelsen:

Liksom hva er det som er kontroversielt her, og hvorfor er det det? Er det håpløst, ikke? Kommer vi oss ut av det? Noen ting liker jeg å ha litt praktisk gruppearbeid på, da er det på en måte at elever skal skjønne at det er ille å ha det jævlig, på et vis, men det er noe med at man må lære å håndtere mye i livet. At man ikke føler seg helt alene.

Her reflekterer Heidi rundt hvordan en kan bruke tekst til å se at andre kan ha det fælt, ved å løfte fram poenget om empati. Dermed vil man kanskje ikke føle seg alene dersom man kjenner på liknende følelser som skildres i litteraturen. Heidi begrunner ikke valget av gruppebasert arbeid noe ytterligere. På bakgrunn av Thomas' refleksjoner, kan jeg likevel anta at også Heidi bruker arbeidsmetoden som et grep for å aktivisere flere elever, ved at

terskelen for å dele meninger blir lavere enn ved helklassesettinger.

### **4.3.2 Faglige samtaler om det som er vanskelig: et middel til danning?**

I intervjuet diskuterer lærerne hvordan undervisningen og samtalen bør legges opp på en slik måte at elevene får noe ut av arbeidet; at tyngden i samtalen for eksempel ligger på egenrefleksjon og undring snarere enn at de har en samtale om vanskelig tematikk basert på utgangspunktet om at det er viktig å snakke om det som er vanskelig. «Hvordan kan vi prate om det her på en produktiv og reflektert måte?», spør Thomas.

Begge lærerinformantene peker på hvordan dannelsesaspektet i de utforskende samtalenene, her om kontroversiell litteratur, står sentralt i deres litteraturundervisning. Spesielt Thomas trekker inn hvordan skolen har et særlig ansvar i å legge til rette for at elevene får mulighet til også å jobbe med og samtale om personlige og vanskelige temaer:

Jeg tenker at mange av elevene ikke nødvendigvis prater om dette utenfor skolen heller. Skolen er en utrolig viktig arena for å jobbe med å danne menneskene, det er jo det man sier. Å snakke om det man har opplevd, og klare å snakke om disse vanskelige tingene. Skal man være en fungerende samfunnsborger er man helt avhengig av å kunne reflektere rundt vanskelige temaer.

Thomas understreker hvordan litterære samtaler kan spille en sentral rolle i skolens dannelsesprosjekt, ved å trekke inn utviklingen av demokratiske medborgere. I samtalen om læreplanens danningspotensiale og de tverrfaglige temaene, uttrykker han at de nye læreplanene lar dem gå i dybden av litteraturundervisningen og samtaler om det vanskelige:

Altså, det å undervise om og snakke om det her er jo ikke noe nytt, men man er jo innenfor litt nye rammer da. Og det kan jo kanskje også bidra til positive måter at flere elever nettopp får litterære opplevelser da.

Slik vil ikke elevene nødvendigvis kun lære om demokratisk forståelse, men det ligger også et potensiale i de litterære samtalenene for at elevene også lærer om seg selv, som utviklende individ i de samme demokratiske prosessene. Spesielt Heidi understreker hvordan arbeidet med litterære samtaler kan gi elevene muligheter til utvidet tekstforståelse:

Det er noe med dannelsen, men det er også noe med å få et språk, eller å få noe å speile seg med i litteraturen, og i hverandre. [...] Den gruppa som snakka om vold, for eksempel, det ble så tydelig når elevene liksom får sånne øyeblikk at 'Åj, dette har jeg ikke tenkt på!'. Jo mer de lærte av hverandre så opplevde jeg at de synes det var veldig gøy plutselig.

Heidi trekker altså inn hvordan læreplanens fokus på danning legger føringer for at vi bør jobbe med og samtale om kontroversiell tematikk, ved at elevene får dele perspektiver sammen med andre og slik lære av hverandre. Videre uttrykker hun at teksten på mange måter kun gjør den ene delen av jobben. Det blir opp til læreren å legge til rette for aktiviteter hvor det kan oppstå refleksjon:

Jeg tror ikke vi skal være redd for det som er vanskelig å ta opp. Det bør ikke være noe negativt å snakke om noe som er ufyselig eller ekkelt eller trist eller leit. [...] Sånn kan jeg liksom bidra litt grann på veien til at elevene lærer å håndtere ubehag og ting som er trist og vondt.

Thomas er enig i utsagnet, og reflekterer omkring lærernes rolle i denne typen undervisning:

Det blir som du sier: å tørre å ta opp ting! Jeg tror det er viktig. Man må tørre å ta diskusjoner, tørre å prate om ting, være åpen. Også modellere litt for elevene, ikke sant! Uten at man på en måte skal overøse med personlige anekdoter.

Med andre ord, er både Heidi og Thomas enige i det dannelsespotensiale som kan ligge i de vanskelige samtalene, men at det forutsetter at læreren faktisk *tør* å begi seg ut på usikker grunn. Videre diskuterer lærerne ulike utfordringer en kan møte på i arbeidet med litterære samtaler om kontroversiell litteratur. Heidi problematiserer hvordan en elev begynte å bli privat om egne familiære forhold: «Det skumle er jo at jeg følte en hos oss begynte litt sånn privat [...] Jeg kjente at da måtte jeg liksom vri litt, eller, jeg ble veldig usikker sånn ‘okei, hva kommer nå’». Heidi sier at en fort kan overskride skillet mellom personlig og privat, og at det derfor blir viktig å ha tydelige rammer rundt samtalene. Thomas bygger på Heidis innspill. Han forteller at det å gå inn i personlige og vanskelige temaer også kan oppleves som ubehagelig for den voksne, avhengig av hvilke temaer som diskuteres og hvordan de ulike elevgruppene tar imot samtalene:

Man skal ikke bare sitte og snakke om erfaringer om kjipe ting for å snakke om kjipe ting, man må også legge opp til at det blir noe refleksjon, at man får noe ut av det [...] At man knytter det til noe faglig, gjerne til noe personlig også, men at det blir en kombinasjon som gjør at man sitter igjen med noe.

Lærerne uttrykker altså at det kan ligge både en sosial og personlig verdi i faglige samtaler om det som er vanskelig, sett ut ifra læreplanens dannelsesperspektiv. Til grunn for slike samtaler er det likevel nødt til å ligge en tydelig hensikt bak arbeidet og det bør legges til rette for tydelige rammer for samtalene. Ikke minst er det avgjørende at læreren *våger* å begi seg ut på den usikkerheten som kan knyttes til undervisningen, selv om det kan føles både skummelt

og ubehagelig å invitere til slike samtaler.

### **4.3.3 Oppsummering av hovedfunn**

Hovedfunnene fra 4.3 viser at utforskende samtaler om tekst dominerer undervisningen i begge klassene, spesielt ved par- og gruppesamtaler. En slik vektlegging begrunner lærerne med at elevene både skal få komme til orde og møte andres tekstforståelser. Videre forteller begge lærerne hvordan faglige samtaler om det som er vanskelig kan ses som et middel til danning, men at det forutsetter at læreren faktisk våger å begi seg ut på usikker grunn, sammen med elevene.

## **4.4 Opplevelser av det litterære arbeidet**

Studiens siste forskningsspørsmål undersøker hvilke refleksjoner lærerne og elevene uttrykker etter undervisningen: «Hvordan opplever utvalget det litterære arbeidet?». Følgende analyse ser på utvalgets opplevelse av elevenes møte med litteraturen og samtalene, samt graden av elevdeltakelse og hvordan denne kan framkomme som en indikasjon på engasjement.

### **4.4.1 Møtet med kontroversiell litteratur**

I intervjuet ble lærerne spurt om de hadde noen ideer om hva elevene fikk ut av lesningen. Thomas opplevde at elevene, iallfall enkelte, reagerte på teksten gjennom å skjære grimaser under lesningen: «Jeg tror de synes det var veldig spennende», forteller han. I undervisningen ba Thomas elevene diskutere umiddelbare inntrykk i par, og jeg observerte at flere elever kommenterte at det lyriske jeg-et hadde en vanskelig oppvekst.

I motsetning til Thomas, som la opp til en felles leseopplevelse, organiserte Heidi lesningen i sin time annerledes. Elevene jobbet som nevnt gruppevis med hver sin tekst, derfor observerte jeg ikke tilfeller av plenumslesning i timen. Hun forteller likevel følgende om en av gruppene:

Det var en strofe noen elever ble så fascinert av. Han dikteren er så avhengig av alkohol at da han skal ta livet sitt så tar han ikke livet sitt fordi han ønsker å drikke enda mer. Da merket jeg at, eller jeg var jo veldig engasjert da, men jeg tror den linja virkelig traff altså.

Slik det kommer fram av intervjuet, uttrykker Heidi at elevengasjementet i de litterære samtalene tilsynelatende økte i samtale om enkelte deler av teksten som elevene opplevde

som interessante. Videre forteller hun at et av formålene med lesningen var at elevene skulle få mulighet til å *kjenne* noe: «Hvis man bare sitter igjen med en eller annen opplevelse, at man husker noe, husker en liten tekst, et eller annet». Det blir tydelig at elevenes litterære opplevelser står sterkt i Heidis litteraturundervisning.

I spørreskjemaet ble elevene spurt hvordan de opplevde lesningen av den kontroversielle teksten. Tabell 5 fremstiller elevsvarene jeg mottok fra begge klassene. Thomas sin klasse gjennomførte spørreskjemaet i andre økt, der de primært jobbet med «BARNDOM». Svarene fra Heidi sin klasse omfatter diverse tekster (jf. vedlegg F), men svarene presiserer ikke hvilke. Elevene hadde mulighet til å krysse av på inntil to alternativer, noe 25 elever har gjort. Dette tilsvarer en oversikt på 80 avkryssninger, fordelt på syv svaralternativer.

