

## Forord

En varm junidag i 1991 gikk undertegnede ut skoleporten for siste gang etter 12 år i skolen. De tre siste på videregående hadde bydd på flere skjønnlitterære møter som fremdeles sitter støpt i minnet. «Vær utålmodig, menneske», var den siste teksten norsklæreren leste for oss og som vi fikk utdelt på stensil med en personlig hilsen til hver enkelt. Denne læreren ville noe mer med faget enn at det kun skulle resultere i en karakter på vitnemålet; hun ville bevege, utfordre og inspirere, og det klarte hun gjennom arbeidet med skjønnlitteraturen. De siste årene har jeg begynt å lure på om det fremdeles er rom for dette i dagens norskfag, eller om det er i ferd med å bli et ferdighetsfag der kun målbare resultater teller. Har nytteperspektivet tatt overhånd, eller lever fremdeles dannelses- og identitetsperspektivet i faget? Innbyr det å lese skjønnlitteratur på skolen til eksistensielle opplevelser og diskusjoner der elevene får mulighet til å utvikle et humanistisk sinnelag så vel som faglig kunnskap? Dette ønsket jeg å undersøke gjennom arbeidet med oppgaven.

Underveis har det stadig dukket opp artikler og kommentarer på temaet i ulike fora som har gjort det ekstra inspirerende å holde på med. Folk er opptatt av hva som skjer med skolen og med dagens barn og ungdommer. Men hvor kommer dette med dannelse inn, og hva menes egentlig med begrepet? Det var også et mål med oppgaven å finne mer ut av dét. Jeg vil gjerne takke alle som har stoppet underveis og lyttet til mine filosoferinger rundt temaet. Ikke minst vil jeg takke veilederen min, Heming Helland Gujord som, til tross for en langvarig veiledningsperiode, aldri har vist det minste tegn til utålmodighet. Skilpadden har herved kommet i mål!

Bergen, 18.05.2023

## Innhold

Forord.....	1
Innhold.....	2
KAPITTEL 1: INNLEDNING .....	5
1.1 Utgangspunkt.....	5
1.2 Bakgrunn: Mediesamfunnet og synkende lesevaner .....	5
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.4 Oppgavens struktur.....	9
1.5 Annen forskning på feltet .....	9
KAPITTEL 2: DANNELSSEBEGREPET FØR OG NÅ.....	11
2.1 Innledning .....	11
2.2 Hva vi snakker om når vi snakker om dannelse.....	12
2.3 Dannelsesbegrepet i læreplanene. Et kort historisk tilbakeblikk .....	15
2.4 Dannelsesaspektet i fremtidens norskfag .....	21
2.5 Wolfgang Klafki og «kategorial dannelse» .....	22
2.6 Laila Aase: Dannelse, sosialisering og kultur.....	27
2.7 Dannelse i en ny tidsalder: Teknokulturell dannelse .....	31
2.8 Oppsummering .....	33
KAPITTEL 3: MENINGSDANNELSE OG LESING .....	33
3.1 Innledning .....	33
3.2. Resepsjonsteori: Leseren i fokus.....	34
3.3 Hallvard Kjelen: Hva vil det si å kunne lese skjønnlitterært?.....	38
3.3.1 Hva skal vi forstå med «litterære konvensjoner?» .....	39
3.3.2 Kanon eller ikke kanon?.....	41

3.3.3	Om empiriske lesere og høyt-tenkingsprotokoller .....	42
3.4	Kognitive meningsteorier og narrative plottskjema. (Sylvi Penne) .....	45
3.5	Kognitiv poetikk: Om lesing som mentale prosesser .....	48
3.6	Robert Eaglestone: Om hvorfor litteraturen spiller en viktig rolle .....	52
3.7	Oppsummering .....	54
KAPITTEL 4: METODE.....		55
4.1	Innledning .....	55
4.2	Det vitenskapsteoretiske grunnlaget: Hermeneutikk og fenomenologi.....	55
4.3	Valg av metode.....	57
4.4	Hva kjennetegner kvalitative intervjuer? .....	57
4.5	Datainnsamling .....	58
4.6	Etiske hensyn .....	61
4.7	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	61
4.8	Mulige feilkilder .....	63
4.9	Bearbeiding og tolking av data – transkriberingsprosessen.....	63
KAPITTEL 5: PRESENTASJON OG ANALYSE AV INTERVJUER.....		64
5.1	Innledning .....	64
5.2	Struktur .....	66
5.3	Hvorfor leser vi skjønnlitteratur på skolen? .....	66
5.3.1	Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?.....	68
5.4	Synes elevene at de har lært noe om andre menneskers livssituasjon gjennom å lese, og hvilke tekster trekker de frem? .....	70
5.4.1	Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?.....	72
5.4.2	Hvilke typer tekster og hvilken type kunnskap? .....	73
5.4.3	Fortellingens potensiale til å forstå seg selv gjennom andre.....	75
5.4.4	Om sjangre og åpenhet for «det andre» .....	76
5.4.5	Overflatekunnskap og dybdekunnskap.....	77

5.5	Er det noen tekster som har gjort spesielt inntrykk på elevene?.....	78
5.5.1	Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?.....	81
5.6	Hva sier elevene generelt om det å lese skjønnlitteratur? .....	82
5.6.1	Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra elevenes svar?.....	84
5.7	Hva kom til uttrykk gjennom elevenes svar når det gjelder bruk av tekstutdrag i undervisningen? .....	84
5.7.1	Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?.....	86
5.7.2	Hvorfor brukes det så mye utdrag i undervisningen?.....	87
5.7.3	Hva er det vi mister? .....	88
5.8	Hva kommer til uttrykk gjennom elevenes svar når det gjelder målstyring? ....	90
5.9	Hva kommer til uttrykk gjennom elevenes svar når det gjelder lesing av klassiske tekster? .....	91
5.9.1	Oppsummering; Hva kan vi lese ut fra elevenes svar?.....	93
KAPITTEL 6: KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....		95
6.1	Konklusjon .....	95
6.2	Avsluttende kommentarer .....	98
Litteraturliste .....		100
Vedlegg 1: E-post om deltagelse .....		105
Vedlegg 2: Meldeskjema .....		106
Vedlegg 3: Samtykkeskjema .....		107
Vedlegg 4: Intervjuguide .....		109
Vedlegg 5: Eksempel på transkribering av intervju (utdrag) .....		111
SAMMENDRAG .....		118
ABSTRACT .....		120

## KAPITTEL 1: INNLEDNING

### 1.1 Utgangspunkt

«Eg held på  
med det vanskelegaste arbeidet:  
gjere verden verkeleg»

(Paal-Helge Haugen, «Utgangspunkt», *Fram i lyset, tydeleg*, 1978:13)

Å forstå seg selv i verden, og verden i seg selv, er et stadig pågående prosjekt. Det er ikke alltid like enkelt. Ofte krever det et annet språk og en annen type innsikt enn logikkens, og det er her kunsten og skjønnlitteraturen kommer inn. Om dette arbeidet var vanskelig for Haugen i 1978, er det neppe blitt noe enklere i 2023. Med dette utgangspunktet ønsket jeg å finne ut om det å lese skjønnlitteratur i skolen fungerer som en mulig inngangsport til erkjennelse av hva det vil si å være menneske i verden. For selv om behovet for forståelse er det samme som før, er det mye som har endret seg, og mange er bekymret for at litteraturen er i ferd med å miste sin dannelses- og identitetsutviklende rolle. Hvorfor er det blitt slik?

### 1.2. Bakgrunn: Mediesamfunnet og synkende lesevaner

På den ene siden har utviklingen av mediesamfunnet ført til nye måter å forholde seg til hverandre og til omverden på, vi søker ikke nødvendigvis svar på tilværelsens spørsmål via samme kanaler som før. Skjønnlitteratur synes for eksempel ikke lenger å representere en vei inn til eksistensielle erfaringer, identifisering og forståelse av virkeligheten i samme grad som før, og for mange unge har det nok heller aldri gjort det. Spill, serier, film, sosiale medier og ulike nettbaserte fora er for dem mer «naturlige» kanaler å oppsøke. Forskningsprosjekter i barne- og ungdomsskoler viser at barn og unge leser stadig mindre og har lavere utholdenhet i møte med tekster enn før. I PISA-undersøkelsen fra 2000 svarte en tredjedel av elevene at de ikke leste i fritiden, i undersøkelsen fra 2018 svarte halvparten av elevene det samme. (Roe, 2020: 107) Flere regjeringer har forsøkt seg med leselystkampanjer for å bøte på problemet, og nå har også regjeringen Støre kunngjort at

Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet i fellesskap skal utarbeide en strategi for å stimulere barn og unge til å lese mer. «Hvis vi ønsker å ha et lesende folk som er i stand til å ta høyere utdanning, må vi som samfunn ta dette på alvor på en helt annen måte enn vi har gjort før», sier medieviter og forfatter Maja Lunde til NRK i forbindelse med regjeringens annonsering av strategien. (Lunde, 2023)

### **Nytte-og prestasjonsperspektivet i skolen**

I Lundes uttalelse finner vi spor av et instrumentelt kunnskapssyn der hovedmålet er å skaffe «human capital», og der det å lese skjønnlitteratur først og fremst sees som et middel til å øve opp lese-og skriveferdigheter. Dette forbindes ofte med literacy-begrepet som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. At skolen forsøker å tilpasse seg samfunnsutviklingen er forståelig, men det synes samtidig å ha medført at andre viktige aspekter ved dens oppdrag har havnet i skyggen. Konsekvensene av et slikt nytteperspektiv har lenge blitt debattert, både innen didaktikken og andre fagdisipliner, og det ropes varsko, ikke bare om unges lesevaner- og ferdigheter, men også om deres mentale helse. For eksempel har psykologiprofessor, Ole Jacob Madsen, satt problemet under lupen gjennom bøker som *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* der han uttrykker dyp bekymring for det presset både mediasamfunnet og skolesystemet påfører dagens unge. Han har dessuten gjort seg til talsmann mot Fagfornyelsens innføring av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som han mener er en misforstått quick-fix-løsning på noe som er et omfattende samfunnsproblem og som ikke lar seg løse gjennom at lærere skal «leke psykologer». Han mener at det tvert imot kan føre til en overfokusering på psykiske utfordringer som i sin tur bare vil forsterke elevenes opplevelser av at de ikke strekker til. (*Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* 2020). I en kronikk i Adresseavisen skriver forfatter Michael Stilson at han mener en viktig forutsetning for å få barn og unge i dag til å lese mer, er å lære dem å møte mostand, både i livet generelt, men også i møte med skjønnlitterære tekster. Slike innspill bør ikke avfeies som anekdotiske, men snarere tas til etterretning som viktige uttrykk for et omfattende ubehag ved kulturen. Det er også et syn som deles av flere didaktikere, blant annet av Laila Aase og Sylvi Penne. Det at man innførte et eget livsmestringstema vitner imidlertid om en anerkjennelse av problemet; dagens unge trenger hjelp til å forstå seg selv i verden og verden i seg selv. På bakgrunn av dette

er det grunnlag for å minne om skjønnlitteraturens potensial til refleksjon og diskusjon rundt store og viktige livsspørsmål, og for dannelses- og identitetsutvikling.

### **Literacy eller dannelses, ja takk, begge deler?**

Allerede i 2005 advarte Laila Aase mot en utvikling der nytteperspektivet trumfer dannelsesperspektivet. Hun var opptatt av at målene må balanseres for at både allmennkunnskap og faglig kunnskap skal kunne utfylle hverandre på en god måte. «Å kunne navigere i det moderne samfunnet krever både allsidige kunnskaper, ferdigheter og innsikter i vid forstand. Slik sett har fagene selvsagt både en nytteside og en danningsside. Problemet oppstår når nytte blir den eneste målestokken for fagenes verdi.» (Aase, 2005: 27)

Siden den gang har debatten rundt hva som skal være norskfagets formål rullet og gått, og til tider vært preget av steile fronter mellom tilhengere av literacy på den ene siden, og forkjempere for dannelsesdiskursen på den andre. Som hos Aase er det likevel mulig å se for seg en slags gylden middelvei, noe blant andre Sylvi Penne, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Jon Smidt kan sies å representere:

«(...) i min forståelse er begrepet faktisk en god kandidat til å oppsummere formålene for norskfaget: Literacy dreier seg om å kunne handle med og gjennom språk og tekster av ulike slag i ulike modaliteter og medier for ulike behov, og innebærer både «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelses og identitetsutvikling», som skrevet står i norskplanens formålstekst av 2013.» (Smidt, 2018: 91)

Beskrivelsen av hva norskfaget skal romme har blitt videreført i Fagfornyelsen, men står ikke lenger som formålsparagraf. Nå finner vi det under den nøytrale og deskriptive overskriften «Om faget», noe Lars August Fodstad kommenterer i artikkelen *Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt*, (Fodstad, 2019) Han mener det er en påfallende endring som i mindre grad enn før forplikter og leder an. Da utkastet til den nye læreplanen kom, blusset debatten rundt norskfaget opp igjen, og til tross for en del positive, nye innslag, mener Fodstad at den fremdeles har et utpreget nytteperspektiv: «Det er noe produktivtrettet, åndsforlatt og idealfritt over det hele:

et kulturfag uten formål, men med en kort, effektiv og instrumentelt innrettet insistering på relevans (...)» (Fodstad, 2019: 73)

Det hersker med andre ord fremdeles uenighet om hva slags fag norsk skal være og for hvilken rolle litteraturen skal ha. Ett av målene med denne oppgaven var å undersøke hvorfor det har blitt slik, og samtidig finne ut mer om hvordan situasjonen er per i dag. Er det så ille som man kan få inntrykk av gjennom deler av debatten, og hvis ja: Hva synes å være hovedutfordringene? Sist, men ikke minst: Hva sier elevene om det å lese skjønnlitteratur på skolen, og hvordan stemmer dette overens med læreplanens mål, og med ulike faglig begrunnede bekymringer?

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

**Min problemstilling er som følger:**

***Hvordan skal vi forstå dannelsesbegrepet i dagens norskfag, og hvilken rolle har det i litteraturundervisningen?***

I arbeidet med å finne svar på dette har følgende forskningsspørsmål vært ledende:

- Hvordan skal vi forstå begrepet dannelse, og hvordan kan det å lese skjønnlitteratur bidra til dannelses- og identitetsutvikling?
- Hvilke faktorer er avgjørende for at lesing skal oppleves meningsfullt, og hvordan henger dannelse og meningsdannelse sammen?
- Hvordan opplever elevene det å lese skjønnlitteratur i skolen, og i hvilken grad setter møtet med litteraturen i gang danningsskapende prosesser hos dem?
- Hvordan samsvarer elevenes opplevelser av lesing med læreplanens mål, og med faglig begrunnede bekymringer for litteraturens dannelsesvilkår?



## 1.4 Oppgavens struktur

Siden dannelsesbegrepet er vanskelig å definere entydig, vil jeg i teoridelens kapittel nr. 2 starte med å diskutere ulike definisjoner av begrepet, og kort se på hvilken posisjon det har hatt i norsk skole i nyere tid. Deretter gjør jeg rede for noen sentrale deler av Wolfgang Klafkis dannelseteorier siden disse har vært toneangivende for det dannelsesbegrepet som har vært rådende i norsk skole. Her vil også Laila Aases bidrag stå sentralt. I kapittel nr. 3 går jeg over til å se på noe av det man mener er avgjørende for at dannelsesprosesser kan settes i gang, og da primært på teorier om meningsdanning knyttet til leseprosessen. Dette ut fra en oppfatning av at dannelse og meningsdannelse henger nøye sammen, og at det derfor er helt avgjørende at elevene opplever en form for mening når de leser. Kapittel nr. 4 om metode tar for seg det kvalitative forskningsintervjuet, dets vitenskapsteoretiske grunnlag, og beskrivelser av prosessen med utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervjuene. I kapittel 5 presenteres og drøftes funnene fra intervjuene gjennom en analyse. Det har vært et mål med oppgaven at den ikke bare skulle handle om didaktiske diskusjoner rundt temaet, men også få frem elevenes stemmer.

## 1.5 Annen forskning på feltet

Innføringen av Kunnskapsløftet førte til store debatter om norskfagets innhold, om litteraturens posisjon, og om hva dette ville si for dannelsesaspektet i faget. Særlig vakte utelatelsen av kanon sterke reaksjoner blant enkelte. Flere undersøkelser har tatt for seg normtekstenes betydning for den instrumentelle utviklingen, blant annet Pål Hamres doktoravhandling *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739 – 2013*, (Hamre, 2015). Han konkluderte med at læreplanen har et utydelig dannelsesinnhold og at den har ført til at skjønnlitteraturen har mistet sin privilegerte rolle. I sin masteroppgave *Formaning og forming* fra 2017, bygger Magni Moe Westgård videre på Hamres funn og kommer frem til mye av det samme. Hun etterlyser det dannende og humanistiske aspektet i normplanene og påpeker at «Det er ei utfordring å få gjennomslag for kvifor den verdibaserte

undervisninga er viktig, dei langsame prosessane som korkje er synlege eller målbare». (Moe Westgård, 2017:73)

Klassiske tekster og kanon er også tema i Pernille Reitan Jensens masteroppgave, *Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen* (Reitan Jensen, 2017), der hun tar for seg læreres begrunnelser for hvilke tekster de bruker i undervisningen sin, og da med særlig fokus på klassiske tekster. I likhet med Moe Westgård fant hun at det er lite som tyder på at klassikerne har forsvunnet fra klasserommene slik mange har fryktet, og at lærernes valg synes å være styrt av «gammel vane» og av tidligere perioders læreplaner, særlig R-94 og R-97. I undersøkelsen hennes var det imidlertid få lærere som begrunnet tekstvalgene sine ut fra et dannelsesperspektiv, noe som er interessant i forhold til mitt prosjekt.

Av forskning som omfatter intervjuer enten med lærere eller elever, er særlig tre doktorgradsavhandlinger viktige bidrag: Sylvi Pennes avhandling, *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* (Penne, 2006), som er en omfattende studie av hvordan elever i ungdomsskolen oppfatter det å lese skjønnlitteratur, hva som oppleves meningsfullt for dem, og i hvilken grad lesing er med å utvikle selvforståelse og identitet hos elevene. Dette er også tema i Dag Skarstein undersøkelse, *Meningsdannelse og diversitet* (Skarstein, 2013), der han intervjuet elever i videregående skole. Funnene hans ble analysert både ut fra et literacy-perspektiv og fra et dannelsesperspektiv, og viser at evnen til metakognisjon og kunnskap om narrative strukturer er avgjørende for at elevene skal å få noe meningsfullt ut av lesingen og for at de dermed skal kunne ha en dannende effekt. Spørsmålet om hva som gjør at tekster oppleves meningsfullt for elevene, og hva som gjør at det ikke oppleves meningsfullt, er viktige tema i min oppgave. Ingen danning uten mening.

Det tredje er Hallvard Kjelen's avhandling, *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Kjelen, 2013), som er en undersøkelse av hva et utvalg norsklæreres tenker er poenget med å lese skjønnlitteratur og hvordan de begrunner sine tekstvalg. Han konkluderte med at det blant lærere er svært sprikende oppfatninger av hva som er formålet med litteraturundervisningen, og hvilken rolle dannelsesaspektet skal ha. I likhet med Sylvi Penne mener han derfor at

lærere i dag trenger nye didaktiske begrunnelser for arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. Kjelen har jobbet videre med problematikken, blant annet i en undersøkelse der han kartla tre lærerstudenters skjønnlitterære kompetanse gjennom høyt-tenkingsprotokoller. (Kjelen, 2015.) Denne undersøkelsen vil også bli kommentert i oppgavens kapittel 3.

## KAPITTEL 2: DANNELSESBEGREPET FØR OG NÅ

### 2.1 Innledning

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.» (LK06, revisjon 2013)

Med noen små justeringer har denne formuleringen blitt stående gjennom mange læreplanperioder og vært det overordnede formålet for faget.<sup>1</sup> Flere av forskerne som jeg viser til gjennom oppgaven mener imidlertid at det hersker stor usikkerhet blant lærere om hva dannelsesbegrepet betyr, hvilken posisjon det skal ha i opplæringen, og hvordan man kan inkorporere det i undervisningen. For hva innebærer egentlig «dannelse»?

Innen norskdidaktikken er det særlig Laila Aase som har vært opptatt av temaet, både i et opplæringsperspektiv og i et samfunnsperspektiv. Hun var tidlig ute med å advare mot nytteperspektivet som kom inn i norsk skole med Kunnskapsløftet, og hvordan dette kan gå på bekostning av dannelsesperspektivet. Av andre sentrale forskere som står i dialog med Aases tanker vil jeg også referere til Jon Hellesnes, Jon Smidt, Sylvi Penne, Hallvard Kjelen, Dag Skarstein og Bjørn Kvalsvik Nicolaysen for å nevne de viktigste. I tillegg er det særlig én sentral, fortidig teoretiker som har hatt stor innflytelse med sin dannelsesteori og det er Wolfgang Klafki. Noen bidrag av nyere dato vil også bli nevnt, blant annet fra Magni Moe Westgård og Therese Garshol Syversen som begge har beskjeftiget seg med dannelsesproblematikken. Til slutt vil jeg også kommentere noen sosiologisk vinklede betraktninger rundt temaet.

---

<sup>1</sup> I Fagfornyelsen er imidlertid formålsbegrepet tatt bort og blitt erstattet med overskriften «Om faget»

## 2.2 Hva vi snakker om når vi snakker om dannelse

«Dana er altså noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda.» (Jon Hellesnes, 1969:36)

«Dannelse er et begrep med tydelig verdiladning, et utopisk begrep som har som premiss at kunnskap foredler.» (Laila Aase, 2005a: 21)

«Dannelse er selvbevidst evne til forskelsrefleksjon.» (Lars Qvortrup, referert i Steinsholt og Dobson, 2011)

Det siste sitatet er hentet fra boken *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* fra 2011 og tittelen er beskrivende for uvissheten som råder (Steinsholt og Dobson, 2011). Noen mener dertil at dannelse er blitt et meningsløst begrep å bruke. I en artikkel i *Klassekampen* om dannelse og klasse hevder forfatter og journalist Göran Greider at det ikke finnes noe dannelsesbegrep lenger. «Jeg bruker ikke begrepet dannelse, men folkeopplysning», sier han (Greider, 2023). I samme artikkel uttaler også Christine Hamm, professor i nordisk litteratur ved universitet i Bergen, at dannelse er blitt problematisk, delvis fordi assosiasjonene til noe borgerlig fremdeles henger ved begrepet. Dette kan tyde på at det absolutt er viktig å diskutere hva vi legger i det, for å tenke på dannelse som noe statisk, er et dårlig utgangspunkt. Snarere bør det revurderes og diskuteres kontinuerlig. Hvis ikke, er det stor fare for at det kun blir et tomt pynteord som pryder planer og målstyringsdokumenter uten at det får noen reell innflytelse på undervisningen.

Det finnes flere ulike innfallsvinkler til temaet, og her blir det kun plass til å nevne noen. Man kan forstå det ut fra et individperspektiv der dannelse oppfattes som et slags ideal for utviklingen av enkeltmenneskets personlighet, og da i betydningen hvordan bli et velfungerende menneske, både intellektuelt, sosialt, estetisk og moralsk. Man kan også se det i en politisk kontekst der dannelse handler om hvordan man kan bli en god samfunnsborger som både evner å følge lover og regler, samtidig som man er i stand til å tenke kritisk om dem. Begge disse perspektivene er viktige å ha med seg når vi snakker om dannelse i skolen og i norskfaget.

Historisk sett kan dannelsesbegrepet spores tilbake til antikkens idealer for hva det vil si å være et dydig menneske, over i opplysningstid og humanisme, og videre inn i vår egen samtid. I norsk tradisjon er begrepet tett knyttet til Hegel og den tyske Bildung-tradisjonen som blant annet vektlegger evnen til kritisk og etisk tenkning rundt en selv og ens plass i samfunnet, kulturen og historien. I et humanistisk perspektiv står også det kritiske aspektet sentralt, og demokrati og dannelse sees i sammenheng som noe man må foredle og ivareta. I et slikt perspektiv må dannelsesbegrepet debatteres kontinuerlig og kjempes for, og ikke tas for gitt. Historien minner oss på hvorfor. I skolesammenheng assosieres også dannelse med oppdragelse, og det kan være vanskelig å skille det ene fra det andre. Det er dessuten ulike meninger om hva som bør være skolens oppgave i forhold til dette. «Læreren har ikke ansvar for å oppdra barnet ditt», skrev lektor Mirjam Randa Hermansen i et debattinnlegg i BT, (Randa Hermansen, 2022) og satte dermed fyr på kommentarfeltet. For hvor slutter oppdragelse og hvor starter dannelse, og hvem skal ha ansvar for hva?

### **Klassisk dannelse versus allmenndannelse. Dannelse med og uten piano.**

Mange er fremdeles av den oppfatning at det å være dannet betyr å ha gode manerer eller god oppførsel. «I dag betyr dannelse å spise pent med sølv», sier Jon Haarberg, professor i litteraturvitenskap ved universitetet i Oslo. (Haarberg, 2023) Noen vil kanskje også si at det innebærer at man kan visse ting, at man har lest og lært om klassiske verk, og at man kan snakke og diskutere på en veloverveid måte. For andre er det derimot nærmest et skjellsord, i betydningen å være snobbete, påtatt og falsk. Det assosieres da gjerne med såkalt høykultur, borgerskap og overklasse. Det er dette siste man ofte omtaler som klassisk dannelse, eller som Jens Bjørneboe beskrev det: «Dannelse med piano».

Denne distinksjonen blir blant annet diskutert av Per Ariansen i det omfattende verket *Dannelse, tenkning, modning, refleksjon* (Ogjenovic og Hagtvat) (red), 2011) utgitt på bestilling fra daværende Kunnskapsdepartement. Han mener også at dannelsesbegrepet i dag har et konnotasjonsproblem, og at vi trenger å frigjøre det fra denne gammeldagse «med piano»-oppfatningen. (Ariansen, 2011) Hele den nevnte publikasjonen kan sees som et resultat av et gjennomgående behov for å

redefinere dannelsesbegrepet, med hovedfokus på akademia, men også generelt i samfunnet:

«Gir begrepet dannelse, eller mer presist akademisk dannelse og modning, mening i dagens virkelighet?» spør redaktørene på baksiden av boken. (Hagtveit og Ogjenovic (red), 2011) Mon dét.

### **Dannelse i akademia og utenfor**

Ved universitetet i Bergen ble det fra 2010 ble innført et tverrfaglig tilbud i dannelsesseminar, koordinert av førsteamanuensis Jan Reinert Karlsen. I et intervju med UIBs nyhetskanal, "Aktuelt", vektlegger han at dannelse først og fremst må sees som prosess og ikke som produkt, altså ikke noe man kan lese seg til, slik han opplever at kvalitetsreformen får det til å virke som. Dannelse er ikke noe man har, men noe man er eller blir, over tid. Forestillingen om at dersom man har utdannelse, har man også automatisk dannelse, er misvisende, mener han. (Karlsen, 2016). Man kan være full av faglig kunnskap, uten å fungere godt som medmenneske. Karlsens oppfatning av begrepet samsvarer godt med det synet filosof Jon Hellesnes la til grunn på slutten 60-tallet i sin ofte siterte tekst *Ein utdana mann og eit dana menneske* (Hellesnes, 1969), som har inspirert flere av forskerne jeg henviser til gjennom oppgaven. Dette må ikke misforståes dithen at man mener klassisk kunnskap skal kastes over bord, det må bare ikke oppfattes som nok i seg selv.

Et annet interessant syn i artikkelen presenteres av Anders Johansen som er medlem av dannelsesutvalget ved UIB og har bakgrunn fra medievitenskap og sosialantropologi. Han mener vi må bort fra idéen om at alle må ha kjennskap til de samme kulturelle verkene for å kunne si at vi er dannet. Dannelse må være noe som går på tvers av ulike typer faglig kunnskap:

«Problemet med den gamle idéen om dannelse er at vi må kjennskap til dei same kulturelle verka. Dette fungerer ikkje lengre, og har kanskje aldri fungert. Det eg trur er eit godt utgangspunkt er heller at vi må ha evnen til å hanskas med skilnader.» (Johansen, 2016)

I hans øyne er det viktigste for å kunne kalle seg dannet altså at man kan akseptere og takle forskjellige meninger, at man kan diskutere, krangle og være uenig, men uten å miste respekten for den andre. En slik oppfatning av begrepet fremstår som langt mer anvendelig i dagens pluralistiske samfunn enn det klassiske, og som et mer fruktbart utgangspunkt for en felles holdning til hva det vil si å være dannet på tvers av ulike kulturelle, faglige, etniske og sosiale grupper.

«Ein dana person slik eg ser det er driftig, tolmodig, open, samarbeider godt, er god i språk, og nyskapande. Desse mange ressursane og dei moralske eigenskapane – dei er felles for faga, og det gjeld like mykje for ein snekkar eller rørleggar.» (Johansen, 2016).

Johansen avslutter intervjuet med følgende replikk: «Alle fag og alle livssituasjonar inneber muligheit for danning» (Johansen, 2016), og dét er et godt utgangspunkt fordi det inkluderer at danning innebærer prosesser som også skjer utenfor skolen og utdanningssystemet. Mange didaktikere, som f.eks Laila Aase, definerer det først og fremst som et sosialiseringssjokk der skolen spiller en viktig rolle, men på ingen måte den eneste. Danning bør ikke sees på isolert som enten et utdanningsoppdrag eller et familieoppdrag, men som begge deler. Jeg kommer tilbake til dette poenget i forbindelse med Wolfgang Klafkis danningsteorier senere i kapitlet. Men hvordan har det seg at Universitetet i Bergen finner det nødvendig å tilby danningseminarer? Mangler dagens studenter allmenndanning, og hvis så er tilfelle, hvordan har det blitt slik?

### 2.3 Dannelsesbegrepet i læreplanene. Et kort historisk tilbakeblikk

I *Norskfaget mellom fortid og framtid, Scene og offentlighet* fra 2018, tar professor Jon Smidt for seg hvordan dannelsesidealet har sett ut i ulike epokers læreplaner. Han understreker at selv om læreplanene er styringsdokumenter som stort sett er laget for fagfolk, gjenspeiler de likefullt storsamfunnets prioriteringer og verdier til enhver tid. Og kanskje viktigst av alt: De legger grunnlaget for og påvirker den praksisen som skal utøves av lærerne i klasserommene.

