

Arbeidet med litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2

Shamshad Ghairat

Masteroppgave i norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å finne ut av hvordan lærere legger opp undervisningen om litteratur og litterære epoker for elever i den videregående skole. Det konkrete målet med oppgaven har vært å besvare problemstillingen: *Hvordan legger norsklærere opp undervisningen om litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2?* Forskningsprosjektet er bygd på en antagelse om at elever på VG2 har lite indre motivasjon i arbeidet med norskfaget, siden de sliter med å se relevansen og aktualiteten i den eldre litteraturen og de litterære epokene. Selv om det ikke finnes noe konkret forskning som bekrefter eller avkrefter denne antagelsen, er det en rekke teorier og tidligere forskning som kan være med på å legitimere den. Samtidig viser mine egne personlige erfaringer – både som elev i den videregående skolen, student i praksisplassering på en videregående skole, og vikar- og faglærer på forskjellige videregående skoler – at det er bred enighet, blant både lærere og elever, om at VG2-året er spesielt tungt.

I dette prosjektet kom det frem at informantene jobber temabasert fremfor tradisjonelt, med et klassisk-kronologisk fokus. Det betyr at de heller jobber med allmenngyldige temaer som liv og død eller menneske og maskin fremfor barokken og renessansen. På denne måten aktualiserer de stoffet for elevene, og bidrar til at flere får en forsterket følelse av relevans. Dette kan igjen bidra til at flere elever blir mer motiverte til å delta i faget, da de opplever at de også har noe av verdi å tilføye, og slik blir faget mer engasjerende enn det tidligere har vært. Selv om det finnes en rekke fallgruver ved å jobbe temabasert, påpeker informantene at disse kan unngås dersom læreren jobber godt i planleggingsfasen, og stadig holder oversikt over hva som foregår i arbeidsprosessen. Dette vitner om at lærere i større grad fokuserer på at elevene skal oppleve faget som aktuelt, relevant og engasjerende, og slik bruker det temabaserte arbeidet som middel i arbeidet mot det mer analytiske, faglig pregede arbeidet. Slik blir også elevene mer tilbøyelige til å lese «tung» litteratur, da de allerede er investert i temaet, og situasjonen blir vinn-vinn for alle parter.

Forord

Som mennesker søker vi trygghet og stabilitet. Likevel handler livet om forandring og at ting tar slutt. Da filmskaperen Raj Kapoor satt ute i hagen sin, to uker før sin død, så han ut mot den vakre naturen og hvisket: «Gud, ikke ta dette fra meg nå som jeg har begynt å skjønne hvordan ting fungerer». Den følelsen sitter jeg igjen med etter fem år på Blindern.

Det er så mye man skulle gjort, så mye man skulle brukt erfaringene til, så mange flere mennesker man skulle bli kjent med, så mange flere minner man skulle skape. Men i det du når toppen av kunnskap, skal du forlate stedet som har gitt deg den og anvende den ut i en ny og ukjent verden. At livet handler om forandring treffer deg midt i ansiktet, og du setter deg derfor ned for å se tilbake – på alt som har vært, alt som er forbi.

Derfor vil jeg benytte anledningen til å takke alle de flotte menneskene jeg har møtt de siste fem årene. Noen har jeg knyttet nære bånd til enn andre, men alle har en spesiell plass i hjertet mitt. Det spiller ingen rolle om vi har tilbrakt utallige kvelder sammen på campus, eller om vi bare snakket sammen i pausene under hvert seminar det ene semesteret i løpet. Hvert møte har vært en lærdom, og hvert menneske en venn – om så for et lite øyeblikk.

Takk til familien, alle som er glad i meg, alle jeg er glad – og tusen takk til legenden Jonas Bakken. Du vet det ikke ennå, men la meg bare si det: DU ER EN LEGENDE!

Med ønske om alt godt, til alle

Shamshad Ghairat

Oslo, 01.06.22

Innholdsfortegnelse

.....	1
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.1.1 Arbeidet med litteratur og litterære epoker i norskfaget	7
1.1.2 Svekket motivasjon	9
1.2 Problemstilling	9
1.3 Avklaringer.....	10
1.3.1 Litteratur og litterære epoker.....	11
1.3.2 Litterære epoker	11
1.4 Oppgavens oppbygning	11
2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING.....	12
2.1 Teori.....	12
2.1.1 Litteraturredaktikk i norskfaget	12
2.1.2 Litteraturredaktikkens legitimitet.....	13
2.1.3 Litteraturhistoriens plass	14
2.1.4 Litteraturhistoriens funksjon, i et identitetsperspektiv.....	15
2.1.5 En «ny» måte å jobbe på	17
2.1.6 Resepsjonsteoretisk grunnlag og arbeidet med litteraturen	18
2.2 Tidligere forskning	19
2.2.1 Litteraturfaget som samfunnsproblem	20
2.2.2 Litteraturfaget fra et elev- og klasseromperspektiv	21
2.2.3 Utfordringer med litteraturhistorie i klasserommet.....	23
2.2.4 Kompromiss i undervisningen	24
2.2.5 Forholdet mellom undervisning og «læringsutbytte».....	25
3.0 METODE	25
3.1 Metodisk tilnærming	26
3.2 Utvalg	26
3.2.1 Presentasjon av informanter.....	27
3.3 Intervju	28
3.3.1 Intervjuguide	29
3.3.2 Testing av intervjuguide	29
3.3.3 Gjennomføring av intervjuer	30
3.4 Analyse av datamaterialet.....	30

3.4.1 Hva teller som et tema?	31
3.4.2 Fremgangsmåte ved tematisk analyse.....	32
3.5 Forskningsprosjektets reliabilitet	33
3.6 Forskningsprosjektets validitet	33
3.7 Forskningsetiske aspekter	34
3.7.1 Samtykke.....	34
3.7.2 Konfidensialitet	34
3.7.3 Tillit	35
4.0 ANALYSE.....	35
4.1 HVA.....	35
4.1.1 Utdrag	35
4.1.2 Temabasert undervisning.....	37
4.1.3 Tekstutvalg	37
4.1.4 Fokus på litteraturhistorie	39
4.2 HVORDAN.....	41
4.2.1 Temabasert undervisning: mulighetene.....	41
4.2.2 Helklassesamtale: hvordan?.....	43
4.2.3 Åpen tilnærming vs. Rigid planlegging av undervisningen	44
4.3 HVORFOR.....	45
4.3.1 De norskfaglige dimensjonene	45
4.3.2 Temabasert undervisning: legitimeringen.....	48
5.0 DISKUSJON	51
5.1 Et mer sammensatt problem.....	51
5.2 Temabasert arbeid i undervisningen	52
5.3 Arbeidet med litteraturhistorie	54
5.4 Holdning til dimensjoner.....	58
5.5 Potensiell fallgrube ved temabasert undervisning	59
5.8 Hovedfunn og konklusjon	60
6.0 Didaktiske implikasjoner	61
7.0 Forslag til videre forskning.....	62
LITTERATURLISTE.....	63

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

1.1.1 Arbeidet med litteratur og litterære epoker i norskfaget

Litteratur og litteraturhistorie har vært sentralt siden etableringen av norskfaget i de øvrige klassetrinnene. Allerede i læreplan fra 1911 sto det eksplisitt om et kulturhistorisk perspektiv i undervisningen, som skulle være med på å øke elevenes forståelse av kulturlivet i forskjellige epoker slik det åpenbarer seg i litteraturen fra disse epokene (Haarberg, 2017, s. 233). Med årene har dette endret seg på forskjellige måter, og slik forandret premisset for fagets innhold. I det nye Kunnskapsløftet, heretter LK20, står det i læreplan for norsk at elevene etter VG2 skal kunne: «lese norrøne tekster i oversettelse og sammenligne dem med tekster fra nyere tid», «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst og drøfte hvordan de er relevante i dag» og «utforske og reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Altså refereres det til litterære perioder her også, enten eksplisitt med navn eller mer implisitt med tiden de inngår i. Dermed er faget forstått preget av at man i stor grad jobber med eldre litteratur og litterære epoker.

Dette vitner også om at det ikke nødvendigvis er store endringer i litteraturen elevene leser i undervisningen i dag. Selv om det er mulig å finne alternativer, er det allment akseptert at enkelte forfattere representerer og definerer enkelte epoker gjennom litteraturen sin. Derfor er det vanskelig å se for seg at man for eksempel har om opplysningstiden uten å lese noe av Holberg, eller om nasjonalromantikken uten å lese noe av Wergeland og Welhaven. Da Kunnskapsløftet 2006, heretter LK06, fjernet listen over anbefalte forfattere, en litterær kanon som ble lagt frem i både Reform 94 og Reform 97, ble mange redd for at forfattere som for eksempel Ibsen skulle forsvinne fra undervisningen (Stordrange, 2019, s. 65). Likevel fant Stordrange (2019) at klassiske forfattere som nettopp Ibsen, blant annet, fortsatt var gjengangere i leselistene til norsklærere på tvers av landet. Altså var fagets innhold av litteratur fortsatt veldig likt til tross for dets fristillelse fra den litterære kanon. (Stordrange, 2019).

Dette forskningsprosjektet er bygd på en antagelse om at elever på VG2 ikke er motivert til å jobbe med dette: eldre litteratur og litteraturhistorie. Antagelsen er grunnlagt i en tanke om at elevene sliter med å se fagets aktualitet – at de ikke synes undervisningen av litteraturen og de litterære epokene appellerer til dem, deres erfaringer og deres livssituasjon – og at faget derfor, som resultat av denne mangelen på relevans og aktualitet, oppleves som tungt. Det finnes ingen konkret forskning på undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2 som enten bekrefter eller avkrefter at denne antagelsen er korrekt. Likevel finnes det en rekke teorier og forskningsprosjekter som kan støtte opp under og legitimere antagelsen. Samtidig baserer jeg antagelsen på mine egne erfaringer som elev, student og lærer. Jeg har vært vitne til denne dissonansen hos egne medelever fra tiden jeg selv gikk på videregående, i tillegg til som student i praksis på en videregående skole og gjennom samtaler med lærere og elever på forskjellige videregående skoler. Sistnevnte erfaring er basert på samtaler jeg har hatt både som student på praksisplass og gjennom jobberfaring som både vikar- og faglærer. Mer om dette kommer i 1.1.2.

Det er dog viktig å presisere at det finnes tegn på at denne antagelsen ikke lenger har hold i dagens klasserom. Sammenlignet med LK06 er det nå, i LK20, mindre fokus på litteraturhistorien som noe sideordnet eller isolert, og mer fokus på at tekster skal ses i lys av den – gjennom drøfting, refleksjon og sammenligning. Samtidig er det oppfordret til å jobbe komparativt med litteraturen – både på tvers av epoker, men også gjennom å trekke inn samtidstekster i større grad. (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er også utformet konkrete kjerneelementer, blant annet *tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2018), og tverrfaglige temaer, blant annet *demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begge disse tilleggene, med de eksplisitte eksemplene jeg nevner, er spesielt relevante i arbeidet med litteratur og litterære epoker.

Altså virker LK20 som et friskt som legger til rette for at norsklærere kan gjøre stoffet på VG2 mer aktuelt for elevene. Det åpner blant annet opp for at lærerne i større grad kan jobbe kreativt og nytenkende i planleggingen av undervisningen og slik forsøke å dreie den i en retning som treffer den gitte elevgruppen bedre. Likevel er det i dette prosjektet tatt utgangspunkt i en antagelse som er basert på hvordan ting ble gjort i perioden mellom LK06 og LK20, da det er lite informasjon om hvordan norsklærere rent konkret jobber med litteratur og litterære epoker etter den nye læreplanen. Når det er sagt, vil jeg i dette prosjektet ta utgangspunkt i hvordan lærere jobber i dag, altså etter innføringen av LK20, og vil dermed

funnene mine være knyttet til hvordan undervisningen legges opp i henhold til den nye læreplanens retningslinjer.

1.1.2 Svekket motivasjon

Selv om det blir en forenklet fremstilling av virkeligheten, er det logisk å anta at elever drives av to sentrale ting på skolen. Dels av en indre motivasjon, som går ut på at de liker det de lærer, i form av at de allerede har en iboende interesse for det eller evner å utvikle en slik genuin interesse. Dels av en ytre motivasjon, som går ut på hvilke resultater de klarer å oppnå, i form av positive tilbakemeldinger og karakterer. I det sistnevnte aspektet er det også naturlig å anta at elevene i stor grad drives av hvilken effekt det gitte resultatet vil ha for fremtiden deres, i form av muligheter til videre studier. I norskfaget på VG2 kan denne drivkraften sies å være uten forankring, da elevene antageligvis føler at innsatsen de legger inn er forgjeves.

Grunnen til dette kan henge sammen med to ting: først og fremst, at litteraturen og de litterære epokene virker fjerne for elevene fra et interessevekkende perspektiv. Det betyr at elevene ikke klarer å relatere seg til hverken epokene og deres respektive tekster, samtidig som de ikke klarer å forstå kanskje hvorfor de i det hele tatt skal jobbe med det, altså hvilken nytte det vil ha for dem. For det andre teller ikke karakterene elevene får dette året, i den forstand at den ikke havner på vitnemålet, og dermed er også belønningsaspektet borte, siden de ikke ser nytten av å legge inn innsats i arbeidet med faget. Til sammenligning vil deres valgfrie fag – som de selv har valgt å fordype seg i på VG2 – være fag som mest sannsynlig interesserer dem mer, og som også motiverer dem til å legge inn en god innsats, siden karakterene de får i dem vil bli stående på vitnemålet de får etter endt videregående opplæring; noe karakterene i norskfaget på VG2 ikke gjør. Situasjonen i norskfaget kan sammenlignes med å bli tvunget til å delta i en konkurranse som ikke engang har en håndfast premie – flertallet vil ikke delta av hele hjertet. Dermed blir resultatet undervisning som er utfordrende for både elever og lærere.

1.2 Problemstilling

I dette prosjektet forsøker jeg å finne ut av hvilke muligheter som ligger i undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2. For dette har jeg intervjuet fire norsklærere på fire forskjellige skoler, med mål om å finne ut av hvordan de legger opp undervisningen sin. Derfor er det i hovedsak fagdidaktikken som er i sentrum, ikke pedagogikken – selv om sistnevnte dog vil dukke opp i enkelte sammenhenger. Et fokus på planleggingen vil gi innsikt

i hva lærerne gjør, hvordan de gjør det, og hvorfor de gjør det. Dette ser jeg på som hensiktsmessig, siden det vil gi et helhetlig bilde på hvilke omstendigheter, avgjørelser, prinsipper og holdninger som ligger til grunn for undervisningen som finner sted i klasserommene til de gitte lærerne. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å definere den konkrete problemstillingen i forskningsprosjektet slik: **Hvordan legger norsklærere opp undervisningen om litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2?**

I forsøket på å besvare problemstillingen, kommer jeg til å ta utgangspunkt i den didaktiske trekanten – med bestanddelene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Hensikten med dette er å få innsikt i alle aspekter ved fagdidaktikken, henholdsvis hva det konkrete innholdet i undervisningen er, hvilke metoder som tas i bruk i arbeidet med dette og begrunnelsen for hvorfor det er slik. Dette vil gi bred innsikt i alle aspekter ved lærernes fagdidaktikk og dermed gi et robust grunnlag å forme en helhetsforståelse av hvorfor undervisningen deres er som den er. Som supplement til problemstillingen, har jeg også utformet tre konkrete forskningsspørsmål:

1. *Hva gjør læreren i undervisningen?*
2. *Hvordan gjør læreren det?*
3. *Hvorfor gjør læreren det?*

Dette forskningsprosjektet vil være relevant for både nåværende lærere, kommende lærere og forskere innen norskdidaktikk, særlig litteraturfaget. Norskdidaktikere vil i større grad få innsikt i hvilke fagdidaktiske avgjørelser et knippe norsklærere tar i planleggingen av undervisningen av litteratur og litterære epoker på VG2. Det kan være med på å styre deres egen kommende forskning, da den muligens kan peke i retninger som krever mer utforskning.

1.3 Avklaringer

Både *litteratur* og *litterære epoker* er begreper som rommer et hav av fasetter, perspektiver, former og innhold. For å begrense assosiasjonene disse vekker, vil jeg presentere konkrete avklaringer i form av å definere begrepene og sette dem inn i rammer som er i henhold til forskningsprosjektets formål. Selv om det allerede er gjort en innsnevring, i form av at fokuset ligger på *norskfaget i VG2*, vil jeg presisere det eksakte som legges i begrepene.

1.3.1 Litteratur og litterære epoker

Litteratur er et omfattende begrep som rommer mer enn kun skjønnlitteratur eller sakprosa – begrepet er ikke forbeholdt et eksklusivt utvalg av sjangre, med mindre man velger å definere det som smalt. Derfor vil jeg i denne oppgaven benytte meg av et utvidet litteraturbegrep, som rommer litteratur i alle dens former: skjønnlitteratur, sakprosa, muntlige fortellinger, multimodale tekster, podcaster, ulike videoformater og så videre (Skaftun & Michelsen, 2017). Når det er sagt, vil nok skjønnlitteraturen være i sentrum – dels fordi jeg antar at utfordringen under VG2-året er knyttet mest til denne fremfor til samtidstekster i hvilket som helst format fra det utvidede litteraturbegrepet, dels fordi den i stor grad representerer epokene som er på pensum dette året. Likevel er utgangspunktet i dette prosjektet at *litteratur* ses med et utvidet perspektiv.

1.3.2 Litterære epoker

Med litterære epoker mener jeg alt fra norrøn tid til nasjonalromantikken, altså alt som er innenfor VG2-årets kompetansemål. Når jeg nevner epoker, tar jeg kun utgangspunkt i hvilken tid de representerer i litteraturhistorien. Epokene nevnes ikke med en forutinntatt idé om hvilke forfattere eller tekster, for eksempel fra den litterære kanon, som regnes som sentrale. De er ment å representere tendenser, tradisjoner og generelt sett en periode i historien som påvirket all form for kunst som så dagens lys under den – også, og særlig, litteraturen.

1.4 Oppgavens oppbygning

I oppgavens første kapittel gjør jeg rede for tema, bakgrunn for valget av det, problemstilling samt avklaringer knyttet til begreper jeg har tatt i bruk. I det andre kapittelet vil jeg fremlegge oppgavens teoretiske og empiriske grunnlag, og gjøre rede for sentrale teorier samt funn i tidligere forskning som er av relevans til det overordnede tema. I det tredje kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilken metodisk tilnærming jeg har tatt i bruk for å samle inn data som kan belyse forskningsspørsmålet, samtidig som jeg nevner forskningsetiske hensyn og styrker og svakheter knyttet til reliabilitet og validitet. I det fjerde kapittelet vil jeg gjøre rede for funnene mine i en induktiv og deduktiv analyse, der sentrale momenter utheves og forklares ut fra det informantene har gitt uttrykk for. I det femte kapittelet diskuterer jeg funnene jeg

har analysert meg frem til i lys av teori og tidligere forskning. Helt til slutt, kommenterer jeg forskningsprosjektets didaktiske implikasjoner i kapittel seks for så å komme med forslag til videre forskning i det siste kapittelet; kapittel syv.

2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

2.1 Teori

2.1.1 Litteraturredidaktikk i norskfaget

Litteraturredidaktikk er et omfattende begrep som rommer mange aspekter ved litteraturfaget generelt. Det ser på undervisningens «innhold, mål og begrunnelser» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34), men også de teoretiske rammene, den praktiske formidlingen og ikke minst hvordan undervisningen skal vurderes. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 34). Det handler med andre ord ikke bare om hvordan litteraturundervisningen kan foregå i praksis, men også for- og etterarbeid utenfor klasserommet, i form av «selvstendig litteraturfaglig refleksjon og tenking omkring litteraturfaget» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). I sentrum av dette arbeidet står læreren, siden det er vedkommende som – enten alene, i samråd med kolleger, eller en blanding av disse – er kapteinen i skipet, og har ansvar for å styre skuta i den retningen som gjør at mannskapet kommer seg trygt på land.