### Tabell 5

*Elevenes opplevelse av lesningen (N = 55)*

Opplevelser	Antall
Jeg synes det var vanskelig	4
Jeg synes det var ubehagelig	3
Jeg synes det var interessant	28
Jeg synes det var lærerikt	25
Jeg synes det var nyttig	12
Jeg synes det var lite nyttig	8
Annet	0
<b>Total</b>	<b>80</b>

Som tabellen indikerer, har svaralternativene om at lesningen opplevdes som *interessant* eller *lærerik* en klar overvekt. Halvparten av respondentene som hadde krysset av på to svaralternativer (tilsvarer 13 elever) hadde også krysset av på denne kombinasjonen. Dermed samsvarer elevsvarene i stor grad med lærernes oppfatning av at tekstene vekket et engasjement slik det kom til uttrykk i undervisningen. De resterende tolv elevene som hadde krysset av dobbelt, svarte enten at undervisningen var interessant og nyttig (6 elever), lærerik og nyttig (5 elever) eller vanskelig og lite nyttig (1 elev). Det er bemerkelsesverdig at kun tre elever opplevde lesningen som ubehagelig. Dette har imidlertid kun én av de tre aktuelle elevene kommentert: «jeg vet nesten hvordan den opplevelsen var» (det ble ikke spesifisert hvilken tekst vedkommende referer til). Sett bort ifra enkeltelevers opplevelser, ser det dermed ikke ut til at lesingen skapte et umiddelbart ubehag, i alle fall i disse konkrete

elevgruppene. Det er interessant, tatt i betraktning at tekstene i stor grad tematiserer ubehagelig tematikk som fysisk og psykisk vold, rasisme, hat og rus. Videre i spørreskjemaet ble elevene bedt om å trekke frem noe i teksten de merket seg som spesielt viktig, om noe. Svarene i tabell 6 er kodet åpent, som redegjort i kapittel 3.6.2.

## Tabell 6

*Hva fra teksten som elevene trekker frem som spesielt viktig (N = 55)*

Kategori	Antall	Prosent
Ingenting	8	15
Skrivestil	9	16
Diktet appellerte til følelser	11	20
Nevnt tematikk/verselinje	19	34
Samfunnsperspektivet	8	15
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tabell 6 viser en overvekt av at konkrete verselinjer eller tematisk innhold er blitt gjengitt som noe elevene opplever som spesielt bemerkelsesverdig i tekstene. I tillegg kommenterte 16% av elevene forfatterens skrivestil eller måte å ordlegge seg på, deriblant beskrives Hassans bruk av utelukkende store bokstaver som følger: «hvordan den ikke holder tilbake når det er capslock. Som om han roper». Sammenlignet med hva elevene svarer i tabell 5, der åtte elever ikke opplevde lesingen som nyttig, kan jeg konstatere at svarene samsvarer med informasjonen som kommer fram av tabell 6. Igjen er det åtte elever som verken trekker frem noe viktig av teksten, eller kommenterer hvorvidt teksten i seg selv har verdi.

Gjennom analyse av spørreskjemaene ser jeg likheter mellom lærernes antagelse om at elevene synes lesningen var engasjerende, og elevenes vurderinger av hvorvidt lesningen var nettopp det. At store deler av elevene siterer innhold indikerer at de la spesielt merke til deler av teksten. I tillegg rapporterer elevene om at tekstene appellerte til følelser hos hver femte elev (20%), og jeg kan dermed anta at elevene, i ulik grad, fikk diverse leseopplevelser.

### 4.4.2 Kontroversiell litteratur som inngang til samtale

Lærerinformantene deler ulike erfaringer knyttet til hvorvidt de litterære samtalene var vellykket. Thomas forteller at han opplevde klasseromssamtalene og diskusjonene som gode:

Jeg synes vi fikk til en veldig fin samtale, spesielt i time nummer to, om 'BARNDOM' av Hassan. De trakk fram mange gode sider, eller refleksjoner, rundt diktet. Og rundt opplevelsene! Ikke bare knyttet til den analytiske delen, men også rundt den erfaringsbaserte delen, som jeg prøvde å legge litt opp til.

På den annen siden uttrykker Heidi hvordan hun opplevde at kvaliteten over samtalerne varierte mellom de ulike gruppene. En medvirkende årsak kan være omstendighetene rundt timen, som har sammenheng med skolens overgang til rødt nivå (jf. delkapittel 3.3): «Jeg er litt usikker, for jeg var så forvirra den dagen. Jeg tror kanskje også det er lettere på fjerde økt mandag enn fjerde økt fredag». Likevel trekker hun frem samtalen i spesielt én gruppe, som jobbet med temaene avhengighet og rus: «Der det funka bra var den gruppa som satt og diskuterte diktet til han Svedman. Jeg tror at, eller, jeg er sikker på at de som jobbet på den gruppen fikk litt ut av det». Om andre grupper forteller hun at enkelte elever hadde «fordufta», mens noen holdt på med andre ting når hun gikk rundt. Slik uttrykker hun usikkerhet rundt hva elevene egentlig satt igjen med etter timen. Hun oppsummerer opplevelsen av klasseromssamtalene følgende: «Altså, det var rett og slett litt ymse».

I spørreskjemaet ba jeg elevene dele sine tanker rundt det å bruke kontroversiell litteratur som inngang til å samtale om sensitive temaer. Som nevnt er lærernes hensikt bak arbeidet forankret i dannelsesaspektet, og ses sådan som verdifull (jf. 4.3.2). Det kan være interessant å sammenligne hvorvidt, og i hvilken grad, elevene vurderer de utforskende samtalerne som verdifulle. Dermed ble de bedt om å svare åpent på spørsmålet: «Hva er dine tanker rundt det å bruke kontroversiell litteratur i norskfaget som en innfallsvinkel til å samtale om sensitive temaer?». Som redegjort i kapittel 3.6.2 ble svarene kodet tematisk.

## Tabell 7

*Elevenes tanker om å samtale om kontroversiell litteratur og sensitive temaer (N = 55)*

Kategori	Antall	Prosent
Unyttig	1	2
Vanskelig	2	4
Vet ikke	6	11
Bra (uten videre utdypning)	14	25
Nyttig	32	58
<b>Totalt</b>	<b>55</b>	<b>100</b>



Hovedtendensen er at elevene i stor grad ser en verdi i de litterære samtaler. 83% av svarene går i retning av at arbeidet enten opplevdes som bra eller nyttig, med begrunnelser om at det var lærerikt eller viktig. Et eksempel på et svar som går igjen er hvordan elevene fikk utvidet eget perspektiv gjennom innsikten i hva andre mennesker opplever: «det er fin vinkel fordi dette er noe som skjer, derfor kan det være fint å bli informert at dette er en mulighet, at andre har det ikke bra hjemme». Dette korresponderer med lærernes begrunnelse for litteraturarbeidet, der formålet bunner ut i et ønske om økt forståelse i samfunnsperspektivet gjennom danning. Kun én elev uttrykker lavt læringsutbytte av arbeidet med følgende begrunnelse: «Får ikke bruk for det». I tillegg til de ytterligere seks elevene som ikke vet, tilsvarer det at i underkant av 10% av elevene verken opplever arbeidet som verdifullt eller har reflektert over om det kan ligge en eventuell verdi i det. Med andre ord kan jeg konkludere med at elevene i stor grad har en bevissthet rundt læringspotensialet i undervisning i, samt klasseromssamtaler om, kontroversiell litteratur.

#### **4.4.3 Elevdeltakelse**

I intervjuet kommer det fram at begge informantene sitter med opplevelsen av at elevene engasjerte seg, noe som kom til uttrykk gjennom aktiv deltakelse i klasseromsdialogene. Thomas forteller at han generelt opplever det som vanskelig å engasjere flertallet av klassen i plenum: «Blant mange av elevene er det alltid utfordrende det med helklassesamtaler, det er som regel de samme to-tre elevene som bidrar, det blir litt vanskelig å få med alle». Samtidig forteller han følgende om elevdeltakelsen i andre time:

Jeg synes de aller fleste var aktive og flinke, jeg fikk flere innspill enn normalt. Også er det jo færre som er med i helklassesamtalen mot slutten selvfølgelig, men da har jeg allerede vært rundt og hørt mange gode innspill og elever som opplever mestring og som var med å delta og var engasjert, selv om det ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i helklassesetningen. Jeg føler at det var flere som var engasjert, at det var flere som hadde noe de ville si.

Heidi forteller at hun opplevde engasjement, men at klassen som helhet var mindre deltakende i helklassesamtalen enn hva hun er vant med. Likevel poengterer hun hvordan klassen generelt bidrar i helklassesamtalene:

De virker ganske åpne, godt samtaleklima liksom. Hvis jeg henvender meg til elevene så får jeg iallfall alltid svar. [...] Noen ganger når jeg ber de sitte i summegruppe og snakke to og to, så gjør de det. Men det er som du [Thomas] sier: det er ofte de samme som bidrar. Jeg føler likevel det har vært litt bredde, litt mangfold.

I hver undervisningsøkt observerte jeg totalt tre tilfeller av helklassesamtaler, (jf. tabell 4). I alle tilfellene av helklassesamtalene i Thomas sin første økt, var det generelt lav deltakelse. I kronologisk rekkefølge snakket henholdsvis 3, 2 og 4 ulike elever i hver av samtalene. Fordi jeg ikke hadde forutsetninger for å skille mellom de ulike elevene for hver enkelt samtale (jf. kapittel 3.3.2), er det ikke tydelig gjennom observasjonsdataene hvorvidt de samme elevene deltok i de ulike helklassediskursene eller ikke. I Thomas sin andre time var deltakelsen i helklassesamtalene doblet: henholdsvis 5, 8 og 8 ulike elever kom med innspill. I intervjuet forteller Thomas at han opplevde at flere enn vanlig engasjerte seg ved å komme til orde:

I andre time var de utrolige aktive! Det kan ha mye å si både på dag og tidspunkt, men også dagshumøret deres. Det var gøy at mange ble engasjert i diskusjonen og samtalen. Samtidig synes jeg det var mange flere enn vanlig som også var med og kom med innspill, som gjør at jeg sitter igjen med en ganske god følelse. At flere følte seg komfortable nok til å dele med resten av klassen. Det er godt å sitte igjen med.

Thomas opplevde ikke bare elevene som mer engasjert enn vanlig, men også at flere følte seg trygge nok til å dele sine meninger og perspektiver i helklassesamtalene. Det er interessant at elevene engasjeres mer til deltakelse i plenum når de aktuelle samtalene dreier seg om kontroversiell og tidvis tabu tematikk.