### **1950- og 1960-tallet: Nasjonsbygging og borgerlig dannelse i fokus**

Lenge hadde litteraturen en selvsagt plass i norskfaget som formidler av en felles nasjonal kulturarv slik man finner det i de fleste europeiske land. I mellomkrigstidens planer fra 30-tallet, som også ble videreført inn på 50 og 60-tallet, var nasjonsbygging og betydningen av «det typisk norske» sterkt fremhevet, og dannelsesbegrepet ble i stor grad knyttet til dette. Det lå imidlertid også et allmenndanningsmål til grunn; læreplanen fra 1935, videreført i 1951, sier blant annet at:

«(...) åndelig vekst og modning skal fremmes ved den hjelp som litteraturlæsning kan gi ved å lære de unge bedre å forstå seg selv og ungdomstidens problemer og andres menneskers liv og virke, tanker og følelser.» (Den høgere almenskolen etter lov av 10. mai 1935. Undervisningsplaner. (1951) referert i Smidt, 2018:25)

### **1970-og 1980-tallet: Nye litteraturteoretiske strømninger og fokus på kritisk vurdering**

På 70-og 80-tallet fikk man et mer elevsentrert perspektiv med fokus på dannelse som evne til kritisk tenkning. Læreplanen fra 1976 la større vekt på norskfagets «personlighetsbyggende virkning» enn på fellesskapet og den nasjonale kulturarven. Idéen om «tilpasset opplæring» kom nå inn i planene, og nye erfaringspedagogiske teorier ble populære. Inspirert av nye litteraturteoretiske strømninger ble man mer opptatt av leseren og hens betydning for lese-og-tolkningsprosessen. I resepsjonsorienterte teorier er utgangspunktet at lesing vil oppleves som meningsfullt dersom man kan knytte leseropplevelsen til egne erfaringer, en oppfatning som er høyst levende fremdeles. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 3 om meningsdannelse og lesing. I 70- og- 80 tallets planer skulle elevene få «føresetnader for å lese med rikare utbytte, og større interesse for verdifull lesnad.» (Smidt, 2018: 3)

Det å utvikle elevenes litterære smak ble her koblet opp til det å utvikle dannelse. Kjennskap til stilistiske virkemidler og elementær litteraturteori kom også inn som nye aspekter i norskfaget i denne perioden.



### **1990-tallet: Reform 94 og 97: Dannelse som kulturskaping og nasjonsbygging.**

På 90-tallet kom to reformer i regi av datidens utdanningsminister, Gudmund Hernes, som begge har hatt og fremdeles har mye å si for den norske skolen. R-94 og R-97 innførte flere nye elementer i læreplanen, blant annet idéen om de 7 ulike mennesketypene, eller de såkalte «menneskelige dydene». Allmenndannelse var fremdeles omtalt som et viktig grunnleggende mål for opplæringen, både knyttet til personlig identitet og utvikling som i tidligere planer, men også til den felles nasjonale kulturarven. Mens 70- og 80- tallets planer hadde tonet ned dette aspektet, tok denne planen det tilbake, og i R-94 fremstilles det nasjonale igjen som et viktig samlende element, en felles referanseramme sett i lys av det flerkulturelle samfunnet som Norge var i ferd med å bli. Norskfaget ble blant annet omtalt som særlig viktig for å: «utvikle personleg og kulturell identitet, etisk og estetisk sans og evna til å orientere seg i samfunnet» (R-94:1.1) og lesing av skjønnlitteratur ble omtalt som et viktig middel for å oppnå dette. Det ble samtidig understreket hvilken litteratur man mente hadde danningsskapende potensiale, og det var ikke hva som helst. Det skulle leses «god litteratur»:

«God litteratur er ein viktig stimulans både etisk og estetisk og gir elevane perspektiv på eigne røymsler. Samstundes gir litteraturen døme på korleis røyndommen kan formulerast og utforskast gjennom språket, og god litteratur kan vere ein fin stimulans og tene som språkleg modell for elevane når dei sjølv skriv.» (R-94)

Hva som ble ansett som «god litteratur» ble fastslått av læreplanen, og lærerne ble pålagt å undervise i et bestemt utvalg av tekster fra den norske kanon, riktignok med enkelte muligheter for å velge tekster selv. Alt i alt representerte denne planen en temmelig rigid oppfatning av hvilke typer tekster man anså som positive for dannelsesprosjektet, og mange mener denne oppfatningen lever videre i skolen også i dag. Både læreplaner og lærebøker har en avgjørende betydning for hva lærere til enhver tid oppfatter at de skal gjennomføre, og hva som er viktigst å ha fokus på i fagene.

Forholdet mellom styringsdokumenter og faginnhold er tema i Magni Moe Westgårds nevnte masteroppgave (Moe Westgård, 2017.) Her tar hun blant annet for seg L-94

og det hun kaller «en instrumentalistisk vending» i skoleverket som hun mener har ført til at litteraturens posisjon i norskfaget nå er under press. I tillegg har hun undersøkt hvilken ideologisk utvikling man kan spore i læreplanene fra 1994 og frem til i dag, og hvordan dette har vært med på å forme den skjønnlitterære diskursen i sentrale norsk-bøker for videregående skole. Oppgaven starter med en kritisk lesning av R-94, dens oppfatning av hva som er «god litteratur», og hva den anså som egnet til å sette i gang dannelsesprosesser hos elevene. Dette er ofte blitt knyttet til et klassisk dannelsesideal:

«Ein finn ein kanonisering av litteraturen elevane skal lesa, og fokuset i fagdelen er på kva ein skal kunne. Det ligg ein implisitt tillit til at gjennom å lese desse tekstane, skal elevane oppnå evne til å reflektere og vurdere (...) Det verkar som om ein har ei fast tru på at tekstane i seg sjølv skal vera dannande.» (Moe Westgård, 2017: 36)

Moe Westgård er kritisk til en slik holdning og lener seg både til Klafki, Hellesnes og Aases poengteringer av at det ikke er nok å fokusere på hva som skal leses, men vel så viktig hvordan det leses. Aase understrekte at danning er en stadig pågående prosess som både tar og krever tid:

«Danning er avhengig av at man har lært om noe, men like avhengig av at man har lært av og gjennom noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blikk på verden.» (Aase, 2005a: 20)

Moe Westgård peker videre på at danningspotensialet i R-94 er knyttet opp til idealet om en felles kulturell ramme, til nasjonsbyggingsdiskursen, og at den definerer, avgrensner og for den del; begrenser hva som skal forstås som «god» litteratur, og dermed «gode kulturformer». Slik hun ser det innebærer den en ukritisk oppvurdering av norske kanon-tekster. (Moe Westgård, 2017)

Hun peker dessuten på et muligens underkommunisert poeng, nemlig at Gudmund Hernes med L-94 var den som først innførte et instrumentelt læringssyn i læreplanene, og ikke Kristin Clemet slik man ofte kan få inntrykk av i debatten. (Moe Westgård, 2017) R-94 inneholdt en temmelig sterk målstyring med det formål å sikre

kvalitet over hele linjen; et slags nasjonalt løft for å «få mer ut av befolkningens talent», som det het i Stortingsmeldingen fra 1992. Med andre ord lå det allerede her et tydelig humankapitalistisk mål til grunn, men som var noe skjult. Avslutningsvis henviser dessuten Moe Westgård til Klafkis advarsel mot for stor vektning av material dannelse. Dersom man blir for opptatt av litterære tekster som middel eller instrument for å oppnå bestemte mål, kan tolkning, refleksjon og diskusjon fort havne i skyggen. Hun avslutter sin omtale av R-94 på følgende måte:

«Oppsummerande kan ein karakterisere denne planen som svært fagsentrert og danningdiskursen er gjennomgåande av material karakter. Ein finn ein kanonisering av litteraturen elevane skal lesa, og fokuset i fagdelen er på kva ein skal kunne (...) Det verkar som ein har ei fast tru på at tekstane i seg sjølv skal vera dannande. (...)» (Moe Westgård, 2017: 36)

### **2000-tallet: Nye skolepolitiske visjoner- Kunnskapsløftet og literacy-begrepet. Dannelse i måloppnåelsens tid.**

Da Kunnskapsløftet kom i 2006, representerte den et ganske annerledes kunnskaps- og læringssyn enn det norsk skole tidligere hadde hatt. I lys av den generelle globaliseringsprosessen ble nå skole og utdanning sammenlignet internasjonalt, ledet an av OECD og Europarådet, og den første PISA-undersøkelsen i 2000 fikk store konsekvenser for utarbeidelsen av det som ble til Kunnskapsløftet. Norske barn viste seg å gjøre det dårlig i matematikk og lesing. Samtidig avdekket undersøkelsen at de scoret svært høyt på trivsel, men dette fikk mindre oppmerksomhet. Nå var det den faglige kvaliteten som skulle under lupen, og bedre vurderingsmetoder for å måle dette. Dermed fikk vi kompetansemål med utfyllende beskrivelser av hva man skal gjennom for å kunne si at man kan noe. «Jeg kan-skjemaer» dukket opp fra første trinn og i nærmest alle sammenhenger. Hva som er igjen av kunnskap etter at alle disse kryssene er satt, kan man imidlertid lure på, og når det gjelder dannelse, kan det neppe bekreftes ved avkrysning i et skjema. Til tross for at dannelse fremdeles er et uttalt mål i planen, har det havnet i skyggen av kompetansemål og fokus på delferdigheter. Jon Smidt beskriver det slik:

«I læreplanen finnes det derfor en innebygd spenning mellom dannelsesmålene i formålet for faget og den målstyrte logikken i Kunnskapsløftets læreplandesign. Mye overlates også til læreren. Hvilke konsekvenser dette har hatt for arbeid med litteratur i norskfaget -, se, det er det jo uenighet om.» (Smidt, 2018: 41)

Han henviser i den forbindelse til et nordisk samarbeid mellom morsmålsdidaktikere, nordfag.net, som mellom 2007 og 2011 gjennomførte intervjuer med 26 danske, norske og svenske morsmåls lærere. De ble spurt om sitt eget syn på og opplevelse av faget sitt, og om sin egen fagidentitet. Ett aspekt som gikk igjen blant alle disse lærerne var opplevelsen av at elevenes ønsker og preferanser har blitt mer og mer prioritert fremfor de grunnleggende, faglige formålene. Individualiseringen i skolen, eller «individuell tilpasning», synes blant annet å ha medført det Sylvi Penne kaller «omsorgsdiskursen», nemlig at elevenes ønsker blir altfor bestemmende for utvalget av tekstene som leses. Hun mener dette er en uheldig konsekvens som har pågått over lang tid, og som undergraver litteraturens posisjon som dannelsesfag. Dette er ikke nødvendigvis verken læreplanenes eller lærernes feil, men det faktum at elevene i dag har et helt annet utgangspunkt for sine møter med litterære tekster enn før. Dette krever nye måter å drive litteraturformidling på, mener Penne:

«(...) lærere i informasjonssamfunnet ser rett og slett ut til å trenge nye didaktiske begrunnelser for litteraturundervisning – begrunnelser tilpasset nye elevgrupper i en ny medietid med klasser der stadig flere elever rett og slett ikke er vant med å lese litteratur.» (Penne, 2012: 56)

På dette punktet synes både hun og Jon Smidt å være på linje, man bør fortsette å lese klassiske tekster på skolen, men man kan ikke forvente at tekstene i seg selv vil åpne opp for dannelsesprosesser slik enkelte synes å mene. Formidlingen må tilrettelegges og settes i en kontekst som unge elever i dag kan relatere til, for eksempel gjennom tema-basert undervisning der man kan vise hvordan nyere og gamle tekster ofte handler om de samme, store temaene. Dersom klassiske tekster først og fremst blir løftet fremt som kulturarv, og da ofte i betydningen høykultur, er det fort gjort at dette kun blir tomme skall der innholdet eller budskapet er sekundært. Penne nevner dette i sin doktorgradsavhandling fra 2006 der hun intervjuet elever

ved ulike videregående skoler. De av elevene som var flinke til å se hva som er forventet av dem for å oppnå gode resultater, skjønnte at det å kunne noe om klassikerne gir både gode karakterer og kulturell kredibilitet; jamfør «dannelse med piano». Kunnskap å smykke seg med, men uten at man nødvendigvis har lært noe videre av det.

## 2.4 Dannelsesaspektet i fremtidens norskfag

Lærernes usikkerhet rundt hva litteraturens formål skal være, påvirker også deres valg av tekster og hvordan de jobber med dem. Smidt henviser i den forbindelse til tidligere forskningsprosjekter som har avdekket dette, først og fremst nevner han Sylvi Penne og Hallvard Kjelen. Kjelen doktorgradsavhandling viste at lærerne har ganske sprikende syn på hvorfor de driver med litteraturundervisning. Noen har fremdeles dannelsesmålet knyttet til felles nasjonal kulturarv som hovedmål. Andre er mer opptatt av å bruke litteraturen som utgangspunkt for tema- eller samfunnsrelaterte diskusjoner. Andre igjen brukte litteraturen primært som et middel til å utvikle lese- og skrive ferdigheter. Både Penne og Kjelen har jobbet videre med problematikken i etterkant, Kjelen har for eksempel undersøkt hvordan det står til med den skjønnlitterære kompetansen blant lærerstudenter, og den vil bli kommentert ytterligere i kapittel 3, avsnitt 3.8.4.

### **Dannelsesaspektet i fagfornyelsen**

Som nevnt innledningsvis er dannelse fremdeles med i overskriften til norskfaget, men hva som faktisk menes med det er fremdeles diffust. Selv om man i læreplanen fra 2020 har tilføyd noen ytterligere formuleringer, er ikke disse spesielt oppklarende. I den overordnede delen, under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» i del 2, står følgende:

«Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolen å løse dette doble oppdraget.»

(NOR01-06: 9)

Det er selvsagt bra at man ser utdanning og danning i sammenheng, men fremdeles sies det lite om hvordan denne symbiosen skal jobbes frem. Det slås kun fast at «danning skjer»:

«Elevene dannes i møte med andre gjennom fysisk og estetisk utfoldelse (...)»

«Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre.»

«De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff (...)»

«Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.» (NOR01-06: 9-10)

Det fremstår nærmest som at danning oppstår automatisk gjennom nevnte aktiviteter. Man kunne liksom godt byttet ut «danning» med «læring», for hva ville vært forskjellen? Læring, danning og utdanning blir hengende som store begreper man ikke helt ser forskjellen på. Det blir dermed opp til hver enkelt lærer hvordan de definerer begrepet. Flere didaktikere mener derfor at lærere nå må få mer inngående og samkjørt opplæring i hva dannelsesprosjektet bør handle om. I den forbindelse vises det ofte til Wolfgang Klafkis dannelses teorier.

## 2.5 Wolfgang Klafki og «kategorial dannelse»

Én av dem som har engasjert seg i dannelsesproblematikken er Therese Garshol Syversen, Høgskolelektor ved Høgskolen i Innlandet. I en artikkel i Norsk læreren fra 2018 kommer hun med interessante betraktninger rundt Klafkis teorier og hvorfor hun mener disse er så viktige:

«Ettersom danning er et mye brukt, men lite diskutert begrep, og i tillegg har en iboende mangetydighet, er det ikke urimelig å anta at norsklærere har ulike oppfatninger av hva danning er og hva dette innebærer i morsmålsfaget. Dette vil igjen få konsekvenser for hvordan de utfører norskfagets oppdrag.»

(Garshol Syversen, 2018:2)

Hun tar derfor til orde for en større bevisstgjøring rundt Klafkis begrep «kategorial dannelse» fordi hun mener teoriene hans er mer aktuelle enn noensinne:

«I et samfunn hvor tilgjengeligheten og mengden av kunnskap og informasjon har vokst, parallelt med at den har blitt mer flyktig, har Klafkis perspektiver blitt viktige.» (Garshol Syversen, 2018: 2)

Klafkis didaktikk bygger på sentrale idéer fra tysk åndsvitenskaplig pedagogikk der tre grunnleggende trekk eller evner legges til grunn for dannelsesprosessen: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Garshol Syversen mener hun kan se likhetstrekk mellom disse og Fagfornyelsens mål, for eksempel trekker hun frem dens prioritering av dybdelæring sammen med innføringen av kjerneelementer for alle fag. (Garshol Syversen, 2018: 54) Men hvordan skal vi forstå «kategorial dannelse», hva går det ut på?

### **Formal og material dannelse. Det kategoriale som en syntese av disse.**

Klafkis teori beskrives ofte som en reaksjon på 40 og 50-tallets rådende dannelses teorier som han delte inn i to kategorier; «material» og «formal» dannelse. Han mente at de materiale teoriene i for stor grad vektla de objektive aspektene ved dannelse, i betydningen tilegnelse av en bestemt kunnskap og bestemte tenkemåter innen en kultur eller et samfunn. Med andre ord; en klassisk forståelse av dannelsesbegrepet. De formale teoriene på den andre siden, mente han var for opptatt av det subjektive aspektet ved prosessen, altså et for stort fokus på personlighetsutviklende faktorer. Det var Klafkis teori at en slags syntese av disse aspektene er nødvendig for å kunne snakke om en gjennomgripende eller helhetlig form for dannelse. Akkurat hvordan ulike forskere forstår og bruker begrepet «kategorial» er litt varierende og kan ofte være uklart. Én mulig tolkning er å omtale det som kognitive emneknagger, noe individet kan bruke som hjelp til å sortere og organisere sine opplevelser av virkeligheten med, nærmest som en form for relateringsverktøy. Klafkis teorier bunner nemlig i en oppfatning av at barn og unge i møte med den materiale virkeligheten trenger noen kategorier å kunne forstå den ut fra. Han snakker da om kategorier av kunnskap og erfaringer som individet i sin tur kan utvikle seg via eller gjennom:

«Verden foreligger først som verden når den er strukturert i begreper og kategorier, mens mennesket først er dannet som menneske når det er et menneske i verden med bevissthetsformer og kategorier til å forstå verden og seg selv med.»

(Klafki, referert i Garshol Syversen, 2018:51)

Det er nok også flere måter å tolke hva Klafki mente med «kategorier til å forstå verden og seg selv med», men det virker som mange didaktikere tenker at det dreier seg om allmenn-menneskelige erfaringer som man kan kategorisere i større eller mindre tema, som f.eks kjærlighet, hat, sjalusi, misunnelse, medfølelse, frykt osv. Så er også tilfellet i Syversens artikkel. Hun kobler begrepet til læreplanens overordnede mål, men også til grunnleggende tema som elevene skal lære om, for eksempel etikk, politikk, religion, og patriarkat for å nevne noen. I hennes tekst går dermed mål, tema, menneskelige erfaringer og kategorier litt over i hverandre.

### **Om «kritisk overskridelse» og betydningen av å bli utfordret og berørt.**

En annen sentral tanke hos Klafki er det han omtaler som «kritisk overskridelse», noe han mener er helt avgjørende for at dannelsesprosesser kan finne sted. Det handler om hvor viktig det er å få skjellsettende opplevelser, noe som ryster eller berører, enten det er på en positiv eller negativ måte. Laila Aase var svært opptatt av dette poenget hos Klafki, og at det er et av de viktigste målene for arbeidet med skjønnlitteratur i skolen. Det er et synspunkt jeg deler, og derfor var det ett av spørsmålene jeg stilte informantene mine og som kommenteres ytterligere i analysedelen. For norsklærere er dette én av de store utfordringene: Hvordan legge til rette for at slike leseopplevelser kan finne sted? Betydningen av å finne relateringspunkter er viktig for at elevene skal bli berørt eller engasjert. Men da må de også selv åpne seg for teksten. Syversen forklarer det slik:

«Litteraturlæring og språkproduksjon muliggjør kritisk overskridelse hvis eleven blir berørt og utfordret, noe som vil kunne transformere selvet og beskrives som en danningsprosess. Men det formale aspektet, herunder subjektet og individet, eleven, må samtidig åpne seg for dette.» (Garshol Syversen, 2018: 53)



For å få elevene til å åpne seg anbefaler Klafki at lærerne driver med «eksemplarisk undervisning», et begrep som også blir understreket av Laila Aases i flere av hennes didaktiske tekster.

### **«Eksemplarisk undervisning»**

For at dannelsesprosesser skal kunne finne sted, må det man jobber med oppleves som meningsfullt på et eller annet plan, og for at det skal skje må elevene kunne relatere til det de leser om. En slik holdning innebærer selvsagt større utfordringer for læreren fordi det krever mer enn å kun forholde seg til et pensum. Det krever også at læreren har en større forståelseshorisont av samfunn og kultur, både i fortid og nåtid, og dessuten et innblikk i elevenes ståsted og hva som utgjør deres forståelsesrammer. Kort sagt må man som lærer følge med i tiden og ha et videre perspektiv enn kun skolens. Klafki var opptatt av at danning ikke er noe som utelukkende foregår der:

«For den didaktiske kategorialforskningen betyr det altså at den alltid må trekke inn denne samfunnsmessige betydning av de kategoriene (i en vesentlig betydning av ordet) som undervisningen skal konsentrere seg om, og at den må undersøke på hvilken måte en kan hjelpe elevene til å skjønne det samfunnsmessig betydningsfulle i det de tilegner seg i læreprosessen.» (Klafki, 1996: 201)

Begrepet «eksemplarisk læring» kan forstås både fra underviserens side og fra elevens. Fra lærerens ståsted innebærer det at hen må finne representative eksempler på viktige menneskelige kvaliteter eller kategorier å bruke i undervisningen. Det kan for eksempel være at man aktualiserer store tema som etikk, politikk, frihet, likestilling og patriarkat via lesing av klassiske verk som *Et dukkehjem*, og at dette i sin tur kan relateres til nåtidens diskusjoner, og til litterære eller narrative verk fra samtiden, som f.eks NRK-serien *Skam* der flere av disse aspektene er aktualisert. Eller ved en lesning av *Gjengangere* der overordnede tema som psykisk helse og kulturelle tabuer kan tematiseres og brukes som emneknagger for diskusjon.

Videre må lesingen bearbejdes og gjøres aktuell og levende for elevene gjennom diskusjon og dialog, både muntlig og skriftlig. Diskusjon og dialog står sentralt både hos Klafki og hos Aase som mener dette er helt avgjørende for å kunne snakke om en dannende opplæring. Altså, at elevene står i et dialogisk forhold til andres og samfunnets diskurser, og at de kan gjøre disse til sine egne, såkalt «subjektivering». For å fremme en kategorial dannelse må den allmenne kunnskapen om grunnleggende tema overføres, ikke bare fra én epoke til en annen, men også innen elevens eget liv. Dette er viktig for at elevene skal kunne relatere allmennmenneskelige tema som finnes i litteratur og fortellertradisjon til sine egne liv, gjenkjenne aspekter ved det å være menneske, og ikke minst; sette ord på prosesser knyttet til dette, både for seg selv og overfor andre.

### **Å «åpne» elevene for dannelsesprosesser.**

Imidlertid er det et også et avgjørende poeng hos Klafkis at det ikke bare er enkeltindividet som må åpne seg for prosessen, men omverden må også være åpen for at slike prosesser kan finne sted:

«Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg 'kategorialt' for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de 'kategoriale' innsikter, erfaringer og opplevelser – er blitt åpnet for denne virkeligheten» (Klafki, 1996:193).

Det betyr at både på samfunnet generelt og skolen må være åpne for å prioritere dette. Det handler om hvilken holdning man har til temaet, og om man setter det på dagsorden eller ikke. Dannelsesprosesser krever en medvirkning både fra individet og omverden, mellom eleven, læreren, klassen og samfunnet rundt. Hun hevder at det dessverre fremdeles er temmelig utbredt blant lærere å se på seg selv som formidlere av et innhold, for eksempel av klassiske kanontekster, som elevene i sin tur bare tar imot eller får innsikt i, og at dette er nok. Dette er hva Klafki omtaler som «dannelsesmaterialisme», og som han advarer mot fordi det ikke ivaretar subjektet. (Klafki, 1996: 172)

Dette er også et aspekt ved Klafki som Aase var opptatt av, nemlig den deltagende siden ved dannelse.

## 2.6 Laila Aase: Dannelse, sosialisering og kultur

Laila Aase var en nestor på temaet dannelse i norskfaget og i norsk skole, og jeg vil derfor gå litt nærmere inn på noen av hennes betraktninger. Hun valgte å bruke ordet danning heller enn dannelse, noe hun hadde med seg fra 70-tallet da man hadde behov for å skille mellom det klassiske, borgerlige dannelsesbegrepet og et humanistisk Bildung-begrep. Aase var i aller høyeste grad opptatt av at danning må forstås som prosess, og ikke som målbar kunnskap.

«(...) all læring fører ikke til danning. Danning krever at kunnskapen blir internalisert slik at den som lærer blir bedre i stand til å fortolke og forstå ny kunnskap og nye situasjoner og kan handle og samhandle med andre ut fra skarpsindighet, dømmekraft og forstand.» (Aase, 2005a: 21)

Handle og samhandle ut fra skarpsindighet, dømmekraft og forstand, det er ikke lite! Det er altså ikke nok å vite eller ha kunnskap om forskjellige fag for sin egen del, kunnskapen må også føre til noe som kommer andre til gode, og som bidrar til fellesskapet. I dette hører man gjenklangen av Jon Hellesnes' ord: «Dana er altså noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis» (Hellesnes, 1969:36).

Aase var opptatt av sosial læringsteori, og her er hennes ofte siterte definisjon av danning:

«En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt.» (Aase, 2003)

Man kan selvsagt stille spørsmålstegn til hva «oppvurderte kulturformer» er, og hvem som skal definere dette, noe Aase selv kommenterte i senere tekster. Det er heller ikke selvsagt hva det vil si å «beherske» kulturformer. Betyr det at man vet noe om ulike typer kulturuttrykk, eller skal man også selv kunne uttrykke seg innen disse formene? Skal man kunne skrive godt innen alle litterære sjangre, eller er det nok å kunne identifisere dem og kunne noe om dem? Dette er ikke helt klart. Aase var først og fremst opptatt av danning som evnen til å samhandle med andre på en god måte,

altså i et samfunnsperspektiv. Samtidig ligger det som en forutsetning for slik samhandling at man også utvikler seg på det personlige, autonome planet. Hvis ikke vil danningen bære preg av noe hult, innlært og lite oppriktig.

I introduksjonen til *Fagenes begrunnelser* fra 2005, medgir Aase at definisjonen er temmelig vid og generell, og at den avdekker et grunnleggende problem, nemlig at vi ikke er enige om hva disse «vanlige, oppvurderte kulturformene» er. Og kanskje vel så viktig; at den ikke sier noe om forholdet mellom de kollektive kulturformene og de individuelle dannelsesprosessene. I nevnte bok skriver Aase følgende:

«I årene som er gått, er det kanskje ikke lenger nødvendig å forklare hva en mener med danning i en pedagogisk sammenheng. Likevel kan det se ut til at det er viktig å drøfte vilkårene for danning i skolen som helhet og innenfor ulike fag»

(Aase, 2005a: 16)

Å drøfte vilkårene er absolutt viktig, men mye kan tyde på at det også fortsatt er nødvendig å diskutere hva vi mener danning omfatter. En ny generasjon lærere, som selv har vært elever under Kunnskapsløftet, har muligens andre oppfatninger av det og av hvilken betydning det bør ha i skolen.

### **Den kulturelle konteksten: Læreren som kulturforvalter**

Aase deler Jon Hellesnes tanke om at danning skjer når man lærer gjennom stoffet, og ikke bare om det. Elevenes ulike tolkninger av en tekst, samtaler og diskusjoner rundt disse, samt bearbeiding gjennom skriftlige arbeider, er vel så viktig som det å kunne fastsette sjanger, tematikk og virkemidler i en tekst. Dette samsvarer med Klafkis tanker om eksemplarisk undervisning og læring. Det samsvarer også med Bakhtin og hans dialogiske språksyn som Aase også henviser til flere steder. Om man deler hans syn på at alle sjangre, både talte og skrevne, står i et slags dialogisk forhold til hverandre, blir ikke oppgaven noe mindre, men den blir desto mer interessant.

I sammenheng med Bakhtins språk- og sjangerteori, er hans kulturfilosofi også verdt å nevne. Det var hans oppfatning at kulturell vekst kun kan skje i møte med andre kulturer, gjennom konfrontasjoner, grenseoverskridelser og sammenvevinger av ulike

uttrykk. For dersom man prøver å holde en kultur isolert, vil den forvitne, mente han. Blir man for opptatt av å dyrke nasjonens særpreg, kan dette fort gå på bekostning av en bredere forståelse for kultur. Når læreplanens generelle del slår fast at norskfaget har et ansvar for å utvikle både identitet og dannelse, innebærer dette en formidabel balansekunst mellom det individuelle, det kollektive, det nasjonale og det globale. Utfordringen for norsklæreren er å sette tekstarbeidet i en bred, kulturell kontekst og fange elevenes interesse på et eller annet plan. Ifølge Aase er dette hovedutfordringen for en meningsfull litteraturundervisning:

«(...) hvis elevene heller ikke erfarer at alle disse tekstformene betyr noe for dem, når de møter dem i skolen, forblir påstanden om sammenhengen mellom tekstkulturen og dannelsesprosessen et postulat. Det er derfor en hovedoppgave i norskfaget å kunne tilby elevene tenke - og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder, på en slik måte at det kan bety noe for dem.» (Aase, 2005a: 17)

### **Danning som holdningsarbeid – evnen til å tenke kritisk**

Aase videreførte dessuten Hellesnes' poeng om at danning samtidig bør inkludere evnen til å innta en kritisk holdning til egen kultur og tenkning. Kritisk tenkning har vært et viktig mål i alle de seneste læreplanene som og kobles ofte til begrepet *critical literacy* i en positiv betydning. Men kritisk tenkning alene eller uten forankring i noe mer, kan også tippe over i en slags dyd, eller utvikles til en ferdighet som ikke nødvendigvis betyr at man samtidig er lydhør overfor andres tanker og meninger. Det finnes nok av kjepphøye, kritiske debattanter som ikke fremstår som utpreget dannede. Den svenske didaktikeren Jan Thavenius sier at et moderne dannelsesbegrep ikke bare kan handle om evnen til å tenke kritisk, men vel så mye om å kunne håndtere motsetninger og ambivalens i kulturen og i samfunnet. (Thavenius, 1997). Det vi er vant til å tenke på som felles norsk kultur, tradisjon og verdier, er ikke noe statisk evigvarende, det utfordres av en ny tid, og det bør også være en del av dannelsesprosjektet å ta inn over seg og jobbe med dette. Det er også dette Klafki er inne på når han snakker om kategorial danning som en form for danning der både det allmenngyldige, kulturelle aspektet og det individuelle står i et gjensidig forhold til hverandre.

## **Danning versus nytte**

Aase var dessuten opptatt av balanseforholdet mellom danning og nytte. Dersom vi på den ene siden insisterer på at danning er viktig, slik læreplanene gjør, men på den andre siden ikke premierer dette på noen måte, er det kanskje ikke så rart at verken lærere eller elever er særlig opptatt av det. Det blir et slags sideprosjekt fordi hovedfokuset først og fremst ligger på de faglige, målbare prestasjonene. Dertil kommer spørsmålet om tid, man har som lærer ofte ikke nok tid til de lange utforskende samtaler. Aase sier det treffende:

«Når vi på den ene siden legger vekt på å utvikle forståelse gjennom utforskende og utfordrende samtaler i kollektive læringssituasjoner, men på den andre siden ikke premierer slik virksomhet i vurderingssammenheng, dobbeltkommuniserer vi.»  
(Aase, 2005a: 26)

## **Om språklige utfordringer og det poetiske språket som forutsetninger for dannelsesprosesser**

Tekster og samtaler som utfordrer er et annet aspekt Aase beskjeftiget seg mye med, og hun skriver flere steder om betydningen av at elevene får møte og bruke et annerledes språk enn det hverdagslige. Dette er kanskje spesielt viktig for elever som ikke kommer i kontakt med dette hjemme, men det krever både innføring i tekststrukturer og elevstøtte underveis i leseprosessen. Tekster som har et ukjent eller vanskelig språk kan fort skape motstand og avvisning hos elever, det gjelder både for eldre og nyere tekster. Idéen om at visse tekster, ofte klassiske, i kraft av sin litterære kvalitet vil virke dannende, henger i noen grad igjen fra tidligere læreplanepoker (Jfr. R-94, og Moe Westgårds funn i hennes masteroppgave), men er problematisk om vi legger til grunn et kategorialt dannelsessyn. Garshol Syversen kommenterer også dette og påpeker at norskfagets dannelsesdimensjon tradisjonelt har blitt koblet til eldre tekster, noe hun mener reflekterer en material tilnærming til dannelse som ikke ivaretar subjektet. (Garshol Syversen, 2018: 53) Samtidig kan en overdreven tro på tilpasning resultere i for lite motstand og utfordring, og fraværet av et felles pensum og kanon kan muligens føre til mer forvirring enn frihet for lærernes del. Det er uansett viktig at dannelsesperspektivet ikke bare knyttes opp til visse typer tekster, men at man kan se mulighetene for det i flere typer tekster. Man vil

aldri lykkes i å få alle elever engasjert i skjønnlitteraturen, uansett hvilken tidsalder man lever i. Til tross for at vi lever i en fragmentert og digitalisert samtid som er utfordrende på mange plan, byr den også på nye mulige måter å tenke dannelse på.