I norskfaglig sammenheng blir dette arbeidet omfattende, siden læreren i tillegg til å omfavne et utvidet litteratursyn, ikke bare må fokusere på det disiplin-faglige, men også det overordnede formålet med norskfaget. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35). Skolefaget har flere sentrale dimensjoner, og de to mest sentrale er henholdsvis redskapsfaget norsk og danningsfaget norsk (Hamre, 2017, s. 15-16). Redskapsdimensjonen går i hovedsak ut på at elevene skal få kompetanse i «å skape og tilegne seg ulike typer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster» (Bakken, 2020, s. 252). Elevene skal innarbeide en rekke kunnskaper og ferdigheter som de kan ha liggende som redskap i livets verktøykasse, og bruke til enhver tid det trengs. Danningsdimensjonen går ut på at elevene skal få innsikt i vår felles kulturarv, og «bli kjent med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen» (Bakken, 2020, s. 253).

I tillegg har norskfaget en opplevelsesdimensjon og en identitetsdimensjon. (Bakken, 2020). Opplevelsesfaget norsk bygger på tanken om at norskfaget ikke bare er *et sted å lære, men et sted å være*, og har som hovedmål å gi elevene gode opplevelser i klasserommet. (Bakken, 2020, s. 261). Identitetsfaget norsk går ut på at faget skal bidra til å forme elevenes identitet, både den personlige og den nasjonale. Altså er målet å gi elevene størst mulig forståelse av verden og deres egen rolle i den, gjennom å bevisstgjøre og skape rom for refleksjon grunnlagt i et mangfold av perspektiver. (Bakken, 2020, s. 262). Ser man disse i sammenheng med VG2-året, kan både opplevelse og identitet sies å være særlig viktige dimensjoner i tillegg til danning og redskap, siden elevene leser eldre tekster og blant annet skal lære om nasjonsbygging og «det norske».

Litteraturredidaktikken i norskfaget på VG2 krever at læreren har faglig kompetanse innenfor to ulike disipliner – litteraturen og norskfaget – og gjennomfører undervisningen på en måte som holder deres respektive prinsipper intakt, med hovedfokus på norskfaget og dets overordnede formål som skolefag. Dette kan muligens ses på som den største utfordringen lærere står overfor i planleggingsfasen sin, siden de har mye å strekke seg etter til en og samme tid. På den måten kan man si at det er en del motsetninger her, siden alle dimensjonene – til tross for å være del av samme fag – ikke er like håndfaste i en dag-til-dag-situasjon som elevene er i, og derfor kan det være vanskelig å se verdien av arbeidet som gjøres i øyeblikket. Dette er en utfordring som bidrar til å gjøre litteraturredidaktikken som disiplin krevende for lærere.

2.1.2 Litteraturredidaktikkens legitimitet

Som lærere må man til stadighet kunne begrunne hvorfor arbeidet som gjøres i undervisningen har verdi, siden alle «instanser» ønsker oppklaring og overbevisning – særlig elevene, som hele tiden søker relevans. (Hamre, 2017). Samler man hundre tilfeldige norsklærere fra forskjellige kanter av landet i ett rom, og spør dem om de har hørt en elev si noe i duren av «Hvorfor holder vi på med dette; hvilken nytte har jeg av å lese dikt?», er det nærmest garantert at flertallet, om ikke samtlige, vil svare bekreftende. Men «noen verdier er vanskelige å definere slik at de kan måles» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235), og ifølge Skaftun og Michelsen (2017) er det nettopp her noe av utfordringen med dagens litteraturredidaktikk ligger. Man henger seg altfor mye opp i det som skjer her og nå – lesingen i den ene sekvensen i klasserommet – fremfor å fokusere på det større bildet: verdien det har på

sikt, da dannning tross alt er et tidskrevende, langsiktig og trolig livslangt prosjekt. (Skaftun & Michelsen, 2017).

Det betyr ikke at Skaftun og Michelsen (2017) mener at de andre dimensjonene ikke spiller en like viktig rolle som danning; alle dimensjonene er, som tidligere nevnt, deler av det samme faget. Poenget er at opplevelsesfaget norsk, for eksempel, ikke skal være et mål i seg selv, men heller et middel (Skaftun & Michelsen, 2017). I det store og det hele er norskfaget, og dets tilhørende litteraturfag, et dynamisk fag med en rekke mål og prinsipper som skal danne et solid grunnlag for arbeidet som gjøres i skolen og også for det videre livet generelt.

Litteraturarbeidet i skolen kan derfor oppsummeres slik:

Det å åpne tekster og øve opp evnen til å se og se for seg er en vei til å utvikle elevenes kognitive, sosiale, emosjonelle og etiske *dømmekraft*. Som erfaringsrom gir litteraturfaget oss og elevene anledning til å bevege oss fra det trygge til det risikable, i tråd med det første prinsippet for læring i praksisfelleskap. Det andre læringsprinsippet – å bevege seg fra relevans til forståelse – minner oss på å tenke langsiktig utvikling i arbeidet med litteratur i skolen. (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236)

Litteraturundervisningen handler altså, på tekstnivå, både om komfort og det ukomfortable, om forståelse og det uforståelige, om forutsigbarhet og det uforutsigbare. Så lenge man leser, er ikke tekstutvalget relevant, da relevansen ligger i selve aktiviteten (Skaftun & Michelsen, s. 34). Likevel handler litteraturfaget ikke bare om lesing, men også om historie – og det kan være med på å gjøre denne allerede kompliserte delen av norskfaget enda mer utfordrende, for både lærere og elever.

2.1.3 Litteraturhistoriens plass

I den nye læreplanen heter et av seks kjerneelementer *Tekst i kontekst*. Et sentralt aspekt ved dette er at tekstene som leses «skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det betyr at litteraturhistorien er en sentral del av norskfaget generelt, siden det på sett og vis – i henhold til det nevnte kjerneelementet – ligger i fagets kerne. (Claudi, 2019). Lærere må derfor sørge for at det er en del av undervisningen, og at elevene får en god forståelse av litteraturhistorien som fremkommer i kompetansemålene.

Når det er sagt, er det et slags uskrevet, implisitt premiss om at dette ikke trenger være en sentral prioritet i praksis, men heller fungere som et slags bakteppe – noe som enten kort nevnes før lesingen, eller etter lesingen. Det anses altså som noe som ligger «utenfor» teksten. (Claudi, 2019). Dette premisset kommer også til uttrykk i kompetansemålene i LK06, der det for eksempel står at elevene etter VG3 skal kunne «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster (...) og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Claudi (2019) trekker også dette frem som eksempel, og påpeker at det vitner om at didaktikken ikke har inkludert litteraturhistorien i et samspill med, men mer som noe sideordnet til teksten: teksten brytes ned som noe individuelt, og så settes den i sin litteraturhistoriske kontekst.

Problemet ligger ikke nødvendigvis i fagets *hva* – litteraturhistorie i undervisningen – men muligens i fagets *hvordan* – måten litteraturhistorien implementeres i undervisningen på (Claudi, 2019). I boken *Literature in Contexts* (2007) skriver Peter Barry at det ikke finnes én spesifikk kontekst å knytte en tekst til, men at det finnes flere – uavhengig av hvilken epoke i litteraturhistorien teksten stammer fra. Kontekst er, ifølge Barry (2007), en konstruksjon (s. 22) og han påpeker at «true context is always an aspect of content» (s. 50). Sånn sett kan man si at det er feil å ha den tilsynelatende separasjonen mellom tekst og epoke som kom frem i LK06 sine kompetansemål – noe Claudi (2019) også trekker frem som et viktig poeng.

2.1.4 Litteraturhistoriens funksjon, i et identitetsperspektiv

Norskfagets fokus på kulturhistorie er sentralt fra et større, mer aktuelt, politisk og demokratisk perspektiv. I den overordnede delen av LK20 står det at den kulturhistoriske arven «skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidene vi lever i – med enorm informasjonsflyt, manglende kritisk literacy, og en ungdom som er mer påvirkelig av andre uttrykk – krever at en sentral institusjon som skolen tar større ansvar for å lære ungdommene om hvem *vi* er. Dette kan sies å være årsaken til at blant annet *demokrati og medborgerskap* er listet opp som tverrfaglig tema i LK20, da man har sett hvor viktig forståelsen av dette er for individets danning. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I *400-årsnatten* (1991) skriver Jørgen Haugan om det han kaller en norsk identitetskrise:

Norskfaget er den sentrale forvalter av nasjonal identitet. Det er her unge mennesker oppdras til nordmenn, og det er her man finner tolkninger av hva det vil si å være norsk. Men også det å være norsk er blitt mer komplisert, mindre entydig enn før. Og norskfaget har ikke lenger samme appell. Når alle hittil gyldige former for nasjonal identitetsdannelse begynner å *forvitre*, hvordan skal skolen så oppdra til norsk identitet? (s. 11)

Da han skrev boken, var premisset hans at både fagets og nasjonens selvforståelse var ved en korsvei. Dette er i hovedsak med referanse til myten om 400-årsnatten, som går ut på at unionsforholdet med Danmark var en lang og mørk periode i historien vår, og den generelle, allmenne oppfatningen og forståelsen av «det norske». I boken påpeker Haugan (1991) at det trengs et paradigmeskifte, som både nyanserer perspektivene på nasjonsbyggingen samtidig som det er med på å legge til rette for at endringene som skjer i samfunnet kan være med på å utfordre, problematisere og endre definisjonen av «det norske». Resultatet ble dog det motsatte av det han så for seg, da Reform 97 satte et fokus på å videreføre «felles referanserammer» som blant annet skulle ligge til grunn for den allmenne dannelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 36). Selv om reformen gjaldt for den 10-årige grunnskolen, er informasjonen likevel av relevans, da den indikerer hvilken retning fokuset i skolen generelt tok. Intensjonen var ikke nødvendigvis feil, men slik Claudi (2019) påpeker, resulterte det i retrospekt på et feilet fokus på for eksempel arbeidet med litteraturhistorie.

Med LK20 legges det i større grad til rette for at litteraturhistorien kan benyttes på den måten Haugan (2019) etterspurte og Claudi (2019) ønsket seg – gjennom utforskning, refleksjon og nyansering. Poenget har aldri vært å glemme litteraturhistorien, dens plass vil nok lenge eksistere i norskfaget, men poenget er mer måten dette gjøres på. Paradigmeskiftet Haugan (1991) etterspurte, er et ønske om å fortelle historien med moderne briller, slik at kulturen og identiteten ikke oppleves som noe fjernt og gammeldags som elevene ikke relaterer til, men heller oppleves som en del av hver elevs egen historie. Dette er kanskje enda viktigere i dagens samfunn enn det har vært tidligere, for eksempel da Haugan (1991) skrev sin bok. Selv om han var inne på det, har det norske samfunnet de tre siste tiårene blitt enda mer mangfoldig, samtidig som globaliseringen og teknologiseringen også har tatt høy fart. Derfor blir norskfagets mandat som forvalter av kulturhistorie enda viktigere, siden identitetskrisen potensielt sett er større enn den noen gang har vært, og formidlerne av historien ikke bare eksisterer i klasserommet. Mads Claudi har oppsummert det slik:

Jeg tror man har sett nødvendigheten av at det nettopp er skolen som skal fortelle historien om norsk kultur og litteratur. Hvis ikke står andre krefter, blant annet på ytterste høyrekant i det politiske landskapet, parat til å gjøre det i stedet. (Larsen, 2019)

2.1.5 En «ny» måte å jobbe på

Tradisjonelt sett har man jobbet kronologisk med de litterære epokene i skolen, mest fordi det har vært både logisk og praktisk. I LK20 oppfordres det til å kunne lese både eldre og nye tekster, og ikke minst se sammenhengen mellom disse. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor er det kanskje i større grad rom til å jobbe på måter som ikke er like tradisjonelle. I boken *Temainnganger til norskfaget* (2020) skriver Vibeke Sæther og Anita Melvold om hvorfor og hvordan lærere skal jobbe med allmenngyldige tema i litteraturundervisningen, fremfor å ha en tradisjonell, kronologisk gjennomgang av epokene og deres respektive tekster. (Sæther & Melvold, 2020). Til tross for at arbeidet med temaer ikke er helt nytt i norskfaget, noe forfatterne påpeker selv, er kanskje verket deres, som didaktisk redskap, et verktøy uten sidestykke. Tilgjengeligheten av det forsterkes ytterligere av LK20s større åpning for læreres autonomi i planlegging av undervisning, og derfor er det et relevant bidrag til hvordan norsklærere muligens tenker på undervisningens planlegging, gjennomføring og evaluering.

Arbeidet med tema handler ikke bare om å gjøre arbeidet mer aktuelt for elevene, men også om å gjøre det lettere for dem å tenke gjennom å legge til rette for at de kobler assosiasjoner og konnotasjoner til noe alle og enhver har et forhold til – et allmenngyldig tema – fremfor begreper som for den gjengse 17-18-åringen er mer ulne, som navn på epoker. Elevenes for forståelse, altså deres historiske, kulturelle, personlige og faglige bakgrunn (Gadamer, 2010), aktiveres mer når det snakkes om tidløse tema, som for eksempel identitet, utenforskap eller kjærlighet, fremfor om faglige begrep som renessanse, barokken eller modernisme. Derfor handler arbeidet med temainnganger hovedsakelig «om en annen måte å organisere norskfaget på, slik at elevene kan gå inn i fagstoffet med større engasjement, motivasjon og følelse av relevans» (Sæther & Melvold, 2020, s. 16).

Når det er sagt, påpeker forfatterne at temaene ikke skal fungere som bindende eller reduserende, i den forstand at elevene må prøve å koble alt de leser, opp til det. Poenget er at man skal bruke temaene for å få en inngang til tekstene som leses; altså er temaene ment å være et middel, ikke et mål. Derfor er litteraturhistorien en viktig del av dette arbeidet, fordi

det gir en helhetlig forståelse av hvilken kontekst den gitte teksten som leses, ble produsert i. Samtidig gir det oversikt over hvilke endringer som foregikk, og hvordan den gitte teksten som leses kan tolkes og forstås i forhold til tidligere og/eller senere epoker i litteraturhistorien. Likevel argumenterer Sæther og Melvold (2020) for at arbeidet med litteraturhistorien må gjøres på en litt annen måte, og referer til Claudi (2019), som påpeker at fokus bør ligge på historisitet og kontekstens påvirkning – noe LK20 for så vidt også legger mer til rette for at kan skje i undervisningen.

Norsklæreren fungerer på sett og vis som portvokter. Som norsklærer må du ikke skremme elevene dine, i den forstand at du presenterer litteraturen som noe eksklusivt og utilgjengelig, men du må gi dem mulighetene til å se nettopp muligheter. Som lærer må du være elevenes portvokter, du må slippe dem inn gjennom porten for at de skal kunne se hva som ligger der. Poenget er ikke at du skal stå der og fortelle om det som ligger på andre siden, men at du gir elevene muligheten til å dra ditt selv – du må åpne porten for dem og slippe dem inn (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 54).

2.1.6 Resepsjonsteoretisk grunnlag og arbeidet med litteraturen

Når elever skal lese litteratur i skolen, er det forskjellige mål og fremgangsmåter som kan tas i bruk. Dette skjer både intuitivt, av elevene, og instruksjonsmessig, av lærerne. I arbeidet med litteratur og litterære epoker er det derfor sentralt for lærere å ha en slik teoretisk forståelse i grunn, siden det kan være med på å påvirke hvordan de velger å jobbe med konkrete tekster i undervisningen. Rosenblatt (1969) introduserte på sin tid to begreper som illustrer to ulike måtene å lese tekster i skolen på: *efferent* og *estetisk* lesing. I senere tid har også Skaftun & Michelsen (2017) beskrevet det samme, dog som henholdsvis *målrettet* og *utforskende* lesing. I denne oppgaven vil jeg bruke Rosenblatt (1969) og Skaftun & Michelsen (2017) sine begreper noe inkonsekvent, og om hverandre. Forskjellen mellom disse er at den førstnevnte måten å lese på er formålsbasert lesing av teksten, mens sistnevnte måte å lese på er mer subjektiv, opplevelsbasert. (Rosenblatt, 1969; Skaftun & Michelsen, 2017).

Til tross for at dette er motsetninger, som til dels også har blitt kritisert, kan man si at begge i det store og det hele har like viktige funksjoner. Den efferente lesingen kan, veldig enkelt sagt, kobles til redskapsfaget norsk, mens den estetiske lesingen handler mer om opplevelsesdimensjonen. I et samspill, kan disse bidra til å forsterke både sine respektive

dimensjoner, men også elevenes følelse av identitet, og på sikt danning. Selv om en eller flere er mer fremtredende i øyeblikket, kan de ikke skilles fra hverandre. Det er viktig å huske, som Bakken (2020) påpeker, at disse dimensjonene ikke er helt uavhengige av hverandre – de er tross alt del av ett fag; norskfaget – og derfor henger de sammen. Alt som gjøres, spesielt når det kommer til lesing, er komplementært; og det er nettopp derfor, mener jeg, det er så viktig å være oppmerksom på disse dimensjonene som enhet dersom man vil forsterke lesingens helhet.

Her er det viktig å ha kjennskap til leseprosessen, og vite litt om ulike resepsjonsteorier – slik at man er bevisst på hvordan tekst forstås. Mening skapes mellom teksten og leseren, og uansett hvor detaljert en tekst er, kommer hvert enkelt individ til å lese den forskjellig siden det finnes et tolkningsrom. Iser (1981) kaller dette tomme plasser, som leseren selv må fylle basert ut ifra egen doxa, deres egen virkelighetsforståelse. Læreren kan altså løfte dette frem i litteraturundervisningen, siden elevenes erfaringer og forståelse av virkeligheten er verdifulle i arbeidet med tolkning. Fish (1980) påpeker at tolkningsarbeid ikke handler om å finne frem til mening, men å konstruere mening (Fish, 1980, s. 327). Dersom læreren vektlegger elevenes erfaringer og aktive meningskonstruksjon i undervisningen, trenger ikke lesingen nødvendigvis bli efferent, og analysearbeidet behøver ikke å bli en mekanisk øvelse.

I tillegg til å gi rom for at elevene i en eller annen grad kan benytte seg av sine personlige erfaringer i møte med tekster, kan læreren også tydeliggjøre elevenes faglige erfaringer. Fish (1980) påpeker at tolkning verken er helt subjektiv eller objektiv – man leser og tolker på bakgrunn av kulturelle og sosiale konvensjoner i det tolkningsfellesskapet man selv er en del av (Fish, 1980, s. 332). I løpet av skolegangen har elevene møtt på ulike sjangre, måter å analysere på og fagbegreper. Selv om det er rimelig å anta at elevene ikke reflekterer over dette, særlig dersom alternativet er refleksjon med utgangspunkt i personlige erfaringer, har de likevel en god del faglige forkunnskaper de kan benytte seg av når de leser en ny tekst. Læreren kan i større grad bevisstgjøre elevene om alt de allerede kan, og hvilke forventninger de har i møte med ulike type tekster, slik at også dette kan komme til nytte i det analytiske arbeidet. Dermed blir det en balanse i arbeidet som gjøres, med det beste fra begge verdener.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Litteraturfaget som samfunnsproblem

En av de største utfordringene under VG2-året, kan sies å være at elevene ikke er kompetente nok til å lese. PISA-undersøkelser de siste 20 årene viser klart og tydelig at utviklingen av norske elevers leseferdigheter ikke ser ut til å være i positiv retning. Overordnet sett kan man si at de leser like bra/dårlig i 2018 som de gjorde i 2000. (Roe, 2020). Til tross for at bildet er mer nyansert på detaljnivå, er det blant annet en tydelig trend at elevene scorer lavest på oppgaver som krever evne til tolkning og refleksjon. (PISA, 2018). Samtidig er det flere «enn i 2009 som rapporterer at de ikke leser i det hele tatt, eller at de bare leser hvis de må» (Utdanningsdirektoratet, 2019) og kun «23% har lesing som en av sine favoritt hobbyer» (Bakken, 2020, s. 268). På detaljnivå er resultatene mer nyanserte, og det er både overordnede og spesifikke forskjeller i både kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Likevel er summen av resultatene, overordnet sett, ikke gode – og for akkurat denne oppgaven er signifikansen av sistnevnte særlig interessant, da det overordnet sett kommer frem at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn får dårligere resultater enn motparten (PISA, 2018).