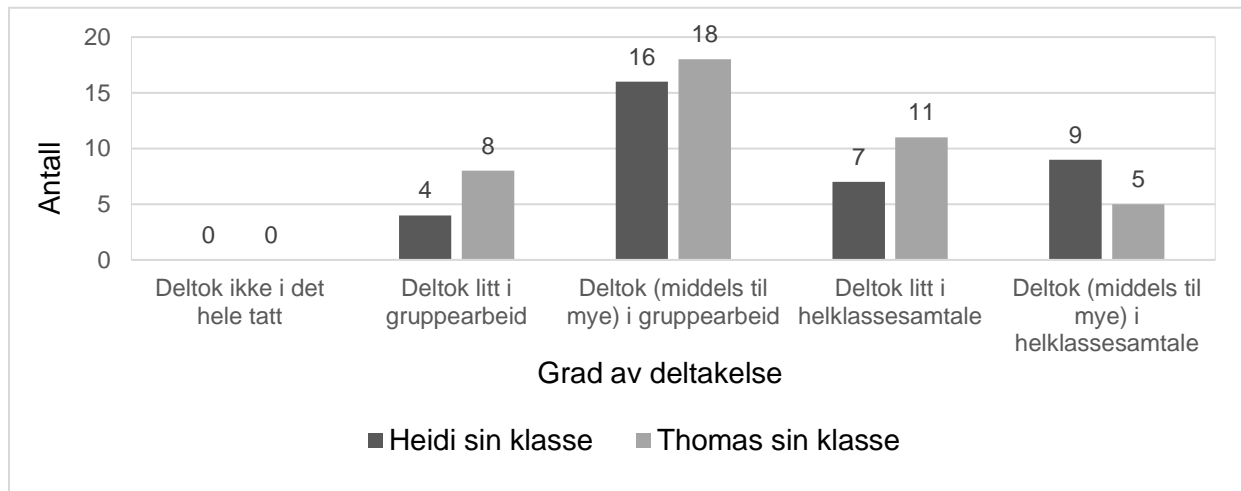
Tallene for plenumsdeltakelse i Heidi sin time er ganske like som i Thomas sin andre økt. I kronologisk rekkefølge deltok henholdsvis 9, 7 og 4 ulike elever i de tre tilfellene av helklassesamtale. I intervjuet forteller Heidi at hun i utgangspunktet ikke hadde lagt opp til plenumsundervisning. Grunnet skolens nyheter om den kommende nedstengningen, uttrykker hun også misnøye knyttet til gjennomføringen av samtalene:

Jeg ble jo litt tatt på senga av den dagen så jeg var litt tussete. Elevene hadde også fått beskjed én time før du kom at skolen skulle stenges ned, så det var litt rar stemning. Jeg tror ikke jeg var så tydelig i instruksene før elevene forsvant ut i gruppearbeid heller. Da blir det litt vanskelig kanskje å ta opp tråden på slutten.

Heidi forteller at hun opplevde elevdeltakelsen i helklassesamtalene som lavere enn vanlig, delvis grunnet skolens midlertidige nedstengning og derav utydelige instruksjoner. På bakgrunn av observasjonsdataene kan jeg likevel anslå at det er en diskrepans mellom det Heidi oppfatter og det jeg observerte, der den gjennomsnittlige deltakelsen i helklassesamtalene utgjør minst en tredjedel av elevene i klassen.

I spørreskjemaet ble elevene spurt om hvorvidt de deltok muntlig i undervisningen. Figur 1 gir et bilde av elevenes egen opplevelse av den muntlige deltakelsen, fordelt etter klasser. De

hadde mulighet til å krysse av på inntil to alternativer. Det har 23 elever gjort, noe som tilsvarer totalt 78 svar fordelt på fem svaralternativer. Fordi elevene til Thomas svarte på undersøkelsen i den andre undervisningsøkta, forteller ikke figuren noe om elevenes opplevelse av muntlig deltakelse i den foregående økta.



Figur 1. Elevenes svar på spørsmålet: «Deltok du muntlig i timen?».

Som det kommer fram av figur 1, oppfattet samtlige elever seg selv som deltakende i klasseromssamtalene; ingen svarer at de ikke deltok i noen former for muntlig aktivitet. Det er også bemerkelsesverdig at svarene viser en overvekt av at elevene deltok middels til mye i gruppearbeidet. Dette er spesielt interessant fordi Heidi uttrykker i intervjuet at det var vanskelig å få oversikt over hvorvidt elevene tok del i de litterære samtalene da de jobbet i grupper. Elevene har, på tvers av klassene, svart noenlunde likt på de samme svaralternativene, der store deler av elevene vurderer egen deltakelse i gruppearbeidet som over middels høy. Samtidig indikerer figuren et høyt antall deltakende i helklassesamtalene, henholdsvis 16 individuelle elever i hver klasse.

Det blir tydelig at elevenes oppfatning av deltakelse i de litterære samtalene legger seg på den positive siden av deltakelsesskalaen. Det er verdt å presisere at jeg etter systematisk gjennomgang av spørreskjemaene ikke ser at noen elever har krysset av på begge alternativene som omhandlet deltakelse i helklassesamtale. Tre elever har imidlertid krysset av på begge alternativene innen kategorien om gruppearbeid (altså har de krysset av på at de deltok både litt og middels til mye i gruppearbeidet).

Basert på de tre datakildene, finner jeg at et høyt antall av elevene, på tvers av klassene, engasjerer seg i klasseromssamtalene om kontroversiell litteratur. Dette er i tråd med lærernes egne opplevelser av elevdeltakelsen og observasjonsdataene. Thomas forteller i intervjuet at han opplevde elevene som mer aktive enn vanlig. Som nevnt, observerte jeg at elevengasjementet i helklassesamtalene doblet seg fra første til andre time (s. 61). Ifølge klassen selv, stemmer dette med mine observasjoner der totalt 16 elever svarer at de enten deltok litt eller middels til mye i plenumssamtalene, som tilsvarer hver andre elev. Et lignende antall deltakende observerte jeg også i Heidis time. Ifølge elevene selv var det igjen 16 elever som deltok litt eller middels til mye i plenumssamtalene. Dermed engasjerte to tredjedeler av Heidis elever seg i helklassesettingen i løpet av undervisningen.

#### **4.4.4 Oppsummering av hovedfunn**

Hovedfunnene i 4.4 viser at lærernes oppfatning om at elevene opplevde undervisningen som engasjerende, stemmer. En overvekt av elevene svarer at de opplevde lesningen som interessant eller lærerik, og at både lesingen og samtalene var av verdi. Det ser dermed ut til at elevene til dels stiller seg åpne for å utvide perspektiver og emosjoner i møte med kontroversiell litteratur. Videre viser analysen at elevene engasjerer seg når de gis mulighet til å utvide tekstforståelsen i interaksjon med andre, der et gjennomsnitt på 58% av elevene deltok i mindre eller større grad i helklassesamtalene.

## 5. Diskusjon

I denne oppgaven har jeg analysert datamaterialet ut ifra problemstillingen: *Hvordan bruker to norsklærere på vgl kontroversiell litteratur for å jobbe med sensitiv tematikk?* I dette kapitlet diskuterer jeg forskningsresultatene opp mot studiens teoretiske rammeverk, redegjort for i kapittel to. Diskusjonen struktureres etter hovedfunnene, og danner grunnlag for de konklusjoner jeg trekker i avslutningskapitlet. Aller først ønsker jeg å minne om studiens forskningsspørsmål:

- i. Hvordan reflekterer lærerne over tekstvalg og innganger til arbeidet med kontroversiell litteratur?
- ii. Hvordan legger lærerne til rette for, og reflekterer over, de litterære samtalenene?
- iii. Hvordan opplever utvalget det litterære arbeidet?

### 5.1 Opplevelsesbasert lesning av kontroversiell samtidslitteratur

Studios første forskningsspørsmål søker å finne svar på hvordan lærerne reflekterer over tekstvalg og innganger til arbeidet med den kontroversielle litteraturen. Hovedfunnet knyttet til lærernes tekstvalg er at de kontroversielle tekstene som i størst grad utforskes er samtidslitteratur. Dette er interessant å se i kontrast til tidligere forskning, som viser at samtidslitteratur er svært underrepresentert i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skau & Blikstad-Balas, 2019; Aamotsbakken, 2003). Det finnes flere årsaker til dette, blant annet finner både Aamotsbakken (2003) og Blikstad-Balas og Roe (2020) at norsklærere i liten grad bruker nyere litteratur grunnet lærerbøkers sentrale posisjon i faget. I tillegg peker Solbu og Hove (2017) på hvordan norsklærere har tendens til å «snu bunken» (s. 13): i stedet for å bruke ny litteratur brukes heller de samme tekstene fra tidligere år, om igjen.

Å utvikle evner til empatisk tenkning kan sies å inngå som et sentralt aspekt i fagfornyelsens tverrfaglige temaer om folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Dette taler for at norsklæreren må ha vilje til å reflektere over tekstvalget de gjør i litteraturundervisningen, gjennom teksters potensiale til å utvikle leserne (Myhr, 2019, s. 4). Lærerne i denne studien vektlegger hvordan de var opptatt av å gi elevene økt forståelse for tematikken gjennom identitetsposisjonering, og anså litteratur som kan engasjere elevene som hensiktsmessig. Det er likevel verdt å spørre seg om hva slags litteratur dette kan være. Gourvennec (2016b) finner at dersom elevene føler en «bundethet» til allerede etablerte

tolkninger, kan litteraturen oppleves som mindre utfordrende. Dermed ligger det et potensial i samtidslitterære, mer ukjente tekster i arbeidet med å skape tolkningsrom, til fordel for mer kanoniserte verk. Dette perspektivet peker også informantene på, spesielt hvordan det ukjente kan pirre nysgjerrigheten i større grad. Slik kan elevene undre seg, og skape mening, sammen.

Lærerne var opptatt av at elevene skulle møte tematikk som oppleves som kontroversiell i dag, i elevenes samtid. Det finnes samtidslitteratur som ikke tematiserer samtidige forhold, men som Norheim og Svare (2012, s. 61) begrunner, er det svært typisk for spesielt lyrikksjangeren å sette ord på diverse politiske, sosiale og religiøse aspekter som foregår i samtiden. Larsen (2015, s. 211) tematiserer lignende aspekter: kompleks tematikk som maktmisbruk, stigmatisering, undertrykkelse og vold har alltid spilt en viktig rolle i lyrikken gjennom tidene. Enda det finnes unntak, poengterer både Culler (2008) og Larsen (2005) hvordan samtidslitteratur ofte tematiserer aspekter som kan gi leserne en følelse av subjektiv relevans, og slik gir elever rom til å bedrive identitetsposisjonering i arbeidet. Litteraturfeltet er nemlig stedet for å stille identitetsspørsmål, ifølge Vassenden (2007). Det betyr likevel ikke at eldre eller kanonisert litteratur ikke tematiserer identitetsproblematikk, men som Larsen (2005) diskuterer, er det viktigere at teksten *får* subjektiv relevans, enn at den fra før *har* det.