## 2.7 Dannelse i en ny tidsalder: Teknokulturell dannelse

Med dette som utgangspunkt er Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle tekst «Nye medier og danning» fra 2011 interessant lesning. De ser på dannelse i et sosiologisk perspektiv og understreker at det er i perioder med sterke endringer i samfunnstilstandene at det er spesielt viktig å diskutere dannelsesbegrepet og hva slags mennesker vi skal utdanne for fremtiden. Gjennom en utbygging av Lars Løvlie, professor emeritus i pedagogikk, sitt begrep, «teknokulturell danning», argumenterer de for at dannelsesbegrepet må reformuleres og forstås på nye måter. Det er dessuten deres poeng at danning må sees på som noe annet enn kompetanse, og de er kritiske til at Kunnskapsløftet fremstiller det slik. At dannelse debatteres i lys av nye medier finner Haugsbakk og Nordkvelle likevel positivt, men de stiller seg kritisk til måten det gjøres på:

«Resirkulerte idealer om danning fremmes som adekvate svar på usikkerheten i samfunnet, men dekker i hovedsak over det motsetningsfylte og vanskelige. På en måte kan vi si at man forsøker å skape entydighet av flertydighet. Dette har virket begrensende for dannelsesdebatten fordi «danning» i stor grad har blitt gjort til et utvidet kompetansebegrep.» (Haugsbakk og Nordkvelle, 2011: 340)

Forfatterne argumenterer for en ny forståelse ved å ta utgangspunkt i den klassiske forståelsen av dannelse. I likhet med Anders Johnsen er de kritiske til denne oppfatningen. Mens målet for dannelse ut fra et klassisk begrep kan sies å bestå i en foredling av selvet i forhold til samfunnet, ser man i et teknokulturelt perspektiv ikke på selvet eller individet og kulturen som stabile, adskilte og selvstendige størrelser, men snarere at de er i konstant bevegelse:

«Den nye formen for danning beveger seg hele tiden på grensesnittet mellom subjektet og verden. Det er der dannelsesprosessen skjer. Danning er dermed utsatt,

preget av en konstant uro og må stadig tas opp til vurdering.» (Haugsbakk og Nordkvælle, 2011: 340-341.)

Forfatterne henviser dessuten til John Deweys tanker om at i det teknologiske samfunnets kompleksitet er det evnen til refleksjon som blir den viktigste dimensjonen å utvikle hos fremtidens unge, og i den forbindelse trekker de også frem det professor Lars Qvortorp kaller «et refleksivt dannelsesbegrep». Et slikt syn kan minne om Klakfis idéer både om overskridelse og om eksemplarisk læring, altså det å lære seg strategier som kan overføres fra ett fagområde til et annet, men hos Qvortorp understrekes også evnen til å reflektere over hvor mulighetene for overskridelse finnes, og hvor grensene for anvendelse går. Samtidens overveldende muligheter for å lete opp kunnskap gjennom ulike kanaler krever at man kan håndtere dem på en god måte gjennom kritisk analyse og bearbeiding, samtidig som det skal kunne vurderes både etisk, estetisk og politisk.

«I dette bildet blir tilegnelse av ferdigheter, kvalifikasjoner og kompetanser bare halve jobben, og dannelse blir noe «mer» enn summen av del- eller generelle kompetanser.» (Haugsbakk og Nordkvælle, 2011: 345)

Videre henviser de til Adornos begrep «halvdannelse» som en potensiell fare når fokus først og fremst rettes mot ferdigheter og kvalifikasjoner heller enn evnen til etisk og estetisk refleksjon og vurdering. (Adorno, 1959). Halvdannelse omtales som en «devaluert dannelse» i den betydning at verdier, etikk og politikk er forduftet.

Under overskriften «Ubehaget i teknologien» tar forfatterne dessuten et tilbakeblikk på noen av 70-tallets kritiske røster hva gjaldt teknologisk utvikling, og nevner særlig Jon Hellesnes som anfører for en pessimistisk holdning til datidens utvikling av «instrumentelle mistak.» Men har teknokratiet gått på bekostning av det menneskelige, slik Hellesnes fryktet? Forfatterne mener nei, men advarer samtidig mot en rådende teknologioptimisme og en noe feilslått kobling mellom kunnskap og danning. Boken deres ble utgitt i 2011, i dag har vi fått Chat GPT. Det er med andre ord gode grunner til å ta deres advarsel på alvor.



## 2.8 Oppsummering

Dette kapittelet åpnet med et spørsmål om hva dannelse innebærer, og en erkjennelse av at det er et diffust begrep som helst bør diskuteres og revurderes i forhold til den tiden man lever i. Dersom man i større grad kan frigjøre seg fra oppfatningen av dannelse i betydningen klassisk dannelse, vil det muligens bli lettere for flere å relatere til. Et annet alternativ er selvsagt å gjøre som Göran Greider og heller snakke om «folkeopplysning», kanskje også «folkeskikk»? Anders Johansens påminnelse om at alle livssituasjoner innebærer mulighet for dannelse er uansett et godt utgangspunkt, for da snakker vi om allmenndannelse. Det samme gjør både Klafki og Aase som understreker at en fullverdig dannelse kun skjer gjennom et samspill mellom det man lærer på skolen og det man lærer ellers i samfunnet. Dannelse handler om å utvikle holdninger, idéer og verdier i samsvar og i diskusjon med den kulturen og det samfunnet man lever i. Det er en stadig pågående utfordring, ikke minst fordi kulturen nå er så mangfoldig og sammensatt. Her ligger lærernes utfordring i forhold til det å klare å nå elevene gjennom lesing av skjønnlitteratur, man må finne måter å aktualisere viktige tema på en slik måte at elevene klarer å relatere til det. «Skal norskfaget være dannende, har både lærestoff og arbeidsmåter betydning, men dannelsesprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret.» (Aase, 2005b:69)

For å lykkes med å skape leseropplevelser og diskusjoner som setter i gang dyptgående dannelsesprosesser er det altså en forutsetning at elevene opplever en form for mening i møte med litteraturen. Danning og meningsdanning henger med andre ord sammen.

## KAPITTEL 3: MENINGSDANNELSE OG LESING

### 3.1 Innledning

Hvordan mening skapes er et stort og grunnleggende filosofisk spørsmål som det kun er plass til å skrape i overflaten av her. Knyttet opp mot litteratur og lesing alene

er tematikken overveldende, og jeg vil derfor måtte begrense meg til et ganske beskjedent utsnitt. I denne delen vil jeg ta for meg noen sentrale tanker innen leserorientert litteraturteori og deres vitenskapsteoretiske fundament, hermeneutikken, her representert ved Hans-Georg Gadamer og Paul Ricœur. Av sentrale resepsjonsteoretiske forskere vil Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss, Jonathan Culler, og Judith Langer bli nevnt, og dessuten pedagogen Arthur Applebee, som blant annet har påvirket Hallvard Kjelen i hans arbeid. I tillegg vier jeg litt plass til den engelske litteraturprofessoren Robert Eaglestones bok *Literature why it matters* fordi den byr på interessante betraktninger rundt hva som er poenget med å lese skjønnlitteratur i en nyttepreget samtid. De fleste forskerne som jeg henviser til gjennom hele oppgaven deler mye av det samme resepsjonsteoretiske tankegodset, men i dette kapitlet er det først og fremst Kjelen, Skarstein og Pennes som vil bli nevnt siden de har jobbet inngående nettopp med meningsaspektet. Avslutningsvis vil jeg trekke frem Magne Drangeids bok *Litterær analyse og undervisning* som har et mer praktisk orientert blikk på hva som er avgjørende for en meningsskapende litteraturundervisning.

### 3.2. Resepsjonsteori: Leseren i fokus

Det skilles ofte mellom to hovedretninger innen resepsjonsteori; tysk resepsjonsteori og anglo-amerikansk reader-response-teori. Felles for dem begge er at fokuset rettes mot leseren og ikke først fremst mot teksten i seg selv slik andre, for eksempel formalistiske teorier gjør. Heller enn å ta utgangspunkt i at tekster kan avkodes og tolkes objektivt gjennom leseprosessen og at innhold og mening finnes i teksten fra før av, velger disse retningene å inkludere leseren som en avgjørende faktor. Ikke bare leseren, men også forfatteren, kulturen og tiden teksten er skrevet i. I et intervju med NRK fra 2002 beskriver litteraturprofessor Hans H Skei det slik:

«På ulike måter kommer man i begge tilfeller til at mottakersiden også må bety noe for en teksts mening – det kan ikke være slik at leseren, som er den som faktisk realiserer teksten, bare er en ren forbruker av andres mening. Dermed har leseren kommet inn, sammen med forfatteren og teksten og alt rundt teksten, som en viktig del av spørsmålet om hvordan litteratur skaper mening.» (Skei, 2002)

Videre omtaler Skei denne dreiningen av fokus som den største endringen innen litteraturforskningen de siste 50-60 årene, mange vil også kalle det et paradigmeskifte innen vitenskapelig tenkning. Både Skarstein, Kjelen og Penne bygger sine avhandlinger på en slik vitenskapelig grunnmur.

«Innenfor humanistiske fag de siste femti årene ha man sett en vending fra det ontologiske mot det sosialkonstruktivistiske der meningssskaping i fenomenologisk forstand har blitt et hovedinteressefelt. Innenfor dette perspektivet blir virkeligheten forstått som mediert blant annet gjennom språklige strukturer, inkludert narrative strukturer.» (Skarstein, 2013: 19)

På sett og vis stiller tilhengere av et slikt syn seg lagelig til for hogg siden det helt klart er vanskelig å analysere hva som foregår inni hodet på en leser og dermed si noe vitenskapelig verifiserbart om hvorfor noe gir mening for vedkommende eller ikke. Det man imidlertid kan gjøre er å undersøke noen generelle mekanismer eller faktorer som spiller inn når man leser en tekst, og på hvilke måter disse er avgjørende for om teksten oppleves som meningsfull eller ikke. Heller enn å beskrive objektive sannheter, er målet å beskrive hvordan lesere opplever teksten, og hvilke generelle mønstre tanke- og sanseprosessene våre følger underveis. Jeg kommer nærmere inn på dette i avsnitt 3.9.2 om narrative strukturer.

### **Den tyske resepsjonsteorien – Iser og Jauss**

Den tyske retningen hadde sin storhetstid på 70 og 80-tallet med Wolfgang Iser og Hans- Robert Jauss som grunnleggere. Mest kjent er nok Iser og hans begrep «implisert leser», eller «implisitt leser» (Iser, 1974). Idéen om at alle tekster har en «tenkt leser» så og si innbakt i seg brukes den dag i dag i arbeid med tekstanalyse. Videre var deler av den tyske resepsjonsteorien, særlig Jauss, opptatt av omliggende faktorer eller «horisonter» som påvirker lesingen vår. På den ene siden, hvordan leserens egen «forventingshorisont» eller hens egne erfaringer, preger møtet med en tekst. På den andre, en mer «historisk horisont»; altså hvordan en gitt tekst leses og forstås i en gitt periode, men også selve mottagelsen eller resepsjonen. I den forbindelse snakker man om verkets «virkningshorisont». Alle disse aspektene mente Jauss er avgjørende for leseropplevelsen og for hvilken grad av mening den vil gi.

Summen av alt dette omtales ofte som «horisontsammensmelting» (Jauss, referert i Drangeid, 2014: 39).

### **Det hermeneutiske bakteppet: Horisontsammensmeltning**

Jauss hentet begrepet «horisontsammensmeltning» fra Hans-Georg Gadamer og hans filosofiske hermeneutikk. I dette ligger en oppfatning av at vi trenger både et fortids-og et nåtidsperspektiv for å oppleve mening i tilværelsen, og for å oppleve lesing av tekster som meningsfulle. Gadamer skriver at vi i enhver situasjon befinner oss i et videre eller snevrere synsfelt, en horisont som gjør at vi både kan og trenger å se lenger enn kun det samtidige (Gadamer, referert i Drangeid, 2014: 38). Ved å se bakover kan vi få vår egen samtid litt på avstand, og for å bruke en velkjent klisjé; forstå oss selv i lys av historien. Samtidig er vi alltid i bevegelse mot en fremtid, og slik kan man si at perspektivene smelter sammen og står i et konstant spenningsforhold som vi kan gå inn og ut av.

Hos filosof Paul Ricœur finner vi noen av de samme tankene når han snakker om «fiksjonens muligheter for fremtidsrettet og frigjørende gjenfortolkning av kulturarven». (Ricœur, referert i Drangeid, 2014: 40) Ifølge ham er historisk distanse helt avgjørende for å forstå seg selv i den tiden man lever i. Avstand sees ikke som et hinder, men snarere som et vilkår for eksistensiell meningsskaping. Ut fra dette perspektivet kan for eksempel lesing av eldre tekster bli meningsfulle dersom læreren klarer å inkludere elevenes horisont, så vel som tekstens horisont, og få disse til å smelte sammen. Hvis man klarer å komme seg forbi eventuelle vanskelige og gammeldagse ord i eldre tekster, vil man ofte likevel kunne oppleve dem som spennende og meningsfulle, både i kraft av at man gjenkjenner noe, men også ved at man oppdager noe fremmed eller nytt. I hvilken grad dette skjer i praksis, kommer jeg tilbake til i analysen i kapittel 5.

### **Mer om virkningshorisont**

At teksters kulturelle status påvirker hvilken innstilling man har til dem som leser, vil nok de fleste være enige i, både i positiv og negativ forstand. Det preger dessuten læreres valg av tekster til undervisningen, og hvordan de presenterer dem for

elevene sine. Både Sylvi Pennes doktoravhandling fra 2006 og Hallvard Kjelen fra 2013 belyser denne problematikken. Det samme gjør Magne Drangeid i sin bok *Litterær analyse og undervisning* som jeg kommer til om litt.

Hermeneutikkens teorier om hvordan vi forstår oss selv i lys av fortiden er interessant også sett i forhold til debatten om tekstutvalg i skolen og hvorvidt vi bør beholde en kanon eller ikke. Mange har vært kritiske til at læreplanen på den ene siden understreker at elevene skal «lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier.» (NOR1-06: 2), men ikke spesifiserer noen verk som alle bør lese. Blir det noen felles kulturarv å snakke om da? Andre er derimot positive til en slik valgfrihet og mener det gir rom for individuell tilpasning. Hallvard Kjelen påpeker imidlertid at valgfriheten har resultert i stor usikkerhet hos mange lærere når det gjelder tekstvalg, og at de derfor i stor grad bare velger det de er vant med fra før (Kjelen, 2013). Dette fant også Pernille Reitan Jensen i sin nevnte masteroppgave, nemlig at det til tross for valgfrihet er mange lærere som fremdeles følger lærebøkens tekstvalg, og dermed opprettholdes det en slags felles tekstarkiv eller kanon likevel. (Reitan Jensen, 2017).

### **Anglo-amerikansk reader-response teori: Jonathan Culler og «litterær kompetanse».**

Innen deler av den anglo-amerikanske fraksjonen er man ikke like opptatt av virkningshorisont, men mer av selve leseprosessen og hva som styrer den, såkalt kompetanseteori. Kort sagt handler det om hva som gjør at vi oppfatter noe som litteratur eller ikke. Med boken *Structuralist Poetics* fra 1975, lanserte Culler begrepet «litterær kompetanse» som en slags motsats til Chomskys «lingvistisk kompetanse.» Han dro paralleller til lingvistikkenes teorier om at måten man utvikler en grammatikk og et språk på, følger et sett med regler og konvensjoner som kun kan læres gjennom å være sosialt deltagende i en kultur. Slik mente Culler at litterær kompetanse må opparbeides i samhandling med andre, gjennom en slags litterær sosialiseringssprosess (Culler, 1975). Denne oppfatningen viderefører Kjelen i sin doktoravhandling der han understreker behovet for et nytt lesebegrep og argumenterer for at «litterær kompetanse» er mer beskrivende når vi snakker om skjønnlitteratur enn hva læreplanenes generelle leseferdighetsbegrep er. Å tenke på

«grunnleggende leseferdigheter» som noe vi kan teste og måle blir for snevert når det er snakk om skjønnlitteratur. En litterær kompetanse omfatter noe mer, men hva?

### 3.3 Hallvard Kjelen: Hva vil det si å kunne lese skjønnlitterært?

I sin avhandling undersøkte Kjelen blant annet hvilke syn en gruppe lærere hadde på litteraturundervisningen sin med utgangspunkt i flere forskningsspørsmål. Jeg vil kun komme inn på to av dem som har relevans for denne oppgaven, nemlig begrepet «litterær kompetanse» og forholdet mellom «kanon og tekstutvalg». Til spørsmålet om grunnleggende leseferdigheter versus litterær kompetanse og hva det vil si å kunne lese skjønnlitterært, fant Kjelen at det er mye forvirring om hva som faktisk menes med begrepene:

«(...) det leseomgrepet som lærarane opererer med er i liten grad nyansert, og førestellingane om kva det vil seie å lese skjønnlitteratur som skjønnlitteratur er vage.» (Kjelen, 2013: 120)

Ifølge ham kan dette delvis forklares med at styringsdokumentene bruker dem upresist og vilkårlig, noe som bidrar til at det er diffust og villedende for lærerne. Cullers begrep kan derimot åpne for en bedre forståelse av hva det vil si å kunne lese skjønnlitterært mener Kjelen, og hvordan lærere bør jobbe med slike tekster. Men hva er det i så fall som skiller litterær kompetanse fra generell lesekompetanse?

«Culler definerer litterær lesing som ein regelstyrt meningsproduserande prosess. Å ha litterær kompetanse vil i dette perspektivet seie å ha internalisert eit sett med reglar og konvensjonelle lesemåtar, den litterære grammatikken så og seie, gjennom gjentekne møte med litteratur.» (Kjelen, 2013: 177)

Nøyaktig hva Culler mener med «en regelstyrt meningsproduserende prosess» er ikke helt klart, men hovedpoenget synes å være at selv om alle lesere har sine helt unike erfaringer som preger prosessen, er det også noen felles strukturer som styrer den. Disse strukturene må læres gjennom en gitt lesetradisjon- og kultur, for hvis de ikke læres, vil ikke tekstene gi mening for oss, mener Culler. Å ha leseferdigheter i

betydningen avkodingskunnskaper er ikke nok, man må også få en innføring i «litteraturens grammatikk». Culler påpeker samtidig at det kan være utfordrende å skulle definere akkurat hvor grensene mellom språklig avkoding og litterær meningsskaping skjer, men at det likevel er snakk om to ganske åpenbart ulike prosesser som det er viktig å være seg bevisst:

«Since literature is a second-order semiotic system which has language at its basis, a knowledge of language will take one a certain distance in one's encounter with literary texts, and it may be difficult to specify precisely where understanding comes to depend on one's supplementary knowledge of literature. But the difficulty of drawing a line does not obscure the palpable difference between understanding the language of a poem, in the sense that one could provide a rough translation into another language and understanding the poem.» (Culler, 1975:114)

Å skulle påpeke akkurat hvor slike grenser går er heller ikke noe mål i seg selv. Det som derimot er interessant er å forsøke å beskrive hva som skjer når man leser skjønnlitterære tekster til forskjell fra ikke-fiktive, hva som gir gjenklang og utløser mening eller mangel på mening hos leseren, og å undersøke om det finnes noen mønstre i dette. Kjelen har forfulgt disse spørsmålene videre i seinere arbeider, blant annet i en artikkel fra 2015 som jeg vil kommentere mer inngående om litt. Før det vil jeg stoppe litt ved det neste viktige begrepet i Cullers definisjon, nemlig «litterære konvensjoner».

### 3.3.1 Hva skal vi forstå med «litterære konvensjoner?»

I Cullers definisjon er kultur og tradisjon er viktige komponenter, og Kjelen siterer ham videre på denne måten:

«Cullers definisjon av litterær kompetanse går noko utover ferdigheit i snever forstand. Dei litterære konvensjonane som den kompetente litteraturlesaren må internalisere er psykososiale. På denne måten får tradisjonen, kulturen og lesefellesskapet ei viktig rolle i dette biletet. Vi kan ikkje forstå litteratur som litteratur utan at vi så og seie er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen litteratur (...)»

(Kjelen, 2013: 177)

Man kan selvsagt diskutere om et psykososialt lesefelleskap er en forutsetning for å kunne forstå og oppleve litteratur som meningsfullt, men at en eller annen form for kulturarv må overføres til leseren, vil nok de fleste være enige i. Neste spørsmål er hva vi skal forstå med «litterære konvensjoner»; hvilke konvensjoner snakker vi om? Er det snakk om å forstå litterære virkemidler som for eksempel metaforer, eller snakker vi om sjangerforståelse, analysebegreper, og tolkingsmodeller?

### **Litterære konvensjoner og empatiske lesemåter (Rosenblatt)**

Begrepet «konvensjon» defineres vanligvis som en uskreven regel, eller norm, noe som er allment akseptert. Det vil imidlertid alltid være varierende grad av aksept innen ulike grupper i et samfunn, også når det gjelder litterære konvensjoner, og det er jo her skolen tradisjonelt sett har representert et slags minste felles multiplum. Det er nok ikke like sterkt nå sammenlignet med for 20 år siden, men desto viktigere er det at skolen holder fast ved og presenterer noen felles, litterære kunnskaper. For å kunne lære seg et slikt sett med konvensjoner og litterære regler må man naturlig nok «utsettes for» mye litteratur og mange ulike typer tekster, og det må skapes rom for samtaler og diskusjoner rundt dem. «Å beherske bestemte måter å lese på» må ikke misforstås reint som det å lære lesestrategier i betydningen avkoding, identifisering og analysering av språklige virkemidler. Det handler også om å bruke et mer emosjonelt register, det Louise M. Rosenblatt kaller «aesthetic reading». (Rosenblatt, 1995) En slik lesemåte åpner for det sanselig og assosiative som skjer når man leser snarere enn at man begrenses til kun å lete etter bestemte trekk og innhold. Hun var tidlig ute med å understreke hvor viktig den estetiske dimensjonen ved leseprosessen er. Allerede i 1933 ga hun ut *Literature as exploration* for første gang, et verk som har bidratt til hennes markante posisjon innen leserorientert litteraturteori. Det betyr ikke dermed at hun avviste den analytiske leseformens betydning, men hun understreket at den direkte, umiddelbare og sanselige opplevelsen man har som barn i møte med tekster må ivaretas bedre, og ikke overkjøres av den efferente, klassifiserende lesemåten. I likhet med henne understreker Kjelen at begge måtene må læres for at lesing skal oppleves



meningsfullt. Dette er for øvrig helt i tråd med for eksempel Aases og Klafkis syn som nevnt i kapittel 2 og diskusjonen om dannelse.

### 3.3.2 Kanon eller ikke kanon?

Kjelen har undersøkt hvordan lærere begrunner sine valg av tekster, hvordan de forholder seg til kanon, og hvordan de balanserer dette opp mot læreplanens frihet til å velge som de vil. Kort fortalt bekreftet prosjektet det han hadde forventet; nemlig at de fleste av lærerne lot seg styre av lærebøkens tekstutvalg, og at de i liten grad benyttet seg av friheten til å velge tekster selv. Det samme fant Pernille Reitan Jensen gjennom sine intervjuer med lærere i videregående skole. (Reitan Jensen, 2017). De fleste av lærerne var dessuten opptatt av at tekstene de valgte skulle fenge, være lette å analysere, og tilby gjenkjennelse. Altså, ikke være for utfordrende og fremmedartet slik en del forskere etterlyser, f.eks Aase, Penne og Drangeid. Lærerne Kjelen intervjuet hadde et elevorientert syn på utvalget, basert på hva de antok kunne gi gode leseropplevelser:

«Dei ønskjer å setje fokus på det litterære, men vel tekstar som er relativt lette å gjennomskode, altså ganske opne tekstar, men likevel med så tydelege spor eller leietrådar at forståinga ikkje blir blokkert. Dei vel tekstar som ikkje skil seg veldig mykje frå populærkulturelle tekstar i forma.» (Kjelen, 2013: 122)

Kjelen konkluderer med at lærerne hadde mer eller mindre gode hypoteser om hva som kan fungere i klasserommet, og at disse ikke var spesielt godt litteraturdidaktisk forankret. Han henviser i den forbindelse også til det samme nordiske prosjektet, «Nordfag» fra 2007 som jeg var innom i kapittel 2. Dette prosjektet avdekket som nevnt at mange lærere hadde problemer med å forholde seg til læreplanen på måter som ga mening, og at de hadde et ambivalent forhold til tekstvalg. Planverkens store ord om hva lesing av litteratur skal føre til opplevdes som fjernt fra klasserommets virkelighet der det ofte er utfordrende nok å få elever til å lese noe som helst:

«(...) Lærernes ambivalens står imidlertid i en underlig kontrast til retorikken i læreplanene. De konkrete læreplanene som lærerne skal forholde seg til, avspeiler

ingen usikkerhet. De avspeiler derimot et temmelig skråsikkert forhold til litteratur som kobles til store tema som «kultur», og «identitet» (...)). (Penne, 2012b: 32)

Kjelen ser dette også i sammenheng med hvordan literacy-begrepet ofte brukes for å beskrive lesekompetanse, og påpeker at det å lese skjønnlitterært krever noe mer: «Å lese litteratur på ein god måte må også handle om å opne seg for den eller det andre.» (Kjelen, 2013: 119)

Det kan med andre ord ikke bare dreie seg om å servere elevene tekster som de synes er lette å relatere seg til i form av gjenkjennelse og identifisering, de må også utfordres til å løfte blikket og til å sette seg inn i andres tanker og væremåter.

Kjelen er fortsatt opptatt av hva som kjennetegner litterær lesing og litterær kompetanse, og i 2014 gjorde han en ny undersøkelse ved Høgskolen i Nesna. Den gangen var det imidlertid ikke lærere som ble intervjuet, men studenter, neste generasjons norsklærere som selv har vært elever under Kunnskapsløftet. Slik sett er den vel så interessant i forhold til denne oppgavens ønske om å finne ut hva elever opplever som meningsfullt i skjønnlitteraturen. Jeg vil derfor kommentere noen viktige poeng fra den.

### 3.3.3 Om empiriske lesere og høyt-tenkingsprotokoller

Funnene fra undersøkelsen ble publisert i artikkelen *Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar*. (Kjelen, 2015) I den tar Kjelen utgangspunkt i det han mener er et sentralt litteraturdidaktisk problem, nemlig forholdet mellom den analytiske og faglige litteraturundervisningen og et mer opplevelsesbasert arbeid med litteratur:

«Ei grunnleggjande utfordring for litteraturdidaktikken er å føre elevar og studentar inn i dei faglege og sosiale konvensjonane som gjeld for litteraturlesing, samstundes som ein byggjer på dei konkrete lesaropplevingane. For å møte denne utfordringa, treng ein meir kunnskap om korleis empiriske lesarar les litterære tekster.» (Kjelen, 2015: 2)

Både Culler og Rosenblatts teorier nevnes som basis også i denne artikkelen, men selv om Cullers teorier har hatt mye å si for seinere forskning på leseprosesser, har ikke Culler selv gjort noe empirisk arbeid på det, og man savner mer konkretisering av hvordan idéene hans viser seg i praksis. Dette har imidlertid Judith Langer, skrevet mye om, og Kjelen referer til hennes arbeid som en videreutvikling av både Cullers og Rosenblatts teorier. I likhet med Rosenblatt er Langer mer opptatt av å beskrive det som skjer underveis i leseprosessen enn å beskrive det spesifikt litterære ved tekster. Hvilke psykologiske prosesser er i sving når vi leser, og hvordan kan disse beskrives? Kjelen henviser i den forbindelse til 3 sentrale aspekter i leseprosessen; performansekompetanse, transferkompetanse og konstitusjonell kompetanse. I forbindelse med sistnevnte aspekt siterer han Langer på det det hun beskriver som «envisionment building» eller forestillingsevne. I Langers utgivelse *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*, presenterer hun en litteraturpedagogisk modell for leseprosessen som består i 5 ulike nivåer eller posisjoner, og deler av denne modellen har Kjelen lagt til grunn for sine intervjuer. (Langer, 2011) Langers nivåer beskrives slik: I det første møtet med en tekst skaper man seg raskt noen forestillinger om hva det handler om, og man etablerer en forestilling / «envisionment». Videre bygges disse ut og gjøres bredere. I en tredje fase etablerer leseren sammenhenger mellom teksten og eget liv, og i den fjerde tar man stilling til den, kritisk eller analytisk. I den femte posisjonen trer leseren ut av den opprinnelige forestillingen og skaper noe nytt, inspirert av lesingen. Dette er ikke tenkt å skje kronologisk, men i en slags vekselvirkende prosess. Man må for eksempel ofte revurdere det man først trodde teksten handlet om, eller personer i teksten og hva de representerer. Det analytiske og identifiserende blikket kan også aktiveres og deaktiveres på ulike steder i teksten.

I prosjektet til Kjelen ba han norskstudentene om å lese to ulike tekster, ett dikt og en novelle, og å tenkte høyt rundt hvordan de opplevde dem. Kjelen var til stede under samtalene og stilte dem spørsmål om hvordan de opplevde og forsto tekstene. Alt ble tatt opp på diktafon, og analysert i etterkant med det for øyet å kunne si noe om tekstenes effekt på leserne. Metoden er inspirert av forskere David Miall og Don Kuiken som han refererer til flere steder, blant annet via Anne Mangens presentasjoner av dem i artikkelen *Empirisk forskning på den litterære*

*leseopplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen?* (Mangen, 2013.) De omtaler denne formen for analyse som «høyt-tenkningsprotokoller», og selv om det er mye man kan være skeptisk til ved en slik metode, mener Kjelen at den også har mye for seg. Blant annet fordi den gir innblikk i den generelle lesekompetansen til studentene, og den kan avdekke i hvilken grad de er kjent med litterære konvensjoner som f.eks det å kunne lese med fordobling. Dessuten vil den kunne vise hvordan de knytter det de leser opp mot egne erfaringer.