Disse resultatene er som nevnt ikke ukjent informasjon, da også tidligere studier – noen utført for nærmest et halvt århundre siden – viser at elever kommer til skolen med ulike literacy-praksiser. Over en tiårsperiode observerte Heath (1988) førskolebarn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og deres forhold til skjønnlitteratur basert på dens plass i hjemmet deres. Der noen kom fra hjem hvor det å lese og ha samtaler om litteratur rundt middagsbordet var en naturlig del av hverdagen, kom andre fra hjem der ingen av delene foregikk. For de som falt inn under den sistnevnte kategorien, ble litteraturundervisningen i skolen deres første møte med skjønnlitteratur – spesielt i skriftlig form, da historiefortelling ikke nødvendigvis trenger å være nedskrevet. (Heath, 1988).

I Norge fant man også tidlig ut av dette, og hele målet med skolegangen var å utjevne. Penne og Skarstein (2015) påpeker at den første reformen kom allerede i 1939, og at fokuset på *enhets skolen* vokste seg større med årene. I nyere tid er LK06 et eksempel på en reform som ble til for å gjøre noe med de stadig voksende sosiale ulikhetene i skolen, og gjennom den, i samfunnet for øvrig. Likevel viser studier etter innføringen av LK06 at det ikke har vist seg å være tilfellet, selv om den norske skolen setter inkludering og demokratiske intensjoner høyt. Til tross for at vi investerer hundrevis av millioner i norsk skole – kanskje mer enn noe annet land – øker forskjellene i klasserommet mer og mer. (Penne & Skarstein, 2015, s. 2-3).

Grunnen til at dette er relevant for denne oppgaven, er det som i studien til Penne og Skarstein (2015) presenteres som noe av årsakene til dette. De så på undervisningen i norskfaget på ungdomsskolen og videregående, og fant ut at det er en rekke ting som kan være med på å hemme den tiltenkte utviklingen fra å finne sted. Den største av disse er at det er vanskelig å finne en balanse mellom norskfaget og dets krav og forutsetninger, og lærerprofesjonens fokus på individuell, studentorientert utvikling (Penne & Skarstein, 2015, s. 16). Systemet er, åpenbart uten intensjon om å være det, bygget opp for å gagne de sterkeste elevene mest, og resultatet er at de svake elevene faller fra. Det gjør at det overordnede, demokratiske målet i grunn ender opp med å skape udemokratiske resultater. (Penne & Skarstein, 2015).

Et av målene med skolegangen, spesielt gjennom norskfaget, er å gjøre elevene i stand til å bli gode samfunnsborgere. I LK20 er dette samfunnsoppdraget tydelig spesifisert i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. (Utdanningsdirektoratet, 2019). I Penne og Skarstein (2015) vises det til sistnevntes forskning, der det blant annet kommer frem at flere elever, særlig de svake, ikke klarer å skille mellom en formell og uformell språkbruk – det Bakhtin har kalt henholdsvis sekundær- og primærdiskurs. Det kom blant annet frem at der noen elever klarer å ta i bruk et formelt fagspråk med presis bruk av fagbegreper i samtale om tekster de har lest, baserer andre denne samtalen på hva de føler teksten handler om, med lite tegn til faglighet i språket og et sterkt uformelt, muntlig preg i fremstillingen. Her er metaspråklig bevissthet viktig, da det kan være med på å ansvarliggjøre elevene gjennom å gjøre dem mer oppmerksomme på hvordan de argumenterer for og begrunner sine synspunkt (Penne & Skarstein, 2015, s. 12-14). Når det er sagt, påpeker Penne og Skarstein (2015) at denne åpenbare etterspørselen etter å tilegne seg evnene til å snakke om tekst på en faglig måte, ikke møtes med riktig tilbud i skolen.

2.2.2 Litteraturfaget fra et elev- og klasseromperspektiv

I tillegg til de overordnede målene og formålene med norskfaget, er en av de aller viktigste tingene å kunne appellere til elevene gjennom undervisning som oppleves som givende for dem. Det i seg selv er en enorm utfordring, siden alle elever – som mennesker generelt – er unike, med sine respektive preferanser og tilnærminger til ting. Likevel viser forskning tegn til at arbeidet i hovedsak gjøres på en måte som er ensartet og forutsigbar. Gourvenec (2016) utførte en studie der hun fant ut av hvordan høytpresterende elever så tilbake på

litteraturundervisningen de hadde på videregående skole. I studien kom det tydelig frem at elevenes arbeid med litteratur i hovedsak var fokusert på det tekniske ved tekstene, fremfor leseopplevelsen – noe elevene ikke synes var så givende. (Gourvennec, 2016).

For å ta i bruk ordene til Skaftun og Michelsen (2017) og Rosenblatt (1969), opplevde elevene at det var mer fokus på målrettet eller efferent lesing, fremfor utforskende eller estetisk. Lignende funn er også gjort i en studie av Gabrielsen m.fl (2019) på ungdomsskolen, der det kommer frem at elevene «leser og bruker skjønnlitteratur hovedsakelig for å finne, kjenne igjen og lære om sjangertrekk» (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019, i Sæther & Melvold, 2020, s. 32). Selv om dette er på ungdomsskolen, presenterer det likevel relevant informasjon i form av å vise til en tendens – som for så vidt bekreftes i Gourvennec (2016) at vedvarer. Elevene derimot, synes utforskende lesing er mest givende:

Å få være med på å forme tekstforståelsen, eller produsere mening, settes opp mot det å reproducere ved å følge faste oppskrifter og på forhånd være klar over hvordan konklusjonen vil lyde. Når læreren eller medelevene forventer deltakelse og meningsproduksjon, skapes det meningsfulle situasjoner som motiverer og gir mersmak (Gourvennec, 2016, s. 14).

I studien kommer det også frem at arbeidet med krevende og kompliserte tekster opplevdes som svært givende og relevant (Gourvennec, 2016) – og selv om det er viktig å trekke frem av studien kun så på høytpresterende elever, gir den en innsikt i viktige refleksjoner som kan være med på å belyse utfordringen med litteraturfaget generelt. Elevene i studien mestret begge typer lesing, og klarte å takle de ulike fremgangsmåtene og arbeidsmetodene som ble tatt i bruk fordi de var skoleflinke. Det kan være med på å fortelle oss litt om hva som er årsaken til at andre elever ikke er like høytpresterende – for eksempel hvordan arbeidet med litteraturen er lagt opp, som både Gourvennec (2016) og Gabrielsen m.fl (2019) er inne på. Det er muligens ikke godt nok egnet til å treffe alle.

Guthrie (2008) er inne på noe av denne problematikken, og referer både til teori og en rekke forskningsprosjekter for å påpeke at den største utfordringen i litteraturundervisningen er elevenes kilde til motivasjon. Han trekker frem to typer elever – de som er drevet av å få høye karakter, og de som er drevet av å få høy forståelse faglig forståelse. Problemet oppstår når fokuset, både fra eleven og læreren sin side, blir altfor ensidig; altså mest fokusert på én av delene, og i verste fall kun på førstnevnte. (Guthrie, 2008). For å gjøre noe med dette, trengs

det et større fokus på å legge til rette for at elevenes drivkraft kommer av ønsket om å «forstå» faget, fremfor å pugge seg frem og lære koder som gjør at de mestrer det. Problemet er at elever er altfor karakterorienterte, kanskje med rette, siden skolesystemet tradisjonelt sett har vært veldig resultatorientert, selv om det nå er mer fokus på formativ vurdering (Fjørtoft, 2017).

Løsningen er at elevene i større grad må motiveres av å mestre faget, fremfor å prestere i det – og at motivasjonen ideelt sett springer ut av begge disse for at elevene skal få gode resultater; noe forskningen Guthrie (2008) refererer til har vist at er tilfellet på videregående skole. Lærere som velger en tilnærming der faglig mestring er i sentrum, bevisstgjør elever på at deres resultater ikke er grunnlagt medfødte talenter eller egenskaper, men innsatsen de legger i arbeidet. Slik blir også elevene i større grad mer bevisste på at eventuelle dårlige resultater ikke har noe med deres ferdigheter eller selvbilde å gjøre, men mer med at de ikke deltar nok. Han oppsummerer det slik: «If students view engagement in literature as part of the effort put into success, they will be more motivated to read with a purpose» (Guthrie, 2008, s. 24). Mangelen på dette kan for eksempel ses i sammenheng med resonnementet om elevenes motivasjon, som jeg var inne på i innledningen (se 1.1.2).

2.2.3 utfordringer med litteraturhistorie i klasserommet

Rødnes (2014) viser til en rekke skandinaviske studier, og skriver at «vekt på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem» (Rødnes, 2014, s. 7). Dette er noe Claudi (2019) bygger videre på og tolker som at elevenes manglende opplevelse av aktualitet og relevans i undervisning der det legges fokus på litteraturhistorie, er med på å minke engasjementet deres. Han problematiserer funnet, og sin tolkning, gjennom å påpeke at det blir en snever forståelse av virkeligheten (Claudi, 2019) – men om det ikke er selve ilden, så er det iallfall røyken; en av potensielt flere årsaker til at det brenner. Sæther og Melvold (2020) viser til en studie av Fodstad og Gagnat (2019) som også problematiserer måten arbeidet med litteraturen gjøres, særlig med tanke på den statisk-annalistiske tilnærmingen der man skal finne kjennetegn på et eller annet, for eksempel kulturhistoriske trekk, og fokusere på det tekniske fremfor egenverdien i tekstene (s. 32). I studien skriver de:

Dersom elevenes forventes å lese for å bekrefte at teksten stemmer overens med den kontekstuelle kunnskapen, får liten tid til hver tekst og ofte leser utdrag, vil ikke litteraturundervisninga gjøre dem til selvstendige lesere (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 17).

Dette kan igjen kobles til det Claudi (2019) har påpekt om det han kaller et feilslått fokus på litteraturhistorien (som jeg har gjort rede for i 2.1.3 og 2.1.4). Dessuten finnes det også forskning fra både Sverige og Danmark som påpeker at elever ikke synes det er givende å finne spesifikke litteraturhistoriske kjennetegn i tekstene de leser. (Bergman, 2007, s. 141; Handesten & Weinreich, 1997; i Sæther & Melvold, 2020, s. 32). Dette er med andre ord en utfordring som også strekker seg utenfor våre landegrenser, og som kan sies å ramme skjevt – slik Gourvenec (2016) blant annet har funnet ut. De som er flinke, motiverte og drevne, mestrer som regel fagets krav uavhengig av hvordan arbeidet i klasserommet gjøres. Det er dog de som ikke er flinke, motiverte og drevne, som faller fra – og i verste fall kan det føre til å forsterke samfunnets klasseskiller (Sæther & Melvold, 2020, s. 32).

Med LK20 åpnes det opp for at arbeidet kan gjøres på en annen måte, og en rekke tidligere forskning inneholder funn som er av relevans i planleggingen av dette. Solheim (2014) fant for eksempel ut at det å trekke inn dagsaktuelle saker og samtidstekster er noe elever opplever som motiverende i litteraturarbeidet (Solheim, 2014), og selv om dette funnet er hentet fra ungdomsskolen, har det definitivt overføringsverdi til den videregående skolen også. Det kan for eksempel ses i sammenheng med det Jon Smidt har skrevet i doktoravhandlingen *Seks lesere på skolen* (1989), der han påpeker, slik Bakken (2020) gjengir det, at «(...) elever i videregående skole på ulike måter bruker tekster for å forstå seg selv og det samfunnet de lever i, og gradvis forme identiteter som selvstendige, voksne individer» (Bakken, 2020, s. 262). Smidt (1989) understreker også «at det ikke er avstanden i tid i og for seg som er avgjørende for om et tekstarbeid kjennes subjektivt relevant eller ikke» (1989, s. 197). Altså er aktualisering og relevans mulig, og ønskelig – det trengs kanskje bare et annet middel enn det som har vært benyttet frem til nå.

2.2.4 Kompromiss i undervisningen

I skolehverdagen står lærere overfor en stor byrde: tidsklemma. Denne har stor påvirkning på deres fagdidaktiske avgjørelser, da de både må lage opplegg som legger til rette for at kompetansemålene i læreplanen nås samtidig som oppleggene må være praktisk

gjennomførbare innen den gitte tiden man har til rådighet. Penne (2012) viser til en rekke forskere og teoretikere når hun problematiserer den store forekomsten av utdrag i norskfagets lærebøker, og viser til både reelle og potensielle fallgruver ved normen det har skapt i undervisning: at utdrag dominerer tekstutvalget. Hun påpeker klart og tydelig: «Korte utdrag fra en ukjent helhet gir ingen koherens og dermed også små muligheter for aktiv stimulering hos leseren» (s. 166). Når det er sagt, er hun også tydelig på at bildet er mer nyansert, og påpeker at utdrag har potensialet til å være effektive i undervisningssammenheng. For at dette skal være tilfellet, må utdragene ses i sammenheng med en større kontekst for å ha en nytteverdi – læreren må altså gjøre rede for hvilke rammer de inngår i (Penne, s. 164). Likevel er holdningen generelt sett negativ, og hun konkluderer med at «det er vanskelig å finne didaktiske begrunnelser for den omfattende bruken av utdrag i dagens skole, og de står i forunderlig motsetning til vår samtids leserorienterte litteraturredidaktikk» (s. 172).

2.2.5 Forholdet mellom undervisning og «læringsutbytte»

Det er vanskelig å måle hvilket læringsutbytte elevene får av de ulike aktivitetene som foregår i klasserommet. Det samme gjelder også arbeidet med litteratur og litterære epoker. Rødnes og Ludvigsen (2009) forsket på elevers meningsskaping av skjønnlitteratur, og prøvde blant annet å finne ut av hvorvidt det er en korrelasjon mellom elevers samtaler om tekst i klasserommet og manifestasjonen av disse i tekstene elevene produserte etter endt arbeidsperiode. En av konklusjonene deres er at avstanden mellom det som foregikk i klasserommet og det som endte opp med å bli skrevet av elevene, var stor. Dette begrunner de med at henholdsvis erfaringsbasert og analytisk lesning kan ses som ulike sosiale og kognitive aktiviteter. (Rødnes & Ludvigsen, 2009). For at relasjonen mellom dem ikke skal fremstå som tilfeldig, bør det i organiseringen av læringsarbeidet være en bevissthet knyttet til at ulike arbeidssituasjoner utløser ulike måter å resonnerer på. Dersom man ønsker at elevene skal trekke tråder mellom de ulike situasjonene, må sammenhengen mellom målet for læringsaktivitetene og valg av sjanger klargjøres. (Rødnes & Ludvigsen, 2009, s 248).

3.0 METODE

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for og drøfte de metodiske valgene jeg har tatt hva gjelder innsamling og bearbeiding av data. Jeg vil starte med å gå gjennom hvilken konkret metodisk

tilnærming jeg har valgt, og hvordan det er hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Så vil jeg gå gjennom utvalget mitt, og gjøre rede for hvilke kriterier som var lagt til grunn for dette. Deretter vil jeg se på den analytiske fremstillingen av dataene mine, for så å avslutte med refleksjoner rundt prosjektets reliabilitet, validitet og forskningsetiske hensyn.

3.1 Metodisk tilnærming

I dette prosjektet undersøker jeg hvordan norsklærere planlegger undervisningen av litteratur og litterære epoker på VG2, og for å finne ut av det har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Denne tilnærmingen bidrar til «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» gjennom å se verden med andre menneskers briller på (Dalen, 2011, s. 15). For mitt formål, er det relevant å få innsikt i hvilke refleksjoner informantene gjør seg rundt en rekke sentrale aspekter ved undervisningen sin – både med tanke på norskfaget generelt og, med et mer konkretisert fokus, på litteratur og litterære epoker. Jeg vil vite hva lærerne gjør, hvordan de gjør det, og ikke minst hvorfor de gjør det. Da er både deres sentrale avgjørelser, fundamentet for disse, gjennomføringen i praksis og legitimeringen, essensielle aspekter.

Dette fokuset er hensiktsmessig av to årsaker: først og fremst, på det personlige plan, siden vi alle er ulike mennesker med ulike virkelighetsoppfatninger, og for det andre fra et LK20-perspektiv, siden hver lærer vil sette sitt individuelle preg på hvilke fremgangsmåter som tas i bruk for å oppnå læreplanens ambisjon. En metodisk tilnærming som legger til rette for en detaljert dybdeforståelse av menneskers opplevelse av virkeligheten vil derfor være mest formålstjenlig, da den gir innpass i informantens objektiv, informantens linse – noe som for øvrig er en sentral dimensjon ved kvalitativ metode (Dalen, 2011, s. 15).

3.2 Utvalg

I denne oppgaven har jeg hatt et begrenset utvalg bestående av kun fire informanter. Disse jobber alle som norsklærere i den videregående skole, og har alle minst én VG2-klasse de underviser i. Utvalget er i hovedsak et såkalt vurderingsutvalg, som Frønes og Pettersen (2021) definerer som et utvalg bestående av personer som innfrir spesifikke kriterier (s. 188) – herunder at de er norsklærere og underviser på VG2. Samtidig er utvalget også et såkalt bekvemmelighetsutvalg, som Frønes og Pettersen (2021) definerer som et utvalg bestående av

informanter som er lettest tilgjengelig (s. 188), da jeg måtte ta hensyn til praktiske realiteter og tok til takke med informantene som kunne stille til disposisjon. Det er ingen stor ulempe, da informantene allerede oppfyller de viktigste kravene i form av å et vurderingsutvalg.

Selv om utvalget er relativt lite, og jeg ikke støtter meg på en annen metode som kan være med på å nyansere funnene mine i større grad, mener jeg at det er passelig for å besvare det konkrete forskningsspørsmålet i prosjektet. Til tross for en nøye planlagt, relevant og hensiktsmessig intervjuguide, er spørsmålene likevel mange og mange av dem til en viss grad store og åpne – les mer om dette i 3.3.1. Silverman (2011) påpeker at man må passe på ikke å få altfor store mengder med data (s. 42), og etter samtaler med veileder falt konklusjonen på at fire informanter er et godt antall. Målet mitt er å finne ut av hvordan lærere planlegger, og da kreves det, slik jeg har presisert i 3.1, en detaljert dybdeforståelse. Derfor ser jeg på det som hensiktsmessig at utvalget ikke er større enn det jeg har valgt at det skal være.