Både Heidi og Thomas vektlegger hvordan den kontroversielle teksten må ha et potensiale til at elevene finner noe gjenkjennelig, for å engasjeres. Paradoksalt vil ofte samtidslitteraturen være arbeidskrevende; det tilbys ikke nødvendigvis et entydig budskap, noe som kan utfordre motivasjonen (Solbu & Hove, 2017). En tekst som består av flere tolkningsrom, vil på den annen side invitere leseren til ulike lesninger. Dersom lærer kontekstualiserer tekster til å trigge elevers subjektive relevans, øker muligheten til å bedrive identitetsarbeid. Flere forskere understreker verdien som kan ligge i et slikt reflekterende arbeid: dersom elevene er i stand til å relatere seg til teksten, vil de lære mer ved at litteraturen oppleves som representativ i større grad (Hennig, 2012; Lauritzen, 2019; Smidt, 1989). I tillegg vil elevene bli i stand til å se verden ut ifra et nytt perspektiv (Solbu & Hove, 2017), og slik relatere litteraturen til egen livsverden (Rødnes, 2014).

Som nevnt, utrykte jeg tidlig et ønske om at lærerne skulle bruke hele verk i undervisningen i stedet for utdrag (jf. 3.2.2). Å lese tekstutdrag, som lærebøker ofte oppmuntrer til (Aamotsbakken, 2003), kan nemlig være mindre tilfredsstillende ved at det ofte etterlates et *tomrom*. Elever går glipp av den sammensatte helheten, og lesingen reduseres (Penne, 2012; Skau & Blikstad-Balas, 2019; Solbu & Hove, 2017). I litteraturfaget er helhetsforståelsen en

kjerneverdi (Penne, 2012), noe som taler for lyriske tekster da de ofte er korte og slik kan leses i sin helhet (Skaftun & Michelsen, 2017; Solbu & Hove, 2017).

I analysen finner jeg at lærerne inntok ulike innganger til tematikken. Bevisst nevnte ikke Thomas noe om fagfornyelsens tverrfaglige temaer, mens Heidi presenterte temaene eksplisitt. I intervjuet diskuterer de at det kan være mer fruktbart med en implisitt inngang, slik at litteraturen kan gi sterkere opplevelser ved at elevene ikke gis spesifikke forventninger før lesningen. En avgjørende årsak til lærernes enighet, er knyttet til erfaringen om at de *gode* samtalene potensielt kan forsvinne dersom elevene ilegges forventninger om hva som er målet for samtalen. Lignende funn tematiserer Lauritzen et al. (2021), nemlig at norsklærere viser en skepsis til å introdusere folkehelse og livsmestring eksplisitt. Det kan fra før være vanskelig for ungdom å forholde seg til ubehagelig og personlig tematikk, noe som kan forsterkes dersom elevene i tillegg vet at de vil vurderes. Det eksplisitte kan antyde at for eksempel livsmestring er målbart, noe som kan sette en stopper for samtalenes kvalitet.

Lærerinformantene vektlegger verdien som kan ligge i litteraturarbeidet dersom elevene både kan få jobbe analytisk og opplevelsesbasert. I forskningsfeltet har det vært uttrykt bekymring for at den erfaringsbaserte inngangen til litteraturarbeidet er blitt for dominerende i skolen, noe som går på bekostning av elevenes litterære kompetanse (Kjelen, 2015; Skriver, 2011). Flere studier viser hvordan tilnærmingene ligger i et spenningsfelt (Rødnes, 2014; Rødnes & Ludvigsen, 2009), der den erfaringsbaserte inngangen kan skape engasjement, er den analytiske inngangen nødvendig i arbeidet med utviklingen av elevenes tekstkompetanse. Heidi og Thomas forteller at de la til rette for både en analytisk og erfaringsbasert tilnærming til litteraturen, for å kombinere det beste fra begge tradisjonene.

I analysen finner jeg at Heidi pendler mellom tilnærmingene i størst grad. Hun beveger seg fra en analytisk tilnærming til en mer opplevelsesbasert, mens Thomas i stor grad forblir i den erfaringsbaserte lesningen. I tråd med Sommervold (2011) sin studie, finner jeg at Heidis elever styres mot den ene eller andre lesemåten, avhengig av hvilke spørsmål de jobber ut ifra. Slik bruker Heidi pendlingen som et bevisst grep i elevenes behandling av sensitive og kontroversielle temaer. Der mange elever synes det er vanskelig å være personlige i lesningen, kan de i stedet ta utgangspunkt i noe håndgripelig, noe analytisk, før de ser litteraturen i lys av egen livsverden. En slik pendling kan vise seg som en svært verdifull måte å behandle vanskelige temaer på, noe som støttes av blant annet Del Neros (2017) funn. Elevene i hennes studie tilpasser møtet med gotisk litteratur etter de ulike tilnærmingene, og behandler dermed

døden både med innlevelse og distansering. Som flere forskere drøfter, er det imidlertid en didaktisk utfordring å inkludere begge tilnærmingene da elevene synes å ha vanskeligheter med å flytte fokuset fra egne assosiasjoner til det analytiske (Kjelen, 2015; Rødnes, 2014; Skriver, 2011).

Thomas bevegde seg i motsatt retning enn Heidi. Han startet med en opplevelsesbasert inngang til litteraturen og forble i stor grad her. Dette kommer blant annet til syne ved måten han introduserer samtalene med utgangspunkt i elevenes assosiasjoner. I analysen finner jeg at den erfaringsbaserte inngangen får mest plass også i Heidis klasse, selv om hun pendler mellom tilnærmingene i større grad. Funnene tyder dermed på at den erfaringsbaserte lesningens dominans fortsatt gjelder, noe som samsvarer med både Kjelen (2015), Skriver (2011) og Rødnes' (2014) artikler som alle tematiserer tilnærmingenes skjevfordeling i undervisning. Skarðhamar (2005, s. 44) foreslår en forklaring på den erfaringsbaserte dominansen, ved at arbeid med skjønnlitteratur ofte styres av nettopp assosiasjoner. Som hun problematiserer, reduseres imidlertid denne måten å arbeide på ofte til «impulsive, private følelsesreaksjoner» (s. 45), noe som legitimerer argumentet om å kombinere begge tilnærmingene. Observasjonsdataene viser at mange av lærerspørsmålene tok utgangspunkt i nettopp elevenes livsverdener, som et bevisst grep for å skape subjektiv relevans. Dermed støtter funnet Sommervold (2011) sin påstand, om at lærers modellering blir svært nødvendig for at elevene skal bli i stand til å pendle mellom de to tilnærmingene i arbeidet med litteratur.

## **5.2 En klasseromsdiskurs som bryter med tradisjonelle mønstre**

Studiens andre forskningsspørsmål undersøker hvordan lærerne legger til rette for, og reflekterer over, de litterære samtalene som finner sted i undervisningen. Analysen viser at samtaler om tekst er den arbeidsformen det ble brukt mest tid på i begge klassene, spesielt par- og gruppediskusjoner. Disse funnene bidrar til å nyansere tidligere forskning, der de bryter med det diskursmønsteret som tidligere har dominert. For det første viser flere studier hvordan mange klasserom preges av en monologisk helklassesetting (Aukrust, 2003; Barton, 2007; Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1997). Min analyse forteller ingenting om hvor mye av undervisningstiden som var monologisk, men det er tydelig at det monologiske aspektet faller bort til fordel for mer flerstemmige klasserom, der et gjennomsnitt på 40% av tiden går til samtaler i par- og grupper.



Selv om lærerne ikke eksplisitt kommenterer egen taletid i helklassesettinger, begrunner de tyngden som de litterære samtaler får i undervisningsøktene. Aktiviteten gir rom for at elevene kan utvide egne tekstforståelser i møte med andres. Ved å dele individuelle tolkninger og meninger, kan elevene utvikle både kunnskaper og perspektiver, et funn som støttes av blant andre Bommarco (2006). I tillegg understreker Thomas at samtaler i grupper var et bevisst grep for å engasjere flere elever, noe jeg kan påstå at fungerte sett i sammenheng med funn knyttet til elevenes deltakelse i klasseromsdiskursene (som jeg kommer tilbake til).

Thomas er opptatt av at elevene skal få rom til å delta i undervisningen. Av tidligere erfaringer oppfatter han terskelen for å ytre seg i helklasse som høy, noe som begrunner hans vektlegging av IRE-mønsteret. Både Gillies (2006) og Skaftun og Michelsen (2017) problematiserer utfordringen som kan ligge i det å ytre seg i en samtalekontekst hvor både lærer og øvrige medelever er deltakere. Grupesamtaler gir, i motsetning til helklassesamtaler, gode muligheter til at elevene kan innta en utforskende modus uten å bli «forstyrret eller korrigert» av lærer eller medelever (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Slik kan elevene utforske tekst sammen med andre, og bevege seg mot en felles forståelse av litteraturen, under mindre formelle omstendigheter.

Heidi og Thomas forteller at målet med undervisningen var at elevene skulle utvikle sin litterære kompetanse i fellesskap, gjennom refleksjon over kontroverser og i samhandling med andre. En slik verdi er sterkt knyttet til Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som antyder at kognitiv utvikling oppstår i interaksjon med andre mennesker (Rojas-Drummond et al., 2014; Säljö, 2009). Skarøhamar (2005) argumenterer for at litterære samtaler er avgjørende for litteraturarbeidet: «Mens empati i utgangspunktet overveiende er en emosjonell aktivitet, er samtalen i større grad en argumenterende og analytisk aktivitet» (s. 43). Noe som støtter argumentet for å gi elevene mulighet til både en personlig og distansert lesning (jf. 5.1). Hva det gjelder elevers engasjement i litteraturarbeidet, finner Bommarco (2006) at gruppearbeid trigger elevers nysgjerrighet knyttet til andres lesninger. Dersom elevene engasjeres i utforskende samtaler, vil ikke minst en kollektiv forståelse elevene imellom kunne utvikles (Mercer & Howe, 2012, s. 13). Når det er sagt, nyanserer både Klette (2003) og Skarstein (2013) hvordan henholdsvis diskusjoner og litterære samtaler forekommer sjeldent i norske klasserom. Klette (2003) finner at et gjennomsnitt på 7% av timene på 9.trinn går til arbeid i grupper, i sterk kontrast til mine funn. Skarstein (2013) problematiserer lignende funn, nemlig at lærere rent tidsmessig ikke prioriterer å legge til

rette for litterære samtaler. Når aktiviteten nedprioriteres, går elevene glipp av muligheten til å utforske og utfordre meninger i tolkningsfellesskap, og etterlates i stedet til seg selv.