Kjelen kommenterer likefullt at på samme måte som med andre kvalitative fremgangsmåter, er bevissthet rundt analyse-og-tolkningsarbeid avgjørende ved en slik metode, og funnene kan ikke uten videre generaliseres. Det de imidlertid kan gjøre, er å antyde noen fellestrekk ved leseprosesser som kan være verdifulle med tanke på hvordan man legger opp og driver med litteraturundervisning. Han fant at de tre leserne leste tekstene på temmelig ulike måter og nivåer. Det de hadde til felles, og som Kjelen festet seg ved, var mangelen på faglig analytisk tilnærming, eller som han sier: mangelfull litterær kompetanse. Han konkluderer med at disse leserne sånn sett er typiske lesere i den forstand at de representerer en ny generasjon som er preget av den litteraturundervisningen som har blitt drevet i Norge og Norden de siste 20 årene:

«Litteraturundervisninga i Noreg og Norden kan kritiseras for å leggje for stor vekt på elevenes røynslar og private opplevingar i møte med litteraturen, og for lita vekt på å føre elevane inn i litterære konvensjonar og gje dei ei mer omgrepsorientert forståing av litteratur.» (Kjelen, 2015: 15)

Kjelen henviser til flere studier som konkluderer med det samme, og nevner dessuten PISA-undersøkelser som viser at norske elever skårer dårligere på oppgaver der de må lese mellom linjene. Både Penne og Skarstein mener det er et problem at de litterære samtaler i nordiske klasserom tilsynelatende først og fremst knyttes til problemstillinger i tekstene og til hva elevene assosierer, og i liten grad til litterære eller tekstbaserte diskusjoner. De etterlyser den etiske siden ved lesingen der elevene også lærer seg å identifisere seg med «det andre» og ikke bare knytte ting til seg selv og sitt eget. Lesing som fremmederfaring kaller Magne Drangeid det,

som vi skal se om litt. «For at litteratur skal fungere som eit danningsmedium, er det naudsynt med ei fagleg forankra, reflektert tilnærming. Møtet med «Det andre» er nøkkelen.» (Kjelen, 2015:16)

Men! Det betyr ikke at assosiasjoner og identifisering til eget liv ikke er relevant, det er absolutt også et viktig aspekt, men som må balanseres mot de andre. Kjelen's mål er at undring rundt det å lese og hva som skjer i prosessen også kan få plass i fremtidens litteraturundervisning. Han tar til orde for å bruke studentresponser i lærerutdanningen som et middel til diskusjon rundt hva det er ved tekst og ved lesere som fører til ulike typer respons og forståelse.

«Ved å ta einskildlesarars tekstresponser opp til drøfting kan ein på same tid ta omsyn til lesing som oppleving, litterær lesing som ein fagleg kompetanse og lesing som ein potensielt dannande aktivitet.» (Kjelen, 2015: 17)

Til tross for en del metodiske utfordringer, kan det åpne for vel så fruktbare lesninger som mer tradisjonelle tolknings- og analyseformer. Man kan se for seg dette gjort i videregående og i ungdomsskolen. Kan hende vil det oppleves mer inkluderende og meningsgivende for elevene. Mens Kjelen i sitt doktorgradsprosjekt intervjuet lærere i ungdomsskolen, tok Sylvi Penne i sin avhandling for seg elever i ungdomsskolen og deres møter med skjønnlitteratur. Hennes bidrag til temaet har vært betydelig, og vil bli kommentert i det følgende.

### 3.4 Kognitive meningsteorier og narrative plottskjema. (Sylvi Penne)

I sin doktorgradsavhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* fra 2006, tar Penne for seg noen sentrale teorier om meningsdannelse, og ser disse i sammenheng med funn fra intervjuer av ungdomsskoleelever i 3 ulike klasser på to skoler. Hun er opptatt av å vise hvordan meningsdannelse og identitet henger sammen med sosial og etnisk tilhørighet, og av hvilke forskjeller man kan se mellom ulike sosiokulturelle grupper når det gjelder effekten av lesing. Akkurat klasseperspektivet er ikke fokus i denne oppgaven, men Penne stiller en rekke interessante spørsmål som jeg likevel synes er relevante, for eksempel om elever nå

til dags har en felleskultur og et felles språk som gjør at de opplever mening, eller om det fragmentariske ved vårt moderne samfunn vanskeliggjør dette:

«Hvor henter de (elevene) sine meningsstrukturer fra, og hvordan skaper de mening? (...) Kan for eksempel elementer fra skolen, fra norskfaget, bidra til dette meningsfeltet for elevene, eller for noen elever?» (Penne, 2006 :27)

Undersøkelsen hennes ble riktignok gjort for en stund siden, men spørsmålene og tematikken vil jeg si er like presserende i dag, og det var interessant for meg å sammenligne mine egne funn med hennes. Hennes hovedfunn viser at spørsmålet om hvorvidt skjønnlitteratur gir mening for elever eller ikke, langt på vei avgjøres før litteraturtimen er begynt, altså utenfor skolen:

«Vi kan spore lesingen tilbake til noe som «allerede er skjedd», eller mangel på lesing til noe «som ikke er skjedd. Dette viser mitt materiale, og det samme vises unisont av leseforskere.» (Penne, 2006: 365).

Hun peker altså på den indre, bakenforliggende motivasjonen som avgjørende faktor i det hun slår fast at det for noen av elevene helt klart gir mening å lese, det betyr noe for dem både i form av gjenkjennelse erfaring og opplevelse, mens det for andre bare fortøner seg som pensum. Hun mener likefullt at litteraturlesing i skolen er viktig for alle:

«Skolen må gjøre alt for å kompensere for lav leseferdighet, dårlige lesevaner og lav metaspråklig kompetanse. Men gir det ikke mening i elevens sosiale rom, kan skolens insistering bare komme til å bekrefte en ikke-mening knyttet til skolens mening (...). Derfor trengs mer kunnskap og nye metaforer i pedagogikken.» (Penne, 2006: 359)

### **Feller forståelsesrammer – narrative skjema**

Pennes prosjekt er både sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk på samme tid, noe hun ikke ser på som motsetningsfullt, men utfyllende. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv oppfattes språket og vår felles bruk av det og andre symbolsystemer som

helt avgjørende for vår erfaring av virkelighet, og for hva som oppleves som meningsfullt eller ikke. «The limits of my language mean the limit of my world», var Ludwig Wittgensteins måte å si det på. (Wittgenstein, 1921) I et slikt perspektiv er lesing og tolkning av litterære tekster høyst interessant, og koblet opp mot kognitive teorier om meningsdanning mener Penne dette «gir solid didaktisk begrunnelse for norskfagets vektlegging på litteratur, på lesing av litterære tekster fra fortid og samtid og samtidig på tolkning av de samme tekstene som didaktisk argument når et mål er identitet og kulturell meningsskaping.» (Penne, 2006 :27) Penne støtter seg til blant andre Vygotsky, Bakhtin, Bruner og Burke i sitt arbeid, og er opptatt av teorier om «narrative skjema», altså forestillingen om at vi orienterer oss i verden via noen felles grunnstrukturer, eller narrative plottskjema som gjør det mulig for oss sette ting i sammenheng slik at de i sin tur gir mening. Penne henviser ofte til Jerome Bruner, og hans begrep «folk theory of mind» (Bruner, 1996), eller folkepsykologi der «fortellingen» og dens narrative skjema utgjør en avgjørende, samlende faktor for forståelse og meningsskaping innad i kulturer. Ikke bare i møte med litteratur og tolkning av tekster, men også i våre daglige hendelsesforløp, våre oppfatninger av hva som skjer rundt oss, og hvordan vi videreformidler dette, både muntlig og skriftlig. Hvilke gjenkjenningsskjemaer vi har, tenkes å ha sammenheng med den kulturen vi vokser opp i, og at individ og samfunn speiler hverandre i en stadig pågående dialektisk prosess. Narrative plottstrukturer mener man ligger til grunn for alle former for historiefortelling, ikke bare i litterære tekster, men i TV-serier, TV-spill, film, teater, og reklame for å nevne noen. Selv om de øvre lagene av fortellinger endrer seg i forhold til ulike tidsepokers mote, er de grunnleggende strukturene langt på vei de samme.

### **Narrative plottstrukturer**

På samme måte som Langer og Rosenblatt, er Penne opptatt av at kjennskap til slike narrative strukturer er avgjørende for å kunne tenke og erfare metaforisk, og som «(...) vårt viktigste kulturelle redskap, et medierende redskap, til å konstruere orden og en retning i våre liv.» (Penne, 2006: 37) Det er følgelig også et poeng hos Penne at skolen må bidra til en innføring i dem, spesielt for elever som ikke introduseres for det i særlig grad hjemme, enten det nå er norske elever eller minoritetsspråklige. De er ikke bare viktige for å kunne lese og tolke litterære tekster på skolen, men også i

en videre, sosiokulturell forstand. Ifølge Penne avdekket hennes undersøkelser blant annet at det fungerte bedre å la elevene lese klassiske tekster enn moderne, eksperimentelle fordi det var lettere for alle elever å gjenkjenne plot-strukturene i dem. Dette gjaldt også for svakere lesere og lesere med minoritetsbakgrunn som ikke nødvendigvis har vokst opp med vestlige fortellerformer. Dette samsvarer bare i noen grad med det jeg fant hos mine informanter, noe som vil bli kommentert i kapittel 5.

### 3.5 Kognitiv poetikk: Om lesing som mentale prosesser

Elevenes mentale og emosjonelle medvirkning i leseprosessen står også sentralt i Magne Drangeids utgivelse *Litterær analyse og undervisning* fra 2014. Her presenterer han elementer fra en relativt ny litteraturvitenskaplig retning, kognitiv poetikk, og illustrerer sine poenger med en rekke eksempler fra egen undervisning. Hans mål er å styrke den litterære kompetansen, både blant lærere og andre som driver med formidling av litteratur, og å tilby alternative måter å drive litterær analyse på. Det er en del av Drangeids ærend at vi må bort fra den tradisjonelle, låste måten å tenke analyse på. Ifølge ham er mange lærerstudenter negative til litterær analyse fordi de aldri har skjønnet poenget med det, de har kun opplevd det som begrensende og kjedelig, hvorfor kan man ikke bare få oppleve teksten heller enn å ødelegge den med rigide analyseskjema og tolkingsbegreper?

Drangeid tar til orde for en kombinasjon av både opplevelse og analyse, og deler både Rosenblatt og Kjælens oppfordring om å inkludere elevenes bakgrunn og erfaringer i tekstarbeidet, og unngå å bombardere dem med bakgrunnsstoff og forutbestemte tolkninger før leseprosessen.

«Jeg ønsker istedenfor å skissere ei tilnærming som fortsatt gir grundig utforsking av teksten, men som samtidig tar utgangspunkt i leserens opplevelse.»

(Drangeid, 2014:19)

Den kognitive poetikken er opptatt av lesing som mentale prosesser og hvordan dette alltid vil være en kombinasjon av tekst i møte med leserens egen erfaringsbakgrunn. Slik sett har den mye til felles med en reader-response



tilnærming, men med et enda større fokus på det psykologiske aspektet. Tekstens effekt på leseren står i fokus, snarere enn selve tolknings og forståelsesprosessen i hermeneutisk forstand. Men kunnskap om litterære virkemidler, konvensjoner og strategier er også viktig, mener Drangeid. Det kognitive aspektet handler både om meningsskaping og fortolkning, men også om leserens opplevelse og empati, og søker å beskrive dette på en systematisk måte gjennom empiriske studier og teoretiske refleksjoner. Den kognitive poetikken prøver altså å forklare hva som skjer i samspillet mellom tekstens verden og leserens medbragte erfaringer. Dette er kompliserte mekanismer, og noen vil nok mene umulig å beskrive, men på samme måte som man i psykologien studerer hvilke mønstre våre opplevelser av verden følger, kan man også si noe om dette i forhold til våre møter med litterære tekster. Ved å bruke begreper som beskriver slike mønstre, kan man si noe om hva som skjer i leseprosessen, hva som gjør at man lett relaterer til enkelte tekster, men ikke til andre, hvordan vi assosierer og lenker sammen egne erfaringer med tekstens språk og innhold, og dermed bygger ut og fyller inn ulike nivåer i tekstens verden.

Ulike begreper brukes, f.eks mentale modeller, mentale rom, kognitive modeller eller skjema. Som med alle teorier eller stereotypier skal ikke dette oppfattes som endelige «fasitsvar», men som eksempler på hva som skjer mentalt når vi erfarer noe. Drangeid beskriver en amerikansk lærer, Debbie Miller, som benytter skjemateori i undervisningen av barn med det formål å øve dem i å registrere og sette ord på sine egne opplevelser av verden, for så å kunne gjøre det samme når de møter en tekst. (Miller, referert i Drangeid, 2014: 46). De får dermed mulighet til å utvikle en metaspråklig kompetanse. Helt konkret gjør hun dette, skriver Drangeid, for eksempel ved hjelp av å notere elevenes tanker og antagelser om et gitt tema på små kort som så ordnes i konvolutter. Etter hvert som de leser en tekst med samme tema, kan de sammenligne tekstens verden med sine egne tenkemåter og begreper som de satte ord på før lesingen, og eventuelt redigere, slette eller legge til fra det de opprinnelige hadde skrevet ned. Dette kan minne litt om førforståelse-metoder som vi kjenner fra norske klasserom, for eksempel ved bruk av VØL-skjema. Hovedpoenget er at barna opparbeider seg et språk for refleksjon, argumentasjon, sammenligning og vurdering. Men kanskje vel så viktig; de får oppleve at deres egne erfaringer og teorier blir verdsatt som legitime måter å forstå og oppleve litterære verk på, de blir

inkludert som medskapere. Bygger man opp et slikt grunnlag og en trygghet hos elevene, kan man i neste omgang gi dem mer komplekse tekster som utfordrer elevenes kognitive skjema og gjør dem nysgjerrige på å utvide disse:

«Samtidig må det være skolens mål at elevens kognitive skjema blir utfordret og utviklet gjennom lesing og litterære samtaler. I skolen skal litteraturen gi lyst og læring, erkjennelse og danning. Litteraturen skal gi elevene en videre horisont gjennom kompetanser som gir tilgang til historie og kultur.» (Drangeid, 2014: 29)

Han henviser i den forbindelse til Kvalsvik Nicolaysens begrep «tilgangskompetanse» (Kvalsvik Nicolaysen, 2005), og til flere av Pennes forskningsprosjekter som også understreker dette punktet, nemlig at vi ikke må falle for fristelsen å kun gi elevene tekster som er enkle å relatere til. Det er lett å si seg enig i dette på et teoretisk nivå, men ikke fullt så enkelt for lærerne som skal utføre det i praksis. Skal vi få elevene motiverte til å lese mer utfordrende tekster, må vi først gi både dem og kommende lærere noen forutsetninger for å kunne se noe mening i dem.

### **Lesing som fremmederfaring**

Drangeids oppfatning av hva som karakteriserer skjønnlitterær lesing er inspirert av leserorientert teori, og både Iser, Culler, Jauss og Gadamer er godt representert i boken hans. Spennet mellom det kjente og det ukjente, det identifiserbare og det fremmede opptar også ham:

«Lesing er å overføre egoet – midlertidig – til en annen verden. I et slikt perspektiv er det vesentligste ved litterær lesing i skolen ikke å bekrefte og forsterke elevens ego, men å gi innsyn i andres erfaringer, å åpne for andres følelser og tankemåter.» (Drangeid, 2014: 30)

Men for at dette skal skje, må man først få elevene interessert, og få dem med over i det Jerome Bruner beskriver som tekstens mentale landskap. (Bruner, 1996) For å klare dette, er det viktig å finne noen kjente elementer som kan brukes som inngangsport til også å utforske mindre kjente lag i en tekst.

### **Innlevelse, distanse, motivasjon**

Drangeid er opptatt av hva som kan skape motivasjon til lesing, og dette tenker jeg er ett av de viktigste og mest utfordrende spørsmålene i forhold til lesing i skolen i dag. Ikke at det er noe nytt, men som jeg skrev innledningsvis er den mediale situasjonen ny, og mange unge synes å ha lav terskel i møte med tekster som gir motstand. Motivasjon kan skapes fra så mangt; nysgjerrighet, interesser, ros, eller forventning om mestring og måloppnåelse. Men også av innlevelse. Innlevelse er nødvendig for å kunne sette seg inn i andres tenkemåter og ståsted, og for å bli grepet eller berørt, som er det både Klafki og Aase er grunnleggende opptatt av. Uten dette blir kunnskapen ofte hul og forgjengelig, raskt glemt.

Både Drangeid og Penne mener imidlertid at fokuset på litterær innlevelse ikke bør slippes helt fritt fordi det da fort ender i det Penne kaller et «intimitetstyranni», eller som Drangeid sier; at elevene ikke klarer å skille mellom sin egen virkelighet og fiksjon, og at de ikke utvikler metakompetanse. Balansen mellom innlevelse og distanse har også blitt kommentert av Atle Skaftun som mener at for mye vekt på innlevelse og nytelse undergraver litteraturens potensial som «øvingsrom for livet». Han mener det er viktig at elevene kan erfare at litterære tekster har en betydning også ut fra andre premisser, for eksempel at det kan være lærerikt og nyttig. (Skaftun, 2009: 16-18).

Balansen mellom innlevelse og distanse er et vedvarende didaktisk dilemma som er aller mest utfordrende for dem som skal sette teorien ut i praksis. I Pernille Reitan Jensens masteroppgave *Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen* dybdeintervjuet hun fire lærere i videregående skole om deres bruk av litterære tekster i undervisningen. I oppgaven bygger hun videre på flere av funnene både til Penne og Kjelen, blant annet når det gjelder utvalgsriterier. Reitan Jensen avdekket at de samme kriteriene gikk igjen hos hennes informanter, også når det gjelder tendensen til å bruke klassiske tekster primært for å eksemplifisere tidstypiske trekk ved en litterær epoke, heller enn å se på hva som er tekstens kvaliteter. Faren er da, som Aase sier, at elevene kun lærer om litteratur, og ikke av og gjennom litteratur. Reitan Jensens intervjuer viste dessuten at lærerne forsøkte å få elevene sine interessert ved å fokusere på tekstenes allmenmenneskelige problemstillinger for

slik å skape gjenkjennelse, men at dette kunne være utfordrende å få til. Reitan Jensen problematiserer Penne, Skaftun og Drangeids oppfordring om å nedtone opplevelsesdimensjonen og mener at emosjonelle erfaringer bør få mer plass i litteraturundervisningen:

«Nærhet og erfaringer virker ikke positivt hos Penne, og emosjonelle erfaringer gjøres til et problem. I et kulturfag som norsk er dette et problem i seg selv (...) Det er ikke rart at litteraturundervisningen får et problem når utgangspunktet er at det ikke skal finnes nærhet til teksten.» (Reitan Jensen, 2017: 66)

Det samme gjør Birgitte Amalie Solem Pedersen i sin master *Didaktisk anvendelse av Helga Flatlands Bli hvis du kan. Reis hvis du må*, der ett av hennes spørsmål er hvordan utvikling av litterær kompetanse kan lede til danning. Med henvisning til blant andre Kjelen, er hun enig i at analytiske ferdigheter er helt nødvendige for å kunne snakke om kompetente lesere. «Likevel kommer man ikke utenom at det først og fremst er tematikken i en roman som fenger oss når vi leser, og det er nettopp tematikken og handlingen i romanen som kan bidra til å at elevene opplever lesing som en berikelse i livet.», skriver hun. (Solem Pedersen, 2019: 54).

At det å involvere elevenes erfaringer i møte med tekster er viktig, er et syn også Robert Eaglestone deler. Han mener det er helt avgjørende for at unge skal oppleve lesing som meningsfullt, og for å motvirke at litteraturen spiller fallit.

### 3.6 Robert Eaglestone: Om hvorfor litteraturen spiller en viktig rolle

I *Literature, why it matters* fra 2019 skriver Eaglestone med utgangspunkt i England og det britiske skolesystemet, men mange av problemstillingene er de samme som her hjemme: Hvordan kan vi få unge mennesker i dag til å se verdien av å lese og studere skjønnlitteratur? Hva kan de bruke det til, både i livet generelt, men også karrieremessig? Hvilke utfordringer står humanistiske fag overfor i dag?

Han går filosofisk til verks, men på en direkte og lettleselig måte. På Bakhtinsk vis beskriver han litteratur som «a living conversation» som gjennom kreativ språkbruk stadig pågår mellom oss i form av dialog med hverandre og som respons både på

fortidens og nåtidens skriftkultur. Han trekker linjer tilbake til Aristoteles og hans mimesis-teori om at det ligger medfødt i oss å herme og respondere på uttrykk vi møter, og at dette utgjør basisen for all kunst. Videre inviterer han oss til å tenke på litteratur som aktivitet heller enn verk, som verb heller enn substantiv:

«Talking with someone is a creative act: conversation is a kind of improvisation between people, after all. So using the metaphor of literature as a living conversation means that creativity exists not just in the work of literature, or in the head of a famous author, but also in us, the reader. The creativity of literature is shared precisely because literature is an activity.» (Eaglestone, 2019: 9)

I dette ligger oppfatningen av at også leseprosessen representerer et kreativt arbeid, man er som leser medskaper av verket. Han er med andre ord godt inspirert av reader-response teori og drar gjennom hele boken veksler på en rekke kjente forskere innen tradisjonen, men også på andre forfattere og teoretikere som T.S Eliot, Bakhtin, Coelho, Freire, og Eagleton, for å nevne noen. I likhet med Hallvard Kjelen siterer han dessuten den amerikanske pedagogen Arthur Applebee på en del viktige punkter som jeg snart vil kommentere.

Ett av Eaglestones ærend i boken er å dra litteraturen ned fra pidestallen som han beklager at den befinner seg på, og som han mener kan gjøre at den oppleves som fjern og utdatert for unge i dag. Her deler han både Drangeid, Smith og Pennes agenda, og til tross for mange ulikheter mellom utdanningssystemene våre, er det også mye likt. Begge har på den ene siden elevgrupper som leser mindre, og på den andre, overordnede siden, humanistiske fagdisipliner som er under sterkt press. Eaglestone argumenterer for at slike fag ikke kan studeres med samme metoder som naturvitenskapen, og henviser til bl.a Paulo Freires *Pedagogy of the oppressed* som et eksempel på et mer inkluderende kunnskapssyn der elevens medvirkning verdsettes og ansees som avgjørende for å kunne snakke om reell kunnskap. Videre uttrykker han en dyp skepsis til det overdrevne fokuset på bakgrunnskunnskap om og rundt litterære verk som han mener dominerer i amerikanske og engelske litteraturstudier i dag. Idéen om «cultural literacy», som også er høyst til stede i norske læreplaner, har noen grunnleggende problemer, mener Eaglestone, og det er

i den forbindelse han trekker frem Arthur Applebee. Allerede på 90-tallet var han kritisk til overdreven bruk av bakgrunnsfakta, historiske rammer, lese-og-tolkningsstrategier og bruken av «cultural literacy» som hovedbetingelsen for lesing:

“(...) catalogs of information frustrate rather than encourage conversation action; so rather than helping students open up and be in dialogue with literary texts, cultural literacy seems destined to shut them out”. (Applebee, 1996: 91)

Ikke slik å forstå at han avskrev betydningen av bakgrunnsstoff, men han advarte mot tendensen til at dette har blitt for bestemmende og altoverskyggende i måten man jobber med litterære tekster på. Eaglestone setter det på spissen slik:

“Cultural literacy is educational fast-food: easy to make and cheap to offer, not really nutritious and often regurgitated or excreted without digestion.”  
( Eaglestone, 2019: 38)

I Applebees hovedverk *Curriculum as conversation* fra 1996 argumenterer han for en tilnærming som verdsetter elevenes uformelle så vel som formelle kunnskap; deres egen erfaringer i livet generelt, og som lar dette få spille med i tolkningsarbeidet. I tillegg er det også et poeng hos ham at man lærer best gjennom dialog med andre, gjennom «knowledge-in-action». Både Applebee og Eaglestones holdninger samsvarer slik sett mye med det både Klafki og Aase understreker, nemlig betydningen av å åpne elevene for teksten og teksten for eleven, og dessuten at samtalen rundt leseopplevelsen er helt avgjørende for at det skal bli meningsfullt og ha noen dypere effekt på dem.

### 3.7 Oppsummering

De narrative plottstrukturene slik Penne presenterer dem, de kognitive skjemaene som Drangeid skriver om, og Langers modell for å beskrive leseprosessen har mye til felles. Oppsummerende kan man si at Drangeid i sin tilnærming prøver å ta konsekvensen av Kjelen, Skarstein og Pennes funn, nemlig at norsk skole i for liten grad gir elevene grundig litterær kompetanse i form av et litterært begrepsapparat og

innføring i «klassiske» lese-konvensjoner. Det gjør han ved å oppfordre til mer fokus på analyse parallelt med at man åpner for mer estetiske lese måter. Om det er dette som skal til for å få litteraturen til å virke meningsfull og dannende på elever i dag, er imidlertid uvisst, og det var blant annet dette jeg ville undersøke gjennom mine intervjuer med 10 elever i videregående skole anno 2021. I kapittel 5 vil jeg presentere hva som viste seg gjennom samtalene og hvordan dette kan tolkes, men først skal metoden kommenteres.

## KAPITTEL 4: METODE

### 4.1 Innledning

Oppgaven min består av en teoretisk diskusjonsdel, og en kvalitativ intervjudel. Som Laila Aase skriver i artikkelen *Norskfaget - skolens fremste danningsfag?* er det gjennom utspørring eller observasjon i klasserommene at man virkelig kan få vite noe om hvordan undervisningen oppleves: «(...) ytre karakteristikk av klasserommene forteller egentlig lite om hvordan faget fungerer som et danningsfag (...)» Slik innsikt får vi bare når vi er på innsiden av de norskfaglige institusjonene, som lærer og elev, eller eventuelt som faglig kompetent observatør. Skal norskfaget være dannende, har både lærestoff og arbeidsmåter betydning, men danningsprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret.» (Aase, 2005b: 69)

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget for å bruke kvalitative intervjuer, og deretter si litt om hva som kjennetegner den intervjuformen jeg selv valgte å bruke. Både gjennomføringen og mulige begrensninger vil bli kommentert, og til slutt vil etiske hensyn, samt reliabilitet og validitet diskuteres. Jeg vil dessuten si litt om hvordan bearbeidingen av materialet er blitt gjort, og i forlengelsen av dette vil selve analysedelen følge.

### 4.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget: Hermeneutikk og fenomenologi

#### **Hermeneutikk**

Hermeneutikkens mantra er at all forskning innebærer en fortolkningsprosess som alltid vil være avhengig av forskerens forforståelse i møte med sitt objekt, materiale

eller informanter. Ved en slik tilnærming er man opptatt av å tolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som i utgangspunktet fremstår som innlysende (Thagaard, 2013.) Mens dette opprinnelig var en tilnærming man først og fremst brukte for å tolke skriftlige tekster, omfatter det i dag også tekst i betydningen samtaler:

«Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora gjennom de siste århundrene, og det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema.» (Kvale og Brinkmann, 2015: 73)

Videre er det hermeneutikkens lære at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen en studerer den i, og som man selv er en del av. (jfr. avsnittet om horisontsammensmeltning, Gadamer og Ricœur i kapittel 3) Enhver tekst får sin mening fra en kontekst, eller mangel på sådan dersom konteksten endrer seg, noe som jo bli tematisert i oppgaven min; nemlig om lesing av litterære tekster gir mening for elevene i dag eller ikke. Et slikt hermeneutisk grunnsyn finner vi i alle de store, norske prosjektene jeg refererer til underveis; både Kjelen, Skarstein og Pennes.

## **Fenomenologi**

Fenomenologien har sin rot i en antakelse om at realiteten er slik mennesker forstår og oppfatter at den er (Kvale og Brinkmann, 2015) Ved en fenomenologisk tilnærming tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å avdekke en dypere mening i personens erfaringer. I et slikt perspektiv er man altså opptatt av hvordan personer opplever et gitt fenomen, og hvilken mening de tillegger disse, uavhengig av ytre omstendigheter. Det legges også vekt på å beskrive de erfaringene som er felles for flere deltakere, for så å kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres. Det er dette jeg kommer til å gjøre i analysedelen av oppgaven min. I intervjuprosessen var det fenomenologiske perspektivet avgjørende i og med at det var elevenes subjektive opplevelser med det å lese litteratur som sto i fokus. Min oppgave var å gjengi dette så nøytralt som mulig gjennom transkribering av svarene de ga meg. I neste runde, ved gjennomlesing og analyse, spilte dessuten den hermeneutiske tilnærmingen inn, og i den forbindelse blir også begrepet forforståelse viktig å kommentere.



## Forforståelse

Ifølge hermeneutikken bygger som nevnt all forståelse på en forforståelse, og Gadamer's teorier om virkningshorisont og historiesammensmelting utgjør en viktig del av det hermeneutiske kunnskapssynet. (Gadamer, 1999) Som forsker er det viktig å være seg bevisst dette for å unngå bias. Dette begrepet refererer til hvordan data og analyser kan bli påvirket av forskerens forforståelse, av teoriene og verdiene som forskeren har med seg i bagasjen fra før. Ifølge Maxwell (2009), har dette tradisjonelt blitt omtalt som noe negativt fordi det kan påvirke kvaliteten på forskningen. Maxwell argumenterer imidlertid for at det også må sees som noe positivt fordi det kan gi forskeren et godt grunnlag for å utvikle hypoteser og for validering. Det viktigste er at man beholder et kritisk blikk på sin egen forforståelse underveis i prosessen.

### 4.3 Valg av metode

Hvorfor intervju? Oppgavens mål var å undersøke om litteraturen har en dannende- og identitetsutviklende funksjon i norskfaget. Siden dette er aspekter som vanskelig lar seg teste eller måle, ønsket jeg å bruke en metode som lot elevene så fritt som mulig beskrive hvordan de opplever det å lese, og da var kvalitative dybdeintervjuer et innlysende valg. Målet var å få vite noe om informantenes tanker og meninger snarere enn deres vurderinger.

### 4.4 Hva kjennetegner kvalitative intervjuer?

Kvalitative intervjuer kjennetegnes ved at man som regel bruker åpne og få spørsmål som man deretter analyserer. Hovedfokus er å forstå verden sett fra informantens side, og å få så presise beskrivelser som mulig av deres opplevelser. Beskrivelsene deres danner utgangspunktet for en fortolkning av det beskrevne temaet, i dette tilfellet om lesing av litteratur i skolen oppleves som meningsfullt og utviklende, og om det dermed kan sies å ha en dannende funksjon.

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.

Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk.» (Kvale & Brinkmann, 2015: 42).

Selv om intervjuformen er velegnet og mye brukt til slike formål, er det samtidig en del utfordringer og svakheter man som forsker bør være bevisst på, for eksempel at man kan bli påvirket av intervjuobjektene sine, eller at man forsøker å tilpasse seg dem. Kvale & Brinkmann (2015) peker på flere slike forhold, blant annet under samlebetegnelsen «asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer.»

### **Semi-strukturerte intervjuer**

Intervjuformen jeg brukte kan karakteriseres som semi-strukturerte dybdeintervjuer; de er verken helt åpne, vanlige samtaler eller helt lukkede spørreskjemasamtaler. De følger bestemte spørsmål som blir introdusert på forhånd gjennom en intervjuguide, men har likevel en viss fleksibilitet i gjennomføringen. Man kan endre rekkefølgen på spørsmålene eller omformulere dem ved behov for på den måten å la informantenes svar og beskrivelser være mest mulig frie. Man har også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for at informantene skal kunne utdype svarene sine.

## **4.5 Datainnsamling**

Før intervjuene ble gjort sendte jeg en presentasjon av prosjektets tema, samt intervjuguide og informasjonsskrivet som ble bruk, til NSD. Prosjektet startet etter at jeg mottok godkjenning fra dem.