3.2.1 Presentasjon av informanter

Utvalget består av fire informanter fra fire forskjellige skoler på Østlandet. Informantene underviser hovedsakelig på studiespesialiserende retning på videregående, og er sammensatt av to menn og to kvinner. I dette prosjektet blir de fremstilt med anonyme navn, her hentet fra Henrik Ibsens *En folkefiende* (1882), mer spesifikt de nærmeste i familien til Dr. Tomas Stockmann: Katrine, Petra, Eilif og Morten.

Alle informantene har vært lærere i den videregående skole både før og etter LK20. De har erfaringer fra litteraturarbeidet i et LK06-perspektiv, og vil derfor være gode informanter med tanke på at de lettere kan sammenligne og peke på hva som er nytt og annerledes i undervisning etter den nye læreplanen. Nedenfor følger en enkel tabell med oversikt over informantene og viktige kjennetegn:

Navn	Trinn	Erfaring
Eilif	VG2	17 år
Katrine	VG2	14 år
Petra	VG2	14 år
Morten	VG2	8 år

Tabell: Oversikt over informanter.

3.3 Intervju

Den mest hensiktsmessige innsamlingsmetoden for det overordnede formålet med dette prosjektet, er intervju. Intervjuer er en vanlig del av kvalitativ metode, og egner seg særlig godt i dette tilfellet siden de bidrar til at man får større innsikt gjennom dens særegne tilgang til «å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger» (Sæther & Gleiss, 2021, s. 79). Intervjustilen jeg har benyttet meg av er kjent som *halvstrukturert* eller *semistrukturert* intervju, og heretter vil jeg ta i bruk den sistnevnte betegnelsen hver gang jeg refererer til den. Dalen (2011) definerer semistrukturerte intervjuer som intervjuer der «samtalene er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd» (s. 26). I mitt tilfelle har intervjuene vært tredelt i form av at hver del tar for seg sin respektive del av den didaktiske trekantens tre bestanddeler – *hva*, *hvordan* og *hvorfor* – som det også er utformet tre konkrete forskningsspørsmål (se vedlegg 1).

Selv om disse er fremstilt som tre separate deler av en læreres fagspesifikke planlegging, er det bred enighet om at didaktikkens bestanddeler – uavhengig av fag – i stor grad kan være overlappende, og mange av spørsmålene krever derfor implisitt at det bevisst eller ubevisst trekkes koblinger på kryss og tvers av hver bestanddel. Systemet er derfor først og fremst utarbeidet for oversiktens skyld, slik at det kommende analysearbeidet – les mer i kapittel 4 – har et strukturert fundament å ta utgangspunkt i og bygge videre på. Samtidig er det essensielt fra et relevans- og aktualitetsperspektiv, da intervjuet har som hensikt å presentere svar det overordnede forskningsspørsmålet – noe som krever slike forberedelser. (Dalen, 2011, s. 25; Sæther & Gleiss, 2021, s. 78).

Når det er sagt, kunne jeg muligens også benyttet meg av andre datainnsamlingsmetoder. Likevel vil jeg si at akkurat dette forskningsprosjektet ikke hadde vært mulig å gjennomføre uten kvalitativ metode, og kvantitativ metode var ikke nødvendig å ta i bruk fra et relevansperspektiv, med mindre jeg ville måle konkrete variabler. Gjennomgående variabler – kanskje til og med gjentakende – kan dog ha oppstått som et resultat av funnene mine (les mer i kapittel 5). Men det har, slik jeg tidligere har presisert, ikke vært målet i utgangspunktet. Målet har vært å finne ut av hvordan lærere tenker, og da er kvalitativ metode – her i form av intervjuer – den mest hensiktsmessige tilnærmingen.

3.3.1 Intervjuguide

I forkant av datainnsamlingen lagde jeg mitt aller viktigste verktøy: en intervjuguide (se vedlegg 1). Dalen (2011) påpeker at dette er et selvsagt aspekt dersom man tar i bruk intervju som metode, særlig semistrukturerte eller fokuserte intervjuer (s. 26) – slik jeg gjør i dette prosjektet. En intervjuguide gir en god oversikt over hvilke temaer som er sentrale, og hva slags spørsmål som har dannet grunnlaget for det endelige materialet man har samlet sammen og presentert – slik jeg har gjort rede for i 3.3. Den er for øvrig godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) – se vedlegg 3.

3.3.2 Testing av intervjuguide

Før jeg satte i gang med å intervju informantene, ble intervjuguiden pilotert. Dette gjorde jeg gjennom å få en medstudent til å sette av tid til piloteringen der vi med utgangspunkt i intervjuguiden gjennomførte intervjuet fra start til slutt, hen som informant og undertegnede som intervjuer. Gjennom slik testing kan man få tilbakemeldinger som er med på å forbedre de kommende intervjuene man skal foreta (Frønes & Pettersen, 2021, s. 187) samtidig som det er til fordel for deg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Selv om tilbakemeldingene i utgangspunktet ikke førte til enorme forandringer, gjorde de likevel at jeg ble mer bevisst på aspekter jeg ikke hadde tenkt gjennom i den graden jeg burde tidligere.

Jeg ble bevisst på at antall spørsmål i intervjuguiden – til tross for å være relativt gode og relevante – muligens var for stort, og dermed kunne hemme det overordnede formålet mitt. Noen av dem viste seg også å være veldig lange og omfattende, som igjen førte med en risiko om at de kunne virke tvetydige eller uforståelige. Det gjorde at jeg kuttet ned på spørsmålene, eller omformulerte, slik at kun det jeg mente var aller viktigst ble gjenstående. Samtidig ble jeg bevisst på hvilke spørsmål som krevde oppfølgingsspørsmål eller forløpere, i form av at jeg forklarte ting mer før jeg stilte dem. I tillegg ble jeg bevisst på at jeg må lytte mer aktivt og være så årvåken som mulig, slik at jeg kan gripe tak i både muligheter og overlappinger som oppstår i situasjonen. Under intervjuet stilte jeg for eksempel alle spørsmålene som sto i intervjuguiden, selv om jeg allerede hadde fått svar på noen av dem via et annet spørsmål, og derfor gjorde piloteringen også at jeg ble mer oppmerksom på å passe på å unngå dette dersom det viser seg å være unødvendig.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuer

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på informantenes skoler, gjennom en 4-ukers periode våren 2022. Under hvert intervju satt jeg og informanten i et eget rom uten distraksjoner utenfra, og det var satt av ca. 1 time til intervjuet. I hvert intervju gikk jeg systematisk gjennom spørsmålene, og tok i bruk en manuell diktafon til å ta lydopptak. Informasjonsflyten i et intervju er stor, og det å ta opptak er derfor en fordel i den forstand at man kan gå tilbake og forsikre seg om at man har fått meg seg det som har blitt sagt i detalj. Dette er også gunstig med tanke på den senere transkripsjonen av intervjuene, da det ville vært praktisk umulig å gjøre midt i intervjusituasjonen. Intervjuene endte opp med å få ulik varighet og den endelige lengden på de respektive ble: 25 minutter på Eilif, 46 minutter på Katrine, 24 minutter på Petra og 59 minutter på Morten. Diktafonen, som var lånt fra UV-fakultetets IT-seksjon, ble levert tilbake så raskt intervjuene ble transkribert. Mens den var på utlån hos meg, lå den låst i en kodesikret oppbevaringsveske, og før jeg leverte den slettet jeg alle opptakene.

Hver informant fikk utdelt et samtykkeskjema (se vedlegg 2) i forkant av intervjuene. Dette ble både gjort under rekrutteringsprosessen, og repetert før vi satte i gang intervjuet. Informantene ble spurt om samtykke til å ta lydopptak av intervjuet, og samtidig informert om at det ville slettes så raskt intervjuet ble transkribert. Det ble også sagt at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet og ble også gitt mulighet til å få innsyn i måten deres besvarelser er tatt i bruk i prosjektet dersom de skulle ønske det. Det ble presisert at de kunne trekke seg, og/eller be om å få presentasjonen modifisert og/eller forandret dersom det skal ha forekommet noen misforståelser i min tolkning. Samtlige informanter signerte skjemaet før vi satte i gang med det gitte intervjuet, og ga dermed sitt informerte samtykke til at dataene kunne behandles slik beskrevet.

3.4 Analyse av datamaterialet

For dette prosjektet har jeg valgt å utføre en tematisk analyse av dataene fra intervjuene jeg har foretatt. Tematisk analyse er en metode som identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre – eller tema – i et sett med data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Siden dette er en ganske åpen metode i den forstand at den ikke følger et på forhånd eksisterende teoretisk rammeverk, er det vanlig at metoden fungerer både for å gjenspeile virkeligheten, og sette å

fra hverandre og gjøre rede for «virkelighetens» overflate. I dette prosjektet vil tilnærmingen være en blanding av begge disse, som Braun og Clarke (2006) påpeker at er en

‘contextualist’ method, sitting between the two poles of essentialism and constructionism, and characterized by theories (...) which acknowledge the ways individuals make meaning of their experience, and, in turn, the ways the broader social context impinges on those meanings, while retaining focus on the material and other limits of ‘reality’ (s. 81).

Altså skal jeg både ta utgangspunkt i informantenes virkelighetsoppfatning, samtidig som jeg benytter den informasjonen til å gjøre greie for eller definere virkeligheten slik deres svar legger til rette for at den skal defineres. Dette trenger ikke nødvendigvis å være banebrytende, i den forstand at jeg presenterer noe som ingen tidligere har visst om eller funnet ut.

«Virkeligheten» som presenteres, blir mest sannsynlig en liten del av fargerikt og nyansert maleri som allerede har hengt, og fortsatt henger, høyt og klart på norskdidaktikkens vegg. Det er på ingen måte malt ferdig, men det er også langt ifra uoversiktlig – særlig når det kommer til dette prosjektets formål: undervisning av litteratur og litterære epoker. Derfor vil mitt bidrag enten være med på å bekrefte fargene som allerede er der, muligens framheve noen av dem mer enn andre, og – om ikke legge til en ny farge – muligens legge til en nyanse.

3.4.1 Hva teller som et tema?

Et tema oppstår når man finner noe av signifikans for det overordnede forskningsspørsmålet i datamaterialet, og representerer et mønster som til en viss grad kommer frem i datamaterialet. (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Siden jeg skal utføre en kvalitativ analyse, har ikke kvantiteten på forekomsten av et potensielt «tema» noe å si for hvorvidt det er signifikant eller ikke. Både noe som nevnes av alle informanter, og noe som kanskje bare nevnes av en eller to, kan være relevante å ha med dersom det er relevant i relasjon til forskningsspørsmålet. Det er med andre ord ikke kvantiteten, men relevansen av det som blir sagt, som er sentralt nok til å bli et eget tema – uavhengig av forekomst og størrelse. Derfor er det viktig at jeg som forsker utøver mitt eget skjønn og selv definerer hva som er aktuelt og uaktuelt som tema, uavhengig av hvor stor plass det har tatt i det faktiske datamaterialet, såfremt det tjener forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

3.4.2 Fremgangsmåte ved tematisk analyse

I dette prosjektet har jeg kodet på to forskjellige måter: deduktivt og induktivt. Deduktiv koding «innebærer at man utvikler kategorier ut fra eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap om det fenomenet man ønsker å undersøke» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312), og induktiv koding «innebærer at man utvikler kategoriene ut fra selve tekstmaterialet man skal analysere» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). De overordnede kategoriene jeg har kodet, er hentet fra teorien om den didaktiske trekant – med bestanddelene *hva, hvordan og hvorfor* (se vedlegg 1) – og er resultat av førstnevnte. Disse kan ses på som det Braun og Clarke (2006) kaller overordnede temaer. Resten av kategoriene mine er et resultat av det informantene har sagt i intervjuene – altså er de kodet induktivt. Disse kan ses på som det Braun og Clarke (2006) kaller underordnede temaer, siden de faller inn under sin spesifikke, mest kjennetegnende, overordnede didaktiske bestanddel.

Begge disse formene for koding har både fordeler og ulemper (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Ved å kode deduktivt, trenger man ikke å definere, utdype og forklare kategoriens kjennetegn da disse allerede er godt etablerte og gjenkjennelige. Samtidig er det gunstig fra et sammenligningsperspektiv, siden man lettere kan trekke koblinger til allerede eksisterende teori og forskning. Når det er sagt, er en av de store ulempene at kategoriene potensielt sett kan snevre forskerens fokus i den grad at forskeren kanskje ikke fanger opp alle essensielle nyanser i analysematerialet. Dette kan man dog gjøre ved å kode induktivt, siden det legger til rette for at forskeren nettopp kan «komme tettere innpå materialet og fange opp flere nyanser» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Ulempene med dette er at det krever mer tid, setter begrensninger for omfanget av materiale som kan analyseres og muligens kan vise seg å ha lite overføringsverdi, siden kategoriene som utarbeides er altfor tekstnære. (Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

I dette prosjektet har bruken av begge disse måtene å kode på vært sentrale for utviklingen av kategorier – noe som gjerne er en god måte å gjøre det på, ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2021). De overordnede temaene – kodet deduktivt i form av bestanddelene i den didaktiske trekant – fungerer som utgangspunkt og rammeverk for de underordnede temaene, som er kodet induktivt. Slik er den tematiske analysen bestående av det beste fra begge verdener, og legger dermed til rette for at funnene presenteres på en oversiktlig måte.

3.5 Forskningsprosjektets reliabilitet

Sæther og Gleiss (2021) definerer en studies *reliabilitet* som gyldigheten den bærer. En viktig målestokk for dette er hvorvidt flere forskere vil komme frem til samme funn dersom de foretar studien på eksakt samme måte som den opprinnelig er foretatt (Sæther & Gleiss, 2021, s. 202). Reliabilitet er med andre ord tett knyttet til studiens metodiske prosess, påfølgende funn og konklusjon. Ser man på dette i sammenheng med metodevalget mitt, er det tydelig å se at idealet havner i et paradoks, da essensen i kvalitativ forskning speiles i et enkelt begrep: subjektivitet. Her blir det både vanskelig for informantene å gi svar som er definerende for alle norsklærere, alle VG2-klasser og alle elever i disse klassene, samtidig som det er vanskelig å tolke svarene deres på lik måte.

Enhver forsker vil være farget av sine presupposisjoner knyttet til tematikken og dens ulike aspekter, og derfor vil funnene i studien i stor grad være preget av hvilken oppfatning dette fundamentet er bygget på. (Sæther & Gleiss, 2021). Derfor vil jeg i utgangspunktet si at analysen i dette forskningsprosjektet vil være *biased*, selv om det ikke har vært intensjonen min – det ligger i prosjektets natur. Når det er sagt, er en detaljert beskrivelse av metode – slik jeg har gjort i hele 3. kapittel – med på styrke en forskningsprosjektets reliabilitet. Dette er fordi det tydeliggjør både styrker og svakheter ved studien, og i essensen legger alle kortene på bordet slik at lesere av den gitte forskningen kan ha dette i bakhodet når de reflekterer over funnene som presenteres.

3.6 Forskningsprosjektets validitet

En studies validitet innebærer om dens funn og konklusjoner kan overføres og ha samfunnsrelevans til en kontekst som strekker seg utover den i studien (Sæther & Gleiss, 2021, s. 207). Funnene i mitt prosjekt gjelder kun for prosjektets utvalg og kontekst, og kan ikke bekreftes å gjelde for andre lærere og klasser i norsk (Furseth & Everett, 2012). De er dermed begrenset til mitt utvalg, men kan bidra til idéer for videre forskning. Når det er sagt, betyr ikke dette at funnene mine ikke vil ha overføringsverdi. Selv om de ikke er altomfattende og favner om et helt felt – i den forstand at de representerer «sannheten» om norskfaget i VG2 – gir de en indikasjon, og den indikasjonen har definitivt en viss grad av bredere «sannhet» i seg.

I kvalitative studier diskuterer man en type ekstern validitet og generalisering, kalt analytisk eller teoretisk generalisering. Denne type validitet handler om at man utvikler kategorier eller typologier som kan gjelde for andre settinger enn den i den kvalitative studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I mitt tilfelle er de deduktive kodene allerede godt kjente og brukte i fagdidaktisk teori og forskning, og derfor kan jeg ikke ta på meg æren av å ha utviklet dem som kategorier. Den induktive kodingen og dens resulterende kategorier er noe som med fordel kan benyttes, både som underordnet til de deduktivt kodede kategoriene, men også som særegne deler av noe større, som kan forskes mer på og nyanseres mer enn det kanskje er gjort i dette prosjektet.

3.7 Forskningsetiske aspekter

Når man samler inn data kvalitativt, er det en rekke forskningsetiske aspekter som må tas i betraktning. Ryen (2016) påpeker at det er tre konkrete aspekter som er mest sentrale, som forskningsetiske retningslinjer: samtykke, konfidensialitet og tillit (s. 280). Det er viktig å sikre informantenes personvern og gi dem en trygghet som er tuftet på en viss troverdighet – slik at de kan ha tillit til deg som forsker, og være sikre på at deres rettigheter ivaretas. Selv om jeg har nevnt det ved en rekke anledninger i dette kapittelet, vil jeg i det videre gi en ordentlig redegjørelse for hvilken prosess jeg har vært gjennom for å sikre at prosjektet er gjennomført i henhold til kriteriene presentert av Ryen (2016) og ikke minst Norsk senter for datainnsamling (NSD) sine etiske krav for forskning, mer spesifikt kvalitativ forskning (se vedlegg 3).

3.7.1 Samtykke

Informantene har fått full innsikt i hva deres deltagelse i forskningsprosjektet innebærer. De har alle signert samtykkeskjema, og har i tillegg fått muligheten til å se hvordan deres bidrag har kommet til uttrykk i «4.0 Analyse». Hver informant har også muligheten til å trekke seg fra prosjektet, uten at det trenger å foreligge noe spesifikk grunn eller ha noen konsekvenser. (Se 3.3 og vedlegg 1).

3.7.2 Konfidensialitet

Som tidligere nevnt, har informantene krav på at deres deltagelse anonymiseres i en grad som gjør at de ikke kan spores tilbake til. Dette innebærer både persondata og den konkrete dataen

de har delt til forskningsprosjektet. (Befring, 2015, s. 32). Da jeg utførte transkripsjonene, tildelte jeg hver informant et kodenavn; altså et anonymisert navn. I tillegg til dette anonymiserte jeg også de allerede anonymiserte navnene ved å endre dem til å være sentrale karakterer fra et stort litterært verk – se 3.2.2. Lydopptakene ble lagret på en diktafon som ingen andre enn meg hadde tilgang til, og hverken informantenes arbeidssted eller annen personlig informasjon er nevnt under opptakene. Disse ble slettet med en gang deres respektive transkripsjoner ble foretatt.

3.7.3 Tillit

Dette aspektet er avhengig av at både samtykke og konfidensialitet er på plass, slik at informantene kan føle seg trygge på at bidraget vil behandles i henhold til den informasjonen de har fått. Når de er trygge på at forskeren holder sin del av avtalen, er det med på å styrke relasjonen dem imellom, og på den måten kan det bidra til at begge – særlig informantene, som på sett og vis er den viktigste aktøren i situasjonen – er mer komfortable i situasjonen. Den komforten kan igjen bidra til at informantene gir ærlige og ufiltrede svar. Sæther og Gleiss (2021) skriver om en observatøreffekt, som går ut på at tilstedeværelsen av en forsker kan være med på å gjøre at forskningsobjektet ikke nødvendigvis er «seg selv», men heller setter opp en front, eller fasade, eller maske, om du vil, der vedkommende presenterer det hen tror eller ønsker at formidles. Gjennom informasjonen i samtykkeskjemaet (se vedlegg 2), legges det til rette for at det skapes tillit og observatøreffekten minskes eller ikke finner sted.