Også deltakermønstrene som finner sted i undervisningsøktene kan ses i sammenheng med tidligere forskning på feltet. I analysen fant jeg at et gjennomsnitt på 58% av elevene deltok i mindre eller større grad i helklassesamtalene. Antallet som deltok varierer mellom de to klassene, men totalt sett kan jeg rapportere at 16 elever fra hver klasse kom med innspill i løpet av plenumssekvensene. Dette utgjør hver andre elev i klassen til Thomas og to tredjedeler av elevene til Heidi. Funnene står i kontrast til flere studier, deriblant Nystrand et al. (1997) som rapporterer at kun hver fjerde elev deltar i spørsmål-svar-sekvenser i helklassesettinger. Barton (2007) tematiserer hvordan læreren er den språklige aktive i to tredjedeler av tiden, noe spesielt Dysthe (1995) problematiserer: mønsteret må snus om for at det skal oppstå et flerstemmig klasserom. Selv om disse studiene er eksempler som tegner et negativt bilde av klasseromdiskursen, rapporterer Aukrusts (2003) forskningsarbeid at 66,9% av elever på 9.trinn engasjerer seg i helklassesamtaler. Studien forteller ingenting om andelen elever som forblir passive, men som hun skriver ligger det stor variasjon mellom de ulike klassene. Det er sannsynlig at en slik variasjon er overførbar til også mitt utvalg.

Sett i sammenheng med forskningsfeltets problematisering av to tredjedelsregelen, finner jeg (i likhet med Dysthes ideal) at samtalemønsteret er snudd i Heidi og Thomas sine klasser: elevene kommer til orde i stor grad og ved flere anledninger. Som Klette (2003) hevder, har imidlertid elevaktive arbeidsformer fått større gjennomslag med tiden, der det ser ut til den monologiske undervisningsformen synes å minke. Likevel kan det stilles spørsmål ved hvorvidt klasseromssamtalen er ideell før alle elevene engasjeres. Som Leemhuis (2017) problematiserer, er det fremdeles slik at for hver elev som ikke ytrer seg, går like mange perspektiver tapt. Dermed må læreren legge til rette for drøfting som tillater at elevene prøver ut både perspektiver og emosjoner. Slik vil både samtalen nyanseres og klasserommet bli en arena hvor det er trygt å diskutere også vanskelige tematikk.

### **5.3 Kontroversiell litteratur som en affektiv trigger**

Med mitt tredje forskningsspørsmål ønsker jeg å undersøke hvordan utvalget opplever det litterære arbeidet. Et viktig poeng i arbeidet med kontroversiell litteratur er nemlig hvordan elevene kan berøres og utvikles som både lesere og medborgere. Dette samsvarer med

Nussbaums (1997; 2010; 2016) argumentasjon, og jeg finner det dermed både interessant og relevant å se hvordan elevene responderer på møtet med litteraturen.

Analysen viser en overvekt av elevenes opplevelser av lesningen som enten interessant, lærerik eller begge deler. Den samme oppfatningen deler også Thomas og Heidi, basert på hvordan elevene uttrykte seg i undervisningen. Ut ifra antallet begrunnede svar som kom inn, der svært få elever faktisk utdyper *hvorfor* arbeidet anses som nyttig, kan det se ut til at elevene «slapp» å argumentere for hvorfor de følte som de følte. Elevene synes å gi uttrykk for såkalte passende emosjoner, som også Leemhuis (2017) tematiserer i sin studie. Det blir nærliggende å tenke at elevens typiske reaksjoner potensielt kan sette en stopper for en mer kritisk lesning av litteraturen, og en løsning kan være å utfordre elevenes perspektiver slik at de blir nødt til å ta stilling til hvorfor de føler som de gjør (Leemhuis, 2017). Som Bommarco (2006) argumenterer for, kan elevens egenrefleksjon over de reaksjoner og forestillinger de opplever av litteraturen være et stort potensial, og bør derfor legges til rette for i samtalene.

Flere teoretikere peker på hvordan skjønnlitteratur tillater enkeltlesere å utvikle seg empatisk i møte med verden (Alsup, 2013; Aase, 2011). Min studie bidrar til feltet ved å vise hvordan kontroversiell litteratur kan brukes som en inngang til å koble det affektive ved folkehelse og livsmestring samt demokrati og medborgerskap inn i undervisningen. Lauritzen (2019) argumenterer for hvordan elevenes arbeid med skjønnlitteratur er en naturlig inngang til å møte disse temaene: «Ved å ha fokus på mellommenneskelige relasjoner i skolen kan elevene utvikle emosjoner som bidrar til omsorg og anerkjennelse både av andre og seg selv» (s. 189). Gjennom litteraturarbeidet kan elevene utvikle både tekstforståelsen, lære mer om seg selv og andre mennesker og uttrykke empati. Dette støttes i funn gjort av både Del Nero (2017) sin studie (jf. 5.1), samt Kidd og Castano (2013) som blant annet finner at lesernes affektive ytelse styrkes når de leser skjønnlitteratur. Som Alsup (2013) trekker fram, er empatiutvikling spesielt viktig blant unge mennesker som fremdeles lærer å navigere seg i et stadig mer komplekst samfunn. Det kan imidlertid være ekstra utfordrende for ungdom å kaste seg ut i de personlige samtalene, noe som legitimerer *hvorfor* det bør få en plass i skolen, som del av elevens dannelsesutvikling. I denne studien var det imidlertid kun tre elever (5%) som svarer at lesningen opplevdes som ubehagelig, enda tekstene i stor grad tematiserer ubehagelig tematikk. Det ser dermed ut til at elevene evner å ta kontroversene innover seg, om så delvis, og slik stiller seg åpne for å utvide egne refleksjoner og emosjoner, noe som samsvarer med Aase (2011) sin argumentasjon for bruken av skjønnlitteratur i skolen. På bakgrunn av dette

tror jeg ikke vi skal bekymre oss for hvorvidt elevene «tåler» å konfronteres med det vanskelige, noe også lærerinformantene vektlegger i intervjuet.

Andersen (2011) tematiserer hvordan møtet med kontroversiell litteratur og sensitiv tematikk lett kan trigge sympatifølelsen, noe som også kommer til uttrykk i elevenes svar på hva de trekker frem fra tekstene som spesielt viktig. Analysen viser at 20% av elevenes svar kan tolkes som at diktet appellerte til følelser. I tillegg finner jeg at 34% siterer konkret innhold. På bakgrunn av disse funnene kan jeg anta at elevene i ulik grad fikk litterære opplevelser. Det ser ut til at elevene stort sett evner å føle andres følelser, som ifølge Andersen (2011) er en forutsetning for et velfungerende og demokratisk samfunn.

Både Heidi og Thomas tematiserer hvordan det å undervise om allmennmenneskelige temaer ikke er noe nytt, tross fagfornyelsens tverrfaglige temaer. «Psykologiske, etiske og politiske problemstillinger knyttet til dramatisk, livsforandrende hendelser er klassiske temaer i litteratur fra nær sagt alle tider», skriver Andersen (2012, s. 617). For å utvide dannelsesperspektivet gjennom tematiseringen av fagfornyelsens tverrfaglige temaer, er det likevel en forutsetning at det legges opp til samtaler og refleksjon rundt det vanskelige og ubehagelige (Lauritzen, 2019). En slik kunnskapsutvikling avhenger imidlertid av måten lærer styrer helklassesamtalen på; elevenes evne til å dele og argumentere forutsetter både et rom for utprøving av perspektiver, så vel som emosjoner (Leemhuis, 2017). Begge lærerne i min studie vektlegger dannelsespotensialet som de tverrfaglige temaene legger til rette for, spesielt gjennom litteraturundervisningen og litterære samtaler. De poengterer likevel at det forutsetter at læreren faktisk tør å gå inn i samtalene om det som er vanskelig. Dette poenget tematiserer også Solbu og Hove (2017): det å være litteraturlærer krever nemlig en form for dristighet. Det ligger et stort potensial i arbeidet dersom læreren, sammen med elevene, utfordrer seg selv og våger å lese nye ting. Lignende perspektiver drøfter også Skaftun og Michelsen (2017). Tekster som byr på motstand kan ofte oppfattes som utfordrende, men på en positiv måte ved at det først og fremst er teksten som er i fokus. Også Sønneland og Skaftun (2017) viser i sin studie hvordan det ligger et engasjementpotensiale i litteraturundervisning, ved at teksten som problem settes i forgrunnen. Det kan tenkes at dette også var årsak til den høye deltakelsesprosenten blant mitt utvalg (jf. 5.2). Utgangspunktet for selve undervisningen var de kontroversielle tekstene, og dermed ble både aktiviteter og spørsmål gjennomført med litteraturen i fokus. Slik ble elevene nødt til å ta stilling til de faglige samtalene om vanskelig tematikk, gjennom arbeidet med kontroversiell litteratur.

## 6. Avslutning

Læreres bruk av litteratur i undervisning om sensitive tema er lite studert i norsk sammenheng. Samtidig ser det ut til at dannelsesaspektet i læreplanen legger opp til slik undervisning i større grad, ved å minne om skolens samfunnsmandat med de nye tverrfaglige temaene. Målet med denne studien har vært å bidra med ny kunnskap ved å si noe om hvordan kontroversiell litteratur kan brukes som en inngang til arbeid med sensitiv tematikk. I følgende kapittel oppsummerer jeg studiens fire hovedfunn og konklusjoner, før jeg drøfter didaktiske implikasjoner og foreslår videre forskning.

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

For det første viser analysen at lærernes bruk av samtidslitteratur egner seg for å engasjere elevene gjennom subjektiv relevans og gjenkjennelighet. Dette fordi klassisk litteratur ofte er tilknyttet kjente tolkninger. Ukjent litteratur som skaper mer undring kan legge til rette for flere tolkningsrom, og derav et større potensiale for at elevene finner noe gjenkjennelig. Det andre hovedfunnet viser at en erfaringsbasert tilnærming dominerer hos begge lærerne, men at Heidi i større grad pendler mellom en personlig og distansert (analytisk) lesning. Hvilken tilnærming lærerne benytter avhenger av hvilke spørsmål/oppgaver elevene jobber ut ifra, der spesielt lesers assosiasjoner brukes aktivt, som samsvarer med tidligere forskning.