### **Utvalg av informanter**

Utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene kan gjøres på ulike måter, alt etter hva som er hensiktsmessig. Ifølge Brinkmann og Kvale har antallet intervjuobjekter en tendens til å være enten for lite eller for stort. Er det for lite vil det være vanskelig å generalisere ut fra funnene, er det for stort, risikerer man å få for lite tid til å gå dypt inn i analysearbeidet. I vanlige undersøkelser ligger antallet på 15 + / -10. Det er en misforstått kvantitativ forutsetning å tro at jo flere intervjuer en har, desto mer vitenskapelig vil resultatet bli. (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle

landet jeg på 10 informanter; 5 fra to ulike skoler. Med tanke på masteroppgavens størrelse tenkte jeg at dette ville være et stort nok antall. For å finne informanter sendte jeg ut mail til administrasjon og lærere på 14 videregående skoler i Bergen og omegn. Det var viktig for meg å få representanter fra to forskjellige skoler for å ha en viss spredning i informantgrunnet. Jeg fikk kontakt med én utenfor sentrum og én i sentrum og var fornøyd med det. Den ene klassen var på andre året av videregående, mens den andre var VG-3 elever. Alle gikk på studiespesialisering. Skolene har imidlertid ulike studietilbud generelt, og ulikt snitt for å komme inn, noe jeg tenkte var positivt for å få en viss bredde i elevgruppen. Dersom jeg bare hadde fått informanter fra én skole, ville dette kunne gjort resultatet mindre representativt. Videre ønsket jeg å både ha med gutter og jenter på begge skolene, og det fikk jeg, selv om det var en overvekt av jenter; totalt 7 jenter og 3 gutter. Dette utgjør etter mitt syn ikke et problem siden det ikke var et poeng i oppgaven å undersøke eventuelle forskjeller mellom jenter og gutters opplevelser med å lese skjønnlitteratur.

### **Representativt utvalg?**

Hvem meldte seg til intervjuene og hvor representative er de? Man må ta i betraktning at det muligens var elever som i utgangspunktet er positive til å lese litteratur som meldte seg til et prosjekt som dette, og at der dermed ikke kan regnes som helt representative. Når det er sagt, ble intervjuene gjort parallelt med vanlig undervisningstid, så det er også mulig at noen av elevene sa ja rett og slett for å få gjøre noe annet enn den vanlige undervisningen. I forkant fikk jeg ingen informasjon om elevenes bakgrunn eller motivasjon for å delta; kun at de hadde fått spørsmål om å delta klassevis, og at de da hadde meldt seg frivillig.

### **Informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide**

Elevene fikk informasjon om prosjektets tema og formål i informasjonsskrivet som jeg sendte til lærerne deres i forkant av intervjuene. (Vedlegg 1) Her fikk de også vite hva det innebærer å delta, samt om konfidensialitet og anonymisering i prosjektet. Samtykkeerklæring ble presentert og signert der og da før jeg startet intervjuene. (Vedlegg 3) Intervjuguiden som dannet utgangspunktet for intervjuene ble ikke delt ut til informantene i forkant fordi jeg ønsket mest mulig spontane svar, og for at elevene

ikke skulle føle at de måtte forberede seg og finne frem til en type svar som de kanskje tenke at jeg ønsket å få. Tema, formål og spørsmål ble lest opp for dem i intervjusituasjonen og forklart med henvisninger til læreplanen som vi skal se i neste avsnitt.

### **Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjort i undervisningstiden på de to respektive skolene. At man gjennomfører dem på et sted der informantene er kjent og føler seg trygge, er noe som anbefales for å skape en mest mulig avslappet stemning (Tjora, 2010: 94) Jeg avtalte dag og tidspunkt for samtalene med elevenes respektive lærere, og ble tildelt grupperom i nærheten av klasserommene slik at elevene lett kunne komme én og én til sin avtalte tid. Før vi startet ble jeg imidlertid med læreren inn i klasserommet slik at alle kunne få hilse på meg og jeg kunne presentere meg kort.

Samtalene ble gjort unna på to ulike dager, én dag på hver av skolene. Intervjuene varte mellom 15 og 20 minutter og ble tatt opp på bånd, noe de ble informert om i informasjonsskrivet de fikk før de takket ja til å delta. Bruk av lydopptak gjør det lettere å gjennomføre et semi-strukturerte intervjuer som jo blant annet kjennetegnes ved at man ønsker å ligge nær samtalens form, og hvor det skal være rom for digresjoner og oppfølgingsspørsmål. Noe slikt er vanskelig å gjennomføre dersom man skal notere svar underveis.

Intervjuene ble introdusert med en kort briefing av tema og formålet med intervjuet, for slik å definere intervjusituasjonen for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere understreket jeg at det ikke var deres kunnskap om litterære sjangre, perioder eller forfattere jeg var interessert i, men hva de tenker om det å lese. Og, ikke minst, at det ikke var noen svar som var rette eller gale. Jeg presiserte dessuten hva jeg mente når jeg brukte ordet skjønnlitteratur, altså ulike typer tekster som romaner, dikt, noveller, sangtekster eller skuespill. Forut for noen av spørsmålene forklarte jeg dessuten hva læreplanen sier at elevene skal lære, og knyttet på den måten mine spørsmål til den. Selv om jeg presiserte for dem at jeg ikke var ute etter å vite om de leser utenfor skolen, var det noen av informantene som også snakket litt om dette. Da lot jeg dem selvsagt få fortelle om dette; noe annet ville kunne virket hemmende tenker jeg. Det viktigste er, ifølge Kvale &

Brinkmann (2015) å få informantene til føle seg bekvemme slik at de kan snakke fritt rundt temaet, og dette gjør man ved å lytte og vise interesse, forståelse og respekt for det den enkelte sier.

#### 4.6 Etiske hensyn

Alle forskningsprosjekter som involverer aktiv menneskelig deltagelse krever at forskeren må ha deltagernes informerte og frie samtykke (Thagaard, 2013). Som nevnt ble dette gjort gjennom å dele ut informasjonsskriv og innhente samtykkeerklæring fra samtlige informanter. Prosjektet ble også vurdert og godkjent av NSD i forkant av gjennomføringen. Alle presentasjoner av svar og sitater er anonymisert ved å kun bruke tall på informantene i stedet for navn, og i transkriberingen er det kun brukt bokmål slik at ikke ulike dialekter skal kunne gjenkjennes eller kobles til enkeltpersoner. I tråd med NSD sine retningslinjer vil dessuten alle lydopptak og notater bli slettet når studien er ferdig.

#### 4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

Kvaliteten på et forskningsprosjekt vurderes ut fra dets troverdighet og pålitelighet, på fagspråket kalt reliabilitet og validitet. Videre er man opptatt av om funnene i et prosjekt kan brukes til å si noe generelt om det som tematiseres; altså om de kan overføres til andre situasjoner, kontekster og personer, eller om de først og fremst gjelder for én studie. Dette omtales ofte som generalisering eller overførbarhet. (Kvale & Brinkmann, 2015)

##### **Reliabilitet**

Flere aspekter spiller inn når man snakker om reliabiliteten til et prosjekt. På de ene siden handler det om hvordan materialet ble samlet inn, og om forskeren forholder seg kritisk til gjennomføringen av dette. Samtidig dreier det seg om hvordan prosessen blir redegjort for, om den er gjennomsiktig. Ifølge Thagaard (2013) er dette det viktigste aspektet. Troverdigheten vil også regnes som sterkere dersom det er blitt brukt lydopptak i intervjuer fordi sitatene i oppgaven da vil bli gjengitt på en mest mulig presis måte. (Tjora, 2010: 178) Dersom man må ta notater fra intervju, vil

disse kunne preges av forskerens rekonstruering av det som ble sagt. Reliabilitet handler dessuten om hvordan forskeren klarer å skille mellom egne tolkninger av materialet og den faktiske informasjonen som informantene ga i intervjusammenheng (Thagaard, 2013). Dette kan gjøres ved at man er tydelig på hva som er referat fra intervju, og hva som er egne vurderinger av det som er blitt sagt.

### **Validitet**

Reliabilitet handler altså om ulike aspekter knyttet til selve gjennomføringen av et prosjekt. Validitet dreier seg på sin side om hvorvidt metoden man har valgt til å undersøke et tema viser seg egnet til det. Dette omtales ofte som studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til kvalitativ forskning vil spørsmålet om validitet for eksempel kunne knyttes til valg av intervju eller observasjonsform. Men ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler det om mer enn dette; det er også et spørsmål om håndverksmessig kvalitet. Det vil si at forskeren utviser moralsk integritet og praktisk klokskap i studien sin, for eksempel ved at hen er reflekterende ovenfor sin egen rolle underveis i arbeidet. Validitet handler med andre ord også om å inneha en form for objektivitet, Kvale & Brinkmann refererer til det som refleksiv objektivitet. I forbindelse med mine egne intervjuer var for eksempel måten jeg stilte spørsmålene mine på noe jeg var særlig obs på. Altså, om spørsmålene fungerte eller om de var for vanskelig formulert, hvordan jeg utdypet dem og om jeg klarte å få informantene til skjønne hva jeg var ute etter. Valget av intervju spørsmål var for øvrig noe jeg brukte mye tid på å vurdere i forhold til hensiktsmessighet, både før, underveis og i etterkant av at intervjuene var gjort. Noen av dem endte jeg opp med å se bort fra i forhold til analysen fordi jeg kom frem til at de ikke bidro til å si noe om det som var hovedproblemstillingen.

### **Generalisering**

Hvis resultatene fra en undersøkelse sies å være troverdige og pålitelige, er det neste spørsmålet om de kan overføres til andre situasjoner eller grupper, også kalt overførbarhet. Som nevnt under avsnittet om utvalg av informanter, påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at det ofte er for få informanter i kvalitativ intervjuforskning til at man kan generalisere fra resultatene. Det må sies å være tilfelle også for min studie.

Likevel kan den fungere som et innspill i de stadig pågående debattene om litteraturens posisjon og dannelsesaspektet i norskfaget.

#### 4.8 Mulige feilkilder

Som nevnt i avsnitt 3.3, er det flere mulige aspekter ved metoden som kan representere potensielle feilkilder. Ikke minst er asymmetrien i maktforholdet mellom forsker og informant noe man bør være seg bevisst. Selv om det kvalitative intervjuet besikter seg på å skape en avslappet, tillitsfull atmosfære der informantene skal kunne snakke fritt og uhemmet, vil det alltid være en ubalanse mellom intervjuer og informant. Det er intervjueren som har kompetansen, det er hen som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar hen vil følge opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Kort sagt er det intervjueren som har kontrollen og dette kan ha noe å si for hvordan informantene opplever situasjonen. Om min rolle som intervjuer kan ha påvirket hvordan informantene svarte på en uheldig måte, er vanskelig for meg å si, men det er selvsagt en mulighet til stede for at det kan ha skjedd. En annen mulig feilkilde er at informantenes beskrivelser kan være preget av hvordan de ønsker å fremstille seg selv. Begge disse mulige feilkildene var noe jeg var observant på underveis. Blant annet registrerte jeg ved noen anledninger at det virket som at enkelte av informantene mine ønsket å imponere meg med sin kunnskap. Da måtte jeg forsøke å forholde meg nøktern men samtidig høflig, gi en anerkjennende respons, men uten å applaudere dem for mye. I andre tilfeller fikk jeg derimot en følelse av at informantene følte seg lite kunnskapsrike og var litt beskjemmet overfor meg som forsker; for eksempel når de ikke visste hva et ord eller et begrep betyr. Da var det min oppgave å forsøke å alminneliggjøre dette, for eksempel ved å si at det er mange som ikke vet hva det betyr, og så forklare dem det på en liketil måte. Hvilken type relasjon man har til sine informanter er selvsagt også av betydning. I mitt tilfelle var alle involverte, både lærere og informanter, helt ukjente for meg, noe jeg anser som positivt med tanke på nøytralitet og distanse til informantene.

#### 4.9 Bearbeiding og tolking av data – transkriberingsprosessen

Det er mange utfordringer knyttet til bearbeidingen av gjennomførte intervjuer, ikke minst er det tidkrevende, og man kan selvsagt få en utenforstående person til å gjøre jobben for seg. Imidlertid er det flere positive aspekter ved å gjøre jobben selv, blant annet at man blir bedre kjent med innholdet i dataene når man lytter til dem flere ganger. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) utgjør transkriberingen begynnelsen på selve analysen, og den bidrar dermed til at samtalene struktureres og slik blir gjort bedre egnet for analysen. Av umiddelbare utfordringer som dukker opp er spørsmålet om hvor nøyaktig gjengivelsene skal være, og i hvilken form de skal gjengis. Til dette finnes ingen absolutt svar skriver Kvale & Brinkmann, (2015), den viktigste grunnleggende regelen er at man er tydelig på hvordan transkriberingen er blitt gjennomført. I mitt tilfelle er intervjuene forsøkt gjengitt så ordrett som mulig, men uten å benytte dialekt siden dette kunne blitt knyttet opp til enkeltpersoner. For å bevare informantenes anonymitet ytterligere, blir de referert til som IF 1, IF 2 osv. og kjønn er ikke oppgitt da det ikke var noe poeng i oppgaven å undersøke eventuelle ulikheter i svarene til gutter og jenter. Jeg forsøkte dessuten å gjengi informantenes svar så ordrett som mulig i en fortellende form for slik å beholde deres meningsinnhold. (Kvale & Brinkmann, 2015).

## KAPITTEL 5: PRESENTASJON OG ANALYSE AV INTERVJUER

### 5.1 Innledning

Kapittel 2 og 3 har i første rekke dreid seg om dannelse og meningsdannelse, og hvordan disse aspektene er tett sammenvevd. At elevene opplever en form for mening når de leser, er avgjørende for å sette i gang dyperegående dannelsesprosesser slik vi kjenner det fra Klafki. Det krever dessuten tid og rom for dialog rundt tekstopplevelsen, og det krever oppøving av empatiske lese måter så vel som efferente. Samtidig er det en utfordring at dannelses- og identitetsutvikling ikke lar seg måle på samme måte som andre av fagets komponenter. Læreplanens kunnskapssyn gir lite rom for dannelsesaspektet, og en del didaktikere har derfor etterlyst mer fleksible måter å tenke literacy på. Begreper som tilgangskompetanse og litterær kompetanse er eksempler på alternative måter å beskrive hva som kreves for å bli en god skjønnlitterær leser, og som i større grad inkluderer det humanistiske aspektet. Det nye kunnskapssynet har dessuten ført til usikkerhet rundt



skjønnlitteraturens legitimitet, og som nevnt har dette vist seg gjeldene både blant lærere og elever. Ikke minst har bruken av klassiske tekster blitt undersøkt fordi det ofte sees i sammenheng med dannelsesaspektet. På bakgrunn av disse momentene vil jeg nå presentere det jeg mener er viktige funn i intervjuene mine, og kommentere dem i lys oppgavens forskningsspørsmål. I arbeidet med analysen har det imidlertid vist seg å være lettere å reflektere meningsperspektivet enn dannelsesperspektivet, noe også Skarstein kommenterer i sin avhandling:

«Danningsbegrepets vide, og til dels svært fleksible forståelse av kultur ble imidlertid vanskelig å håndtere som analyseredskap i diskursanalysen, mens literacy-perspektiver på tekst lettere lot seg anvende som analytiske redskaper.»

(Skarstein, 2013: 64)

Mine informanternes tanker rundt meningsaspektet kom til uttrykk på ulike måter. Ett av spørsmålene handlet eksplisitt om hva de synes om å lese, og om de opplever det som meningsfullt eller ikke (gjengitt i punkt nr.4). Svarene på dette spørsmålet forteller oss selvsagt en del, men samtidig kom det frem vel så mye interessant via flere av de andre spørsmålene, og dette vil bli kommentert gjennom analysen.

Når det gjelder dannelsesaspektet er det mer komplekst, og det var heller ikke et mål for oppgaven å forsøke å befeste om elevene hadde utviklet dannelse eller ei. Som jeg var inne på i metodekapittelet er formålet snarere å beskrive erfaringer som er felles for noen deltagere, for så å kunne oppnå en generell forståelse av det fenomenet man studerer (jfr. kapittel 4) Ut fra dette perspektivet tenker jeg at enkelte av spørsmålene mine også kan fortelle oss noe om det å lese skjønnlitteratur fremdeles synes å bidra til dannelses- og identitetsutvikling i noen grad. Jeg tenker spesielt på spørsmålene om elevene synes at de har lært noe om andre menneskers livssituasjon, og om de har fått opplevelser gjennom det å lese. I likhet med både Rosenblatt og Aase mener jeg at det å bli berørt er helt avgjørende for at det skal kunne skje noe dannende og identitetsutviklende med elevene når de leser.

Hovedmålet med oppgaven har altså vært å finne ut hvilke holdninger som viste seg blant elevene som gruppe, og ikke som enkeltpersoner. Underveis kommer jeg også til å kommentere informantens svar i lys av teorien fra kapittel 2 og 3 og annen relevant forskning. Sitater vil bli gitt for å underbygge funnene. «/» blir brukt for å markere avbrytelser i setninger, og «(...)» for å vise at mindre relevant informasjon i

et utsagn er tatt bort. Informantene blir referert til ved nummer, IF 1, IF 2, og så videre.

## 5.2 Struktur

De fire første punktene i analysen ble stilt som spørsmål til informantene og finnes gjengitt i vedlegg nr.4. De tre siste punktene ble ikke stilt direkte som spørsmål, men reflekterer relevant informasjon som kom til uttrykk gjennom samtalene i sin helhet.

### Hovedpunkter:

- Hvorfor tenker elevene at vi leser skjønnlitteratur på skolen, og hvordan stemmer deres oppfatninger overens med læreplanens mål?
- Synes elevene at de har lært noe om andre menneskers livssituasjon gjennom å lese, og hvilke tekster trekker de i så fall frem?
- Er det noen tekster som har gjort spesielt inntrykk på dem, i så fall hvilke?
- Hva synes de generelt om det å lese skjønnlitteratur på skolen, finner de det meningsfullt eller ikke?

### Underpunkter:

- Hva kommer til uttrykk gjennom elevenes svar når det gjelder bruk av tekstutdrag i undervisningen?
- Hva sier elevene om måten de har blitt undervist i litteratur på?
- Hva kommer til uttrykk gjennom elevenes svar når det gjelder lesing av klassiske tekster?

## 5.3 Hvorfor leser vi skjønnlitteratur på skolen?

Dette var det første spørsmålet jeg stilte informantene mine, og jeg tenkte det ville være interessant å sammenligne med funnene til Penne, Kjelen og Skarstein som alle har avdekket stor usikkerhet rundt dette. Samtlige av mine informanter kunne imidlertid svare uten problemer og uten behov for å tenke seg om eller få hjelp. Det var dessuten ganske sammenfallende innhold i gruppens svar:

a.) Tre av informantene trakk fram det å lære om kultur-og samfunnshistorie, identitet og medmenneskelighet som viktigste grunner. Jeg gjengir ett eksempel som illustrasjon på dette:

«Jeg tror det er for å få en bedre forståelse for hvordan det var før i tiden. Sånn at du får liksom vite verdiene og hvordan de hadde det og hvordan de fremstilte de ulike klassene da, for eksempel. (...) og så å få en bedre forståelse for hvorfor de er så viktige. Og hvilken utvikling, altså, hva som er forskjellen fra nå og da» (IF 2)

b.) To av informantene trakk frem ulike tekstspråklige aspekter:

«Mmm, jeg tror det er fordi at vi skal på en måte utvide fantasien, tenkemåten, og lære å på en måte tenke annerledes og bli kreativ.» (IF 1)

«Altså, for min del, så har det litt med sånn leseglede, det å kunne lære seg at det kan være veldig kjekt å lese skjønnlitteratur. I tillegg så får man kanskje brukt litt sånn andre deler av hjernen (...)» (IF 10)

c.) Tre av dem pekte både på tekstspråklige og historisk-kulturelle årsaker. Jeg gjengir ett eksempel på dette:

«Ja, altså, det er jo et middel for å lære, / og det å få innsikt i hvordan man skal skrive skjønnlitterære tekster (...). Og så lærer vi også veldig mye om, for eksempel når vi leser Ibsen eller Amalie Skram, så lærer vi også veldig mye om samfunnet før, og hvordan det har vært med på å påvirke dagens samfunn og hvordan vi kan sette det opp mot hverandre.» (IF 6)

Én informant (IF 9) var mest opptatt av at lesing handler om å få kunnskap om litteratur som kunstform gjennom litteraturhistorien, og at det kan fungere som kilde til inspirasjon og til at elevene selv kan bli bedre skrivere.

### 5.3.1 Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?

#### **Klare formeninger om hvorfor vi leser.**

Basert på dette er det grunnlag for å si at disse elevenes oppfatninger av litteraturens rolle i norskfaget langt på vei stemmer overens med deler av læreplanens mål.

Flertallet trakk frem kulturelle, samfunnshistoriske, identitetsutviklende og språkutviklende aspekter som formål med å lese skjønnlitteratur. Selv om det var en del forskjeller i svarenes omfang, viste det at elevene var reflekterte og i stand til å se både faget og litteraturen i en videre sammenheng. Det virket dessuten som de var godt orientert om hva som forventes av dem faglig. Mye tydet på at de hadde tilegnet seg evne til metakognisjon som jo er et gjennomgående mål i læreplanene, og en viktig del av det mange tenker at literacy innebærer. Det å opparbeide seg en metaspråklig kompetanse ansees som avgjørende for å kunne tolke og skape mening i arbeidet med litterære tekster selv om man kan være uenige i hva som er det viktigste formålet med det. I et kritisk literacy-perspektiv handler det ikke bare om å kunne forstå tekst, men også å kunne bruke sin tekstkompetanse til å orientere seg og tenke kritisk i forhold til de samfunnskulturelle settingene man er en del av. Dag Skarstein gjør et poeng av dette i sin doktoravhandling og henviser blant annet til den canadiske literacy-forskeren, David Olson, som mener at elevene også må få trening i å kunne reflektere rundt skoleinstitusjonenes krav, forventninger og mål. Det samme synspunktet finner vi både hos Smidt og Penne:

«Målet for literacy er rett og slett større bevissthet om «språkmakt» i et samfunn der stadig mer makt handler om språklig makt. Det gjelder bevissthet både om den maktbruken vi alle utsettes for gjennom medier, reklame og andre ideologiske og kommersielle interesser, og om den makten man selv kan få med innsikt i spillets regler.» (Penne 2010:29)

Det var flere av mine informanter, da særlig på VG3, som både viste stor grad av innsikt i hva norskfaget og arbeidet med skjønnlitteratur er ment å lære dem, og som samtidig kom med kritiske innvendinger til hvordan dette fungerer i praksis. De hadde med andre ord opparbeidet seg en god porsjon «textual power», og slik sett kan man

si at i alle fall literacy-aspektet ved læreplanens mål er blitt realisert hos disse elevene.

På dette punktet skiller mine funn seg fra Skarsteins undersøkelse fra 2013. Informantene hans var i samme aldersgruppe som mine, og til tross for diversitetsperspektivet, var formålet hans mye det samme som mitt, nemlig å undersøke hva som gir mening for elevene når de leser. Skarstein spurte blant annet informantene sine om de syntes det var viktig å lese historiske tekster. Funnene hans avdekket at de hadde store problemer med å svare på dette, noe Skarstein oppsummerer slik:

«Selv om sitatene ovenfor handler om tekster fra opplysningstid og det moderne gjennombrudd, er det ingenting i intervjumaterialet som tyder på at usikkerheten forsvinner når elevene gjennom undervisningen møter litteratur fra perioder nærmere sin egen samtid. Elevene ved Lien skole er rett og slett usikre på hvorfor de leser litteratur på skolen.» (Skarstein, 2013: 63)

I likhet med flere av de andre forskerne jeg har kommentert i kapittel 2 og 3, knytter Skarstein betydningen av metakompetanse også til lærernes usikkerhet og henviser i den forbindelse også til forskning gjort av danske Peter Kaspersen og Nikolaj Frydensbjerg Elf:

«(...) lærernes begrunnelser for skjønnlitteratur kan være temmelig vage og uklare. Svarene mange lærere gir, bygger ikke alltid på forskningsbasert, didaktisk kunnskap. De taler ofte ut fra hverdagsteorier. Det vi ser, som er gjennomgående, er at når elever er svake, har didaktiske begrunnelser en tendens til å svekkes, og læreren blir en omsorgsperson.» (Frydensbjerg Elf og Kaspersen 2012: 248)

Dette såkalte omsorgsperspektivet har som kjent ofte blitt påpekt av Penne, men også Kjelen er opptatt av at en slik holdning hos lærere kan føre til at undervisningen blir for enkel og for lite utfordrende. Mangelfull opplæring i analytiske fagtermer og utvikling av metakognisjon kan i det lange løp bidra til å skape svake skjønnlitterære lesere, hevder han (Kjelen, 2013). Dersom lærerne ikke selv kan svare tydelig på

hvorfor vi leser skjønnlitteratur i skolen, er det stor sjanse for at dette vil påvirke formidlingen deres i klasserommet.

At elevene hadde klare begreper om de overordnede målene med å lese skjønnlitteratur er selvsagt bra. Det interessante ble i neste omgang å se om elevene også opplevde at disse målene faktisk ble realisert i undervisningen, og om de kunne knytte dem til noen bestemte tekster. Det var derfor spennende for meg å se hva informantene ville svare på det neste spørsmålet som handlet om hvilke typer tekster de mente hadde lært dem noe om andre menneskers livssituasjon.

#### 5.4 Synes elevene at de har lært noe om andre menneskers livssituasjon gjennom å lese, og hvilke tekster trekker de frem?

Nesten alle informantene mine svarte ja på den første delen av spørsmålet, men flere av dem hadde problemer med å feste det til konkrete tekster. Dette vil snart bli kommentert ytterligere, men først vil jeg se litt på hvorfor man tenker dette er et viktig mål for lesingen. De er stor enighet om at det å utvikle forståelse og empati for sine medmennesker er en helt grunnleggende del av opplæringen, fra første dag på barneskolen og frem til den siste på videregående. Det finnes mye interessant forskning på litteraturens muligheter for å utvikle empati hos leserne, og i den forbindelse kommer man ikke utenom Louise Rosenblatts bidrag til tematikken. Hun vektlegger skjønnlitteraturens særegne potensiale til å utvikle både følelser, empati, og identifisering hos elevene, og ett av hennes viktigste poenger er at man må ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer så vel som i tekstens univers når man skal undervise i litteratur. Som lærer må man forsøke å skape møteplasser i teksten gjennom dialog. Mange mener imidlertid at hennes teorier har blitt misforstått til å handle om at man da må tilpasse tekstutvalget til elevenes ståsted for å oppnå slike møter; man vegrer seg for eksempel for å bruke det man tror er for kompliserte tekster. Både Aase, Smidt og Drangeid har forsøkt å understreke faren ved dette og de har samtidig oppfordret til at lesing også må handle om å utfordre og ryste.

En viktig del av litteraturens kraft er at den blant annet kan gi elevene mulighet til å identifisere seg med andre; ikke bare søke gjenkjennelse eller relatering til seg selv.

Ved å dras inn i et litterært tekstunivers kan man få mulighet både til å sympatisere med karakterer og ta avstand fra dem, og til å reflektere rundt sine egne reaksjoner. I Litterær analyse og undervisning som jeg var inne på i kapittel 3, vier Drangeid et helt kapittel til dette under tittelen *Lesing som fremmederfaring* (Drangeid, 2014). Han mener det er like viktig at elevene får trening i å lese med distanse som det er å lese med innlevelse. I den forbindelse henviser han også til Atle Skaftun som har uttrykt at for ensidig vektlegging av innlevelse og nytelse reduserer litteraturens potensial som øvingsrom for livet. (Skaftun, 2009: 16-18). For å forstå «det fremmede», det som er «annerledes», er det helt avgjørende å også kunne distansere seg. «Kanskje har skolen i for liten grad vært oppmerksom på at det fremmede også kan være motiverende, enten fremmedhet er språklig, historisk, eller kulturell? (Drangeid 2014: 34) Dette er én mulig forklaring, en annen er at vurderingsperspektivet i læreplanene har blitt så dominerende at lærerne ikke føler de kan ta seg tid til å jobbe med mer utfordrende tekster. For det er mer tidkrevende å jobbe med tekster som gir motstand, og det fordrer at lærerne har nøye gjennomtenkte måter å jobbe med dem på. Empati er vanskelig å måle, og selv om Rosenblatt og flere andre har gjort mye for å hevde at det lar seg måle, finnes det også mange som er kritiske til dette. Blant annet har den amerikanske forskeren, Suzanne Keen, skrevet om empati knyttet til lesing av romaner (Keen, 2007) og funnet at det er lite belegg for å kunne bekrefte at empati faktisk utvikles gjennom lesing. Hun mener det heller kan resultere i en type falsk empati i form av litterær sentimentalitet som igjen kan stå i veien for virkelig medfølelse og etisk handling. Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om klassiske tekster i undervisningen. Først vil jeg derimot gjengi hva noen av mine informanter hadde å si til spørsmål nr. 2:

«Mm, ja, da husker jeg da jeg på norskeksamen i tiende klasse, så måtte jeg lese en novelle, jeg husker ikke hvem som hadde den eller noe, men det var om en mann som slet veldig i livet og han hadde fått en hund (...) og så ville han drepe den hunden (...) Og vi fikk vite, ja, hvordan han tenkte, og hvordan han hadde det.» (IF 1)

«Eh, jeg kan ikke komme på at vi har lest noe om det fra nå i nyere tid, som jeg kan komme på, men vi har lest noe fra *Faderen* og liksom de der, de har vi lest.» (IF 2)

«Ja, altså, jeg har jo lest mange forskjellige bøker opp gjennom, så jeg husker ikke om, altså alle, sånn hva boken heter og sånn, altså jeg har jo lest og, eh sånn, nå holder jeg på med, hvis du har hørt om *Pretty Little Liars*-serien (...) Gjennom de bøkene, så har du, lærer du på en måte veldig masse om hvordan folk tenker (...)» (IF 3)

«Ehm, for eksempel, vi leste om i fjor vi leste om Ari Behn, jeg husker ikke hva var novellen hans het..., «Alt som blir før»?(...) det var også interessant å lese om hvordan han tenkte på, hvordan han beskrev ting, på en måte, og hvordan han gjorde at ting ble levende på en måte, og hvordan forholdet kunne bli, fra hans liksom perspektiv, da.» (IF 4)

Resten av informantene fra VG-3 svarte ganske sammenfallende ved at de kom på klassiske verk. Jeg gjengir to eksempler på dette:

«Mhmm, jeg holdt på å si, prakteksemplaret på det kan man jo nesten si er Ibsen sitt *Dukke hjem*, ehm, for der får man jo innblikk i Nora sitt liv som hustru i borgerskapet på attenhundretallet (...) Og, eh, vi ser det jo også for eksempel i Amalie Skrams *Karens jul*, at vi ser hvor lite hjelp alenemødre fikk på den tiden.» (IF 6)

«Vel, jeg føler at med en gang kommer jeg på sånn for eksempel Henrik Ibsen sitt *Dukke hjem*, fordi at den er jo en ganske sånn personlig historie, virkelig sånn der du virkelig setter deg inn i livet til hovedkarakterene og spesielt liksom livssituasjonen til Nora, så det er jo helt klart et eksempel jeg kunne trukket frem.» (IF 7)

#### 5.4.1 Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?

Ni av ti informanter svarte først ja på spørsmålet om de syntes de hadde lært noe om andre menneskers livssituasjon, men det var altså mange av dem som ikke kunne komme på noen eksakte tekster å koble det til. Flere av dem trengte tid til å tenke seg om, og enkelte måtte også ha hjelp i form av oppfølgingsspørsmål fra meg. De fleste av disse hadde dessuten problemer med å huske hvem som hadde skrevet teksten de til slutt kom på. Dette gjaldt primært de fem første informantene som alle



gikk i VG 2, og noe av forklaringen kan selvsagt være at de ikke hadde vært gjennom like mange tekster som elevene på VG 3. I tillegg må det tas i betraktning at de hadde gått glipp av en del undervisning som følge av pandemien.