4.0 ANALYSE

4.1 HVA

4.1.1 Utdrag

Samtlige informanter erkjenner at de ikke kommer utenom bruken av utdrag i undervisningen. I en hektisk hverdag med mye stoff som skal dekkes, blir bruken av utdrag ofte løsningen man tyr til for å komme seg gjennom pensum og læringsmålene på en effektiv måte. Derfor ender utdragene med å få monopol i undervisningen, som igjen gjør det mer krevende å lese større verk. Dette er, slik Morten oppsummerer, blitt et kjennetegn i skolen, og gjelder derfor også undervisningen på VG2:

På VG2 er det stort sett utdrag, med kanskje ett eller to unntak. Det går dessverre på tid og ressurser, og det er veldig synd, men sånn har det bare blitt. Man kan lese en saga, eller et skuespill, men å lese store romaner, det tar dessverre for lang tid, og man får det derfor ikke til. Man har som regel ikke så lang tid som man tror og vil (...) og da blir utdrag ofte det man ender opp med når det kommer til det å være innom ett større verk.

Tendensen er den samme hos de andre også, og ønsket om mer bruk av hele verk er tydelig. Katrine sier at hun «bruker veldig mye utdrag, og tenker hvert år at jeg har lyst til å bruke mer hele verk». Petra sier det samme og påpeker også at hun «vil bli flinkere til å bruke hele verk» i undervisningen sin. Eilif påpeker at det, særlig med tanke på den nye eksamensformen som skal gjelde fremover, men også fagets art generelt, har blitt mer hensiktsmessig å jobbe slik for å gjøre elevene rustet til det som kreves av kompetanse:

Som norsklærer føler man noen ganger man ikke kan rettferdiggjøre bruk av tid hvis ikke det forbereder elevene til eksamen eller til den ønskede karakteren de vil oppnå (...) Forventninger til faget, og det teoretiske aspektet er langt større i dag enn det har vært tidligere. Da krever det jo noe litt annet å få elevene til å nå det teoretiske nivået de forventes å ligge på hvis de skal få en toppkarakter, og vise høy måloppnåelse på for eksempel en eksamen.

Altså er bruken av utdrag noe som gjennomgående kan sies å være «normen», til tross for at lærerne ønsker å bruke hele verk i større grad enn de gjør i dag. Det ser også ut til å være bred enighet om at dette henger sammen med en rekke faktorer – alt fra forventninger «ovenfra» til rent praktiske utfordringer, som for eksempel tidsaspektet i undervisningen.

Til tross for en overordnet enighet er det en del variasjon i uttrykk av holdningen til dette. På den ene siden står Anne, Eilif og Morten, som gir uttrykk for at de stort sett er positive, men også litt negative til den store bruken av utdrag. Morten påpeker at bruken av utdrag kan fungere som en slags «appetittvekker» for elevene og kanskje føre til at de blir nysgjerrige og får større interesse for å lese verket det inngår i på eget initiativ, i egen fritid. For at dette skal være tilfellet, legger han vekt på at det er viktig å gjøre et fornuftig utvalg, for eksempel «lese de første tjue sidene av en roman» fremfor en helt fjern del langt ute i den. Anne gir uttrykk for det samme, men påpeker også at man strengt tatt kan lese et hvilket som helst utdrag dersom det passer med det overordnede målet for læringsperioden eller den gitte timen, siden

læreren «gjør godt rede for situasjonen før man setter i gang». Også Eilif gir uttrykk for det samme som Anne.

På den andre siden står Katrine som den eneste som eksplisitt gir uttrykk for at hun ikke liker bruken av utdrag så godt, til tross for at også hun innrømmer at det ligger en verdi i det. Hun påpeker at en av ulempene med bruk av utdrag er at man mister mye av det tolkningsrommet et helt verk gir – uavhengig av hvor godt læreren gjør rede for konteksten. Hun har full tro på at hun selv kan fungere som et godt stillas for elevene, men sier likevel at det er en forskjell: «og det merker man jo, når man har gjort begge deler». Når det er sagt, erkjenner også de andre at det ideelle er å lese hele verk, selv om ingen av dem gir like eksplisitt uttrykk for det.

4.1.2 Temabasert undervisning

Samtlige informanter gir uttrykk for at tilnærmingen de har valgt til undervisningen av litteratur og litterære epoker, er *temabasert*. Dette er et skille fra måten arbeidet tradisjonelt sett har blitt gjort: kronologisk. Alle gir uttrykk for at dette er noe de nylig har begynt med, og spriket i erfaring er ikke veldig stort. Petra har holdt på i fire år, Morten og Eilif har holdt på i to og et halvt år og Katrine har holdt på i halvannet år. Samtlige har mange erfaringer knyttet til den mer tradisjonelle, kronologiske tilnærmingen, og har derfor et godt sammenligningsgrunnlag – til tross for at den som har jobbet minst med det, ikke har holdt på i mer enn litt over ett år. Mer detaljert informasjon om hvordan denne tilnærmingen dette spiller ut i praksis og også hvorfor de respektive informantene har valgt å stille seg bak den, kommer i henholdsvis «4.2 – HVORFOR» og «4.3 – HVORDAN» merket med betegnelsen «Temabasert undervisning».

4.1.3 Tekstutvalg

Samtlige informanter forteller at de bruker et mangfoldig og variert utvalg av tekster i undervisningen. Hver periode i undervisningen, med sin tilhørende epoke – eller tema – består av tekster med ulike sjangre, stiler, motiver og til dels også temaer. Dette er det en rekke årsaker til, som kanskje kan sies å være åpenbare fra et pedagogisk og også didaktisk perspektiv. Eilif gir en utfyllende forklaring på hva som kan være grunnen til dette:

(...) man ønsker en tekst som man tror at elevene med rett veiledning og med god innsats fra læreren sin side, og selvfølgelig egeninnsats, kan forstå og se noe interessant ved. Samtidig er det et bærende prinsipp fortsatt, tenker jeg, at tekstene må stå i en eller annen tilknytning til en ... ja, kanon om man vil, da. At de på en måte må stå som et kulturelt uttrykk på noe som er litt bærende for den tendensen de er preget av. Og så er det jo, komparativt sett, en tanke at man velger tekster som er sammenlignbare, både med tanke på form og innhold.

Altså er det en rekke forhold som må tas i betraktning, slik at arbeidet kan bli så givende som mulig – noe også de andre stiller seg bak. Katrine påpeker at det å bruke forskjellige typer tekster «er en forutsetning for å gjøre undervisningen (nettopp) mer givende», og Morten sier at det «er selvsagt, (...) vi vil jo ikke ha undervisning som er «monoton» på den måten». Anne gir uttrykk for at det er bunnet i et prinsipp om å få en «helhetlig tekstkompetanse, og det innebærer at man leser mye forskjellig i timene». Altså er alle enige om at bruken av forskjellige typer tekster ikke bare er en fordelaktig, men også en selvfølgelig del av faget.

Til tross for at informantene er enige når det kommer til prinsippene, har de gitt uttrykk for varierende syn på graden av implementeringen – særlig knyttet til «kanoniserte» tekster. Her er det ikke noen spesifikke tekster alle har tatt stilling til, men mer ideen om at man må lese visse tekster, eller visse *typer* tekster, mer spesifikt eldre, klassiske tekster. Der noen mener at det er en prioritering som kan være utslagsgivende, tenker andre at det ikke nødvendigvis er så farlig dersom det sløyfes.

Morten, for eksempel, gir uttrykk for at det ligger en stor verdi i det å lese eldre tekster dersom det gjøres på en måte som appellerer til elevene. Han påpeker at alt handler om måten arbeidet gjøres på, men også hvordan stoffet presenteres i forhold til deres kollektive eller personlige virkelighetsoppfatning. Ser man for eksempel på romantikken, med «lengselen, naturtilstanden, det opprinnelige, drømmene», er det mye elevene kan gjenkjenne seg i. Det samme kan også sies om opplysningstiden, fordi elevene «skjønner tankene og kan le av en Holberg-tekst». Prinsippet har overføringsverdi, og derfor kan også tekster fra de eldste epokene «treffe» elevene. Han eksemplifiserer det slik:

Dorothe Engelbretsdotters dramatiske skjebne med å miste sju av ni barn eller hva det var, ja ... det er noe patos der, som treffer. Mens det som kan appellere i den norrøne litteraturen er jo volden, brutaliteten, det nøkterne i beskrivelsene, ære. Så det er ikke helt ... det er mange som blir truffet av det også. Så, vi kan nok nyansere det ganske kraftig, men det er klart at –

sammenlignet med historiefaget; middelalderen er alltid det tyngste i historiefaget – så det er nok ikke så urimelig å hevde at det også er tilfellet i norskfaget.

Altså er det ingen tvil om at lesing av eldre tekster er utfordrende og krever mye av både lærer og elever, men likevel er det mulig å komme seg gjennom. Katrine stiller seg også bak dette, og påpeker at læreren har større autonomi og valgfrihet, og i større grad kan velge hva som skal leses kontra før i tiden da læreplanen var mer detaljert, med spesifikke forfattere som måtte leses. Hun bruker Ibsen som eksempel for å fremme et resonnement om hvilket ansvar dette gir læreren:

Da kan jo jeg gi blaffen i Ibsen hvis jeg vil det ... selv om det er merkelig ... og jeg tenker jo at hvis du ikke nevner Ibsen i et klasserom, så blir det mer forskjeller på dem som har Ibsen i bokhylla og dem som ikke har det hjemme. Det handler om at man må kunne ha visse referanser, og vite hva det snakkes om når de nevnes, for å være en del av samfunnet.

Hun sier likevel senere i intervjuet at «jeg sliter fortsatt med å få dem (elevene) til å synes at Dorothe Engelbretsdotter er bra», og at hun derfor har valgt tekstene hennes og andre lignende tekster bort, selv om hun selv synes de er fantastiske. Petra nevner også akkurat dette eksempelet, og sier at «det er fortsatt veldig tungt å lese *Luren* eller Dorothe Engelbretsdotter, for eksempel». Eilif sier enkelt og greit at «man trenger egentlig ikke annet enn en *god* tekstsamling», uten å nevne spesifikke eksempler.

Poenget er uansett at det er en viss uenighet, der det på den ene siden er noen lærere som mener at enhver tekst kan appellere, uavhengig av språk, innhold og opphav, mens det på den andre siden er noen lærere som mener at noen typer tekster er en tapt sak uansett.

4.1.4 Fokus på litteraturhistorie

Alle informantene gir uttrykk for at det å jobbe tematisk byr på utfordringer når det kommer til det litteraturhistoriske aspektet ved litteraturen som leses. Siden arbeidet ikke gjøres kronologisk, slik det tradisjonelt sett har blitt gjort, kan det kulturhistoriske risikere å bli mer flytende. Derfor påpekes det at man som lærer må være enda mer bevisst og bedre forberedt på å tydeliggjøre de respektive epokenes kjennetegn. Petra forklarer det slik:

Siden det er et så stort fokus på temaer fremfor epoker eksplisitt, hender det ofte at elevene henger seg veldig mye opp i akkurat disse og glemmer epokene litt. Også det motsatte kan skje, der elevene noen ganger kan knytte det (temaet) mer til litteraturhistorien enn det kanskje er hold for (...). I begge disse tilfellene ser man at det er kunnskapen, eller rettere sagt den manglende kunnskapen, om litteraturhistorien som er problemet. Og da må man jo ta tak i det på en eller annen måte.

De andre informantene gir uttrykk for den samme utfordringen, og påpeker at det er mer aktuelt enn da de jobbet tradisjonelt/kronologisk. Morten sier at litteraturhistorien nå «fort kan bli litt svevende», og at «den klare norskfaglige forankringen, den må man planlegge godt». Katrine sier at hun «har opplevd at elevene ikke nødvendigvis alltid henger med, og sitter igjen med lite historiekunnskap». Eilif sier også at «en fallgrube er at man mister, eller kan miste, oversikt over litteraturhistorien og den utviklingen som skjer fra et kontinuitetsperspektiv». Dette signaliserer at arbeidsmåten de har valgt, potensielt sett er med på å viske ut linjene i en grad som ender opp med å gå utover kunnskapen elevene skal sitte igjen med.

Løsningen på problemet er ulik hos de respektive informantene. På den ene siden har man Petra og Katrine som gir uttrykk for at dette kan løses gjennom å lage gode, veiledende rammeverk med tydelig oversikt over epokene til egen bruk. Det er viktig å skape et tydelig perspektiv i planleggingsfasene, noe førstnevnte sier dette om:

Det er gunstig å ha en tydelig, kronologisk årsplan å forholde seg til i planleggingen av opplegget man skal ha med elevene. Da blir det lettere å holde oversikt over det man skal gjennom. Det er viktig å hele tiden spørre: Hvor er det jeg skal? Hva er det de skal? Hvilke ferdigheter skal de sitte igjen med? Hvilken kunnskap skal de ha? Man må tenke mer helhetlig, og stadig minne seg selv på hvilken ... eller hvilke kontekster man er innom.

Dette behovet for struktur og kronologi er også noe Katrine legger vekt på. Hun sier at hun har «en egen årsplan, som er kronologisk», selv om ikke arbeidet i klasserommet er det. På den måten kan hun alltid være trygg på at det hun gjør, har et konkret formål – her blant annet at elevene skal sitte igjen med en viss epoke-kunnskap – og at læreren må være bevisst for at det skal kunne skinne gjennom i den gitte perioden man er i.

Morten og Eilif løser dette på andre måter. Førstnevnte påpeker at «selv om teksten er i sentrum, er det litteraturhistoriske alltid en del av samtalen». Han påpeker at han som lærer i større grad må være medierende, men at det stort sett ordner seg når man jobber jevnt og trutt med det på sikt. Eilif derimot, sier at det i hovedsak går ut på å «bruke to-tre uker i begynnelsen av året på å lage en litteraturhistorisk tidslinje som vi har liggende i verktøykassa». Slik kan man hele tiden gå tilbake og ha et håndfast verktøy å lene seg på i tvilssituasjoner for eksempel, samtidig som epokekunnskapen og perspektivet stadfestes som noe viktig, i og med at man har gitt det såpass mye oppmerksomhet i starten av arbeidet med litteraturen.

4.2 HVORDAN

4.2.1 Temabasert undervisning: mulighetene

Samtlige informanter påpeker, som nevnt i «4.1 HVA», at de jobber temabasert fremfor kronologisk. Dette åpner opp for at de kan ta kreative valg når det kommer til arbeidet med litteraturen og de litterære epokene – og det gjelder både hvordan de jobber med et tema, og alt det innebærer: valg av stoff og ikke minst tekster. Alle har konkrete eksempler på dette, og jeg vil presentere svarene til én og én for å gi innblikk i mulighetene denne formen for undervisning tilbyr, men også for å eksemplifisere hvor likt arbeidet deres er.

Det første eksempelet er fra Petra, som jobbet med temaet «Fattig og rik» knyttet til *naturalismen*. Om hvordan arbeidet fungerte, sier hun følgende:

Da begynte vi først generelt med fattigdom. Vi leste tekster om fattigdom i Norge i dag. Vi så en kortfilm om fattigdom. Vi jobba også med SIFO sitt referansebudsjett, der elevene fikk sette opp budsjettet til en familie med gjennomsnittlig inntekt, for så å finne ut av at «ok, nå går vi under fattigdomsgrensa – hva skjer da?», og så videre. Her var elevene fryktelig mer engasjert enn da vi før i tiden leste «Madam Høiers leiefolk», altså. Og det engasjementet hjelper veldig når vi faktisk skal lese en tekst som er tung og eldre, siden de allerede er investert i temaet og opplegget som foregår.

Dette er altså en kontrast til hvordan man for eksempel ville gjort det tradisjonelt sett – noe hun også selv har gjort i mange år. På den ene siden har du et mangfold av inntrykk, og en stor opplevelse av relevans, siden man jobber med tema i egen kontekst, og med ulike midler.

På den andre siden har du en eldre tekst – «Madam Høiers leiefolk» – som kanskje ikke gir de samme mulighetene når det kommer til engasjement, kreativitet, relevans og muligens utbytte.

Katrine gir uttrykk for noe av det samme, dog med et annet tema: «Liv og død» knyttet til *barokken*, som hun synes er en epoke det er vanskelig å få elevene med på. Om arbeidet med dette, sier hun:

Jeg synes det (barokken) er morsomt, men ... det er jo ikke morsomt. Dette er en tematisk sett ganske sørgelig og tung epoke som til og med er litt fjern med tanke på virkemidler. Siden dette er en såpass dyster periode, prøver jeg bevisst å starte med noe som er mindre «pregende». Derfor så vi Løvenes Konge, på grunn av «the circle of life» og alt det der, og så er det jo en litt søt film også, da – selv om den tar opp alvorlige tema.

Koblingen mellom en Disney-film og barokken viser i seg selv at temabasert arbeid, slik Katrine påpeker, åpner for muligheter man ikke tenkte kunne være aktuelle tidligere. Eilif påpeker også at disse mulighetene for økt kreativitet er noe av det mest inspirerende han har opplevd som norsklærer gjennom mange år. Han viser til et eget eksempel med temaet «Kjønnsroller», knyttet til norrøn litteratur, og sier:

Da kan vi for eksempel starte med å lese noe vi opplever er relevant for elevene, noe de ser på som relevant selv, og så kan vi sette på to episoder av Rådebank før vi leser en norrøn tekst, og be dem finne noen likheter og forskjeller mellom disse. Eller det vi så om vennskap i de norrøne tekstene – er det noen tekster i dag som kan si noe om det også? Det er mange, mange muligheter til appellering her.

Morten er også begeistret for dette, og sier at det er veldig engasjerende. Han nevner temaet «Livet og døden» i bestemt form og med helt andre eksempler enn det Katrine nevner – noe som i seg selv er et bevis på at det ligger uendelige muligheter i måten man kan gjøre dette på. Om hvordan han legger det opp sier han:

To utdrag fra norrøne sagaer, utdrag fra Dekameronen, Engelbrettsdatter og så hele *På vegne av venner*. I tillegg til dette leste vi også samtidsforfatteren Ole Robert Sunde, som har skrevet to romaner om kona si som døde for noen år siden. Så vi så også på de betraktningene om døden generelt, er i den romanen. Så ... mye sammenligning av verdier, egentlig.

Poenget er at lærerne opplever at de i større grad kan ta valg som gjør at de kan prøve å aktualisere epokekunnskapen. Den temabasert undervisningen gir en frihet som er inspirerende, og informantene gir uttrykk for at det er givende arbeid, selv om det er tungt arbeid i den forstand at man må finne materiale man kan trekke koblinger mellom, for eksempel. Slik prøver man å legge til rette for at elevene har bedre forutsetninger for å lære – både i form av at det legges opp på en interessant måte, men også i form av at det muligens kan bidra til å gjøre den kollektive læringen, gjennom dialog, bedre. Dette siste punktet skal jeg gå nærmere inn på i neste del.

4.2.2 Helklassesamtale: hvordan?

Samtlige informanter gir uttrykk for at helklassesamtalen er en viktig del av arbeidet med litteratur og litterære epoker på VG2. De fleste gjør ikke noe særlig stort poeng av det, men nevner bare at det er en selvfølgelig del av skolearbeidet som gjøres. Dette er samtlige informanter enige om, og flertallet utdyper det ikke større grad. Det eneste unntaket er Katrine, som fremhever et eksempel – på eget initiativ – og utdyper det mer. Hun referer til en time hun har hatt med tema «Ytring og kritikk», og viser til en time der hun viste frem en PP-slide med fire «vanskelige» meninger, som hun kaller dem. Disse var J. K. Rowling sine uttalelser om transseksuelle på Twitter, en karikaturtegning av profeten Muhammed, et bilde av Espen Eckbos karakter Ernst Øyvind Tvedt med svartmalt ansikt, og Frode Thuen og Peder Kjøs uttalelser om kvinners «markedsverdi». For å få til en samtale om dette, måtte hun vise at hun selv turte å ta et standpunkt, og sa derfor for eksempel at hun påpekte for elevene at hun

ikke synes det (med referanse til hvert respektive eksempel) var en bra ytring, men at det likevel en grei ytring, selv om dette her med karikaturer er vanskelig, og sårende, og vi har jo sett ekstreme tilfeller av reaksjoner på det, for eksempel hendelsen i Frankrike.