For det tredje viser analysen hvordan klasseromsdiskursene bryter med forskningsfeltets tradisjonelle mønstre. I begge klassene dominerer utforskende samtaler om tekst, der et gjennomsnitt på 60% av tiden går til muntlige aktiviteter. Videre viser analysen at et gjennomsnitt på 58% av elevene deltok i mindre eller større grad i helklassesamtalene. Med andre ord finner jeg at elevene engasjerer seg når de gis mulighet til å utvide egen tekstforståelse i interaksjon med andre. Ved å undre seg og skape mening sammen, utforsker og utfordrer man samtidig også andres perspektiver. Dette kan bidra til en mer nyansert og interessant diskusjon, noe som kan være årsak til at flere kommer til orde.

Fjerde og siste hovedfunn viser hvordan elevene tilsynelatende stiller seg åpne for å utvide egne refleksjoner og emosjoner i møte med kontroversiell litteratur. Analysen viser en overvekt av elevenes opplevelser av lesningen som interessant eller lærerik, og 85% av elevene ser en verdi i litteraturen ved at de eksplisitt trekker frem noe de opplevde som viktig. På bakgrunn av dette ser det ut til at kontroversiell litteratur fungerer som en affektiv trigger.

Den overordna problemstillingen jeg har jobbet ut ifra lyder: *Hvordan bruker to norsklærere på vg1 kontroversiell litteratur til å jobbe med sensitiv tematikk?* Oppsummert kan denne besvares slik: samtidslitteratur ser ut til å egne seg i arbeidet med sensitiv tematikk, ved at elevene får mulighet til å undersøke ukjente tolkningsrom og slik kan utvikle subjektiv relevans. I møte med kontroversiell litteratur kan det være hensiktsmessig å innta en implisitt inngang. Samtaler om det ubehagelige kan fra før være svært utfordrende, noe som kan forsterkes dersom elevene også vet at de vurderes. Videre bør det legges til rette for at elevene kan pendle mellom en opplevelsesbasert og et analytisk perspektiv, for å kunne knytte både noe personlig og håndfast til lesningen. Det må legges til rette for at elevene kan dele og utfordre perspektiver *sammen* for å utvikle tekstforståelsen, noe som også kan resultere i et høyere engasjement. Avslutningsvis vil jeg konkludere med at det ligger et stort potensial i litteraturundervisning om kontroversielle og sensitive tema, men det forutsetter imidlertid at både lærer og elever tør å kaste seg ut i det ukjente og ubehagelige.

## **6.2 Didaktiske implikasjoner**

Selv om skolens dannelsesprosjekt er utvidet til at undervisningen også skal inkludere blant annet folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, skal ikke klasserommet være en arena for «personlig avsløring» (jf. kapittel 2.1.3). Selv om denne oppgaven argumenterer for skjønnlitteraturens muligheter til å utfordre og støtte elevenes tenkning og utvikling av forståelse, blir det viktig å balansere undervisningen slik at verken lærere eller elever skal føle ubehaget ved at undervisningen ikke kjenner grenser. En didaktisk implikasjon blir derfor at det vil være fruktbart å gjøre seg bevisst både hvordan og hvorfor det aktuelle temaet kan oppleves som kontroversielt for elevene, og hvordan elevene relaterer seg til tematikken. Kanskje handler det om ulike klasser, og kanskje handler det om ulike tekster. Det vil uansett være viktig å ha en tydelig og faglig forankret hensikt med undervisningen, og ikke minst ta undervisningen på alvor for å kunne håndtere eventuelle konflikter.

En annen implikasjon handler om at det kan oppleves som anstrengende å utforske nye sider ved norskfaget, men jeg tror det likevel er viktig at også erfarne lærere er åpne for å fornye praksisen i tråd med fagets fornyelse. Dersom du tør å utfordre deg selv, for eksempel ved å bruke samtidslitteratur eller mindre kjente tekster, kan samtaler potensielt nyanseres ytterligere. Når det er sagt, er det ikke hvilken tid litteraturen ble skrevet i som avgjør

hvorvidt en konflikt kan oppleves som gjenkjennelig. Noe av poenget med den tematiske undervisningen er likevel at elevene *ikke* skal presenteres for ferdigtygde holdninger, og dét kan være enklere dersom verken lærer eller elev er særlig kjent med litteraturen som brukes.

### 6.3 Forslag til videre forskning

Selv om Heidi og Thomas kun er to av mange norsklærere, forteller denne studien noe om deres lærerpraksiser. Undervisningen de gjennomførte viser evne til å tilpasse litteraturundervisningen i tråd med læreplanens tverrfaglighet, og det blir nærliggende å tenke at også andre norsklærere klarer det samme. På bakgrunn av at studien kun undersøker to lærerpraksiser, ville det vært interessant å studere et bredere utvalg. Kanskje vil en større survey-undersøkelse være aktuell, ved å studere læreres holdninger både til å inkludere læreplanens overgripende temaer, men også til å implementere kontroversiell eller sensitiv tematikk i undervisningen. Med fagfornyelsens sakte, men sikre, innpass i skolene over det ganske land, er det iallfall høyst relevant og *nødvendig* med videre forskning.

Videre tenker jeg det ville ha vært interessant å undersøke elevsamtalene mer detaljert, for eksempel gjennom analyse av videoopptak. På denne måten kan man finne ut mer om det mulighetsrommet som ligger i utforskende samtaler om kontroversiell litteratur, og ikke minst hvordan elevene posisjonerer seg til den sensitive tematikken.

### 6.4 Avsluttende kommentar

Fordi de tverrfaglige temaene er såpass nye i læreplanene, blir det ekstra viktig å legge til rette for en trygg undervisningspraksis. Jeg har selv tenkt at det å presentere elever for kontroversiell litteratur kan være både skummelt og utfordrende; at det tryggeste kanskje er å holde seg mest på overflaten. Dette har endret seg gjennom arbeidet med denne oppgaven. Selv tar jeg med glede på meg denne utfordringen når jeg skal inn i skolen til høsten. Er det én ting dette prosjektet har lært meg, er det at jeg mener at både lærere og elever har godt av å utfordres, og at både lærere og elever tåler det. Avslutningsvis ønsker jeg å oppfordre andre norsklærere til å tørre å introdusere elevene for kontroversielle temaer – la elevene utforske meninger og perspektiver om det som kan være ubehagelig i interaksjon med andre! Det blir som Thomas sier i intervjuet: «Skal man være en fungerende samfunnsborger er man helt avhengig av å kunne reflekterer rundt vanskelige temaer».

# Litteratur

- Alsop, J. (2013). Teaching Literature in an Age of Text Complexity. *Journal of adolescent & adult literacy*, 57(3), 181-184. <https://doi.org/10.1002/JAAL.239>
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? . *Norsklæreren. Tidsskrift*, 2(11), 15-22.
- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Universitetsforl.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publ.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, (2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog : en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Malmö högskola, Lärarutbildningen]. Malmö.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Culler, J. (2008). Why Lyric? *PMLA : Publications of the Modern Language Association of America*, 123(1), 201-206. <https://doi.org/10.1632/pmla.2008.123.1.201>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
- Del Nero, J. (2017). DEATH AS INSIGHT INTO LIFE: ADOLESCENTS' GOTHIC TEXT ENCOUNTERS. *Reading improvement*, 54(4), 135.
- Dysthe, O. & Program for, u. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. C. Nussbaum, I. Engelstad & A. Øye (Red.), *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *Br J Educ Psychol*, 76(2), 271-287. <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>



- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher education*, 26(4), 933-940.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gourvenec, A. F. (2016a). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær gruppesamtale. *Acta didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Gourvenec, A. F. (2016b). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic journal of literacy research*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen - rise and fall? *Norsk læreren. Tidsskrift* (1), 16-23. [https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl\\_reren\\_1.2015\\_lr](https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl_reren_1.2015_lr)
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic journal of literacy research*, 6(3), 136-151. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Johnson, B. & Christensen, L. B. (2017). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6. utg.). SAGE Publications.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta didactica Norge*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid;
- Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen, L. Aase, L. J. Larsen, S. Høisæter, J. K. Smidt, T. Steinfeldt, E. Vinje, D. Skarstein & J. Smidt (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Samlaget.
- Larsen, S. P. (2015). *Poesiens ekspansjon : om nordisk samtidsdiktning*. Forlaget Spring.
- Lauritzen, L.-M. (2019). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok 2019* (s. 185-200). Det norske samlaget.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1).  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.7848>
- Leemhuis, M. M. (2017). Å føle med de andre i klasserommet. I *Åpne dører mot verden* (s. 105-127). Universitetsforlaget.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2007). Learning to think together – and alone. I N. Mercer (Red.), *Dialogue and the development of children's thinking. A Sociocultural approach* (s. 57-82).
- Lorde, A. (2017). The Transformation of Silence into Language and Action. I *Your silence will not protect you : essays and poems* (s. 1-6). Silver Press.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design : an interactive approach* (Bd. vol. 41). Sage Publications.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Myhr, A. B. (2019). Boka eller filmen? En studie av det empatiskapende potensialet i Jonas Hassen Khemiris *Jag ringer mina bröder* og *Ett öga rødt* og filmede adaptasjoner av disse.
- Norheim, T. & Svare, S. I. H. (2012). Lyrikk. I G. Mose, T. Norheim & P. T. Andersen (Red.), *Litterær analyse : en innføring*  
 Pax.

- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. & Gundlach, R. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Serv Res*, 34(5 Pt 2), 1189-1208.
- Patton, M. Q. (2002). Data Collection Decisions. I *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg., s. 255-263). Sage Publications.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten : litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I (s. 163-174). Universitetsforl.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K. & Vélez, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of research in reading*, 37(2), 138-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x>
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/10862969609546838>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur - Samtaler og tekst. *Nordic studies in education*, 29(2), 235-249.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur : om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforl.
- Skarstein, D. & Universitetet i Bergen Institutt for lingvistiske, l. o. e. s. (2013). *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Universitetet i Bergen]. Bergen.
- Skau, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85-117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

- Skriver, S. (2011). Det var ikke særlig slemt at læse den'. En empirisk undersøgelse af romanen i klasserummet. *Acta didactica Norge*, 5(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1065>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen : hva de søkte, hva de fant : en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Solbu, K. R., Hove, J. O. & Landslaget for, n. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforl.
- Sommervold, T. (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren. Tidsskrift*, (4), 32-41.
- Språkrådet. (2021). I *Kontroversiell*.  
<https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kontroversiell>
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational psychologist*, 44(3), 202-208.  
<https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen. *Acta didactica Norge*, 11(2), 8.  
<https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Tverrfaglige temaer*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelementer (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob>
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? - Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 107(4), 357-371.
- Vedeler, L. (2016). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag : en innføring i bruk av metoder*. Gyldendal akademisk.
- Ven, P.-H. v. d. & Doecke, B. (2011). *Literary Praxis : a A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (Bd. 5). Brill | Sense.

- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker : en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen akademisk forl.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse? : en studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning* (Bd. 9/2003). Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? . I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-82). Fagbokforl.
- Aase, L. (2005b). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen, L. Aase, L. J. Larsen, S. Høisæter, J. K. Smidt, T. Steinfeldt, E. Vinje, D. Skarstein & J. Smidt (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Samlaget.
- Aase, L. (2011). Reflection on Literature Teaching: A Norwegian Perspective IP.-H. v. d. Ven & B. Doecke (Red.), *Literary Praxis : A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (Bd. 5, s. 123-135) (Pedagogy, Education and Praxis). Brill | Sense.

# Vedlegg

Vedlegg A: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærere.....	82
Vedlegg B: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, elever .....	84
Vedlegg C: Godkjenning NSD .....	86
Vedlegg D: Intervjuguide og temaliste .....	87
Vedlegg E: Spørreskjema .....	89
Vedlegg F: Samlet oversikt over tekster brukt i informantenes undervisning .....	92

## Vedlegg A: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærere

### Forespørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier*

##### **Formål**

Dette er en litteraturdydaktisk masteroppgave ved Universitetet i Oslo med formål i å undersøke hvorvidt (og på hvilken måte) litteratur kan brukes til undervisning om vanskelige, kontroversielle og/eller sensitive temaer. En av skolens oppgaver er å skape demokratiske medborgere, og jeg er interessert i å finne verdien (og eventuelle utfordringer) som litteratur kan ha i en læringssammenheng, og hvordan vanskelige, men viktige, samtaler kan skapes i klasserommet fra et lærerperspektiv. Problemstillingen for prosjektet er: på hvilken måte kan videregående lærere ta i bruk litteratur som en inngangsport til samtaler om kontroversielle og/eller sensitive temaer i norskfaget?

##### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du som norsklærer er strategisk valgt ut ifra personlige bekjentskap, samarbeidsskoler med Universitetet i Oslo, eller eventuelle anbefalinger fra andre innenfor norsklærermiljøet.

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metodene jeg ønsker å bruke i dette prosjektet er observasjon, intervju og elevlogg. Jeg ønsker å intervju fire norsklærere på videregående skole, i et felles gruppeintervju. Intervjuet vil finne sted etter observasjonsperioden (nøyaktig tidspunkt avtales nærmere mellom forsker og informanter) og vil vare mellom 60-90 minutter, med mulighet for at samtalen varer kortere eller lengre avhengig av gangen i intervjuet. Spørsmålene vil i hovedsak handle om de foregående undervisningssekvensene, lærernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til det å undervise i, samt skape samtaler om, kontroversiell litteratur i norskfaget, hvilken betydning som tillegges begrepet om kontroversiell litteratur, og hvorfor det er viktig å samtale om dette i klasserommet. Jeg er ikke interessert i opplysninger om enkeltelever, og vil dermed heller ikke stille spørsmål om enkeltelever i denne samtalen. Jeg vil ta lydopptak fra intervjuet. Lydklippet vil transkriberes og anonymiseres for så å bli slettet, etter endt intervju. Observasjonene vil finne sted i en/ flere av deres norsktimer, høsten 2020. Her vil jeg i hovedsak ha fokus på lærerens rolle og hvordan læreren går frem for å skape samtaler rundt kontroversiell litteratur. Datamaterialet vil bli registrert i form av lydopptak (gruppeintervju), notater (uformelle samtaler med lærer), feltnotater (observasjonene) og elektroniske refleksjonsnotat (elevlogger). All data vil være anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til verken lærere eller elever.

I tillegg ønsker jeg å ha mulighet til å ha uformelle samtaler med deg som lærer i forkant av undervisningsøkten, der spørsmålene vil dreie seg om hva som kjennetegner muntlighet i dine klasserom, samt på hvilken måte du tror litteratur kan brukes til undervisning om kontroversielle temaer i norskfaget. Etter endt undervisningsøkt kan det være interessant også å ha en kort samtale om konkrete hendelser som kan ha oppstått, men du vil ikke bli stilt spørsmål om enkeltelever.

##### **Frivillig deltakelse der informasjon om deg vernes**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene forklart i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysninger vil bli pseudonymisert og lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, bevart på en passordbeskyttet datamaskin. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven. Opptak, notater og annet datamateriale vil bli slettet og makulert ved prosjektets slutt, noe som etter planen er 15. juni 2021. De som vil ha tilgang til opplysningene er meg selv, forsker Ingrid Nord Holmer, med min veileder Kari Anne Rødnes.

### Dine rettigheter

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

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

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta i studien, har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Ingrid Nord Holmer (e-post: [redacted], telefon: [redacted]), eller veileder Kari Anne Rødnes (e-post: [redacted])

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

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

Med vennlig hilsen

*Ingrid Nord Holmer*  
(Forsker)

*Kari Anne Rødnes*  
(veileder)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en filmet fokusgruppe (gruppeintervju)
- å delta i uformelle samtaler før og/eller etter en undervisningsøkt – hvis aktuelt
- å delta i undervisningsøkt om kontroversiell litteratur, som observeres

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg B: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, elever

### Forespørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier*

##### **Formål**

Dette er en litteraturdidaktisk masteroppgave ved Universitetet i Oslo med formål i å undersøke hvorvidt (og på hvilken måte) litteratur kan brukes til undervisning om vanskelige, kontroversielle og/eller sensitive temaer. En av skolens oppgaver er å skape demokratiske medborgere, og jeg er interessert i å finne verdien (og eventuelle utfordringer) som litteratur kan ha i en læringssammenheng, og hvordan vanskelige, men viktige, samtaler kan skapes i klasserommet fra et lærerperspektiv. Problemstillingen for prosjektet er: på hvilken måte kan videregående lærere ta i bruk litteratur som en inngangspurt til samtaler om kontroversielle og/eller sensitive temaer i norskfaget?

##### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er elev av en norsklærer som strategisk er valgt ut ifra personlige bekjentskap, samarbeidsskoler med Universitetet i Oslo, eller eventuelle anbefalinger fra andre innenfor norsklærermiljøet.

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i prosjektet innebærer for deg som elev at du deltar i en norsktime som jeg skal observere, samt å delta i et anonymt refleksjonsnotat. Hovedfokuset for prosjektet er lærerperspektivet. Jeg ønsker å observere fire ulike norsklæreres timer der temaet er å samtale om sensitiv og/eller kontroversiell litteratur. Etterpå vil jeg intervju lærerne i en felles gruppesamtale som vil omhandle utfordringer og verdier de ser i å undervise i nettopp dette. Jeg er ikke interessert i opplysninger om deg som enkeltelev, men ved at du samtykker til å delta i prosjektet, samtykker du også til at din norsklærer kan snakke med meg og andre norsklærere om konkrete hendelser som forekom i den aktuelle undervisningsøkten. I denne samtalen kommer vi ikke til å bruke navn på verken elever, lærere eller klasser.

Det jeg ønsker å observere i timen er rent konkret hvordan læreren din legger opp undervisningsøkten. Jeg er nysgjerrig på hvordan hun/han presenterer teksten dere skal lese og hvilke oppgaver dere får knyttet til teksten. Mest interessert er jeg i å se hvilke spørsmål dere stilles, og *hvordan* disse stilles for å skape refleksjon og samtale. Det jeg observerer i timene danner utgangspunktet for gruppeintervjuet jeg skal ha med alle lærerne. Samtalen vil hovedsakelig dreie seg om hvilke grep læreren tok i bruk for å skape samtale om teksten, og om vi ser noen utfordringer eller verdier i disse grepene. Når jeg sier at det kan være aktuelt å diskutere konkrete hendelser som oppsto i timen, tenker jeg for eksempel på om det utvikles en stor diskusjon rundt teksten i samtalen, eller om det skulle skje at ingen elever har noen tanker de ønsker å dele om teksten. Slike ting er interessant å diskutere for å prøve å komme opp med en teori om hvorfor slike ting skjer, om for eksempel teksten i seg selv skaper utfordringer for undervisningen og klasseromssamtalen, eller om måten teksten ble presentert på funket spesielt bra, også videre.

Hvis du som elev velger å delta, innebærer det at du, i tillegg til å delta i den aktuelle undervisningssekvensen, fyller ut et anonymt refleksjonsnotat. Det vil ta deg opp til 20 minutter. Notatet inneholder spørsmål om hva du fikk ut av arbeidet med sensitiv/kontroversiell litteratur, hvordan du synes det var å ha en samtale om sensitive temaer, og om det var noe spesielt ved teksten du likte, eventuelt om det var noe spesielt du la merke til. Notatet vil skrives og sendes inn digitalt, uten registrert navn og klasse. Dermed vil det ikke være mulig for meg å kunne spore det tilbake til deg.

Som tidligere nevnt vil hovedfokuset for prosjektet være lærerperspektivet, men jeg ønsker at du som elev deltar i studien slik at jeg har mulighet til å sammenligne hvorvidt lærer og elever har samme opplevelser av den samme undervisningen om litteratur. Oppsummert vil opplysningene som registreres om deg/din tilstedeværelse være et signert samtykkeskjema, håndnotater fra observert norsktime, et anonymt refleksjonsnotat og mulige hendelser som oppsto i undervisningsøkten, som vil diskuteres meg og fire norsklærere imellom. Datamaterialet fra deg vil bli registrert i form av mine håndnotater (observasjon) og elektroniske refleksjonsnotat (elevlogger). All data vil registreres og oppbevares uten nevnte navn.

### **Frivillig deltakelse der informasjon om deg vernes**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta. Opplysningene fra deg vil kun brukes til formålene forklart i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt samtykkeskjema vil lagres på en passordbeskyttet datamaskin, adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven. Notater og annet datamateriale vil bli slettet og makulert ved prosjektets slutt, noe som etter planen er 15. juni 2021. De som vil ha tilgang til opplysningene er meg selv, forsker Ingrid Nord Holmer, med min veileder Kari Anne Rødnes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Dersom du ønsker å delta i studien, har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Ingrid Nord Holmer (e-post: [redacted]), telefon: [redacted], eller veileder Kari Anne Rødnes (e-post: [redacted]).