De resterende fem, som alle gikk på VG 3, svarte derimot ganske umiddelbart, og flertallet trakk frem klassiske verk der Ibsens *Dukkehjem* var en gjenganger. Blant de fem første som brukte lang tid på å svare, var det to som nevnte *Faderen*, men det er verdt å merke seg at den ene av dem syntes den hadde vært vanskelig å lese, og ga uttrykk for at hen hadde misforstått innholdet. Den andre ga inntrykk av at hen trodde det var et utdrag av en større tekst (Jfr. sitatet fra IF 2, s.70) «(...) vi har lest noe fra *Faderen*»). Flertallet av elevene på VG 2 hadde med andre ord en formening om at de hadde lært noe om dette, men uten at det tilsynelatende hadde festet seg eller gjort noe særlig inntrykk på dem. Det er selvsagt mulig at de først svarte ja fordi de tenkte at de burde ha lært noe om dette, og at de ønsket å svare «riktig»; særlig siden flere av dem også hadde oppgitt dette som grunn i spørsmål nr.1.

#### 5.4.2 Hvilke typer tekster og hvilken type kunnskap?

Svarene er interessante sett i forhold til spørsmål nr.1, for på det svarte også VG2-informantene umiddelbart ja, og flere knyttet det til å skulle lære om andre menneskers livssituasjon og ulike samfunnsspørsmål i ulike epoker. Men i forbindelse med spørsmål nr. 2 kunne de altså ikke knytte det til noen konkrete tekster. Det skal legges til at de to informantene som hadde mest problemer med å komme på navn på verk og forfattere, er de samme som senere svarte at de synes det er ganske kjedelig å lese. Det kan absolutt ha hatt noe å si. En viktig del av konklusjonen i Sylvi Pennes doktoravhandling fra 2006 var at premisene for meningsskapning gjennom lesing er noe elevene har med seg hjemmefra. Blant annet mener hun at kjennskap til de narrative og metaforiske strukturene som elevene har med seg inn i skolen er avgjørende for om det de møter i tekster vil fremstå som meningsfullt og motiverende eller ikke. De som har manglende kjennskap til dette vil fort oppleve det som meningsløst og kjedelig. (Penne, 2006)

Hva skal man si om svarene til de elevene som ikke husket navn verken på tekster eller forfattere? Kvalifiserer det som kunnskap? Holder det mål? Eller tenker vi at det

kun er de elevene som kan knytte et bestemt tema både til verk og forfatter som har oppnådd kunnskap, og aller helst til et verk som allerede er definert til å handle om dette? Det er fort gjort å tenke det siste, jeg opplevde det selv under intervjuene, en umiddelbar tilfredshet når elevene for eksempel svarte Ibsens *Dukkehjem*. Når jeg lytter til intervjuene, hører jeg at tonen i stemmen min er full av positivitet i responsen jeg gir på disse svarene. Det er ikke noe galt i det, men hvilken respons får de som svarer annerledes? For eksempel til informant nr.1: Denne eleven relaterte spørsmålet til en moderne novelle som hen hadde lest på en norskeksamen på ungdomsskolen og fortalte mye og detaljert om teksten knyttet opp til spørsmålet. Det var tydelig at den hadde satt sine spor, og selv om informanten ikke kunne huske verken tittelen eller forfatteren, opplevde eleven selv at hen hadde lært noe viktig gjennom å lese den. Kan vi da si at denne eleven har oppfylt målet om å få innsikt i andres menneskers livssituasjon eller ikke?

Spørsmålet om hvilke tekster lærere, didaktikere og læreplanmakere tenker skal framkalle det ene eller det andre hos elevene er interessant, og det rommer en del fallgruver. Det forutbestemte og det forutinntatte henger nøye sammen, og faren ved dette er noe av det Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (heretter kalt BKN) poengterer i sin artikkel om tilgangskompetanse som jeg var inne på i kapittel 2. Her advarer han mot flere momenter i dagens litteraturredidaktiske klima. Det vil si, teksten ble skrevet i 2005, men det er mye i den som også er aktuelt i dag. Ett moment er at vi tar det for gitt hva slags personlige opplevelser vi tenker at elevene skal få når de leser bestemt tekster, og kanskje særlig de klassiske. BKN mener dessuten det er et problem at vi som lærere og didaktikere innbiller oss at alle er enige om hva som er formålet med litteraturen:

«(...)vi har slike uskarpe sams omgrep om litteraturredidaktikken, dels at vi trur det er brei semje om føremåla, og dels at vi tek spørsmålet om dei personlege opplevingane og kva dei kan vere, for å vere sjølsagte både som spørsmål og i dei svar som kan gjevast.» (Kvalsvik Nicolaysen, 2005: 10)

Dette gir seg også utslag i hva slags tekster både lærebokforfatterne og i neste omgang, lærere velger å presentere for elevene sine. Han mener at tekstutvalget på den ene siden er preget av et hensyn til kulturarven, og på den andre, et forsøk på å

tilpasse det til samtidens litterære trender. Det som mangler for BKN er et perspektiv der man også reflekterer rundt hvilken rolle tekster har generelt i kulturen, og at man tar inn over seg hvor uhyre mer komplekst tekstklimaet er blitt i dag.

Identitetsutvikling er fremdeles et viktig mål for litteraturundervisningen, men vilkårene er endret. Hvordan elever i dag forstår seg selv i verden lar seg vanskelig definere kun gjennom læreplanens bestemte rammer for hva som er kultur og identitet, eller gjennom rigide mål og forventninger til dette.

BKN mener litteraturredidaktikken også bør fokusere på et tredje perspektiv, nemlig hvordan det han kaller vår «medverden» spiller en viktig rolle i identifiseringsarbeidet, et nivå av vår eksistens som vi ikke har tilgang til annet enn gjennom sekundære erfaringer. Det handler om opplevelser som er av annerledes karakter enn det som lar seg beskrive logisk, og til dette trengs også et annerledes språk og andre måter å lese på.

#### 5.4.3 Fortellingens potensiale til å forstå seg selv gjennom andre

Jeg var inne på dette i forbindelse med resepsjonsteorien og hermeneutikken, om horisontsammensmeltning og betydningen av å kunne seg selv i lys av historien.

BKN henviser også til Paul Ricœur, og da særlig til hans grunntanker om identitet i boken *Soi-même comme un autre* fra 1990, der han diskuterer hvordan moderne mennesker kan forstå seg selv og sin identifisering med omverden gjennom lesing og analyse av tekster. Kort sagt mente Ricœur at det alltid vil være en splittelse mellom det vi kan kalle varige personlighetstrekk og det som handler om personlig integritet (Ricœur, 1990), mellom «sjølvvet» og «det sjølvsame» som BKN omtaler det.

Gjennom å lære om tekst kan vi også lære noe om hva som er skiftende og hva som er varig i menneskets forståelse av seg selv i verden. Her er fortellingen som kunstform viktig, både i fortid og samtid, og som Ricoeur, Bruner og de fleste forskerne sitert i denne oppgaven, er BKN opptatt av at narrative strukturer må læres for at litterære tekster skal gi mening. Det nytter ikke å sette i gang med klassiske tekster uten at man også viser hvordan disse tekstenes narrative oppbygging er, og hvordan de ligger til grunn for moderne verk i ulike sjangre, ikke bare litterære.

#### 5.4.4 Om sjangre og åpenhet for «det andre»

Blant de informantene som ikke umiddelbart tenkte på Ibsen eller andre klassiske tekster, var det én (IF 3) som relaterte temaet til en amerikansk ungdomsbok-serie som det også er laget TV-serie av, *Pretty little liars*. Eleven hadde ikke lest bøkene på skolen, men det var disse hen først og fremst kom på da jeg stilte spørsmålet om å lære noe om andre og sette seg inn i andres livssituasjon. Informanten kunne fortelle mye både om bøkene og om serien, og det var tydelig at hen følte hen hadde lært mye om personlighet og sosialt samspill gjennom å følge hovedkarakterens tanker og handlinger. Dette er jo et helt legitimt svar selv om det ikke sier oss noe om hva denne informanten har fått ut av lesing på skolen. Det er positivt at ungdommer fremdeles leser også privat, og for å igjen vende tilbake til BKNs tekst om tilgangskompetanse, er det viktig at vi er åpne for det mylderet av sjangre som eksisterer i samtiden, og at vi anerkjenner at de er like viktige som tradisjonelle sjangre. Han trekker i den forbindelse frem fantasy-sjangeren som en typisk undervurdert sjanger med et stort potensial for at leseren kan reflektere rundt seg selv og ens møte med det som er annerledes, mellom det kjente og det ukjente. Erfaringen av det å føle seg på utsiden av de vante rammene for normalitet har neppe blitt noe mindre påtrengende for dagens generasjon. Anerkjennelsen av dette ståstedet utgjør kan hende den viktigste forutsetningen for å nå elevene i arbeidet med litteratur. Det er dette jeg oppfatter at BKN mener vi må bli flinkere til. Av mine informanter var det flere elever som trakk fram fantasy-litteratur, enten i forbindelse med tekster de hadde lest privat, eller til sær oppgaven. *Hunger Games* ble nevnt, det samme ble *Ringenes herre*. Til spørsmålet om å lære om andre menneskers livssituasjon fortalte for eksempel informant 10 om noen bøker hen hadde valgt til særnemnet der dystopi var temaet. To av bøkene var i sjangrene fantasy og fremtidslitteratur, mens den tredje var en såkalt vanlig fiksjonsroman. Det var tydelig at dette temaet engasjerte eleven. Da jeg utfordret vedkommende til å prøve å komme på noen andre bøker fra felles undervisning, kom hen ikke på noe annet enn at de hadde lest utdrag av «de typiske gamle norske tekstene», som hen kalte det.

#### 5.4.5 Overflatekunnskap og dybdekunnskap

Vi kan også se på elevenes svar i lys av spørsmålet om hva det vi vil si å ha lært noe eller å kunne noe. At flere av elevene knytter spørsmålet om de har lært noe om andre menneskers livssituasjon til Ibsens Dukkehjem er vel og bra, det er helt etter læreboken. De oppgir da nøyaktig det litteraturhistorien forteller oss at verket handler om, men betyr det dermed at de har fått en dypere innsikt i tematikken, eller at lesningen har virket dannende? Det finnes en forventning, både i planer og læreverk, om at det å lese klassiske verk av for eksempel Ibsen og Skram vil virke dannende på leserne. Det er blant annet dette Moe Westgårds masteroppgave påpekte og stilte seg skeptisk til: (...) Det verkar som ein har ei tru på at tekstane i seg sjølv skal vera dannande.» (Moe Westgård, 2017: 36).

Lignende syn finner man også utenfor skoleverket, blant annet hos NRKs litteraturkritiker, Knut Hoem, som gjennom flere debattinnlegg i ulike fora har engasjert seg i litteraturens posisjon i norskfaget, og da særlig i fraværet av et felles pensum og av kanon. «Hvordan kan vi da sikre at barna våre får noen felles opplevelser fra norsktimene, som de kan referere til når de blir voksne?» uttalte han i en ytring på nrk.no (Hoem, 2017), og la med det til grunn en oppfatning av at visse tekster er i stand til å skape samme type opplevelse hos alle elever. Men hvem skal avgjøre hvilke tekster dette skal være? Hoem hadde også svar på dette: «Dypest sett tror jeg de fleste av oss vet hvilke deler av den norske kulturarven som er verdt å ta vare på» (Hoem, 2017). Hvem «de fleste av oss» er i denne sammenhengen, er uvisst, og man kan også stille spørsmålstegn ved utsagnets kultursyn. Det står for øvrig i skarp kontrast til for eksempel Dag Skarsteins holdning som uttrykt i innledningen til hans doktoravhandling:

«Samtidig kan ikke litteraturen lenger begrunnes utfra tanken om at den gir tilgang til universelle verdier eller sannheter. Dette tror verken lærere eller elever i senmoderniteten lenger på. (...) (Skarstein, 2013:9)

Pernille Reitan Jensen henviser også til debatten om kanon i sin masteroppgave der hun som nevnt konkluderer med at klassikerne på ingen måte er fraværende i dagens norskfag. Til tross for at kanon er borte fra pensum, bruker de fleste lærere

dem fremdeles i klassene sine, og blant argumentene de gir er tanken om at de bidrar til innsikt i allmennmenneskelige problemer, tilbyr noen felles kulturelle referanserammer og i forlengelsen av dette, kan bidra til dannelse (Reitan Jensen, 2017). Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad det gjør det, eller om det i stor grad fungerer som overflatekunnskap. Sylvi Penne fant for eksempel i sin avhandling at de elevene som var flinke til å se hva som forventes av dem for å oppnå gode resultater, ofte skjønnte at det var smart å henvise til noen klassikere for oppnå gode karakterer og kulturell kredibilitet (Penne, 2006). De kunne feste de rette navnene til de rette temaene, men uten at det nødvendigvis betydde at de hadde lært noe mer dyptgående om dem. En del av mine informanternes uttalelser kan tyde på det samme.

For å finne ut mer om leseropplevelsene til elevene kan ha virket dannende på dem, trengs det imidlertid ytterligere informasjon, for eksempel gjennom hva elevene svarte på spørsmålet om det var noen tekster som hadde gjort spesielt inntrykk på dem. Dette er et åpnere spørsmål som kan avdekke om elevene har blitt berørt av tekster eller ikke.

### 5.5 Er det noen tekster som har gjort spesielt inntrykk på elevene?

Som intervjuer hadde jeg en forventning om at dette spørsmålet ville være blant de lettere å svare på siden det er såpass åpent. Det skal nevnes at jeg spesifiserte at det kunne dreie seg om å bli glad, sint, trist, overrasket eller provosert og lignende. Men her var det mange som hadde problemer med å gjenkalle spesifikke tekster, og som trengte betenkingstid. Tre av ti kom ikke på noe selv etter å ha grublet lenge. Dette er helt i tråd med det både Skarstein og Penne også har avdekket i sine nevnte avhandlinger. Hva som kan være årsakene, kommer jeg tilbake til etter å ha vist noen utvalgte sitater:

Informant 1 husket til slutt at de hadde lest Karen eller Karens Jul; det var litt uklart hvilken av dem, men til slutt falt hen ned på at det måtte ha vært Karens jul. Den hadde gjort et visst inntrykk:

«Ja, når hun, det ga ikke sånn kjempe-mye inntrykk på meg, men det ga mer inntrykk enn de andre tekstene, de synes jeg er litt kjedelige (...) men jeg synes at det var litt stilig at hun klarte å skrive sånn på den tiden, som er ganske lenge siden, for jeg følte at det var ganske ulovlig å skrive om sånne ting eller situasjoner (...)» (IF 1)

Informant 3 hadde også problemer, men kom til slutt på en bok fra VG 1. Hen kunne imidlertid ikke komme på verken navn på tekst eller forfatter.

» (...) men så leste jeg den der, åhhh, jeg husker ikke hva den heter, men den handler om at en mørk jente, det er i USA da, så kjører hun og vennen sin og så gjør vennen hennes ingenting, og han er også mørk, og så kommer politiet og skyter han. Og det er jo ting som på en måte skjer på ekte og, at plutselig så bare, folk blir drept uten grunn da. Så det syntes jeg var, det ga også litt sånn inntrykk på meg at, okei, han gjorde ingenting, men likevel så ble han drept.» (IF 3)

«Altså, for eksempel når jeg leste om den Ari Behn-teksten, så ble det på en måte du ble trist til slutt, ved å lese det, og så på begynnelsen du tenker helt annen ting, og så videre i teksten du begynner å forstå ting mer hva han mener med ting (...)» (IF 4)

Informant 5 kunne bare huske at det var en film som hadde gjort inntrykk, og forklarer det på denne måten:

«Ja, du får mer sånn visuell enn når du leser, det er ikke alle som har like kreativ fantasi. Noen kan lese med ord, da skjønner de / da får man ikke sette seg i handlingen, og kan kanskje ikke se hvor sterk en relasjon er mellom to personer i en tekst enn når du ser det visuelt, da greier du å være med på hva som skjer og hvordan ting utvikler seg videre og sånn.» (IF 5)

Informant 7 trakk først frem noe som hadde provosert hen formmessig, nemlig tekster fra modernismen som informanten fant både vanskelig og meningsløst å lese. Det handlet mest om at det var språklig utfordrende, og at det derfor var vanskelig for eleven å få noe ut av, bortsett fra å bli irritert, som jo kan være et poeng i seg selv,

noe hen også kommenterte til slutt. I Rosenblatts teorier er en negativ respons er bedre enn ingen respons, da har det i det minste skjedd noe hos eleven. På spørsmål fra intervjuer om det var andre tekster som hadde gjort inntrykk mer innholdsmessig, svarte informanten at det ikke var det, fordi eldre tekster gjenspeiler holdninger og verdier som hen ikke kan relatere noe særlig til. Hen ga dessuten uttrykk for at det meste de leser på skolen er gjennomarbeidet og kontrollert, slik jeg tolket det, og derfor ikke gjør så sterkt inntrykk:

«(...) jeg synes det er vanskelig å komme med noen konkrete eksempler, fordi at det virker som, i hvert fall det som kommer ned på liksom på skoleplanet, det har jo blitt gjennomgått og liksom, det er ikke sånn at du vil møte bøker som er utrolig rasistiske eller homofobiske eller noe fra nyere tid, eh, som liksom kommer gjennom det nåløyet der (...)» (IF 7)

Det som til syvende og sist hadde gitt denne eleven noe meningsfullt, var arbeidet med sær oppgaven, det trakk hen frem som svært givende, først og fremst fordi hen da hadde fått tid til å lese flere tekster i sin helhet.

“Ehm, noen tekster der det har skjedd med meg, jeg har lest en del sånn fantasy-litteratur blant annet, og jeg husker at når jeg ble ferdig med Ringenes herre så var det for eksempel en veldig sterk avslutning, synes jeg, der jeg, bare det at de måtte ta farvel med venner og den type ting, det var noe som påvirket meg sterkt selv om jeg ikke nødvendigvis hadde vært i en lignende situasjon noen gang.” (IF 9)

Denne informanten var den eneste som umiddelbart kom på en stor leseopplevelse, men da altså med en bok hen hadde lest privat.

Informant 8 kom med en lengre utgreiing om at det er for lite rom for opplevelsesbasert lesing i skolen og at dette gjør at man som elev ikke får de store opplevelsene med tekster lest på skolen. I den forbindelse nevnte også hen sær oppgaven som den mest positive opplevelsen med litteratur, fordi det da ble gitt tid og rom for å lese hele verk fra A til Å.



### 5.5.1 Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?

Det var altså ingen av informantene som kom på noen tekstmøter på skolen som virkelig hadde gjort inntrykk på dem. Her kan det med andre ord se ut som at bekymringen for at dagens litteraturundervisning har blitt for instrumentell, er berettiget. Neste spørsmål blir da hvorfor: Hvorfor blir ikke elevene berørt, hvorfor er det så lite som gjør inntrykk på dem? Det var et par unntak blant informantene mine, men sett under ett som gruppe gir disse elevene ganske klart uttrykk for at det ikke er spesielt begivenhetsrikt å lese skjønnlitteratur på skolen. Årsakene til det er selvsagt sammensatte, men svarene deres gir oss noen indikasjoner.

For eksempel er informant 7 sitt svar interessant på flere punkter: Hen ga blant annet uttrykk for at tekstutvalget virker så gjennomarbeidet og definert på forhånd at det er lite som bidrar til å sjokkere eller overraske elevene. For denne eleven hadde man med andre ord ikke lykkes med å skulle åpne teksten for elevene og elevene for teksten slik Rosenblatt oppfordrer til. Hvis man tar utgangspunkt i at innhold og tematikk er bestemt på forhånd, for eksempel gjennom tidligere fortolkninger, er sjansene for at tekstmøter kan skje minimale. Dette er noe av problemet med for mye fokus på kulturell literacy som jeg har nevnt før. (jfr. Eaglestone) I tillegg påpeker informanten at de eldre tekstene gjenspeiler holdninger og verdier som hen synes er utdaterte og vanskelig å relatere seg til. Det samme gjør informant 1 som synes at de eldre tekstene er ganske kjedelige. Det som imidlertid kan tolkes i positiv retning, er det informant 7 sa om sitt møte med moderne teksters utfordrende form og språk. Dette hadde tydeligvis ført til frustrasjon hos eleven og slik sett hatt en effekt, det hadde røsket og irritert, og eleven hadde attpåtil innsett at dét kanskje var et poeng i seg selv. Laila Aase hadde nok blitt tilfreds med denne delen av svaret. Én av hennes kjepphester var at lesing også må by på utfordringer.

Det er også verdt å merke seg informant 5 sitt utsagn om at ikke alle er like flinke med ord, men mer visuelt kreative. Denne informanten hadde jevnt over problemer med å gjenkalle tekster og ga dessuten uttrykk for at hen generelt synes det å lese er kjedelig. Det skal legges til at hen ikke hadde norsk som morsmål og derfor kanskje hadde noen utfordringer knyttet til ordforråd- og forståelse. Et siste viktig moment er at flere av informantene sier det er tekster de leste i forbindelse med sær oppgaven

som har gjort mest inntrykk på dem. Man kan selvsagt innvende at det ikke er særlig overraskende siden de da trolig har fått velge noe de selv er interessert i. Likevel var det ikke først og fremst egen interesse de fleste fremhevet i forbindelse med sær oppgaven, men det faktum at de hadde fått muligheten til å lese over tid, og lese hele verk. Jeg kommer tilbake til dette aspektet i avsnittet som tar for seg bruken av tekstutdrag i undervisningen.

## 5.6 Hva sier elevene generelt om det å lese skjønnlitteratur?

På dette spørsmålet var det to informanter som svarte at de synes det er ganske kjedelig. Resten svarte på ulike måter at de liker å jobbe med skjønnlitterære tekster, dog ofte med noen kritiske kommentarer. I forbindelse med andre spørsmål i intervjuet var det dessuten flere som også kom med innvendinger til hvordan tekstene blir presentert og jobbet med, og at dette på ulike måter gjør det mindre givende. Dette siste tenker jeg er det mest relevante for oppgaven min å få frem, og det vil derfor bli kommentert ytterligere i forbindelse med de tre siste punktene i analysen. Her følger først noen sitater fra elevenes svar om det å lese generelt:

«Det er gøy, så lenge det er en gøy tekst, så lenge du kan forstå teksten, for i skjønnlitteratur, de pleier å bruke masse sånne vanskelige ord (...) men hvis du leser en sånn tekst som du kan lett forstå eller få forklaringer på, synes jeg det er gøy.» (IF 4)

«Næ, det er ganske kjedelig, egentlig, hvis jeg skal være ærlig. (...) Vi føler liksom at, istedenfor å lære om fortiden, ja, det er jo viktig å lære om fortiden og, men at du også må lære om hvordan du kan forberede deg til fremtiden også, det er for opphengt i for gammel historie, liksom.» (IF 5)

«Jeg, det er jo noe jeg gjør på fritiden også, ikke bare på skolen, derfor finner jeg selvfølgelig en mening, mye mening i det på skolen, fordi det er noe jeg liker generelt. Men jeg ser absolutt poenget til de som kanskje ikke liker å lese eller har funnet sin sjanger eller den type bøker de liker å lese, som ikke klarer å forstå liksom hva det er å lese skjønnlitteratur på skolen kan gi deg.» (IF 7)

«(...) mange sitter jo på en måte og føler altså, okei, disse tekstene vi leser har ikke altfor mye betydning for meg, sant, så hvorfor skal jeg lære meg å lese Karen eller Karens jul? Om de da kunne tatt et litt sånn bredere perspektiv og så diskutert problemstillingen i større grad, så tror jeg faktisk det ville bidratt til at folk flest ser mer poeng i litteraturen (...)» (IF 8)

Informant 4 var positiv til det å lese skjønnlitteratur, men ga samtidig uttrykk for at det noen ganger kan være vanskelig å forstå teksten på grunn av språklige utfordringer. Det er tydelig at denne eleven trengte støtte i arbeidet med lesing, og at hen fort falt av lasset hvis det ble for mye motstand. Denne informanten hadde, som nevnt tidligere, ikke norsk som morsmål, og hens uttalelser samsvarer i stor grad med det både Penne og Skarstein har funnet i sine prosjekter når det gjelder andrespråkselevs møter med litterære tekster. Ikke overraskende trenger de mer støtte og veiledning for å få tilgang til disse tekstenes univers. Det var den samme informanten som i forbindelse med spørsmål 2 fortalte at hen hadde lest Faderen, men misforstått hva den handlet om. I tillegg var det denne informanten som nevnte at en tekst av Ari Behn var det som hadde gjort mest inntrykk og gitt hen en leseopplevelse. Det er interessant i forhold til det Penne har uttalt om at klassiske teksters narrative strukturer synes å være lettere gjenkjennelige for andrespråkselever. Det er langt fra alle andrespråkselever som har med seg en litterær tradisjon i bagasjen, akkurat som det heller ikke er alle norskspråklige barn som har det. Dersom de ikke får innføring i disse strukturene på skolen, er det neppe enkelt for noen av dem å umiddelbart forstå. Dette er også et av Kvalsvik Nicolaysens poenger i teksten hans om tilgangskompetanse. Han mener tvert imot at eldre teksters oppbygging trolig er mindre tilgjengelige for dagens ungdom enn vi tror:

«Samstundes er det naudsynt å leggje større vekt på den aller siste litteraturen enn ein har gjort på ei tid. Ein god del av litteraturen får ein og to generasjonar sidan, anten det er vaksen-eller ungdomslitteratur, er truleg noe mindre konseptuelt tilgjengeleg for ungdom enn mange trur (...)» (Kvalsvik Nicolaysen, 2005: 25)

Informant 5 hadde heller ikke norsk som morsmål, men pekte ikke på språket som hovedgrunn til at hen syntes det var kjedelig å lese. For denne informanten var det tydelig at eldre tekster var vanskelig å relatere seg til, og at de hadde liten overføringsverdi til hens egen samtid. Det er selvsagt mulig at språket var til hinder for denne eleven også selv om hen ikke trakk det frem. Det er også godt mulig at manglende historisk-kulturelle referanser gjorde at disse tekstene opplevdes lite meningsfulle. Informant 7 underbygger et annet poeng som også Penne har vært opptatt av, nemlig at lesingen har begynt allerede før elevene møter tekster på skolen (Jfr. kapittel 3). Dersom man fra før av ikke har noe kjennskap til de narrative strukturene som man møter i tekstene på skolen, blir veien til å få noe meningsfullt ut av lesingen lang. Mange mister motivasjonen og gleden. Informant 7 uttrykker seg på vegne av andre medelever som tydeligvis har det sånn. Dette underbygger betydningen av å bli lest for hjemme.

#### 5.6.1 Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra elevenes svar?

Flesteparten av informantene var altså i utgangspunktet positive til det å lese skjønnlitteratur på skolen, og det er selvsagt oppløftende. Sett under ett som gruppe var det likevel et flertall som også kom med en del innvendinger til hvordan arbeidet med tekstene foregår. Dette tenker jeg er interessant og viktig å få frem, for de forteller oss en del om hva det er som gjør at tekster ikke oppleves meningsfulle. En del av disse faktorene har allerede blitt antydnet gjennom oppgavens teoretiske del. Én av dem er den utstrakte bruken av tekstutdrag som har blitt mer og mer vanlig i kjølvannet av Kunnskapsløftet.

#### 5.7 Hva kom til uttrykk gjennom elevenes svar når det gjelder bruk av tekstutdrag i undervisningen?

I kapittel 2 og 3 diskuterte jeg flere forhold som mange mener er negativt for litteraturundervisningen, og som kan føre til at den oppleves lite givende for elevene. Blant de viktigste er hvilke tekster lærerne velger å undervise i, samt bruken av utdrag fremfor hele verk. Selv om dette ikke var et eksplisitt spørsmål i intervjuene

mine, kom de fleste av informantene inn på det selv i forbindelse andre spørsmål. Som vi så i forbindelse med punkt 5.2 og 5.3, var det en del informanter som hadde problemer med å huske navn både på tekster og forfattere. I Dag Skarsteins avhandling var dette også et sentralt funn. Han konkluderte med at elevene i mye større grad husket navn på filmer enn på tekster de hadde lest, og så dette i sammenheng med lignende funn som Sylvi Penne har gjort før ham:

«I alle klassene klager elevene over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese (...) De glemmer det, det gir ingen mening. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Årsaken er opplagt om en går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten.» (Penne, 2006: 371)

Blant VG-2 informantene mine var det lignende tendenser, og noen av dem var også usikre på hvilke typer tekster de hadde lest. De stilte for eksempel spørsmål til om Faderen var et dikt, eller i en annens tilfelle; om det var et utdrag av en roman. Jeg gjengir et par eksempler:

«(...) Vi har jo lest masse tekster på videregående, men jeg vet ikke helt om vi har lest bøker.» (IF 3)

«(...) det er sånn med utdragene, så har det vært sånn, litt her og litt der, og ofte sånn: Okei, denne timen fokuserer vi på dette, neste time fokuserer vi på dette. Jeg har en lærer som er veldig flink til å bare prøve å få inn så mye informasjon som mulig på én gang (...) Så hun må få gjennomgått alt, og da føler jeg egentlig at, da husker jeg mindre av det vi har hatt når det blir for mye.» (IF 10)

«(...) jeg tror at det er for lite sånn frilesing, fordi eh, når vi hadde det særemneprosjektet, så leste jeg jo noen bøker selv hjemme, eh, og da var det jo sånn at du leste fra A til B, sant, det var ikke noe utdrag, det var ikke noe sånn halvsides lang tekst de hadde plukket fra et eller annet verk. Du leste faktisk hele boken, eh, og når du gjør det, så vil jeg si at vi i mye større grad får på en måte, eh,

opplevelser, sant. (...) det er jo en grense for hvor mye du kan føle og hvor tilknyttet du kan bli til en karakter når du leser en halv sides utdrag.» (IF 8)

«Ofte så har vi pleid å ha litt gjennomlesing av tekstutdrag, (...) da har det ikke blitt til at vi har satt oss noe mer inn i det litterære verket senere (...) og de små utdragene, det blir bare mer for å gi oss et inntrykk (...)» (IF 9)

«(...) vi har bare lest bøker til, ehm, sær oppgavene, og da var det litt valgfritt (...) kanskje det burde vært fokus på å lese hvert fall én bok i fellesskap i klassen.» (IF 7)

### 5.7.1 Oppsummering: Hva kan vi lese ut fra informantenes svar?

Det er to ting som er verdt å merke seg ved disse utsagnene. Det ene er at flere av informantene sier at de ikke husker så mye av det de har lest når det er utdrag. Ut fra det informant 1 sier, ser vi at det kan være vanskelig for elevene å vite om det er noveller, romaner eller andre typer sjangre de leser. Det andre interessante punktet er at mange sa de kun hadde lest hele tekster i forbindelse med særemnet, men at de omtalte særemnet positivt; alle mente de hadde fått mer ut av dét enn av å lese utdrag. Noen av dem kommenterte samtidig at de har forståelse for at det er slik:

«Ja, sånn, utdrag fra bøker for å få en sånn -ish forståelse for hva bøkene handler om, fordi man kan jo ikke bare lese sånn, én bok til hver time man har.» (IF 10).