Her tok hun et bevisst valg om å droppe helklassesamtalen her og nå, nettopp fordi «temaene er så betent at det kunne bli vanskelig for elevene å ta ordet dersom de hadde en mening som man antar at andre ikke akseptere». Det hun heller valgte å gjøre, var å få elevene til å velge en ytring og skrive om de var enige eller uenige med henne i hvorvidt den var grei å ytre i offentligheten eller ikke. Det viste seg at «mange elever som ikke sier noe til vanlig, kom med kjempegode refleksjoner (...) og mange turte også å ta standpunkt de ikke hadde turt å ta i en

helklassesamtale». Hun påpeker at det ofte i en helklassesamtale kan bli sagt at «det er jo ingen som mener dette!» fremfor «jeg er enig eller uenig i dette» – og det kan være med å skremme elever fra å delta, selv om de har gode bidrag inne (les mer om dette i 4.3.1). Hun påpekte at helklassesamtalen fant sted i begynnelsen av neste time, og at det – til tross for en synlig uenighet – gikk roligere for seg enn det ville gjort dersom den ble tatt med en gang.

4.2.3 Åpen tilnærming vs. Rigid planlegging av undervisningen

Katrine og Eilif påpeker at det er viktig å finne en balansegang mellom det å planlegge timer fra punkt til prikke, og det å være mindre bundet til en fast «plan» på vei inn i klasserommet. De mener at det noen ganger kan være et problem å ha et forutinntatt scenario – med forutsigbare, tydelige og ønskede sekvenser hva gjelder elevresponser og forståelse av materialet – i bakhodet når det kommer til tekstarbeid i klasserommet. Noen ganger kan det tjene opplegget, klassemiljøet, den gitte teksten og litteraturarbeidet generelt bedre dersom man innimellom kommer inn med frie tøyler, og generelt sett har en åpen tilnærming. Katrine forklarer det slik:

Ofte hører jeg om lærere som sier at timen ikke fungerte så bra, og da tenker jeg ofte: «Betyr det kanskje at du var altfor «bestemt» på forhånd, om at *sånn* skulle ting tolkes?» Jeg vet ikke. Men noen av de aller beste timene jeg har hatt, er de jeg ikke alltid har fått planlegge så godt. (...) Det er viktig at læreren har et åpent sinn når det kommer til tolkning, og gir rom for at det kan komme forskjellige innspill. Da blir dialogen bedre. (...) Det er ikke alltid det funker, og jeg er den første til å innrømme det, men det har sine fordeler for klassemiljøet, altså.

Denne ideen om å tørre å være mer spontan er også noe Eilif gir uttrykk for at kan være nyttig for elevene. Han mener at å møte en tekst som ikke læreren har forberedt et altfor rigid opplegg rundt, kan være til fordel for dem. Det er fordi de i større grad kan «ha det genuine tekstmøtet, og med en viss erfaring i bakhånd, bringe inn sin måte å angripe tekstene på der og da». Altså tenker disse at det har sine fordeler å være litt i samme båt som elevene innimellom, og slik være en genuin deltager i arbeidet med forståelsen og tolkningen av tekstene som leses – dog ikke alltid.

Morten og Petra gir ikke like eksplisitt uttrykk for en lignende holdning, og det er derfor vanskelig å si med sikkerhet om de også til tider stiller seg bak en slik åpen tilnærming til

undervisningen. Men man kan likevel si at de gir visse tegn til å være enige. Morten sier for eksempel at han «gir elevene en tekst, lar dem utforske den, (og) gjøre noen oppgaver». Også Petra sier ingenting konkret om dette, men påpeker på et tidspunkt at «noen ganger funker jo ikke det du har planlagt, og da må du jo gjøre noe med det». Likevel er ikke det nok til å kunne si noe om hvorvidt hun er åpen for spontaniteten Katrine og Eilif gir uttrykk for.

Morten påpeker at det er veldig viktig å ha nettopp kontroll:

Jeg veldig opptatt av å forklare, og gi innblikk i hvilken prosess som ligger bak tolkningene jeg gjør. Hva gjør at vi kan lese dette (tolkningen jeg gjør) ut av teksten? Det er konstant eksemplifisering av hvordan det innholdsmessige og formmessige påvirker måten vi forstår, eller kan forstå, diktet på. Slikt krever ofte god planlegging på forhånd.

Dette stiller også Petra seg bak, da hun blant annet sier at «planlegging er noe av det aller viktigste man må gjøre dersom man vil lykkes med å få elevene til å nå et mål».

Når det er sagt, betyr ikke det at Eilif og Katrine ikke er tilhengere av planlegging – de planlegger store deler av undervisningen de også, og spontaniteten av den arten er nettopp det: forbeholdt spesifikke, spesielle og kanskje til og med sjeldne tilfeller. Det betyr derfor at man med sikkerhet kan anta at også Morten og Petra ikke har noe imot – og mest sannsynlig har opplevd – å ha en mer fri og åpen tilnærming til enkelte timer.

4.3 HVORFOR

4.3.1 De norskfaglige dimensjonene

Alle informantene er tydelige på en ting: Ingen av dimensjonene fungerer uten hverandre, og det blir feil – og kanskje også umulig – å si at én veier mer enn en annen. Alle dimensjonene har sin spesielle plass, og de forsterker hverandre i et slags samspill. Til syvende og sist er dimensjonene deler av ett og samme fag, slik Eilif forklarer godt her:

Begrunnelsen for dannelse er verdiløs hvis ikke identitet er en del av det. Er du med meg? Vi kan ikke sette skiller mellom dem. Om det er noen av dimensjonene som er mer fremtredende enn andre? Ja, det er de. Men alle er like viktige, helhetlig sett.

Som sagt er dette en tanke de andre også stiller seg bak. Katrine «tenker (heller) ikke at det er noe som skiller dem», og Morten sier at det man gjør i klasserommet ofte «speiler flere dimensjoner på én og samme tid». Også Petra gir uttrykk for det samme, gjennom å koble det til temabasert arbeid, og mener at dette også er med på å tydeliggjøre sameksistensen:

Siden jeg jobber slik jeg gjør, er det mye lettere å si at jeg gjør alt samtidig. Før var det sånn – «nå skal vi jobbe med litteraturhistorie» – og da var det kanskje dannelsen som var mer i sentrum. Nå, når man jobber tematisk, er det lettere, kanskje enda mer for elevene, å oppleve en slags helhet ... selv om faget har forskjellige dimensjoner.

Når det er sagt, fremhever de litt mer nyanserte og ulike synspunkter knyttet til hva de fokuserer mest på og opplever som mest relevant i egen yrkespraksis – og det vil jeg forsøke å gjøre nærmere rede for videre.

Katrine fremhever at det viktigste for henne som lærer er samfunnsoppdraget hun har fått gjennom jobben hun gjør. Derfor setter hun dannelsesfaget norsk i sentrum, og bruker et konkret eksempel for å utdype:

Nå holder vi på med et tema jeg har kalt «Ytring og kritikk», som bygger mest på opplysningstiden i litteraturhistorien. Spesielt for dagens ungdom, mener jeg det er veldig viktig å ha en forståelse for bakgrunnen for ytringsfrihet. De sliter litt med det, faktisk, og det mener jeg er et problem, eller ... noe vi må sette fingeren på. Så jeg prøver bevisst å provosere, for å få til en forståelse og diskusjon om 'hva betyr egentlig ytringsfrihet?'.

Hun mener at hun den siste tiden har lagt merke til at det er mange elever som er «politisk korrekte eller *woke*», og at det vanligvis er disse som er mest aktive i timene. Dette fører, ifølge Katrine, ofte til de ender opp med å få definisjonsmakt og resulterer i verste fall i at andre stemmer ikke slipper til. Hun mener at dette er et problem, både med tanke på den konkrete situasjon, det potensielle læringsutbyttet og mer generelt sett fra et dannelsesperspektiv. Derfor mener hun at det overordnede målet med undervisningen har blitt å få elevene til å skjønne at ting er kompliserte, siden

de (elevene) sitter med en holdning om at alt skal være så fint - og det er en fin holdning å ha, men virkeligheten er ikke alltid fin, og det må de få innsikt i og lære seg å akseptere ... til en viss grad i alle fall.

Hun sier at en viktig del av jobben hennes er å «få dem (elevene) til å forstå at ytringsfrihet er vondt», selv om det går på bekostning av at hun kanskje blir upopulær, eller stemningen i klasserommet ikke nødvendigvis er helt god under disse timene. Det handler om dannelsesaspektet og at elevene skal lære seg å forholde seg til meninger de ikke liker, gitt at de ikke er utenfor ytringsfrihetens ramme. Dette er dog spesifikt knyttet til akkurat dette temaet, denne perioden og denne klassen. Hvorvidt holdningen er annerledes andre steder, kom ikke tydelig frem, annet enn at hun selv påpekte nettopp det at «det er avhengig av klasse, så klart».

Morten viser ikke til et like konkret eksempel, men ser på det i et større perspektiv og gir uttrykk for at det muligens vil være en forskjell mellom dimensjonenes signifikans, avhengig av elevgruppe og hvilken studieretning man jobber innen. Han påpeker at man muligens har dimensjonene i bakhodet, implisitt, når man planlegger, men at de ikke egentlig er bevisst styrende, fordi «man tenker jo ikke sånn». Likevel sier han:

I en vanlig studieforbereidende klasse ville kanskje dannelse, fra mitt ståsted, være mest viktig, mens i en yrkesfaglig klasse ville jeg nok heller sagt redskap. Kanskje dannelse og identitet i en studieforbereidende klasse, og redskap og opplevelse i en idrettsfaglig klasse?

Altså ligger det en viss tankegang, rent spontant, om hva som er mest fremtredende, og i hvilken kontekst det er det. Det er avhengig av eksterne og interne faktorer, men likevel – i den målgruppen denne oppgaven hovedsakelig handler om, gir også han uttrykk for at dannelse muligens er det mest fremtredende dersom man bare kan velge én dimensjon.

Petra har en litt annen holdning enn dette, og sier at alle er like viktige deler av undervisningen – derfor nevner hun ikke én, og argumenterer heller ikke hvorfor den er mest fremtredende. Det er fordi hun mener, slik nevnt av de andre også, at de er en del av samme fag – og at fraværet av noen er problematisk. Når det er sagt, er hun den som eksplisitt gir uttrykk for hvordan flere av dimensjonene kommer til uttrykk til samme tid, igjen sett i det

temabaserte arbeidets rammer. Hun nevner et konkret eksempel, men siden det er nevnt i den konteksten, vil jeg heller gjøre nærmere rede for det i neste del.

4.3.2 Temabasert undervisning: legitimeringen

Grunnen til at informantene har valgt å jobbe temabasert fremfor kronologisk, er ganske lik. De har alle opplevd at undervisningen slik de tidligere gjennomførte den, ble veldig tung og ensartet. Det var vanskelig å vekke engasjement hos elevene, og lærerne opplevde også at det ble litt for monotont selv. Derfor har dette vært et slags forsøk på å gjøre undervisningen mer fargerik – både til egen og ikke minst elevenes fordel. Men det handler også om å gjøre det man underviser om, mer «nært» og «aktuelt». Eilif forklarer det slik:

Norskfaget trenger på sett og vis å rokke ved sin kanon. (...) det kan være inspirerende for elever å jobbe med tekst – gitt at man jobber litt annerledes. Før var det nesten ... vanntette skott mellom periodene. Nå opplever jeg mer at elevene kan si at en samtidstekst, skrevet av en forfatter fra Bøler for eksempel, kan ha romantiske trekk. Det er mer spennende enn å gå rundt å si at «dette er samtidslitteratur» og «dette er postmodernistisk».

Han påpeker at det kan være krevende å få til, men at det er veldig givende når det først fungerer – og det fungerer, ifølge ham, oftest best når man har et sterkt lærerfelleskap som er på samme bølgelengde.

Katrine sier også at hun anerkjenner at tanken bak denne måten å jobbe på var å gjøre noe med hvordan elevenes opplevelse av faget og undervisningen er. Hun sier:

Jeg gjør det jo for at det skal være mer spennende og tiltale dem mer, da. Det vet jeg jo ikke om det gjør, men jeg kan jo mer jo likevel en del endringer. Jeg får for eksempel med meg flere gutter, og særlig – uten at jeg skal være veldig generaliserende, da – såkalte «realfagsgutter». De merker jeg at plutselig blir mer interesserte i norsk.

I dette sitatet viser hun med det siste eksempelet spesifikt til en periode høsten 2021 der klassen hennes jobbet med temaet «Menneske og maskin». Under denne perioden så de litt på fenomenet *transhumanisme*, og reflekterte rundt spørsmål som «Hva er teknologi?» på den ene siden og «Hva er naturlig?» på den andre siden. Her opplevde Katrine at guttene, som hun

referer til i sitatet ovenfor, kom med mange innspill i plenum som «den typiske humaniora-flinke eleven ikke har tenkt på. Og det er jo målet, å få med flere».

Målet med endringen fra kronologisk til tematisk arbeid er også å få elevene til å se at norskfaget ikke handler om at man skal lære seg, antagelig sett fra elevenes perspektiv, «kjedelige» ting, men at det handler om å ha en forståelse for at samfunnet hele tiden er i utvikling. Hun påpeker at det både er noe som må forstås i egen kontekst, og at det samtidig er mange likheter til vår tid som kan være med å aktualisere. Denne muligheten til å kunne trekke koblinger i større grad er positivt og givende for Katrine, fordi hun synes det er «lettere å være kreativ som lærer, når man lager undervisningsopplegg, og også lettere å få elevene engasjert». Det eneste man må passe på som lærer, er at man ikke mister den røde tråden, og klarer å finne den rette balansen mellom det «nye» og det tradisjonelle.

Morten støtter seg også til dette, men påpeker at han ble med fordi kollegene hans allerede hadde satt i gang, og overbeviste ham om å bli med på å «teste det ut». Han påpeker dog at det ikke tok han lang tid å finne ut av hvorfor han endte opp med å synes at denne måten å jobbet på har flere fordeler. Når han begrunner holdningen, trekker han koblinger til måten han jobbet på tidligere, og sammenligner arbeidsmåtene:

Når vi har jobbet med litteraturhistorie har tekstene på en måte forsvunnet litt, og vi har ikke alltid fått gått like dypt inn i særpregene ved tekstene. Samtidig er vi bevisste på at VG2-året til tider kanskje kan bli litt vel tungt for elevene. Arbeidet med temainnganger har i større grad lagt til rette for at tekstene havner i sentrum igjen, og at litteraturhistorien blir en forlengende arm av det, samtidig som det er et forsøk på å gjøre noe med elevenes grad av motivasjon; hvordan motivere elevene til å jobbe med tekst.

Om hvilken positiv effekt dette har, sier han at relevansen av en eldre tekst, med en tematisk inngang, er mye større enn den hadde blitt jobbet med på tradisjonelt vis – og påpeker at «det har jeg fått tilbakemeldinger fra mange elever om». Når det er sagt, trekker han også frem noen av utfordringene ved denne måten å jobbe på, og sier at en fallgrube er at det hele fort kan bli litt svevende. Derfor er det viktig å gjøre et solid for-, under- og etterarbeid. Han påpeker at «den klare norskfaglige forankringen, den ... man må planlegge godt for at det skal fungere», og siden arbeidet er såpass nytt, er det arbeid i utvikling.

Petra har hatt samme erfaring som Morten, i den forstand at hun ikke selv tok initiativ til å jobbe med temainnganger, men gjorde det fordi det ble mer og mer vanlig rundt henne. Hun sier: «For meg handler det om inspirasjon. Jeg så at noen andre drev på med det, og så hang jeg meg bare på. Så det var mest sånn, ‘dette er spennende’ egentlig». I arbeidet med temainnganger, opplever hun at ting flyter mer naturlig, særlig med tanke på forekomsten av sakprosa i undervisningen. Retorikken, for eksempel, dukker ikke bare opp når det er valg, eller når læreren bestemmer seg for at «ok, nå skal vi ha om retorikk». Den dukker opp mer naturlig, som del av en prosess, og på den måten, påpeker Petra, blir elevenes kompetanse mer solid. Stoffet blir repetert og gjennomgått flere ganger, i ulike kontekster som «alle er aktuelle og relevante, fordi retorikk ... er jo her hele tiden». På denne måten foregår det, ifølge henne, mye mer dybdelæring i faget enn hun tidligere har opplevd.

For å eksemplifisere signifikansen av temabasert arbeid generelt, og særlig begrunnelsen for at hun har valgt å fortsette å jobbe slik, trekker hun frem et eksempel fra en klasse med elever med kort botid i Norge. Hun sier effekten, verdien og mulighetene med temabasert arbeid virkelig gikk opp for henne da hun jobbet i denne klassen, og at det var her hun fikk opp øynene for hvor givende arbeidet kan være såfremt det er gjort godt. Hun sier:

De hadde nok enda mer behov for relevans og så var det noe med ... altså, når du jobber med elever med kort botid i Norge, så er det enda viktigere at du ikke bare trør ting ned i hodet på dem, men du må hjelpe dem med å se «hva kan vi?», «hva slags erfaringer sitter vi med?», «hvordan kan det kobles på?». Så med tema så er det jo mye enklere også for dem å finne løsninger som gjør at de kan snakke om det de kan, erfaringene de har, for eksempel hvis man har tema som «Familie», hvilke erfaringer sitter dem med? Og det var jo en klasse som hadde nesten hele verden representert i et klasserom, så det var jo så mange erfaringer å ta av. Da kan vi begynne å snakke om dannelse ... og identitet ... og opplevelse. Og så få kobla, liksom, få kobla alle disse tingene som de satt med av kunnskap og erfaringer fra før, da.

Når det er sagt, påpeker også hun, i likhet med både Morten og Eilif, at arbeidet krever mer av lærere, og at det muligens kan være en av årsakene til at temabasert undervisning kanskje ikke har blitt en nasjonal norm i klasserommet. Den tradisjonelle måten å jobbe på tilbyr struktur og forutsigbarhet, mens temabasert arbeid krever at man hele tiden er på tærne og forsøker å trekke koblinger, finne materiale og lage opplegg som ivaretar elevenes interesse samtidig

som det ikke mister sin norskfaglige forankring. Dette er dog, slik alle påpeker, givende og ser også stort sett ut til å fungere når arbeidet er nøye planlagt.

5.0 DISKUSJON

5.1 Et mer sammensatt problem

Når du som elev blir bedt om å lese et eldre verk, en eldre tekst eller et eldre dikt, er ikke motivet og tematikken nødvendigvis «tilgjengelig» for deg med det samme. Selv i tilfeller der dette ikke virker fjernt, må elevene kunne tolke og reflektere over både form og innhold for å få en god nok forståelse av det gitte materialet. Dette er evner PISA-undersøkelsen viser at elevene sliter aller mest med, og det påpekes også at trenden er lik den man så i PISA-undersøkelsen fra 2000. (Roe, 2020; PISA, 2018). Et stort problem med dårlige eller manglende lesevaner, og ikke minst leseferdigheter, kan sies å være at kun 23% av elevene som deltok i undersøkelsen ga uttrykk for at de leser bøker på fritiden (Bakken, 2020). Dette betyr at elevene kommer til den videregående skole med et dårlig forhold til litteratur – både fordi de ikke mestrer arbeidet med det, men også fordi det ikke har en sterk egenverdi for dem, som fritidshobby for eksempel. Med LK06 som utgangspunkt, gikk dette muligens fra vondt til verre for elevene – særlig fra et motivasjonsperspektiv – da forskning viser at det i den videregående skolen er et altfor stort fokus på nettopp analytisk arbeid (Fodstad & Gagnat, 2019; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019; Gourvennec, 2016; Claudi, 2019).