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

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

Med vennlig hilsen

Ingrid Nord Holmer  
(Forsker)

Kari Anne Rødnes  
(veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisningsøkt om kontroversiell litteratur, som observeres
- at min norsklærer kan diskutere konkrete hendelser/samtaler som oppsto under den aktuelle undervisningsøkten, uten å nevne navn, med forsker for prosjektet og andre norsklærere i en felles gruppesamtale
- å svare på et anonymt refleksjonsnotat/elevlogg

## Vedlegg C: Godkjenning NSD



### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier

**Referansenummer**

610211

**Registrert**

22.07.2020 av Ingrid Nord Holmer - [REDACTED]

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kari Anne Rødnes, [REDACTED]

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ingrid Nord Holmer, [REDACTED]

**Prosjektperiode**

10.08.2020 - 15.06.2021

**Status**

31.08.2020 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

**31.08.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 31.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## Vedlegg D: Intervjuguide og temaliste

### **Intervjuguide / temaliste for prosjektet *Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier.***

#### **Innledende samtale:**

- Dersom intervjuet varer lenger enn 45 minutter, må jeg stoppe båndtakeren underveis for å sikre meg at alt kommer med (diktafonen tar kun opptak opptil tre kvarter av gangen).
  
- Vi må forsøke å holde oss korte og konsise, slik at vi rekker å komme gjennom (Jeg ønsker mulighet for å møtes igjen dersom vi ikke rekker å gjøre oss ferdig).
  
- Forsøk unngå å bruke navn både på hverandre, men spesielt på elever underveis (samtalen vil transkriberes og anonymiseres, for så å bli slettet etter opptak).
  
- Føl dere frie til å ta ordet når som helst i samtalen!

#### **Hvem er dere? Kort**

Hva er deres erfaringer med norsklæreryrket?

(hvilke tidligere erfaringer har dere med å bruke litteratur til å skape muntlighet?)

1. Hvor lenge har dere jobbet i læreryrket, og hvilke elevgrupper har dere tidligere erfaringer med?

#### **Begrepsavklaring**

I elevloggen har jeg definert *kontroversiell litteratur* følgende: «At noe er kontroversielt, betyr at det er omdiskutert eller omstridt. Kontroversiell litteratur betyr at det er uenighet om litteraturen, for eksempel ved at det stilles spørsmål ved temaet teksten tar opp». (Definisjonen tangerer altså noe som folk synes er ubehagelig å snakke om).

#### **Kort introduksjon av hverandres undervisningsøkt**

Hvilke(n) kontroversiell litteratur tok du med deg inn i klasserommet, og forklar (kort) hvordan du la opp undervisningen og samtalene rundt denne.

#### **Spørsmålsguide / temaliste for samtalen**

##### **Generelt om undervisningsøktene**

1. Hvordan arbeidet dere i forkant av undervisningsøkten?
2. Hvordan opplevdes det å holde denne (disse) undervisningsøkt(ene) om kontroversiell litteratur?
3. Hvilke refleksjoner har dere gjort dere i etterkant av undervisningsøkten?
4. På hvilken måte la dere til rette for å skape klasseromssamtaler i undervisningsøkten?
  - a. Hvordan synes dere dette fungerte? (fordeler/ulempere?)
  - b. Hva erfarte dere som dere vil ta med dere videre?

### **Verdier og utfordringer**

1. Hvilke muligheter/verdier ser dere ved å undervise om kontroversiell litteratur i norskfaget?
  - a. Opplevde dere noen i denne økten? Begrunn.
  - b. hva med muligheter/verdier når det gjelder å skape muntlighet?
2. Hvilke utfordringer ser dere ved å undervise om kontroversiell litteratur i norskfaget?
  - a. Opplevde dere noen i denne økten? Begrunn.
  - b. hva med utfordringer når det gjelder å skape muntlighet?
3. I hvilken grad fikk dere noen «føling» på hva elevene fikk ut av timen?
  - a. Når opplevde dere elevengasjement?
4. Hva er deres tanker om å jobbe eksplisitt med kontroversiell litteratur i en muntlig sammenheng?
  - a. Etter deres erfaringer, fungerer det å ha såkalte «påtvungne» samtaler om sensitive temaer?
  - b. Hva ville dere eventuelt ha gjort annerledes neste gang?
5. Hva vil dere trekke frem som den viktigste grunnen til å jobbe eksplisitt med kontroversiell litteratur i en muntlig sammenheng?

### **Fagfornyelsen**

Fagfornyelsen har, som kjent, tre overordnede mål for tverrfaglig arbeid: livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

6. Hva er deres generelle tanker om å dekke disse hovedmålene i norskfaget?

Hvis vi fokuserer på de to førstnevnte: livsmestring og demokrati og medborgerskap:

7. Med utgangspunkt i undervisningsøkt(ene) dere har gjennomført om kontroversiell litteratur: hva er deres tanker rundt denne måten å «dekke» disse målene på?

### **Veien videre**

8. Hvordan kan vi, som norsklærere, jobbe videre med å skape samtaler om sensitive og/eller vanskelige temaer?
9. Diskusjon. Hva synes dere (helhetlig) fungerte/ikke fungerte?
10. Hva er det viktigste dere vil ta med dere videre?

### **Avslutningsvis**

Er det noe jeg har «glemt» å spørre om?

Noen tanker eller erfaringer dere ønsker å legge til?

## Vedlegg E: Spørreskjema

### Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: refleksjonsspørsmål til elever

---

Side 1

#### Anonymt refleksjonsnotat vedrørende prosjektet: Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier

Som nevnt i begynnelsen av denne økta, vil jeg gjerne høre hvordan du opplevde den undervisningsøkten du nettopp har deltatt i. Det tar ca 5 minutter å svare på undersøkelsen, og svarene er anonyme. For at besvarelsene skal forbli anonyme, er det viktig at du ikke nevner navn, klasse, skole eller annet som kan gjøre at du kan identifiseres.

#### Prosjektansvarlig

Ingrid Nord Holmer med veileder Kari Anne Rødnes ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

#### Kontaktinformasjon

For spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med Ingrid Nord Holmer på e-post: [ingrinh@uio.no](mailto:ingrinh@uio.no)

Med vennlig hilsen

Ingrid Nord Holmer og Kari Anne Rødnes

#### Samtykke \*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Klasseromssamtaler om kontroversiell litteratur: utfordringer og verdier*.

- Jeg samtykker til å delta i denne anonyme spørreundersøkelsen og til at mine opplysninger oppbevares fram til prosjektet avsluttes i august 2021.



Sideskift

---

Side 2

Obligatoriske felter er merket med denne stjernen \*

#### Begrepsavklaring: kontroversiell litteratur

At noe er kontroversielt, betyr at det er omdiskutert eller omstridt. Kontroversiell litteratur betyr at det er uengighet om litteraturen, for eksempel ved at det stilles spørsmål ved temaet teksten tar opp.



Sideskift

---

Teksten(e) du har lest i denne timen, regnes som kontroversiell litteratur. Hvordan opplevde du lesningen av denne teksten? \*

Velg 1-2 av svaralternativene under som passer deg best.

Jeg synes det var vanskelig

Jeg synes det var ubehagelig

Jeg synes det var interessant

Jeg synes det var lærerikt

Jeg synes det var nyttig

Jeg synes det var lite nyttig

Annet

Hvis annet, beskriv her:

Hvordan opplevde du å ha klasseromssamtaler om denne typen litteratur? \*

Velg 1-2 av svaralternativene under som passer deg best.

Jeg synes det var vanskelig

Jeg synes det var ubehagelig

Jeg synes det var interessant

Jeg synes det var lærerikt

Jeg synes det var nyttig

Jeg synes det var lite nyttig

Annet

Hvis annet, beskriv her:

 Sideskift

Side 4

## Refleksjonsspørsmål om undervisningen og klasseromssamtalene

Hvorfor tror du teksten(e) du har lest denne timen kan beskrives som kontroversiell? \*

Hva fra teksten(e) vil du trekke frem som spesielt viktig? Hvorfor? \*

Noe du la merke til eller tenkte over, enten når du leste, arbeidet med eller snakket om teksten(e)?

Deltok du muntlig i denne timen? \*

Velg 1-2 av svaralternativene under som passer deg best.

- Deltok ikke i det hele tatt
- Deltok litt i gruppearbeid
- Deltok (middels til mye) i gruppearbeid
- Deltok litt i helklassesamtale
- Deltok (middels til mye) i helklassesamtale

Kom det fram noe i samtalen som du ikke hadde tenkt på før? \*

I så fall, hva?

Hva er dine tanker rundt det å bruke kontroversiell litteratur i norskfaget som en innfallsvinkel til å samtale om sensitive temaer? \*



## Vedlegg F: Samlet oversikt over tekster brukt i informantenes undervisning

Informant (time)	Forfatter og tekst	Tema for timen
Thomas (1)	Inger Hagerup, «Aust-Vågøy», fra <i>Videre</i> , 1941.  Gunvor Hofmo, «Det er ingen hverdag mer», fra <i>Jeg vil hjem til menneskene</i> , 1946.  Yahya Hassan, «MAN SKAMMER SEG», fra <i>Dikt</i> , 2014.	Krig og konflikt
Thomas (2)	Yahya Hassan, «MAN SKAMMER SEG», og «BARNDOM», fra <i>Dikt</i> , 2014.	Vold og konflikt
Heidi (1)	OnkIP & De Fjerne Slektningene, «Styggen på ryggen», singel, 2014.  Ingvild Lothe, «Fy faen», fra <i>Hvorfor er jeg så trist når jeg er så søt</i> , 2016.  Yahya Hassan, «BARNDOM», «DEN ARABISKE PRINS», «TREPLANKER», fra <i>Dikt</i> , 2014.  Karpe, «Lett å være rebell i kjellerleiligheten din», fra <i>Heisann Montebello</i> , 2016.  Martin Svedman, utitulerte utvalg dikt, fra <i>Når jeg drikker</i> , 2019.  Raga Rockers, «Noen å hate», fra <i>Fritt liv</i> , 1990.  Bertrand Besigye, «Rasist, jeg tar imot deg!», fra <i>Og du dør så langsomt at man tror man lever</i> , 1983.	Angst, oppvekst og usikkerhet, vold, rasisme, rus og hat.