Dette siste illustrer poenget godt: For å få en sånn -ish forståelse. Altså overflatekunnskap, det Laila Aase omtalte som å lære om, men ikke gjennom, og det Eaglestone advarer mot ved et overdrevent fokus på sekundærkunnskap.

Det er forståelig at lærerne har dårlig tid og må forholde seg til pensum og eksamen, men dersom dette blir overstyrende i undervisningen, blir det lite rom for å jobbe inngående med tekster og tolke dem i lys av sin helhet. Det hermeneutiske perspektivet blir borte. Hvordan skal vi forvente at elevene oppdager eller opplever aspekter ved en tekst dersom vi ikke gir dem tid til å gå inn i helheten? I tillegg går man gjerne glipp av nye måter å forstå tekster på. Undring, utforskning og kreativitet er fine ord i læreplanen, men så lenge disse kvalitetene ikke premieres på noen

måte, hvorfor skal læreren bruke tid på det da? Og hvor blir det av identitetsutviklingen og dannelsen i et slikt scenario?

### 5.7.2 Hvorfor brukes det så mye utdrag i undervisningen?

Flere forskere har pekt på lærebøkernes medvirkning til dette, og mange er kritiske til hva det fører til i praksis. Moe Westgårds nevnte masteroppgave tok blant annet for seg hvordan normtekstene påvirker lærebokforfatterens tekstvalg, og hvordan dette i sin tur preger lærernes valg. Pål Hamre, som er hyppig sitert i hennes oppgave, sier blant annet at lærebøkene representerer «en realiseringsarena for normtekstene». Det vil si at de ikke bare påvirker selve tekstutvalget, men at de også formidler en didaktisk holdning til hvordan det skal arbeides med litteraturen. Hun konkluderer likevel med at dette i mindre grad en man skulle tro påvirker lærebøkernes utvalg; de ser nemlig ut til å videreføre en mer konservativ holdning ved at de opprettholder kanon og nasjonsbyggingsperspektivet fra tidligere læreplaner. Samtidig er antologiene kraftig slanket og utdragene dermed langt flere enn i tidligere antologier fra 90-tallet. Hun ser dette som en indikator på at den skjønnlitterære lesingen i skolen er under press:

«Ein har ikkje lenger rom for lengre tekstar, og det er viktigare et elevane har kjennskap til ein tekst (eller kanskje berre må ha vore gjennom noko av Undset), enn at ein brukar teksten som heilskap i eit dannelsingsprosjekt. (...) Fragmentert er eit ord ein kan bruke for å karakterisere tida vi lever i. Då kan det vera eit viktig poeng at skulen representerer ei motvekt og syner heilskapen, dei tomme romma der resepsjon og refleksjon får plass.» (Moe Westgård, 2017: 73)

Hun siterer dessuten Kvalsvik Nicolaysen som mener at lærebokforlagene av kommersielle hensyn viderefører kanon fra L-94 og L-97, og at konsekvensen er at: «Utvala vert stuttare og meir meiningslause enn nokon gong. Leseverka er smaksprøvar, norskfagets Sparkjøpskatalog.» (Kvalsvik Nicolaysen, 2016: 35). Dette minner om Eaglestones beskrivelse: "Cultural literacy is educational fast-food: easy to make, and cheap to offer, not really nutritious and often regurgitated or excreted without digestion." (Eaglestone, 2019: 38)

Også Pernille Reitan Jensen understreker faren ved det fragmenterte blikket som preger både tekstutvalg og tekstverdenen vår generelt. Hun refererer til det noen av informantene hennes kalte «snuttifisering» blant elevene, altså at de gjennom internett venner seg til å finne og bearbeide kunnskap i form av korte sekvenser med stor informasjonstetthet. (Reitan Jensen, 2017: 76). Hun påpeker at en utstrakt overflatekunnskap kun fører til «halvdanning» og til manglende trening i å fordype seg i stoff. Videre henviser hun til forskning på såkalt «digital demens» som hevder at dette også medfører dårligere korttidshukommelse. I tillegg fører det til at elevene blir dårligere på å tenke selvstendig og finne egne løsninger på spørsmål, med andre ord stikk i strid med det literacy tar mål av seg å utvikle. Det å lese utdrag av tekster begrenser muligheten for å kunne leve seg inn i den, og det bidrar neppe til videre leselyst, noe flere av mine informanter også ga uttrykk for.

### 5.7.3 Hva er det vi mister?

Det sterke fokuset på fakta- og sekundærkunnskap står i kontrast til dannelses- og opplevelsesaspektet ved det å lese. Dersom arbeidet med skjønnlitterære tekster ender opp med å bli en avkrysningsøvelse der utdragene primært tjener som eksempler på sjangre og litterære perioder, blir det et blodfattig dannelses- og kulturfag. Da blir det utelukkende et kunnskapsfag slik mange nå er redde for. I tillegg kan det føre til en begrenset form for tekstkunnskap som jo egentlig er det motsatte av hva literacy besikter seg på, for hvis man ikke får trening i å lese hele tekstverk, får man heller ikke trening i å se viktige sammenhenger mellom enkeltdelene, verken som litterær opplevelse, eller som modell for egen tekstproduksjon. Eaglestone mener at også lesing bør sees på som en kreativ prosess i like stor grad som skriving, og at det er her arbeidet med litteratur er vesensforskjellig fra andre teoretiske fag. Han er åpenbart inspirert av M. M Bakhtins dialogiske grunnsyn og argumenterer for at vi bør ha en helt annerledes innfallsvinkel til det å lese skjønnlitteratur enn til andre fag:

“One major consequence of this sense of dialogue is that literary studies aim to do something different from most disciplines. In science, and in forms of philosophy, the



point is to develop and agree consensus propositions about the world and then progress to the next problem; in literary studies the aim is to develop a continuing dissensus about the texts we study in order to root, explore and develop our own selves and distinctiveness.” (Eaglestone, 2019: 30)

Det å lese skjønnlitterært skiller seg ikke bare fra det å lese andre typer tekster eller fag, det innebærer også noe grunnleggende forskjellig fra andre narrative uttrykksformer, som for eksempel filmmediet. For enkelte oppleves film- og serieformatet lettere tilgjengelig enn bøker, og mange lærere bruker det parallelt med tekstlesing. Det er ikke noe galt i det. Men samtidig påpeker mange at leseprosessen er unik i kraft av at man da skaper sine egne mentale bilder, og at dette er bra for utviklingen av hjernen. (Jfr. Langers begrep «envisionment building».) Dette får man ikke trent opp i samme grad ved å se på film. «Vi kan miste fantasien», skriver NRKs kulturkommentator, Inger Merete Hobbeldstad i en ytring på NRKs nettsider i april 2023. Der understreker hun at denne evnen til «envisionment building» som Langer snakker om, ikke kommer av seg selv, men må trenes opp, og at det derfor er viktig å fortsatt lese bøker. I tillegg peker hun på hvilke konsekvenser svekkede lesevaner får for videre utdanning, mange studenter finner det nemlig utfordrende å komme seg gjennom pensum til høyere utdanning. Men vel så mye trekker hun frem opplevelsesdimensjonen ved lesing, og hvordan bøker faktisk kan representere en slags fri-sone fra alt annet digitalt tjas og mas. (Hobbeldstad, 2023)

Som nevnt tidligere er Eaglestone også dypt kritisk til det markante fokuset på cultural literacy som rår i det britiske skolesystemet, og som særlig var markant i vårt eget under L-97. Delvis fordi det begrenser heller enn utvider elevenes horisont i møte med tekst, og dernest fordi det forfekter et kultursyn som er problematisk; hvem sin kultur er det som blir «utpekt» som vår felles kultur, og hvilke andre blir samtidig utelatt? Og i kjølvannet av dette; hvem sin identitet? Læreplanens ord om at norskfaget er et kultur- og identitetsfag er selvsagt positivt, men som Kvalsvik Nicolaysen spør: «Kven er det sin identitet ein ynskjer å styrkje og fremje?» (Kvalsvik Nicolaysen, 2005: 21).

Selv om de siste læreplanene også inkluderer et kreativt og utforskende perspektiv, er det ikke dette som synes å prege undervisningen så langt jeg har kunnet se gjennom mine intervjuer. Trolig var det dette Aase mente med sin overskrift: «Norskfaget, et fag i konflikt med seg selv?» (Aase, 2019). Her påpeker hun at disse to målene står i kontrast til hverandre; det instrumentelle, målbare lar seg ikke kombinere med den utforskende, dialogbaserte holdningen, det var et problem da, og det er det fremdeles. «Kan kunst-, kultur- og opplevelsesfaget i det hele tatt målstyres?» spør Lars August Fodstad seg i den samme utgivelsen. (Fodstad, 2019: 79). Han er positiv til at fagfornyelsen har innført begrepet «utforske», og at det kreative blikket nevnes i større grad, men er samtidig kritisk til hvordan dette skal vurderes og premieres. Innføringen av dybdelæring er også noe han fremhever som lovende, og som, i alle fall i teorien, kan se ut som et forsøk på å imøtekomme kritikken mot for mye utdrag. Men samtidig har man tatt bort sær oppgaven, hvilket fremstår som som underlig og unødvendig. Basert på mine intervjuer er arbeidet med sær oppgaven det som for mange hadde bydd på størst mulighet både til i å lese lange tekster, få tid til å fordype seg i tekstene, og til refleksjon og bearbeiding av teksten.

## 5.8 Hva kommer til uttrykk gjennom elevene svar når det gjelder målstyring?

Kunnskapsløftet videreførte på mange måter tidligere planers ideologiske føringer når det gjelder for eksempel dannelse og identitetsutvikling. Samtidig ble den tradisjonelle kanon avvirket og det ble åpnet for større frihet til at lærerne selv kan velge tekster. I takt med dette har også lærebøkens utvalg endret seg til å bli mer utdragsbasert, og dette påvirker i stor grad det lærerne ender opp med å bruke i klasserommet. Jeg sier «ender opp med», fordi både Reitan Jensens, Kjølens og Pennes undersøkelser har vist at mange lærere ikke nødvendigvis reflekterer så mye over sine valg. På den ene siden benytter de seg av lærebøkens «tradisjonelle» tekster, nærmest som av gammel vane, og slik viderefører de en kulturhistorisk arv i tråd med læreplanen. På den andre siden prøver de så godt de kan å gjennomføre undervisning og testing i tråd med et ganske annet kunnskapssyn enn før; et som krever at de målfester og bedømmer det som gjennomgås i mye større grad enn tidligere. Ikke minst legger eksamensoppgavene press på lærerne, og dette merker elevene. Jeg gjengir noen sitater fra informantene mine:

«(...) om du er vant med at du behandler tekster som noe du analyserer for å skrive om det, så blir det fort veldig tørt, sant. Liksom sånn, okei: Nå skal vi jobbe med en ny tekst, hva skal vi gjøre? Ehm, ja, egentlig bare lese den fordi den kan komme på eksamen, eller gå gjennom den fordi at her er det mange gode virkemidler å ta i, liksom. Da blir man ikke særlig interessert (...)» (IF 8)

«(...) kanskje vi kunne snakket mer om selve historien istedenfor å bare skrive stilen og trekkene med perioden, så tror jeg kanskje flere ville funnet litt mer mening hvis de kan bli knyttet til karakterer og sånn (...)» (IF 7)

«(...) for min del, så liker jeg godt undervisning der man kan bytte mellom sånn at vi kan diskutere litt og at læreren er fremme, men sånn nå i norsken, så er det veldig mye sånn: Læreren snakker, og så blir det sånn: Her er fullt av oppgaver, bli ferdig med det innen timen er ferdig. Det er hovedsakelig norskfaget. For min del.» (IF 10)

Dette siste sitatet er ikke særlig oppløftende lesning. Det må selvsagt ikke tolkes som gjeldene for hele gruppen, men det sier noe om hvilket tidspress mange lærere befinner seg i, og hvor utfordrende det er å imøtekomme læreplanens krav. De to første sitatene underbygger dessuten bekymringen for at kompetansemål og eksamen har blitt så overstyrende at det går på bekostning av innhold og opplevelse.

### 5.9 Hva kommer til uttrykk gjennom elevens svar når det gjelder lesing av klassiske tekster?

Som vist i avsnitt 5.4 nevnte nesten alle informantene på VG-3 klassiske tekster når de ble bedt om å komme med eksempler på verk som har lært dem noe om andre menneskers livssituasjon. Flere nevnte også at de syntes de hadde lært noe om samfunnshistorie gjennom klassiske verk, og om forskjeller mellom fortid og nåtid. Typisk var det også at Ibsen og Collett ble nevnt oftest, tett etterfulgt av Bjørnsson og Hamsun. Denne informantgruppen var gjennomgående positiv til å lese klassiske tekster. Blant VG-2 informantene var det derimot flere som ga uttrykk for at de syntes klassiske tekster er kjedelige eller vanskelige, og de hadde uklare begrep om hvem

som har skrevet hva. Et par av dem nevnte «Faderen», men visste ikke hvem som har skrevet den, og hvilken type tekst dette er. Karen og Karens jul ble også nevnt av to informanter på VG-2 (jamfør sitat fra IF 1 til spørsmål nr. 3).

#### Dialog mellom intervjuer og informant 1:

(I forbindelse med spørsmål nr. 2 har informanten nettopp nevnt at Karens jul gjorde litt inntrykk)

IF 6: Ja, jo, den gjorde litt mer inntrykk enn de andre tekstene, de synes jeg er litt kjedelige.

INT: Okei, husker du noen av dem som du synes er kjedelige, kan du huske noen forfattere, eller?

IF 6: Hmm, ..jeg synes han der, er det Bjørnstjerne Bjørnson eller han andre?

INT: Hva sa du nå?

IF 6: Er det Bjørnson, eller han andre? Jeg er veldig dårlig på navn..

INT: Jaja, kan det være Henrik Ibsen?

IF 6: Ja, kanskje, jeg tror begge de to ikke var noe særlig for meg.

«Altså, vi leste en dikt om Faderen, det var jo ganske vanskelig å forstå, så bygde jeg min mening, det jeg forstår ut av det, men så tydeligvis var det en helt annen mening.» (IF 4)

Dette siste sitatet er interessant i forhold til diskusjonen om hvilke tekster vi tenker skal fremkalle hva; om hvilken identitet vi tenker elevene skal utvikle og hvem sin kultur tekstene skal forene oss i. Men også i forhold til spørsmålet om tekstmøter og tekstopplevelse. Å åpne eleven for teksten og teksten for eleven; dersom det er forutbestemt hva Faderen handler om, stenger man jo ute andre opplevelser eller tolkninger slik det tilsynelatende hadde skjedd i denne elevens tilfelle. Det er selvsagt mulig at eleven hadde misforstått ting på grunn av språket som hen jo omtalte som vanskelig, men i hvilken grad er vi villige til å akseptere andre tolkninger av klassikere som vi nok tenker at vi kjenner og «kan» alt om? Det hører med til historien at denne eleven hadde norsk som andrespråk, uten at det var til noe hinder under intervjuet. Hen mestret språket godt, men kjenner ikke nødvendigvis til norsk historie like godt.

Resten av informantene var gjennomgående positive til å lese klassikere, og svarte på mange måter oppskriftsmessig ved å koble dem til samfunnshistorie, etiske spørsmål, og likestilling for å nevne noe. Slik sett svarer de akkurat det læreplanen forventer. Jeg gjengir to sitater for å illustrere:

«(...) jeg merker at jeg blir utfordret på visse måter, for noe av det stemmer ikke over med mine oppfatninger, og det tror jeg mange kan relatere til. (...) man blir utfordret til å se hvor mye samfunnet har forandret seg, og hvor mye liksom det ideelle, det har forandret seg. (...)» (IF 6)

«(...) Amtmannens døtre, det var jo en bok som var veldig sann, nesten forut for sin tid med sann hvordan den fremstilte kvinner og liksom sann, ekteskap generelt, og det var noe jeg synes var veldig interessant når det kom til det å kunne si noe om samfunnet og kvinners rolle i det (...)» (IF 7)

### 5.9.1 Oppsummering; Hva kan vi lese ut fra elevenes svar?

Som gruppe hadde informantene mine blandede opplevelser med å lese klassiske tekster og noen av årsakene har allerede blitt antydnet i tidligere avsnitt. Det som uansett tydelig kom fram, er at klassiske tekster fremdeles leses i skolen, til tross for at det ikke lenger finnes noen eksplisitt kanon i læreplanen. Dette er helt i tråd med det både Reitan Jensen og Moe Westgård fant i sine masteroppgaver. Det harmonerer også med to andre interessante forskningsprosjekter av nyere dato. I artikkelen *Kanontekster i norskundervisningen- fra skjult til dynamisk kanon*, presenterer Ruth Grütters og Per Esben Myren-Svelstad ved NTNU en undersøkelse blant norsklærere og lærerutdannere over hele landet der de ba dem oppgi og begrunne hvilke skjønnlitterære tekster de hadde undervist i det siste året. (Grütters og Myren-Svelstad, 2022). Funnene viser at de klassiske tekstene fremdeles er i bruk, og at lærernes valg av tekster først og fremst er pragmatisk begrunnet ut fra hensyn til blant annet aktualitet, tekst-lengde, sjanger og antagelser om hva som vil engasjere.

I lys av dette kan bekymringen for at vår klassisk-litterære kulturarv vil forsvinne ut av skolen virke noe overdrevet. Ingenting tyder på at Ibsen, Skram eller Bjørnsson har

blitt borte som følge av Kunnskapsløftet. Et mer interessant spørsmål er i hvilken grad de oppleves som meningsfulle å lese og om det fører til identitetsutvikling og dannelse, eller om de primært tjener som kultur- og sjangerkunnskap. I den forbindelse er også Lars August Fodstad & Astrid Mortensviks artikkel «Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring», interessant. De intervjuet fem avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående skole gjennom leseblogger og intervjuer. Funnene deres viste at samtlige informanter så en verdi i det å lese klassiske tekster, og at de mente tekstene fortsatt bør ha en viktig plass i faget. Elevene fremhevet særlig at tekstene ga dem innblikk i andre historiske settinger og at de syntes det var interessant å relatere til problemstillingene og karakterene i tekstene. (Fodstad og Mortensvik, 2018) Dette samsvarer langt på vei med det de fleste av mine VG-3 elever også ga uttrykk for, og tyder på at eldre, klassiske tekster fremdeles har en funksjon som igangsetter av eksistensielle diskusjoner og identitetsutviklende opplevelser. Det som imidlertid utgjør en viktig forskjell er at Fodstad & Mortensviks informanter fikk avsatt ekstra tid både til lesing og refleksjon rundt tekstene de ble tildelt. De jobbet med fire, klassiske noveller som de fikk lese flere ganger i sin helhet (tre av dem var de samme som flere av mine nevnte; *Karen*, *Karens jul* og *Faderen*), og som de ble oppfordret til å reflektere rundt. De fikk dessuten mulighet til å stille oppklarende spørsmål om vanskelige ord og lignende underveis i leseprosessen. Slik sett reflekterer den ikke en realistisk hverdags situasjon i et klasserom, og jeg tenker at det er ganske avgjørende for utfallet. I konklusjonen står det blant annet at: «Elevene skaper mening i møte med dem (les: tekstene) når de får anledning til å utforske dem uten for mange føringer» (Fodstad & Mortensen, 2018: 19). Anledning til utforsking og få føringer, det er to svært viktige faktorer.

## KAPITTEL 6: KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

### 6.1 Konklusjon

#### **Hvordan samsvarer elevenes erfaringer med lesing med læreplanens mål og med faglig begrunnet bekymring for litteraturens dannelsesrolle?**

På bakgrunn av analysen er det mye som tyder på at informantene hadde god innsikt i læreplanens ytre mål for arbeidet med skjønnlitteratur og i hva som forventes av dem. På spørsmålet om hva de tenker er poenget med å lese skjønnlitteratur på skolen, trakk flertallet frem innsikt i allmennmenneskelige spørsmål, ulike historiske perioder, og tekstspråklige aspekter. (Jfr. spørsmål nr. 1 i intervjuene). De fleste viste dessuten god evne til metakognisjon ved at de kunne sette litteraturens funksjon i videre kontekster enn det rent norskfaglige. Mange av dem viste også godt utviklet kritisk sans, både i forhold til innholdet i tekstene, men også knyttet til undervisningsmetoder og hva de mener fungerer og ikke. Slik sett er det grunnlag for å si at mange av målene som handler om literacy-perspektivet i læreplanen synes å ha blitt realisert hos denne elevgruppen. Samtidig er det flere forhold ved fagets målstyrte preg som blir kritisert gjennom elevenes uttalelser. Dette gjelder kanskje særlig det flere av elevene påpekte i forhold til lite prioritering av diskusjon og refleksjon rundt tekstenes tema, og til en ensformig undervisning med stort fokus på formelle trekk og på hva som er relevant med tanke på eksamensoppgaver. Samtlige faktorer synes å ha bidratt til å legge en demper på engasjement, mulighet for innlevelse, og dermed også opplevelsen av mening. Dermed er det også stor sannsynlighet for at det i liten grad har satt i gang dannelsesprosesser hos elevene.

#### **Hvilke faktorer er avgjørende for at lesing skal oppleves meningsfullt, og hvordan henger dannelsesrolle og meningsdannelse sammen?**

Oppgavens teoretiske del har blant annet pekt på hvor viktig det er at elevene opplever en form for mening i møte med tekstene for at arbeidet med litteratur skal

ha en dannende - og identitetsutviklende effekt. Dersom vi legger til grunn Klafkis kategoriale dannelsesbegrep og «eksemplarisk læring» og er enige om at dannelse handler om å lære gjennom prosesser og aktiv deltagelse, viste gruppens samlede svar at dette i liten grad hadde funnet sted i arbeidet med litteraturen. Som en av elevene uttrykte i forbindelse med at hen selv hadde påpekt at det sjelden ble tid til diskusjoner: «Vi kunne kanskje fått mer av det, for jeg synes at diskusjon er kanskje det viktigste man kan gjøre fordi det er en veldig viktig del av prosessen med å lære disse tekstene (...) når flere elever velger å si sin mening, så får man flere innspill, innsikt i flere sider med tekstene, og da oppdager man kanskje ting man ikke hadde sett før. Og da lærer man kanskje enda mer.» (IF 6)

Utforsking, undring og refleksjon rundt viktige problemstillinger er fine ord i læreplanen, men det krever tid, og det lar seg i liten grad måle. En annen informant fortalte at etiske problemstillinger ofte bare blir henvist til som noe det er lurt å nevne i forbindelse med et verk fordi man på den måten kan bli premiært for å vise at man har overblikk: «(...) det er mer fokus på sånn eksamensrettet form (...) Og liksom ikke, eh, hva kan man lære fra innholdet (...) Det er jo ikke noe eksamenssettene spør om, sant, så hvorfor skal lærerne da bry seg med å vektlegge akkurat den biten.» (F 8) En annen faktor som analysen avdekket var at den utpregede bruken av tekstutdrag også gjør det vanskelig for elevene å bli dradd med inn i tekstenes univers og dermed bli engasjert og oppleve mening. For enkelte synes det også å bidra både til forvirring rundt hvilke typer tekster de leste, og dessuten hvem som har skrevet dem. Det fragmentariske preget gjør at man husker teksten dårligere, noe som er en generell utfordring i dagens mediesamfunn. Som nevnt innledningsvis er leseutholdenhet et problem blant dagens unge, og det blir neppe noe bedre av at elevene stort sett kun møter korte skjønnlitterære tekster i norskfaget. I den forbindelse er det viktig å fremheve et annet viktig funn i undersøkelsen, nemlig at mange uoppfordret nevnte arbeidet med sær oppgaven som det mest meningsfulle og givende de hadde gjort. For dem var med andre ord ikke lese-utholdenhet et problem, men det å faktisk få muligheten til å jobbe sammenhengende med tekster over tid. Slik sett er det beklagelig at særemnet nå har blitt tatt ut av faget.

**Hvordan opplever elevene det å lese skjønnlitteratur i skolen, og i hvilken grad setter møtet med litteraturen i gang danningsskapende prosesser hos dem?**



Flertallet av informantene framsto i utgangspunktet som litteraturinteresserte og med en grunnleggende positiv holdning til det å lese, og sett under ett var kritikken de kom med ikke rettet mot tekstene som sådan, men mot måten de ble jobbet med. Det gjaldt både for klassiske tekster som for nyere tekster, og på bakgrunn av dette kan det virke som at det ikke er hva man leser som er det overordnede, men hvordan de leses og hvordan de jobbes med. I forhold til mitt innledende spørsmål om skjønnlitteratur fremdeles fungerer som en mulig vei inn til «arbeidet med å gjøre verda verkeleg», antyder undersøkelsen min at den fremdeles har dette potensiale. Med unntak av to informanter som eksplisitt sa at de synes det er ganske kjedelig å lese, var resten av dem positive, og flere av dem fortalte om tekster de har lest privat og som har gjort inntrykk på dem. At de derimot ikke hadde hatt noen litterære opplevelser på skolen, underbygger den faglig uttalte bekymringen for at opplevelses- og dannelsesaspektet har havnet i skyggen av mer målbare aspekter. I lys av Rosenblatt og Aases vektlegging av det å bli berørt gjennom lesingen, er ikke dette særlig oppløftende funn, og det er også med på å underbygge inntrykket av at litteraturen for disse elevene tilsynelatende ikke har spilt noen særlig stor dannende eller identitetsutviklende rolle. Det kan selvsagt innvendes at dette neppe er noe revolusjonerende nytt funn, og at det er stor sannsynlighet for at man ville funnet det samme om man hadde gjort lignende undersøkelser i 1991. Det vil alltid være noen elever som ikke blir engasjert av å lese skjønnlitteratur, og som bare synes det er et ork uansett hvordan man presenterer det for dem. Likefullt bør det alltid være norsklærerens oppgave å forsøke å legge til rette for at tekstmøter kan finne sted, i alle fall hvis vi skal ta dannelsesmandatet på alvor og ha som mål at litteraturen skal bidra til noe mer enn en avsluttende karakter på vitnemålet. Dersom vi ønsker at elevene skal få noe mer ut av arbeidet med tekstene enn faktakunnskap om sjangre, forfattere, litterære perioder og eksempler på sådanne, må man legge til grunn større perspektiver for hva lesingen kan utrette. Det krever både tid og ressurser, men også overbevisning og engasjement på vegne av litteraturens muligheter. Ikke minst krever det norsklærere som både har kunnskap om litteratur og hva det innebærer å lese skjønnlitterært, men også kunnskap om hva det vil si å være menneske i den kulturen man lever i. Dette var noe Laila Aase åndet for, ikke bare i teorien, men også gjennom sitt virke som øvingslærer på praktisk pedagogikk. «Skal norskfaget

være dannende, har både lærestoff og arbeidsmåter betydning, men danningsprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret.» (Aase, 2005: 69).

### **Hvordan skal vi forstå begrepet dannelse, og hvordan kan det å lese skjønnlitteratur bidra til dannelses- og identitetsutvikling?**

I mediasamfunnets mylder av informasjon og stadig nye måter å reflektere virkeligheten på kan behovet for forståelse og identifisering synes å være ekstra presserende. Som Lars Qvortorp påpeker er det kanskje særlig i slike perioder vi trenger retningslinjer for hvordan vi best mulig kan fungere som medmennesker og som samfunn (Qvortorp i Steinsholt og Dobson, 2011). Selv om begrepet er komplekst, er det desto viktigere å diskutere. Dersom vi kan tenke på dannelse som retningslinjer for livet, både på et individuelt plan, men også i et samfunnsperspektiv, vil dette trolig resonnerer bedre for folk enn det det klassiske dannelsesbegrepet gjør. Uansett hva vi velger å kalle det, er det avgjørende å presisere at dannelse også handler om et samfunnsansvar, og ikke bare om egenutvikling. Mye tyder på at vi har fått et mer individsentrert samfunn, og dette reflekteres også gjennom skolesystemet. Når hovedfokuset i utdanningen ligger på målbare resultater som først og fremst gagnar enkeltindividet, er det kanskje ikke så overraskende at dannelse og samhold havner i bakevjen. «Hva er det vi har mistet på veien?» spør Thom Jambak i et debattinnlegg om kunnskap, dannelse og læreplaner, der han etterlyser «mer vekt på likhet, solidaritet og fellesskap fremfor konkurranse.» (Jambak, 2021). Det er et betimelig spørsmål. Læreplanenes fagre ord om at dette er, eller i alle fall var, et overordnet mål, faller på steingrunn når hovedvekten av planen ellers domineres av målbar kunnskap og elevene opplever at det til syvende og sist er karakterene som gjelder.

#### **6.2 Avsluttende kommentarer**

Både Kjelen, Penne, Skarstein, og Drangeid og til dels også Kvalsvik Nicolaysen, etterlyser alle mer fokus på hva som er særegent ved det å lese skjønnlitterært. De er bekymret for at litteraturens posisjon blir mer og mer nedprioritert. Men i jakten på en slags gjenoppreisning av litteraturen som fag, mister de kan hende

dannelsesaspektet litt av syne. Dét var det Aase som sto for. Hvem kjemper dannelsens kamp nå som Aase er borte?

«Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse». (Klafki, 1996: 194).

Om fagfornyelsens innføring av dybdelæring kan medvirke til dette gjenstår å se. Noen, for eksempel Therese Garshol Syversen, er optimistisk til at dette gjenspeiler Klafkis dannelsesteori, og hun mener dessuten at kjerneelementene kan kobles til Klafkis idé om kategorier. (Garshol Syversen, 2018: 54). Lars August Fodstad er mer nøktern i sin vurdering av dybdelæringsbegrepet og stiller spørsmålstegn ved om dette i det hele tatt kan planstyres. «For at dybdelæring skal skje, og for at kulturfaget norsk skal bidra til det, må det foregå veldig mye norskopplæring som ikke kan uttrykkes i læringsmål og som ikke kan prøves til eksamen» (Fodstad, 2019: 79). Det samme kan sies om dannelsesaspektet i faget, og slik sett er det lite som tyder på at dette har fått noen større plass i den nye planen. Det kan virke som at hovedutfordringen for litteraturen i skolen i bunn og grunn handler om hvordan man kan få til meningsfulle tekstmøter mellom elevene og litteraturen, og dermed også bidra til dannelse og identitetsutvikling. Det er i seg selv ingen ny problemstilling, men tekstkulturens mangfold i dag byr likevel på en del nye utfordringer. Skal man få til slike møter er det viktig å anerkjenne og sette seg inn i nye fortellerformer og nye kanaler for formidling. Det krever også nytenkning i forhold til målbarhet. Kan man se for seg alternative vurderingsmåter som ikke bare bedømmer ferdige resultater, men også prosessene og refleksjonene rundt lesing av skjønnlitteratur slik vi finner det i kreative fag? Dersom man i større grad hadde anerkjent arbeid med litteratur som et kreativt virke, slik Robert Eaglestone oppmuntrer til, kunne vi kanskje utdanne ungdommer som ikke sliter like mye med prestasjonsangst og skolevegring som det vi ser i dag, men som får oppleve at det også er verdifullt å være det Jon Hellesnes omtalte som «eit gagns menneske.» Det må være lov å håpe.