Samtlige informanter erkjenner at elevenes manglende motivasjon for arbeidet med litteratur og litterære epoker har vært med på å gjøre arbeidet med det krevende for dem. Informantene knytter det til måten de vanligvis har pleid å jobbe med dette på VG2: på tradisjonelt vis, med en klassisk-kronologisk, epokestyrt gjennomgang. Erfaringene med dette var med på å inspirere noen av informantene til å legge om undervisningen, mens andre informanter først innså hvilke utfordringer de tidligere sto etter at de la om undervisning. Derfor kan man til å begynne med å peke på at elevene kommer til den videregående skolen med manglende kunnskap, og at dette muligens – i tillegg til elevenes manglende følelse av at stoffet er relevant, aktuelt, motiverende og engasjerende – er det største problemet lærere som legger opp undervisningen står overfor. Når det er sagt, er skolens funksjon at elevene skal tilegne seg visse kompetanser – som jeg har gjort rede for iblant annet innledning av dette

forskningsprosjektet – og informantene gir uttrykk for at de nå, med LK20 i ryggen, prøver å jobbe annerledes med litteraturen og de litterære epokene, slik at det best mulig kan treffe elevene, uavhengig av deres forutsetninger. En videreføring av dette resonnementet vil fremvises i de kommende delene.

5.2 Temabasert arbeid i undervisningen

Selv om det ikke kan sies å være representativt på hverken lokalt, regionalt eller nasjonalt nivå, er det likevel et tankekors at samtlige, i stor grad tilfeldig utvalgte informanter som har deltatt i dette prosjektet, jobber tematisk med undervisningen av litteratur og litterære epoker på VG2. Det er ikke gitt noe eksplisitt oppfordring om det i noen offentlige styringsdokumenter, og skolene er på såpass forskjellige steder med såpass forskjellige sammensetninger av både elever og lærere, at det indikerer en trend som potensielt sett kan slå an i større grad – om den ikke allerede har gjort det. Dersom man knytter tendensen til det vi allerede vet gjennom både teori og forskning knyttet til litteratur og litteraturredidaktikk, kan man trekke frem en rekke potensielt fordelaktige virkninger som kan oppstå som resultat av implementeringen av temabasert undervisning.

Gjennom å jobbe temabasert, legger man blant annet til rette for at elevenes resepsjon av tekstene forbedres. De «tomme plassene» Iser (1981) skriver om, er ikke nødvendigvis plasser alle tenåringer i landet, på skolen eller i klasserommet har nok livserfaring eller kognitiv evne til å fylle på egenhånd. Samtidig påvirker også hvilket hjem du har vokst opp i, antageligvis en rolle for hvor rustet du er til å mestre arbeidet med og forstå litteraturen (PISA, 2018). Dette blir særlig relevant med tanke på kulturen og forholdet til litteratur som er etablert i hjemmet og i hvilken grad den og det eksisterer, samtidig som det også går ut på hvilken reell evne omsorgspersonene i hjemmet har til å bidra med av hjelp. Når arbeidet legges opp med temainnganger fremfor epokestyrte innganger, legger man i større grad til rette for at flere elever kan mestre litteraturfaget, siden de i større grad føler at faget «treffer» dem og at de gjennom denne tilgjengeligheten innser at de faktisk har noe å si om den gitte litteraturen og dens kulturhistoriske kontekst som er relevant og som har verdi.

Det temabaserte arbeidet aktiverer altså i større grad elevenes forforståelse, slik Gadamer (2010) har definert det (se 2.2.5). Det mest markante eksempelet er det Petra nevner, med opplevelsen fra klassen med elever med kort botid i Norge (se sitat i 4.3.2). Et annet er

Katrine, som referer til realfagsguttene som tradisjonelt sett er fraværende i undervisningen: Med en gang arbeidet legges frem tematisk, i form av «menneske og natur» fremfor et – for elevene – mer abstrakt, muligens virkelighetsfjernt begrep som *renessansen*, bidrar disse guttene i større grad, og attpåtil med refleksjoner som muligens ikke vil bli løftet frem av andre dersom de ikke gjorde det. Som Fish (1980) påpeker, handler tolkningsarbeidet om å konstruere en mening, og gjennom temabasert arbeid legges det bedre til rette for at elevene både utvikler, og ikke minst får innsikt i at det eksisterer, en verktøykasse de kan benytte seg av for å konstruere denne. Det er som Petra nevnte med eksempelet «fattig og rik» (se 4.2.1) i tilknytning til naturalismen, at møtet med en tekst som Amalie Skrams «Madam Høiers leiefolk» (1882) blir mer naturlig, siden elevene allerede er investert i temaet og opplegget som foregår. Å kunne vekke et slikt engasjement er også i samsvar med Smidts (1989) poeng om at elevenes opplevelse av subjektiv relevans ikke har noe å gjøre med hvor gammel en tekst.

Ser man på forskningen til Gourvenec (2016) og Gabrielsen m.fl (2019), kan det temabaserte arbeidet sies å bidra til å endre måten lesingen av litteratur tidligere har blitt gjort i norskfaget. I begge disse studiene kom det frem at det var mer fokus på det Rosenblatt (1969) kaller efferent lesing. Men med fokus på temaer fremfor epoker, legges det i større grad til rette for at man kan lese estetisk, siden man ikke har mange spesifikke kjennetegn å lete etter, men heller et overordnet, allmenngyldig tema man kan ha i bakhodet underveis i lesing. Slik blir både leseleden ivaretatt, samtidig som det mekaniske ved litteraturarbeidet – som Fodstad og Gagnat (2019), Gourvenec (2016) og Gabrielsen m.fl (2019) har vært inne på og problematisert (se 2.2.2 og 2.2.3) – mindre problematisk.

Dersom dette idealet oppnås – noe informantenes svar indikerer at de i større grad opplever i sine respektive klasser – kan også kompromissene som må gjøres av norsklærere bli mindre problematiske. Penne (2012) fant blant annet ut at undervisningen i stor grad består av at det leses utdrag, og stilte seg negativ til dette. Dette er noe informantene også erkjenner, men samtidig også nyanserer ved å påpeke at det ligger mange gode muligheter i (se 4.1.1) – og sett i et temabasert perspektiv, kan mulighetene få enda en dimensjon. Dette er fordi man kan gjøre lesingen av utdrag givende ved å gi den en funksjon som appellerer mer, overordnet sett, fremfor at det heller skal være en øvelse i å lese for å finne spesifikke kjennetegn på epoker for eksempel. Det betyr ikke at analyse av tekster ikke er viktig, men poenget er at

analysen, den efferente lesingen (Rosenblatt, 1969), i større grad slipper å komme på bekostning av lesegledden når man setter i gang lesingen.

Slik kan man muligens løse problemene Gourvennec (2016), Gabrielsen m.fl (2019) og Fodstad og Gagnat (2019) viser, da elevene kan få et forhold til lesing som ikke utelukkende oppleves som en oppgave, men heller en opplevelse som det kan gis oppgaver til – og da blir det plutselig ikke så problematisk for elevene å lete etter sjangertrekk lenger, for eksempel. Dette er for så vidt også i tråd med prinsippet om å bevege seg fra det trygge til det risikable (Skaftun & Michelsen, 2017) og ikke minst funksjonen til opplevelsesfaget norsk (Bakken, 2020) – da elevene opplever en forsterket følelse av engasjement som motiverer dem, slik Guthrie (2008) for så vidt påpeker at er viktig.

Som Sæther og Melvold (2020) skriver, er formålet med temainnganger til norskfaget nettopp at elevene skal være mer engasjerte og motiverte, og kjenne at faget er relevant for dem. Dette er noe samtlige informanter gir uttrykk for at de i større grad har sett kjennetegn til hos elevene sine siden de gjorde om måten de jobbet på. Det kan vitne om at det ikke nødvendigvis er fagstoffet som har vært utfordrende alle disse årene, men måten det har blitt presentert til elevene på som har gjort det mer utfordrende enn det trenger å være. Man har rett og slett ikke endret faget tilstrekkelig i takt med tidene man lever i, selv om det påpekes av Skaftun og Michelsen (2017) å være en sentral del ved litteraturredidaktikken at lærerne reflekterer over sine valg og konsekvensene av dem – både positive og negative. Dette kan dels henge med læreplanene, som opp gjennom årene har vært veldig styrende. Samtidig kan det ha noe å gjøre med at litteraturfaget muligens har vært offer for en konvensjonell, tradisjonell og «gammeldags» idé om at litteraturarbeidet skal være utfordrende. Det er for så vidt en viss sannhet i det også; litteraturen er ikke ment å være enkel. Men, man trenger ikke å hoppe ut i bassenget med klær for å lære seg å svømme – det fungerer fint å gjøre det i shortsene.

5.3 Arbeidet med litteraturhistorie

Alle informantene svarer at de fortsatt jobber eksplisitt med litteraturhistorien, men at fokuset er endret, i den forstand at det ikke lenger er sentralt i undervisningen på samme måte som det har vært tidligere. Morten forklarer at der litteraturhistorien før ble sett på som det mest vitale i litteraturarbeidet, er det i dag tekstene som er i sentrum. Dermed fungerer konteksten som et slags supplement til både tekstene og det gjeldende temaet det jobbes med – stadig hengende i

bakgrunnen, men ikke lenger i hovedfokus. Dette stemmer godt overens med det den nye læreplanen legger opp til, der det står at elevene skal kunne se tekstene *i lys av* dens litteraturhistoriske kontekst, fremfor å *sette den inn* i konteksten (Sæther & Melvold, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det virker også å være i samsvar med endringen Claudi (2019) etterspurte, med større fokus på tekstenes historisitet fremfor tekstene som bevis på at epoken den eksisterte i faktisk eksisterte. Samtidig innfrir den essensen i kjerneelementet *Tekst i kontekst*, da alle informantene jobber temabasert (se. 5.2) og dermed, sett med Skaftun og Michelsens (2017) utvidede litteraturbegrepet, bruker mye variert litteratur fra samtiden.

Et annet positivt aspekt ved et slikt fokus på litteraturhistorie i undervisningen, er at det i større grad inkluderer elevene som aktive meningsskapere av kontekst. Som Barry (2007) påpekte, er kontekst en konstruksjon – «true context is always an aspect of content» (s. 50) – og slik LK20 og temabasert arbeid legger opp til at litteraturarbeidet i klasserommet kan og skal gjøres, er det mulig for elevene å trekke linjer som gjør stoffet mer reelt for dem. Et eksempel er det Eilif nevner, med at man kan se noen episoder av NRK-serien *Rådebank* før man leser en norrøn tekst, og slik skape en forståelse av hvordan synet på vennskap er i dag og tidligere – igjen i tråd med LK20s ambisjon om et komparativt fokus. Slik utforskning kan bidra til at elevene forstår seg bedre på den norrøne tiden, da de får en mer aktuell knagg å henge forståelsen på, samtidig som de kan se hvordan epokene ikke nødvendigvis er «vanntette skott», som Eilif sier i 4.3.2. Morten også er inne på dette i 4.2.1, der han påpeker at man gjennom å sammenligne verdier på tvers av epoker kan trekke linjer som vekker større interesse – både for lærere og elever. Et annet interessant eksempel er det Katrine sier, også i 4.2.1, om det å se på *Løvenes Konge* (1994) i arbeidet med barokken som epoke i fokus. Selv om dette er en kobling av to helt forskjellige verdener som kan virke ekstremt søkt, viser den hvor varierte midlene på vei til det overordnede målet kan være. Og viser du *Løvenes Konge* i en norskklasser på VG2, er det ikke søkt å anta at mange elever vil lære, og ikke minst huske – altså innarbeide kompetanse – om barokken som epoke, siden utgangspunktet for arbeidet er noe som ligger dem såpass nært som en Disney-film antageligvis gjør.

Akkurat dette poenget kan også kobles til det Rødnes og Ludvigsen (2009) fant, og muligens løse problemet med manglende korrelasjon mellom samtale og endelig tekst (se 2.2.6). Et tekstorientert fokus i sammenheng med et tema, legger muligens i større grad legge rette for at elevene faktisk tar i bruk og aktivt tenker gjennom det de har gjort i klasserommet når de skal produsere tekster eller forberede muntlige fremstillinger av det de har jobbet med over en

lengre periode. Igjen viser det til noen av fordelene med å jobbe temabasert – slik jeg har vært inne på i 5.2, siden det i større grad legger til rette for at elevene hele tiden vil ha noe å bidra med av egne erfaringer. Dette kan resultere i at arbeidet med litteraturhistorien ikke bare aktualiseres, fremfor å føles fremmed, men også at kunnskapen overføres fra den gitte læringssituasjonen i klasserommet til en eventuell vurderingssituasjon.

Samtidig kan denne måten å jobbe på også en enorm påvirkning på samfunnsnivå. Norskfaget på VG2 tilbyr for mange det aller første møtet elevene har med kulturhistorien vår. Det er ikke en mulighet vi har råd til å kaste bort på at elevene sliter med å se aktualiteten og relevansen i arbeidet med det grunnet feilslått didaktikk – som Claudi (2019) har påpekt. Med det nye fokuset i LK20, legges det i større grad til rette for at elevene kan ta del i forståelsen av nasjonsbygging, definisjonen på «det norske» og historien om landet vårt, siden arbeidet gjøres med utforskning og et komparativt blikk som gir rom for at mer dagsaktuelle, og ikke minst elevenes egne perspektiver, kan benyttes i arbeidet. Dette er noe informantene gir uttrykk for at de gjør, da alle påpeker at de aktivt søker etter å variere tekstutvalget sitt, og at de har en åpen tilnærming til dette såfremt teksten tjener det overordnede formålet.

I dag er samfunnet enda mer mangfoldig enn da Haugan (1991) skrev i *400-årsnatten*, og den norske selvforståelsen er muligens ved en enda større korsvei. Både unionstiden og krigen er forbi, landet har forandret seg i takt med verden generelt, og identiteten vår påvirkes av inntrykk fra mange flere plattformer enn kun skolen. Norskfaget kan være med på å hjelpe ungdommen – de som skal representere, definere og drifte det norske samfunnet i fremtiden – til å takle dilemmaene på denne korsveien. Eilif, for eksempel, påpeker at norskfaget trenger å rokke ved sin kanon – og et slikt perspektiv kan være med på å gjøre arbeidet med kulturforståelse bedre, da det utfordrer tradisjonelle referanser og åpner opp for at det gis rom til nye. Gjennom å utforske forståelsen av Norge og det norske, og slik være med på å gi elevene de verktøyene de trenger for å forme egen identitet, kan norsklærere legge til rette for at det skapes en felles forståelse, en felles identitet, som den overordnede delen av læreplanen påpeker er målet med arbeidet med den kulturhistoriske arven i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Som Claudi har påpekt, er det mange utenfor skolen som står parat til å fortelle historien om norsk kultur og identitet, og det er ikke nødvendigvis med den rette intensjonen (Larsen, 2019). Derfor kan en aktualisering i form av å trekke linjer på tvers av epoker, med et

mangfold av tekster – igjen, grunnlagt i teorien om et utvidet litteraturbegrepet, som informantene sier at de benytter seg av – være med på å legge bedre til rette for at norskfaget på VG2 hjelper elevene med å forstå seg selv som individer og som deler av et større samfunn. Den tematiske fremstillingen, og aktualiseringen generelt, kan være med på å styrke opplevelsesfaget – som igjen resulterer i at elevene er engasjerte og interesserte i det de holder på med i timen. Dette engasjementet er gull verdt dersom man elevene skal få det tiltenkte læringsutbyttet, siden det forsterker den indre motivasjonen og dermed gjør at det heller ikke spiller noe rolle at ytre motivasjonen er svekket. Som Skaftun og Michelsen (2017) påpeker, er det en rekke verdier som ikke kan måles, og dersom elevene kan få en forsterket personlig og nasjonal identitetsforståelse i løpet av norskfaget på VG2, spiller det ingen rolle om karakteren de får teller eller ikke – det vil være et bidrag til deres dannings- og et bidrag til deres karakter.

Når det er sagt, kan dette sies å være et ideelt utfall av arbeidet. Informantene påpeker at de opplever at arbeidet med litteraturhistorien kan bli veldig svevende dersom man legger opp undervisning basert på temaer fremfor slik det tradisjonelt sett har blitt gjort, kronologisk og epokestyrt. De påpeker at temabasert arbeid gjør at det kan være vanskelig å holde oversikt over epokene – særlig for elevene. Som Petra påpeker, er både kunnskap om og manglende kunnskap om litteraturhistorien et problem (se 4.1.4), og det er derfor viktig å sørge for at læreren har god oversikt og er oppmerksom på hva som foregår i arbeidsprosessen.

Opplysningstiden, for eksempel, fant sted for flere hundre år siden, men man kan spørre seg selv om ikke dens idealer fortsatt er aktuelle? Derfor kreves det en bevisstgjøring, en generell og spesiell forståelse, et fundament man kan bygge videre på – slik at den norskfaglige forankringen fortsatt ligger robust i bunn – samtidig som elevenes virkelighet og den verden de lever i større grad benyttes til å trekke koblinger (Solheim, 2014). Dette kan være med på å nyansere og kaste lys over historien på en måte som ikke oppleves som en historietime om «hvordan ting var før i tiden», men hvilke tradisjoner som eksisterte, har eksistert, potensielt fortsatt eksisterer og muligens kommer til å eksistere i fremtiden. Når det er sagt, jobber informantene ulikt med å sikre at den spesifikke epokekunnskap formidles til og læres av elevene (se 4.1.4). Det vitner om lærerne jobber ulikt med å sikre den litteraturhistoriske forankringen, til tross for at de i utgangspunktet legger opp undervisningen på samme måte. Det er en potensiell fallgrube, der opplevelsesfaget kan sies å komme på bekostning av for

eksempel dannning og identitet, og til og med redskap. Mer om potensielle fallgruver kommer i 5.8.

5.4 Holdning til dimensjoner

Samtlige informanter gir uttrykk for at dannelse er den mest sentrale dimensjonen. Når det er sagt, er også denne den minst håndgripelige dimensjonen, siden dannning er et livslangt prosjekt som man ikke, om i det hele tatt, kan sette fingeren på og si når man har fullført. Samtidig kan enigheten også tas med en klype salt, da alle informantene også påpeker at man ikke kan skille mellom dimensjonene. Hvorfor velger de da dannning som det mest sentrale når de blir utfordret til å velge én? Det kan både henge sammen med det Claudi (2009) påpekte, med skolens ansvar om å fortelle historien om landet vårt og kulturen vår, og samtidig også med det Haugan (1991) i essensen påpekte, med skolens ansvar om å fortelle den egentlige, ufiltrerte, nyanserte og flerdimensjonale historien om nasjonsbyggingen, det norske og Norge. Det kan også henge med et av norskfagets overordnede mandat, om å sørge for at elevene blir danne samfunnsborgere – som krever at man er et menneske med god forståelse for samfunnets historie, normer, verdier og kultur (Bakken, 2020).

Når det er sagt, er det et tankekors at informantenes unisone helling mot dannning skjer samtidig som alle har bestemt seg for å gjøre om fagdidaktikken – i forsøk på å gjøre undervisningen mer interessant, relevant og aktuell for elevene. Det vitner om at de setter opplevelsesfaget høyt, selv om ingen av dem sier det eksplisitt. På den ene siden kan det henge sammen med det Bakken (2020) påpekte: at dimensjonene tross alt er del av samme fag, og at man sjeldent kommer foruten en eller flere til samme tid. På den andre siden, kan det henge sammen med at lærere muligens er litt uenige med påpekingen til Bakken (2020) og tradisjonen generelt. Kanskje er dannning sett på som det ultimate målet, mens alle de andre dimensjonene er sett på som midler på vei til det målet – altså er alle del av faget, men i realiteten i ulik grad, med en tydelig hierarkisk sammensetning et sted i læreres underbevissthet? Hvorvidt dette er positivt eller negativt, er en annen diskusjon, men det kan likevel ses på som at lærere – til tross for fortsatt å være fikserte på dannning – i større grad, bevisst eller ubevisst, tenker at det blir for abstrakt som utgangspunkt. Skaftun og Michelsen (2017) skriver om hvor viktig det er å tenke langsiktig i litteraturfaget, og informantenes avgjørelse om å jobbe tematisk, samtidig som de fortsatt står ved at de mener dannning

potensielt sett er den viktigste dimensjonen, henger muligens sammen med at de både fokuserer på verdien arbeidet vil tilføre elevene på sikt samtidig som i øyeblikket.

Som Skaftun og Michelsen (2017) påpeker, må man legge til rette for en litteraturredidaktikk som gjør det mulig å begynne i det trygge, for så å gå over til det risikable. I dagens klasserom har norsklærerne muligens blitt mer oppmerksomme på å dyrke en trygghet som gjør det lettere å ta risiko – noe denne tilsynelatende trenden med temabasert arbeid indikerer. Dette er for så vidt noe av det Sæther og Melvold (2020) trekker frem som fordelene med å ha temainnganger til norskfaget: at de gir en tryggere inngang til litteraturfaget, som kan bidra til å gjøre overgangen til det mer kompliserte enklere. Gjennom å jobbe tematisk og ta i bruk elevenes erfaringer, bidrar ikke informantene bare til å gjøre elevene til aktive meningsskapere, slik Fish (1980) og Iser (1981) er inne på, men også at elevene i større grad tilegner seg denne ferdigheten på en måte som er mer engasjerende for dem.

5.5 Potensiell fallgruve ved temabasert undervisning

Kanskje det mest positive med temabasert arbeid, er at det kan øke elevenes motivasjon – som Guthrie (2008) påpeker er en av de største utfordringene i arbeidet med litteratur i skolen. Gjennom å aktualisere og gjøre relevant, kan flere elever motiveres til å meste faget, siden de ser på mestringen av det som essensielt for eget liv, uavhengig av karakteren de får. Likevel, kan ideen om mestring potensielt sett bli for snever, da man kanskje kan tenke at det å koble en tekst til et allmenngyldig tema indikerer at man mestrer litteraturfaget. Det er ikke tilfellet. Som Penne og Skarstein (2015) har vært inne på, er det mange elever som sliter med å snakke om tekst på en faglig måte, mer spesifikt i form av en sekundærdiskurs. Som flere av informantene er inne på, er noen av de potensielle fallgruvene ved temabasert arbeid at den klare norskfaglige forankringen kan forsvinne. Elevene kan enten henge seg altfor mye opp i temaene, eller knytte tekster til epoker i større grad enn det er hold for, og dermed er det ikke urimelig å anta at samtaler potensielt sett kan ende opp med å handle mer om hva elevene personlig synes om noe fremfor å være reflekterende med utgangspunkt i et solid fagspråk – til tross for at lærerne legger godt til rette for dette. Altså kan det temabaserte arbeidet potensielt sett være med på å forsterke problemet Penne og Skarstein (2015) viser til.

Katrine, for eksempel, viser til utfordringer som dukker opp under helklassesamtaler om temaer som er kontroversielle (se 4.2.2). Her ser man at en aktualisering av opplysningstidens

idealer er med på å gjøre noe av tematikken såpass «nær» for elevene at det kan virke mot sin hensikt i et læreperspektiv. Med det mener jeg at det kan bli vanskelig å oppfylle LK20 og det temabaserte arbeidets mål om å utforske, reflektere og nyansere – noe Katrine også påpeker. Man kan gjerne si at dette er temaer som, uavhengig av om det gjøres tematisk eller tradisjonelt slik informantene gjorde tidligere, ville vært vanskelig å jobbe med i klasserommet. Likevel blir det som sagt mer reelt og nært, slik jeg har vært inne på, når eksemplene som hentes er fra samtiden og ikke epoken temaet er knyttet til. Ser man dette fra et tverrfaglig perspektiv, med temaet *demokrati og medborgerskap*, kan utviklingen potensielt sett være svært negativ. Dette vitner igjen om hvordan de norskfaglige dimensjonene er såpass sentrale på hver sin måte, da dette eksempelet illustrerer at jakten på å forbedre elevenes opplevelse ikke kan gå på bekostning av redskapsfaget.

Elevene må lære seg å snakke om fag på en faglig måte og ha en større metaspråklig bevissthet (Penne & Skarstein, 2015), slik at de kan ta del i samtaler om temaer som er vanskelige uten å la følelsene ta overhånd i den grad at det går på bekostning av deres evne til faglig fremstilling. Dette eksempelet er kanskje et ekstremt tilfelle som er veldig satt på spissen og der fallgruven dukker veldig eksplisitt opp, men poenget har overføringsverdi til litteraturfaget generelt. Elevenes opplevelser, følelser, personlige erfaringer, verdier og holdninger er viktige, men de må lære seg å fremstille disse på en faglig måte. Temabasert arbeid legger i stor grad til rette for at dette kan skje, men samtidig kan manglende tilrettelegging føre til at utviklingen havner i det andre spekteret av skalaen – noe informantene er oppmerksomme på.

5.8 Hovedfunn og konklusjon

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er: *Hvordan legger norsklærere opp undervisningen om litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2?* I samsvar med den innledende antagelsen, kommer det frem at norsklærerne som har deltatt i prosjektet er bevisste på at undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2 har vært utfordrende. Derfor er det største funnet i dette prosjektet at de alle, i et forsøk på å gjøre faget mer aktuelt, relevant og innledningsvis håndgripelig for elevene, har gjort om undervisningen. Denne omgjøringen har skjedd i form av at de heller jobber temabasert i undervisningen, fremfor tradisjonelt med et klassisk, epokestyrt fokus. Lærerne innleder hver periode i undervisningen med temaer, som for eksempel «liv og død» og «ytring og kritikk», fremfor

med navn på sentrale epoker, som for eksempel barokken og opplysningstiden, slik at elevene i større grad kan koble egne erfaringer og opplevelser til materialet det jobbes med.

Dette viser seg også å være i tråd med LK20s ambisjon om mer utforskning, refleksjon, relevans og aktualitet, og ifølge lærerne opplever de i stor grad at elevene synes eldre tekster som tradisjonelt sett oppleves som tunge, ikke lenger gjør det i like stor grad. Selv om lærerne i større grad benytter seg av variert litteratur i undervisningen, med mange eksempler fra samtiden, går det ikke på bekostning av den eldre litteraturen. Det er tvert imot med på å gjøre arbeidet med de virkelig tunge tekstene enklere. Lærerne påpeker at temainnganger bidrar til å gjøre elevene mer tilbøyelige til det analytiske arbeidet med «tung» litteratur, da temaene allerede engasjerer dem og dermed gjør overgangen mindre overveldende. Altså bidrar temabasert arbeid til å gjøre litteraturen og de litterære epokene mer tilgjengelig for elevene, slik at de i større grad ser aktualiteten i det. Samtidig vitner resultatene i dette forskningsprosjektet om at problemet i undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2 ikke nødvendigvis er at arbeidet med tekstene har et analytisk preg, men at det utelukkende har et analytisk preg – noe det temabaserte, om ikke minsker, viser seg å gjøre mer overkommelig for både elever og lærere.

Samtidig er det også viktig å presisere at denne måten å jobbe på fortsatt er ganske «ny» for flere av lærerne, og at de derfor også er bevisste på de potensielle fallgruvene ved arbeidet. I analysen kommer det frem at lærerne løser dette på gode måter, men de påpeker likevel at det er reelle fallgruver, og at det krever mer planlegging og forberedelse av lærerne enn ved en tradisjonell måte å legge opp undervisningen på. Likevel presiseres det at det – som redegjort i de to foregående avsnittene – er mer givende enn den tradisjonelle måten å jobbe, gitt at det gjøres på en god måte og at den faglige forankringen stadig legges til rette for.

6.0 Didaktiske implikasjoner

Denne studien har gitt innsikt i hvordan lærere planlegger undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2. Funnene som er gjort her vil være relevante for både norsklærere i den videregående skole – spesielt på VG2, men for eksempel også VG3 – og for lærerstudenter og utdanningsforskere generelt. Det er gjort mye forskning på både norsk- og litteraturdidaktikk, men lite eller ingenting spesifikt knyttet til VG2-året. Derfor kan dette

forskningsprosjektet bidra til å gi en innsikt som muligens kan opplyse, inspirere og ikke minst bevisstgjøre alle som direkte eller indirekte har tilknytning til feltet.

Den nye læreplanen gir lærere mer frihet enn de har fått tidligere, og dette betyr at de i større grad kan være innovative og nytenkende. I forskningsprosjektet kom dette frem i form av at alle norsklærerne jobber tematisk fremfor klassisk kronologisk, og i større grad benytter seg av materiale fra samtiden i undervisningen – det være seg større eller mindre verk, tekster generelt eller aktuelt mediematerialet, i form av podcast, serier eller filmer. Det er mer eller mindre fritt frem, såfremt den norskfaglige forankringen er solid, og dette har både styrker og svakheter ved seg. På den ene siden krever det at lærere jobber ekstra hardt og til stadighet prøver å gjøre endringer som kan appellere til elevene samtidig som det overholder både faglige prinsipper og de overordnede målene i styringsdokumenter. På den andre siden gjør det – samtidig som å gi rom for at elevene i større grad opplever litteraturfaget som mer håndgripelig og relevant – at det må legges mer til rette for å ivareta sekundærdiskursens kriterier.

Samtidig er dette positivt fra et LK20-perspektiv, da det i større grad bidrar til å skape et utforskende klassemiljø der elevene i større grad kan få friheten til å lete etter og selv definere svar. I essensen kan man si at dette legger til rette for at man kan senke skuldrene, og ønske velkommen en av livets aller største sannheter: det å feile. Undervisningen bør absolutt være ambisiøs, målrettet og full av læring, men det bør samtidig også være rom for at man ikke alltid kommer til å treffe – og viktigst av alt; at det ikke er en krise. Med en tydeligere sammenheng, en tydeligere rød tråd, og en allmenn knagg – i form av et tema – kan man i større grad utføre reparasjoner som muligens kan føre til at elevene sitter igjen med større læringsutbytte enn de ville gjort i utgangspunktet.

7.0 Forslag til videre forskning

For det første, kan det være hensiktsmessig å finne ut av i hvilken grad temabasert arbeid er utbredt på nasjonalt nivå. I mitt prosjekt var det tilfeldigvis slik lærerne på vidt forskjellige skoler jobbet, og både teoretiske rammeverk og en del forskning, støtter at en slik måte å jobbe på har mange fordeler. Likevel er det positive bildet malt med kun fire penselstrøk, og lerretet kan ikke sies å være fullstendig dekket. Derfor kan det være fint å finne ut av hvor

stort omfanget av denne trenden er, og ikke minst hvorvidt den er nettopp en trend eller mer en indikasjon på et paradigmeskifte som, for så vidt med et visst utgangspunkt og også støtte i LK20, virkelig begynner å finne sin plass i norskfaget på videregående, særlig VG2. Slik får men en god oversikt over hvordan tilnærmingen er lokalt, kommunalt, regionalt og nasjonalt – noe som er hensiktsmessig for å danne et godt nok grunnlag å bygge videre på.

For det andre, etter at man har fått en god oversikt, vil det være hensiktsmessig å finne ut av hvorfor de som ikke velger å jobbe temabasert har tatt den avgjørelsen. Hvorvidt valget henger med personlig preferanse, skolekultur eller liten kunnskap om alternativet kan være interessant å finne ut. Slik vil det også bli gitt rom for nyanser, som muligens kan være med på å trekke frem flere måter å organisere undervisningen, og som igjen kan være med på å vise at norskdidaktikk på VG2 er en mangfoldig gren som kan være robust, uavhengig av hva slags oppbygning, struktur og prinsipper den er oppreist på.

Det kan også være nyttig å finne ut av hvilken effekt temabasert arbeid har på både klassemiljø og læringsutbytte. Selv om informantene i forskningsprosjektet påpeker at elevene deres deltar i større grad enn de har opplevd tidligere, kan ikke dette ses på som definerende for ethvert klasserom der undervisningen er lagt opp tematisk. Samtidig vet man heller ikke noe om læringsutbyttet til elevene – om det er bedre, dårligere eller ligger på status quo. Selv om læringsutbytte er vanskelig å måle, kan man for eksempel se på elevarbeider og analysere disse basert på tilgjengelig informasjon om de gitte elevenes undervisningsoppsett.

LITTERATURLISTE

Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 250-272). Universitetsforlaget.

Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 305-322). Universitetsforlaget.

Barry, P. (2007). *Literature in Contexts*. Manchester University Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Claudi, M. (2019, September 22). *I Blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)*. Hentet fra Norsklæreren:
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publisering.pdf
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fish, S. (1980). How to recognize a poem when you see one. I *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities* (ss. 322-337). Harvard University Press.
- Furseth, I. & Everett, E. (2012). Kap. 9: Kunsten å holde stø kurs. Å lage en god analyse. I *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 145-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2017). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A., & Gagnat, L. H. (2019, Desember 17). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*.
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I C. Dalland, & E. Andersson-Bakken, *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. ?). Cappelen Damm.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). *The role of literature in the classroom. How and for what purpose do teachers in lower secondary school use literary texts?* Hentet fra L1 Educational Studies in Language and Literature:
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>

- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (ss. 13-43). Samlaget.
- Haarberg, J. (2017). *Nei, vi elsker ikke lenger. Litteraturen og nasjonen*. Universitetsforlaget.
- Haugan, J. (1991). *400-årsnatten. Norsk selyforståelse ved en korsvei*. Universitetsforlaget.
- Heath, S. N. (1988). What no bedtime story means: Narrative Skills at Home and School. I N. Mercer, *Language and literacy from an educational perspective* (ss. 22-41). Open University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen, & G. Kelstrup, *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (ss. 102-133). Borgen forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter Vg2 studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113>
- Larsen, E. U. (2019, November 16). *Lærebøker i støpeskjea*. Hentet fra Klassekampen: <https://arkiv.klassekampen.no/article/20191116/ARTICLE/191119971>

- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 163-174). Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Skarstein, D. (2015). *The L1 subject in a world of increasing individualism: Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms*. Hentet fra L1-Educational Studies in Language and Literature, : <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>
- PISA. (2018). *Kortrapport PISA 2018 Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. I *Acta Didactica Norge* (ss. 1-17).
- Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst. I *Nordic Studies in Education* (ss. 235-249). Hentet fra Nordic Studies in Education .
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* Universitetsforlaget (ss. 107-132). Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research Etichs and Qualitative Research. I *Qualitative Research* (4. utgave). Sage.
- Sæther, E., & Gleiss, M. S. (2021). Bruk av forskningslitteratur: Å bygge videre på andres kunnskap. I M. S. Gleiss, *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (ss. 56-77).
- Sæther, V., & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget - ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2020). Designing a Research Project. I *Interpreting qualitative data* (ss. 31-46).

Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere i skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad, *Leseboka - Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (ss. 71-93). Cappelen Damm Akademisk.

Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? – Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leselister*. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70172/1/Fraa_Undset_til Uri_Kva_les_elevane_paa_vg3-.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer - Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *PISA 2018 – resultater*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vedlegg 3 – NSD-kvittering

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Planlegging av undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2

INTERVJUGUIDE

HVA? Hva gjør læreren i undervisningen?

Hvilken dimensjon mener du er viktigst i litteraturdelen i norskfaget på VG2/ Hva mener du er mest sentralt å fokusere på/hva fokuserer du mest på?

- Hvor viktig er dannelse?
- Hvor viktig er redskap?
- Hvor viktig er opplevelse?
- Hvor viktig er identitet?

Hvis du bare kunne valgt en dimensjon, hvilken ville det vært? Hvorfor?

Forandrer det seg eventuelt i løpet av året?

HVORFOR? Hvorfor gjør læreren det?

Hva slags tekster velger du?

- Hvorfor velger du dem?

Er tekstutvalget bunnet i din oppfattelse av hvilken norskfaglig dimensjon som er viktigst akkurat dette året?

Hvilke typer tekster opplever/tror du elevene liker best?

Hva tror du kan være årsaken til dette?

HVORDAN? Hvordan gjør læreren det?

Hvordan jobber du med dette?

Er det ulike tilnærminger til ulike tekster? Hvorfor?

Hvordan underviser du selv, vil du si?

- Er du obs på egen undervisningsstil?
- Forandrer denne seg fra time til time, basert på tekstutvalg eller tema?

Har du lagt merke til ulike holdninger til ulike temaer, basert på måten arbeidet gjøres på?

Velger du arbeidsmetoder basert på den informasjonen, eller har du en mer generell, pedagogisk tilnærming til det?

Hvor lang tid bruker du på hver tekst i undervisningen?

- Hva skiller lang tidsbruk fra kortere tidsbruk?
- Hvorfor bruker du mer tid på en tekst enn en annen?
- Hvor aktiv er du selv, og hvor mye overlater du til elevene?

Jobber elevene mye individuelt eller i grupper?

- Hva skiller det ene fra det andre?
- Når er det ene mer hensiktsmessig enn det andre?

Hva er formålet med variasjonen av arbeidsmetoder?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Planlegging av undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en undersøkelse jeg skal bruke i min masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Formålet er å undersøke hvordan norsklærere planlegger undervisningen av litteratur og litterære epoker på VG2. Dette er interessant fordi VG2 er et år der elevene har både lite ytre motivasjon – siden karakterene de får ikke teller, i den forstand at de ikke kommer på vitnemålet etter endt videregående opplæring – og lite indre motivasjon – siden mye av litteraturen og epokene på pensum ikke nødvendigvis appellerer til dem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuer deg for å finne ut av hvordan du planlegger undervisningen din i norskfaget på VG2.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du tillater at jeg intervjuer deg om din planlegging av undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2, og at jeg tar lydopptak av dette intervjuet. Kun jeg og veileder vil ha tilgang til lydopptakene, og de vil bli slettet når prosjektet er avsluttet i august 2022. Alt vil anonymiseres og det vil ikke være mulig å identifisere deg eller skolen i den ferdige masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personopplysninger og lydopptak slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er august 2022.

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?

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

- Universitetet i Oslo ved masterstudent Shamshad Ghairat (ghairatshamshad@gmail.com) eller veileder Jonas Bakken (jonas.bakken@ils.uio.no).
- UiOs personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Jonas Bakken
(Forsker/veileder)

Shamshad Ghairat
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Planlegging av undervisning av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – NSD-kvittering

[Meldeskjema](#) / [Planlegging av undervisningen av litteratur og litterære epoker i nor...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

265675

Prosjekttittel

Planlegging av undervisningen av litteratur og litterære epoker i norskfaget på VG2.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Jonas Bakken

Student

Shamshad Ghairat

Prosjektperiode

13.12.2021 - 31.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

16.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.
Lykke til med prosjektet!