## Litteraturliste

Adorno, T.W. (1959): «Halvdannelsens teori.» I: Quale, P. (red) (1972): *Kritikk og krise i pedagogikken*. Oslo: Pax Forlag.

Applebee, A.N. (1996): *Curriculum as conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ariansen, P. (2011): «Hva er dannelse? En idé -og begrepshistorisk vandring.» I: *Dannelse, tenkning, modning, refleksjon*, redigert av G.Ognjenovic og B.Hagtvet. Oslo: Dreyers forlag.

Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.

Culler, J. (1975): *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.

Drangeid, M. (2014): *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eagleton, R. (2019): *Literature. Why it matters*. Cambridge: Polity Press.

Elf, N. F. og P. Kaspersen (2012): *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.

Fodstad, L. A. og A. Mortensvik (2018): «Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevs legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring.» *Acta Didactica Norge*, Vol 12, Nr.3: (s.1-22.)  
<https://doi.org/10.5617/adno.6149>

Fodstad, L. A. (2019): «Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt.» I: *Det (nye) nye norskfaget* redigert av Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu, 61-81. Bergen: Fagbokforlaget.

Garshol Syversen, T. (2018): «Mot en kategorial dannelse i norskfaget.» *Norsklæreren*, 1.  
[https://www.researchgate.net/publication/324497345\\_Mot\\_en\\_kategorial\\_dannelse\\_i\\_norskfaget](https://www.researchgate.net/publication/324497345_Mot_en_kategorial_dannelse_i_norskfaget)

Greider, G. (2023): «Verden til hvermann.» *Klassekampen*, 29.april, 2023.  
<https://klassekampen.no/utgave/2023-04-29/verden-til-hvermann>

Grüters, R. og Svelstad, P. E. (2022): «Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon.» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol.8 (s. 328-346)  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3594/7809>

Hamm, C. (2023): «Verden til hvermann.» *Klassekampen*, 29.april, 2023.  
<https://klassekampen.no/utgave/2023-04-29/verden-til-hvermann>

Hamre, P. (2014): *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739 2013*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen.

Haugen, P-H. (1978): «Utgangspunkt.» I: *Fram i lyset, tydeleg*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Haugsbakk, G. og Nordkvelle, Y. (2011): «Nye medier og danning.» I: *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av K. Steinsholt og S.Dobson. Bergen: Fagbokforlaget.

Hellesnes, J. (1969): «Ein utdana mann og eit dana menneske.» I: Skjervheim, H. og Tufte, L.: *Pedagogikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hermansen, M.R. (2022): «Læreren har ikke ansvar for å oppdra barnet ditt.» I: *Bergens Tidende*, 16.september, 2022  
<https://www.bt.no/btmener/debatt/i/Kn3wqE/laereren-har-ikke-ansvar-for-aa-oppdra-barnet-ditt>

Hobbelstad, I.M. (2023): «Vi kan miste fantasien.» *NRK*, 19. april, 2023.  
<https://www.nrk.no/ytring/vi-kan-miste-fantasien-1.16376634>

Hoem, K. (2017): «Vitamintilførsel i norsk.» *NRK*, 27.februar, 2017.  
<https://www.nrk.no/ytring/norskfaget-trenger-en-vitamintilforsel-1.13392111>

Haarberg, J. (2023): «Verden til hvermann.» *Klassekampen*, 29.april, 2023.  
<https://klassekampen.no/utgave/2023-04-29/verden-til-hvermann>

Iser, W. (1974): «The reading process. A phenomenological approach.» I: *The implied reader*. London og Baltimore: The John Hopkins University Press

Jambak, T. (2021): « Kunnskap, dannelse, og læreplaner». *Utdanningsnytt*, 9.februar, 2021.  
<https://www.utdanningsnytt.no/litteratur-skolepolitikk-thom-jambak/kunnskap-dannelse-og-laereplaner/272352>

Jensen, P.R. (2017): *Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen*. Masteroppgave ved Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/1956/16572>

Johansen, A. (2016): «Tar studentar med på dannelsesreise.» I: *UIB, Aktuelt, Nyhetsarkiv*, 31.mai, 2016.  
<https://www.uib.no/aktuelt/36972/tar-studentar-med-p%C3%A5-dannelsesreise>

Karlsen, R. J. (2016): «Tar studentar med på dannelsesreise.» I: *UIB, Aktuelt, Nyhetsarkiv*, 31.mai, 2016.  
<https://www.uib.no/aktuelt/36972/tar-studentar-med-p%C3%A5-dannelsesreise>

- Keen, S. (2007): *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press.
- Kjelen, H. (2013): *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Doktorgradsavhandling ned NTNU, Trondheim.
- Kjelen, H. (2015): «Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar.» *Acta Didactica Norge*, Vol. 9, Nr.1. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Klafki, W. (1996): I Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- KL13: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*  
Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet 2006/revidert utgave 2013  
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del, (s. 9-10)  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. (2011): *Envisioning literature* (2.utg.). New York: Teachers College Press.
- Lunde, M. (2023): «Unge leser mindre enn før – Mange ting som kjemper om oppmerksomheten.» *NRK*, 17. april, 2023.  
[https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for\\_-ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898](https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for_-ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898)
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kyrkje,- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996.
- Madsen, O. J. (2018): *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget
- Madsen, O. J. (2020): *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus forlag.
- Mangen, A. (2013): «Empirisk forskning på den litterære leseopplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen?» I: *Litteratursosiologiske perspektiv*, redigert av J.K. Smidt, T. Vold og K. Oterholm. (s. 361-386) Oslo: Universitetsforlaget
- Maxwell, J.A. (2009). «Designing a Qualitative Study.» I: L. Bickman & D.J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214-250). London: Sage.

Nicolaysen, B.K (2005): «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking.» I: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*, redigert av B.K Nicolaysen & L. Aase, (s.9-31). Oslo: Det Norske Samlaget.

Ogjenovic, G. og Hagtvat, B (red.) (2011): *Dannelse, tenkning, modning, refleksjon*, Oslo: Dreyers forlag.

Penne, S. (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo.

Penne, S. (2012): «Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom.» I: *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, redigert av Elf, N.F. & Kaspersen, P. (s. 32-58). Oslo: Novus Forlag.

Pedersen, Solem B.A. (2019): *Didaktisk anvendelse av Helga Flatlands Bli hvis du kan. Reis hvis du må*. Masteroppgave ved Universitetet i Bergen.

R 94: *Læreplan for vidaregåande opplæring i norsk*. Felles allment fag for alle studieretningar. Kyrkje-, utdannings,- og forskningsdepartementet, 1993

Ricœur, P. (1990): *Soi- même comme un autre*. Paris: Seuil (L'ordre philosophique).

Roe, A. (2020): Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I: *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>

Rosenblatt, L.M. (1995): *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.

Skaftun, A. (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.

Skarstein, D. (2013): *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Doktoravhandling ved Universitetet i Bergen.

Skei, H.H (2002): «Tysk og amerikansk lese teori». *NRK*, 20. juni, 2002.  
<https://www.nrk.no/kultur/tysk-og-amerikansk-leseteori-1.538033>

Smidt, J. (2018): *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Steinsholt, K og Dobson, S. (red.) (2011): *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stilson, M. (2023): «Det finnes ikke en app som får gutta til å lese», *Adresseavisen*, 30.april, 2023. <https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/VPepXV/det-finnes-ikke-en-app-som-faar-gutta-til-aa lese>

Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thavenius, J. ( 997): *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Tjora, A. (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Westgård, M.M. (2017): Forming og formaning. Ein analyse av normtekstar og litteraturdidaktisk realisering i lærebøker frå 1994 til 2015. Masteroppgave ved Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/15996>

Wittgenstein, L. (2013): *Tractatus. Logico – Philosophicus*. Oxford: Routledge.

Aase, L. (2003): Norskklærerens selvforståelse. *Norsklæreren* 4.

Aase, L. (2005a): Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I: *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*, redigert av K. Børshaug, A.- B Fenner, L. Aase (s.15-28). Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b): Norskfaget – skolens fremste danningfag? I: *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*, redigert av K. Børshaug, A.- B Fenner, L. Aase (red.) (s.69-82). Bergen: Fagbokforlaget.



## Vedlegg 1: E-post om deltagelse

Hei!

Jeg holder for tiden på med en master i nordisk litteratur ved UIB. I prosjektet mitt ønsker jeg å undersøke skjønnlitteraturens plass i norskfaget som kilde blant annet til dannelse, og hvorvidt det å lese skjønnlitterære tekster oppleves som meningsfullt for elever i dag. I den forbindelse søker jeg elevinformanter enten på VG 2 eller VG 3, helst 2 gutter og 2 jenter. De behøver ikke å tilhøre samme klasse. Til dette trenger jeg hjelp fra noen norsklærere som mellomledd. Jeg skal ikke intervjuere lærere, kun elever, men jeg trenger norsklærernes hjelp til å finne informanter.

Det er snakk om et intervju som varer ca 20 -30 minutter, med 5-6 spørsmål. Jeg kommer gjerne på besøk og informerer om prosjektet i klasser der det tenkes å kunne være aktuelle kandidater. Jeg kan komme på besøk onsdager, torsdager eller fredager. Jeg vet det er kompliserte tider pga covid-19, men jeg håper å kunne få gjennomført intervjuene i løpet av våren 2021, helst innen mai måned er over.

Hvis dere tenker at dere har noen aktuelle kandidater, ta kontakt med meg på denne mailadressen!

Jeg legger ved et følgebrev som beskriver prosjektet mitt. Håper det er noen hos dere som vil delta:)

Mvh,

Marit Vollmer, masterstudent, nordisk, UIB.

## Vedlegg 2: Meldeskjema

[Meldeskjema / Dannelse, mål og mening - En kvalitativ undersøkelse av elevers erfa...](#) / Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer Vurderingstype Dato 455832 Standard 02.05.2023

Prosjekttittel: Dannelse, mål og mening - En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med å lese skjønnlitteratur i norskfaget på videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon:  
Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig  
Heming Helland Gujord

Student  
Marit Vollmer

Prosjektperiode  
04.01.2021 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger  
Alminnelige

Lovlig grunnlag  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

### Kommentar

Du har oppdatert meldeskjema.  
Vi kan ikke se at det er gjort noen endringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

### Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Dannelse, mål og mening i norskfagets litteraturundervisning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i elevers erfaringer med å lese skjønnlitteratur på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet er å finne ut om det å lese skjønnlitteratur i norskfaget oppleves som meningsfullt i tråd med det læreplanenes oppgaver som mål, blant annet at det skal bidra til at elevene får mulighet til å reflektere rundt viktige moralske spørsmål, og å kunne sette seg inn i andre menneskers liv. Sentrale problemstillinger er:

Hvorfor mener man at det fremdeles er viktig å lese litteratur i norskfaget, og hvordan begrunnes dette?

I hvilken grad opplever unge i videregående skole lesing av litteratur som meningsfullt, og i så fall; hvilke typer tekster trekker elevene fram som givende å lese?

Hvordan samsvarer elevenes opplevelse av lesing i norskfaget med læreplanens formål?

Dette er et mastergradsprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er UIB som er ansvarlig for prosjektet.

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

Elever på 3dje året i videregående skole er valgt ut som informanter fordi elevene da har lang erfaring med å lese skjønnlitteratur i norskfaget, og godt grunnlag for å kunne uttale seg om det.

Hva innebærer det for deg å delta?

De som deltar vil bli intervjuet av undertegnede, jeg vil ta notater og gjøre lydopptak av alle intervjuene.

#### **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.

Intervjuene vil gjennomføres i eller utenfor undervisningstid, avhengig av hva som passer best for deg, og etter avtale med lærer.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være undertegnede og veileder på prosjektet som kommer til å ha tilgang på opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 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 UIB 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:

Marit Vollmer, masterstudent i nordisk språk og litteratur, institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. På mail: [maritvollmer@hotmail.com](mailto:maritvollmer@hotmail.com) eller:  
Veileder: Heming Helland Gujord: [Heming.Gujord@uib.no](mailto:Heming.Gujord@uib.no)  
Vårt personvernombud:

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

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

Med vennlig hilsen,

Marit Vollmer, (masterstudent) og Heming Helland Gujord (veilder)

### **Samtykkeerklæring**

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

*Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*

*Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*

*Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.*

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

å delta i

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

Spørsmål til intervjuer med elever i videregående, våren 2021.

1. Hvorfor leser vi skjønnlitteratur på skolen? Hva tenker du er poenget med det?

- Presisering: Hva tenker du er det viktigste med å lese skjønnlitteratur på skolen, hvorfor gjør vi det?

2. Læreplanen i norsk sier blant annet at dere skal få lære om og få innsikt i andre menneskers livssituasjon gjennom å lese skjønnlitteratur.

- Kan du gi noen eksempler på tekster dere har lest der du tenker at du har lært noe om dette?

3. Læreplanen i norsk sier også at du ved å lese skjønnlitteratur skal få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. Sentrale verdier er f.eks likestilling, nestekjærlighet, tilgivelse, respekt for andre, solidaritet, respekt for naturen. Moralske spørsmål kan være hva som er rett og galt, hvordan vi kan leve best mulig sammen, hva vi gjør i vanskelige situasjoner; altså hvilke valg vi tar.

- Kan du komme på noen tekster du har lest der du har fått muligheten til dette?

4. Læreplanen sier dessuten at det å lese skjønnlitteratur skal gjøre du blir engasjert og at du skal få opplevelser. Det kan være f.eks at du blir bli trist, redd, sint, glad, nysgjerrig, overrasket etc. Har du noen eksempler på at du har hatt slike opplevelser i møte med en skjønnlitterær tekst?

- Evt. Hvis ikke, er det noen andre medieformer der du opplever dette?

5. Hva synes du om å lese skjønnlitteratur på skolen?

- Oppfølgingsspørsmål: Synes du det er meningsfullt, lærerikt, interessant eller meningsløst, kjedelig, bortkastet tid?

6. Til slutt:

Norskfaget og det å lese litteratur skal også bidra til å utvikle dannelse hos elevene. Hva tenker du å være dannet betyr?

## Vedlegg 5: Eksempel på transkribering av intervju (utdrag)

Informant 1:

Int: Okei, så det jeg skal spørre deg om, det er litt hva du tenker om å lese skjønnlitteratur på skolen, ja, og med skjønnlitteratur, da mener jeg alt fra dikt, romaner, noveller, skuespill, sangtekster, alle sånne typer litteratur.

IF: Mhm.

Int: Jeg vet ikke hvor mye dere har lest?

IF: I faget?

Int: Mhm, ja, i norsk

IF: Um, vi har jo sånn i faget at hvert år skal vi liksom, hva heter det, sånn lesemåned hvor vi skal lese og gå på biblioteket og velge en bok..

Int: Mhm

IF: Så, det er litt forskjellig, sånn som i fjor, da måtte vi jo ha det i engelsk og samtidig i norsk, så da måtte vi gå og velge oss en bok, og så skulle vi lese 30 minutter hver dag i en måned.

Int: Ah..., okei, så da leste du en hel bok?

IF: Ja, eller jeg fikk jo ikke lest ferdig en hel bok, men jeg fikk lest masse. Spørs hvilken bok du valgte, en tjukk eller en liten..

Int: Jaja, hehe...

IF: (latter)

Int: Okei, men da vet du hva jeg snakker om når jeg snakker om skjønnlitteratur.

IF: Mhm.

Int: Ja, så, første spørsmål er: Hvorfor tror du vi leser skjønnlitteratur på skolen, hva er poenget med å lese skjønnlitteratur?

IF: Mmm, jeg tror det er fordi at vi skal på en måte utvide fantasien, tenkemåten, og lære å på en måte tenke annerledes, og bli kreativ..

Int: Ja

IF: Ja...,og kanskje lære å skrive på en annen måte enn å skrive fakta hele tiden

Int: Mhm..., ja

IF: Eh, ja og kanskje vi kan lære å lese andre språk, for eksempel i engelsk, kanskje lese en engelsk bok, så lærer du deg et annet språk enn å lese bøker på nynorsk og bokmål

Int: Mhm, ja, så du tenker det også har med språk å gjøre, litt fantasi og litt språk

IF: Ja

Int: Ja, ehm, spørsmål nummer 2: Da sier jeg bare litt om hva læreplanen sier om litteratur, det er det som lærerne må forholde seg til, læreplanen i norsk, da hovedsakelig.

IF: Mhm

Int: Og da sier læreplanen at du få lære å, lære noe om andre menneskers sine livssituasjoner gjennom å lese skjønnlitteratur

IF: Ja..

Int: ...og synes du at du HAR lært noe om det gjennom å lese skjønnlitteratur?

IF: Mm, ja, faktisk..

Int: Ja? Har du noen eksempler?

IF: På bøker?

Int: Mhm

IF: Mm, ja, da husker jeg da jeg på norskeksamen i tiende klasse, så måtte jeg lese en novelle, jeg husker ikke hvem som hadde den eller noe, men det var om en mann som slet veldig i livet og han hadde fått en hund..

Int: Ja?

IF....og så ville han drepe den hunden

Int: Ooh...

IF: Ja, jeg husker ikke hva det var, men det var sånn, og så måtte jeg lese den og analysere det, og så husker jeg at det var om hvordan han tenkte, han var veldig negativ..

Int: Mhm..

IF: ... og vi fikk vite, ja, hvordan han tenkte, og hvordan han hadde det.

Int: Mhm



IF: Og så andre kan være om folk som har havnet i ganske dårlige situasjoner, som å måtte flytte hjemmefra, fra vennene sine, å måtte flytte hjemmefra fordi foreldrene skiller seg..

Int: Ja..

IF.. og det jo ikke noe sånn som jeg på en måte har opplevd

Int: Nei..., så det må ha vært en norsk bok da eller, altså fra Norge?

IF: Ja, litt forskjellige bøker..

Int: Ja...

IF: Ja, den med han mannen som var veldig negativ, den var norsk. Men så har jeg lest en annen bok, og det var om en hestejente, det leste jeg masse når jeg var liten

Int: Mhm

IF: Det som var med henne var at moren fant en ny mann, hun fikk en stesøster, og hun fikk hester.., og så var det mye i livet hennes

Int: Ja.. Men var det noe du leste utenfor skolen, ikke på skolen, men hjemme?

IF: Ja, og så leste jeg litt på det på skolen og, da fikk vi velge bøker.

Int: Okei, ja, men det er jo bra. Men var det da, kan du huske om begge de to noveller, eller var de hestebøkene mer roman?

IF: Ja, hestebøkene var mer roman, enn den andre, fordi det var jo, det måtte jeg jo lese i skolesammenheng, jeg hadde ikke lest, jeg leser ikke noveller på fritiden, fordi jeg synes det er så kort, egentlig

(latter fra begge)

Int: Ja, du vil helst ha lange historier?

IF: Ja, jeg vil ha noe som varer litt lenger.

IF: Og så liker jeg klassikere

Int: Ja, hva liker du da for eksempel?

IF: Altså, jeg, jeg vet ikke helt om det er en klassiker, men det er på en måte Dr.Jekyll and Mister Hide

Int: Ja

IF: Ja, den liker jeg veldig godt. Ja, og så en som heter The Old Man and The Sea

Int: Ja

IF: Den valgte jeg selv i fjor for å lese i engelsken. Jeg synes det er ganske bra, jeg liker når det er litt vanskelig språk i bøkene

Int: Aha..

IF: ... for de kan utvide vokabularet mitt

Int: Jajaja, liker du noen norske klassikere og da, eller? Jeg vet ikke hva dere har lest..

IF: Mmm, nei, jeg har ikke lest noen norske klassikere, egentlig

Int: Nei

IF: Jeg prøvde å lese Medmenneske..

Int: Ja..?

IF: Ja, men det gadd jeg ikke

Int: For deg selv, eller på skolen?

IF: Mm, nei for meg selv

Int: Ja., har dere den stående hjemme?

IF: Nei, jeg lånte den på et bibliotek..., for jeg var jo masse på bibliotek før

Int: Ja, hva som skjedde da, var det for vanskelig språk, eller var det innholdet som var vanskelig?

IF: Nei, det var bare ikke noe for meg, det traff ikke meg

Int: Nei, men sånn er det noen ganger

IF: Ja

Int: Okei, ehm, neste spørsmål er også litt fra læreplanen, og den sier at elever skal gjennom å lese skjønnlitteratur, så skal de få tenke over, ehm, viktige verdier i livet og moralske spørsmål. Og det kan jo være sånn som, ja, likestilling og respekt for andre og sånne ting. Eller hvordan man skal, hva man skal gjøre når man kommer i en vanskelig situasjon i livet for eksempel. Synes du at du har leste noen tekster der du har måttet tenke over sånne ting, i norsk litteratur?

IF: Jeg mener vi har gjort det, men jeg kan ikke huske helt hva det var, men at vi har lest en del der vi har måttet tenke, og reflektere, men jeg synes at sånt er litt vanskelig.

Int: Ja, men får dere tid til å diskutere det i klassen? Eller blir det mye at dere må lese på egen hånd og svare på spørsmål?

IF: Nei, ikke så mye, altså i år så har vi nesten ikke lest, for vi har ikke hatt på en måte tid, for vi skulle lære andre ting. Enn f.eks i fjor, da måtte vi lese litt mer. Men jeg kan ikke huske..., jeg mener vi har lest det, men jeg kan ikke huske hva det var om.

Int: Nei, men så, i fjor, da leste dere ganske mye, er det det du sier, eller?

IF: Mja, vi leste en del, i fjor, men., ehmm, ja, men det var på en måte sånne korte utdrag, tekster i en bok

IV: Mhm, ja, så da har dere en sånn, har dere en sånn tekstsamling, en norsk bok med masse forskjellige utdrag i, eller?

IF: Ja, en sånn vanlig norsk bok.

Int: Mhm, ja. Okei, ehm., ja – neste spørsmål er at læreplanen sier også at skjønnlitteratur, eller det å lese skal gi deg opplevelser, altså enten at du blir sint eller sjokkert eller overrasket eller hva som helst som gjør et inntrykk på deg, og nå nevnte du jo den novellen som, med den mannen med den hunden. Men har du noen andre, kan du huske noen andre tekster der du liksom har tenkt: Wow! Dette var...

IF: I norsksammenheng, eller på fritiden?

Int: Nei, i norsk tenkte jeg, på skolen

IF: Mm, (tenker seg om en stund) når vi leste noe med Karen..

Int: Ja...

IF: Ja, når hun, det ga ikke sånn kjempe- mye inntrykk på meg, men det ga mer inntrykk enn de andre tekstene

Int: Ja, altså den Karen..

IF: Ikke Karen..., var det Karens jul?

Int: Jo, sikkert Karens Jul, ja, det er Amalie Skram

IF: Ja,jo, den gjorde litt mer inntrykk enn de andre tekstene, de synes jeg er litt kjedelige

Int: Hehe, ja..., husker du noen av dem som du synes er kjedelige, kan du huske noen forfattere, eller?

IF: Hmm..., jeg synes han der..., er det Bjørnstjerne Bjørnsson eller han andre?

Int: Hva sa du nå?

IF: Er det Bjørnstjerne Bjørnsson, eller om det var han andre?

IF: jeg er veldig dårlig på navn

Int: Jaja, kan det være Henrik Ibsen?

IF: Ja, kanskje, jeg tror begge de to, ikke var noe særlig for meg

Int: Nei..., men da har dere i hvert fall, dere har vært innom dem

IF: Mhm

Int: Ja, for det er jo sånne som vi tenker er klassikere.

IF: Mhm, ja..

Int: Ja, mhm, men ja, Karens jul, den er jo ganske..., forferdelig..

IF: Ja, men jeg synes at det er litt stilig at hun klarte å skrive sånn på den tiden, som er ganske lenge siden, for at jeg følte jo at det var ganske ulovlig å skrive om sånne ting, eller situasjoner, at det ble dyttet vekk men at hun klarte å skrive en,, er det en novelle det er?

Int: ja., det er en litt sånn lang novelle..

IF: Ja, at hun klarte å skrive det på, eller jeg vet ikke om det ble tatt godt imot på den tiden, men det er jo godt tatt imot nå.

Int: Mhm, ja, det er jo interessant å tenke på..

IF: Mja

Int: Ehm, ja, okei, men lærte dere litt om Amalie Skram og, i forbindelse med den teksten?

IF: Eh, ja, det gjorde vi. Hun er fra Bergen, er hun ikke det?

Int: Jo, ja, ganske turbulent liv.. Ja, okei, nå tror jeg vi bare skal gå inn for landing. Siste spørsmålet, eller jeg har to, og det neste siste er bare sånn: Hva synes du om å lese skjønnlitteratur på skolen; synes du det er meningsfullt eller kjedelig, lærer det deg noe, eller er det bortkastet tid?

IF: Altså, jeg synes nå at det er bedre å lese skjønnlitteratur for det fanger mer oppmerksomheten min mer enn sakprosa. Faglige tekster synes jeg ikke er noe særlig spennende. Jeg liker mer, ja, når det er skjønnlitteratur, for historier er alltid kjekt å lese

Int: Ja, mhm, men leser dere mye sakprosa?

IF: Mm, nei vi leser generelt ikke så mye nå, nå er det mer å få med seg i timen når vi lærer oss å snakke (?) når læreren snakker, ting fra tavlen, fordi vi har hatt om mange forskjellige tema nå i det siste halvåret

Int: Men, så du liker det da?

IF: Ja.

Int: Okei, siste spørsmål, kanskje litt vanskelig, men norskfaget og litteratur, i læreplanen så står det også at det skal hjelpe elevene til å bli dannet..

IF: Mhmm..

Int: Har du noen ide, hva betyr det å være en dannet person?

IF: Å klare å se andre sitt perspektiv.., eh, tenke annerledes, få mer verdier

Int: Jaja, altså, det er et veldig stort ord, og folk tenker veldig mye forskjellig hva det betyr

IF: Jeg tenker det meste er at man klarer å tenke fra andre sitt perspektiv, ikke bare tenke det du mener, men å se det fra andre sitt sted

Int: Litt som det vi snakket om i sted, med å sette seg inn i andre sine livssituasjoner

IF: Ja,..

Int: Ja, okei, da er jeg egentlig fornøyd, hvor lenge har vi snakket nå? 16 minutter, det er bra det. Takk for hjelpen!

## SAMMENDRAG

### *DANNELSE, MÅL OG MENING*

*En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med å lese skjønnlitteratur i norskfaget på videregående skole.*

Av Marit Vollmer

Denne oppgaven tar utgangspunkt i debatten rundt skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget de siste 15-20 årene. Mer presist diskuterer den litteraturens dannelses- og identitetsutviklende potensial, og ett av målene har vært å undersøke i hvilken grad dette blir utnyttet i dagens fag. Oppgaven består av en teoretisk del og en kvalitativ analyse av intervjuer med 10 elever fra to videregående skoler i Bergen, våren 2021. De semi-strukturerte intervjuene ble tatt opp via lydopptaker og deretter transkribert. I første del av oppgaven presenteres dannelsesbegrepets kompleksitet, ulike tolkninger av det, og dets posisjon i norskfaget gjennom flere epoker. Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegrep gjøres rede for og danner grunnlaget for mye av Laila Aases bidrag som også er representert. Ett av hennes poenger var at dannelsesprosesser kun kan skje dersom tekstene gir mening for elevene. Siste del av teorien handler derfor om ulike syn på hvordan mening skapes i møte med litterære tekster, og noen sentrale, resepsjonsteoretiske tanker blir presentert.

Et annet mål for oppgaven har vært å undersøke hvorfor man mener at skjønnlitteraturen og dannelsesaspektet er under press og hvilke faktorer som medfører dette. I den forbindelse kommenteres Kunnskapsløftets innføring av literacy-begrepet og hva det har resultert i. Stemmer det at det har ført til en devaluering av litteraturen og dannelsesaspektet i faget og at arbeidet med skjønnlitteratur nå har fått et instrumentelt preg? Spørsmålene blir besvart gjennom oppgavens siste del der intervjuene og analysen presenteres, og funnene kan tyde på at det i stor grad stemmer. Flertallet av elevene gir uttrykk for at de synes undervisningen har et oppskriftsmessig preg med mye fokus på ytre aspekter. De bemerker også at det blir lite tid til diskusjoner rundt viktige tema som tekstene aktualiserer og at de dermed ikke opplever det spesielt engasjerende og meningsfullt å holde på med. Hyppig bruk av tekstutdrag fremfor lesing av hele verk bidrar til å

forsterke dette. Mange trekker frem særoppgaven som noe de derimot opplevde meningsfullt og berikende å jobbe med. Et annet viktig funn er at det er få tekster som har gjort inntrykk på elevene. De har med andre ord i liten grad blitt berørt gjennom lesingen. Alle disse momentene peker i retning av at potensialet for dannelse og identitetsutvikling i liten grad har blitt utnyttet i disse elevenes tilfeller.

## ABSTRACT

### *BILDUNG, MEANING AND PURPOSE*

*A qualitative study of how pupils in upper secondary school experience the reading of literature in the subject of “Norwegian Language and Literature”*

By Marit Vollmer

This thesis addresses the status of literature in the subject of “Norwegian Language and Literature” – a discussion which has evolved through the past 15-20 years and is still ongoing. More specifically, it addresses the concept of ‘dannelse’ or Bildung, which is concerned with the social and philosophical cultivation and identity-forming of the individual pupil. One of the objectives of this thesis is to explore the extent to which the Bildung-potential of literature is tended to in current education. The thesis consists of a theoretical discussion and a qualitative study based on interviews with 10 pupils at two upper secondary schools in Bergen during the spring of 2021. The semi-structured interviews were recorded, and subsequently transcribed and analysed. The first part of the thesis discusses the complexity of the Bildung concept, its various interpretations, and its position throughout different time periods. The discussion takes as its point of departure the concept of categorical Bildung, developed by German educator Wolfgang Klafki, which forms the basis of Norwegian educator, Laila Aase’s. Aase argues that the process of Bildung can only occur if the pupils experience the process of reading as meaningful. The second part of the theory section therefore presents different perceptions of how meaning is created through the reading process, outlining some central reader-response-theories. A second objective of the thesis is to examine how and why literature and Bildung is currently considered to be under pressure, and which causal factors are considered to be at play. In this regard, the thesis discusses the reform of the National Curriculum (2006) (Kunnskapsløftet) and its implementation of the concept of literacy, as well as the impact this has had on the subject. Is there reason to claim that this has caused a devaluation of literature and its Bildung potential, and that the teaching of literature has become strictly instrumental? These questions are answered in the final part of the thesis, which presents the interviews and the analysis. The findings indicate that this may indeed be the case: Several of the pupils state that they find the teaching to be standardized, largely focusing on external aspects. They also report that there is little time for discussions on important themes



addressed in the texts, and that they consequently do not find the textual work engaging and meaningful. The frequent use of excerpts rather than full texts further contributes to this experience. Many emphasise the work on their individual literature essay (særoppgave) as something that they, in contrast, did experience as meaningful. The study also finds that very few of the pupils can think of texts that have made an impression on them. In other words, they have not to any extent been moved by literature. Taken together, the finding in this thesis indicate that, in the case of these pupils, literature's Bildung potential has not been fulfilled in a considerable way.

