

**Skjønnlitterær samtidslitteratur i norskfaget på
Vg3: en studie av læreres valg og begrunnelse av
samtidslitteratur**



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Masteroppgave i norsk fagdidaktikk

Våren 2023

Åshild Lunde

Forord

Innleveringen av masteroppgaven setter et punktum for et femårig lektorstudie, noe som kjennes både vemodig og godt. Året med masterskriving har lært meg mye, både om læreres valg av samtidslitteratur, og om meg selv. Jeg har også lært hvor viktig det er med god støtte, og det er et par personer som fortjener en ekstra takk for at prosjektet nå skal se dagens lys.

Først vil jeg takke min veileder Per Arne Michelsen for gode tilbakemeldinger og god støtte gjennom prosjektet. Jeg vil også takke Are Bøe Pedersen for god hjelp med den første utformingen av prosjektet gjennom prosjektskissen.

Videre vil jeg rette en stor takk til alle respondenter som tok seg tid til å besvare spørreskjemaet og ikke minst til informantene som lot seg intervjuet i en travel hverdag. Det har vært inspirerende som lærerstudent å høre gode refleksjoner fra lærere som tydelig brenner for norskfaget og elevene sine. Uten deres tid og tanker hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

Tusen takk til jentene som har gjort året med masterskriving utallige hakk morsommere, både i og mellom slagene.

Til slutt vil jeg takke Trygve. Takk for korrekturlesing, men også for at du har vært en stor støtte for meg gjennom hele prosjektet.

Åshild Lunde
Bergen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Tidligere forskning	3
1.4	Oppgavens struktur	4
2	Teori.....	5
2.1	Hva er litteratur?	5
2.2	Samtidslitteratur	6
2.2.1	Definisjon og tidfesting av samtidslitteratur	7
2.3	Litteraturens plassering i styringsdokumenter	8
2.3.1	Fjerning av skolekanon	8
2.3.2	Literacy-reformen LK06	9
2.3.3	Forsvant litteraturen med innføringen av LK06?.....	10
2.3.4	Litteraturens forsterkede rolle i LK20.....	10
2.4	Hvorfor lese litteratur?	13
2.4.1	Danning og literacy – litteraturen som dannende eller funksjonell?.....	13
2.4.2	Kritikk av læreplanens legitimering av litteratur	15
2.4.3	Hvorfor lese samtidslitteratur?	15
2.5	Kanon	16
2.5.1	Kanondebatt – kulturell kanon og skolekanon	16
2.5.2	Åpen, skjult, institusjonell og ikke-institusjonell kanon	17
2.5.3	Kan samtidslitteraturen kanoniseres?.....	18
3	Metode.....	20
3.1	Forskningsdesign	20
3.1.1	Kvantitativ og kvalitativ metode	20
3.1.2	Valg av metode – mixed methods	21
3.2	Forskningsetikk	22
3.3	Pilotering	22
3.4	Spørreundersøkelse	22
3.4.1	Utforming av spørreskjemaet	23
3.4.2	Utvalg av respondenter	26
3.4.3	Gjennomføring av spørreskjema.....	26
3.4.4	Innhentet data	27
3.4.5	Representativt utvalg?.....	27
3.4.6	Behandling av datamaterialet	27
3.5	Forskningsintervju	28
3.5.1	Utforming av forskningsintervju	29
3.5.2	Utvalg av informanter	30
3.5.3	Gjennomføring av forskningsintervju.....	30
3.5.4	Behandling av datamaterialet	31
3.6	Validitet og reliabilitet.....	32
4	Resultat og analyse.....	33

4.1	Presentasjon av informantene	33
4.1.1	«Kristian»	33
4.1.2	«Linda»	34
4.1.3	«Jan»	34
4.2	Hvilken samtidslitteratur bruker lærere i sin litteraturundervisning?	34
4.2.1	Variasjon på mengde innhentet data.....	34
4.2.2	Ensartet eller særegent innhold?	35
4.2.3	Hvilke forfattere går igjen?	36
4.2.4	Hvilke verk går igjen?.....	37
4.2.5	Fordeling av kvinnelige og mannlige forfattere	38
4.2.6	Hvilke tendenser kommer fram i utvalget?	39
4.3	Hvilke holdninger har lærere til samtidslitteratur i litteraturundervisningen?	
	40	
4.3.1	Kulturarv	40
4.3.2	Utvikle gode lesere	41
4.3.3	Forstå andres perspektiv.....	41
4.3.4	Relatere til teksten	41
4.3.5	Egne tolkninger.....	42
4.3.6	Løst sjangerbegrep.....	42
4.4	Hvilke faktorer styrer lærernes valg i utvalg av samtidslitteratur?	42
4.4.1	Hvor finner lærerne litteraturen de bruker?.....	43
4.4.2	Krav til litteraturen.....	45
4.4.3	Ytre faktorer	47
5	Drøfting	51
5.1	Trender i samtidslitteraturen	51
5.1.1	Differanse mellom kvinnelige og mannlige forfattere minker	51
5.1.2	Lite drama	52
5.1.3	Populærkultur	52
5.1.4	Mellomforskjap	53
5.2	Utfordringer ved litteraturundervisning.....	53
5.2.1	Tilgjengelighet.....	53
5.2.2	Tid.....	54
5.3	Samtidslitteraturens funksjon.....	56
5.3.1	Omsorgsdiskurs	56
5.3.2	Litteraturen som dannende eller i et nytteaspekt?.....	61
5.4	Kvaliteten skal være god.....	63
5.5	Mange lærere plasserer valget utenfor seg selv	64
5.5.1	Læreverk	65
5.5.2	Tips fra andre lærere	66
5.6	I hvilken grad etableres en litterær kanon av samtidslitteratur gjennom norskfagets litteraturundervisning?	68
6	Avslutning	71
7	Litteraturliste	73
	Sammendrag	77
	Abstract	78
	Profesjonsrelevans	79

Vedlegg.....	80
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	80
Vedlegg 2: samtykkeskjema.....	81
Vedlegg 3: Spørreskjema	83
Vedlegg 4: Bakgrunnsinformasjon på respondenter.....	89
Vedlegg 5: Svar fra spørreskjemaet: Lyrikk.....	91
Vedlegg 6: Svar fra spørreskjemaet: Noveller	95
Vedlegg 7: Svar fra spørreskjemaet: Romaner	99
Vedlegg 8: Svar fra spørreskjemaet: Drama	103
Vedlegg 9: Svar fra spørreskjemaet: Forfattere nevnt uten verk	105
Vedlegg 10: Svar fra spørreskjemaet: Alle forfattere nevnt (alle sjangre).....	108
Vedlegg 11: Svar fra spørreskjemaet: «Annet»	114

1 Innledning

Som elev kan jeg huske at jeg gledet meg til undervisningen skulle komme nå «vår tid», både innenfor litteratur, historie og musikk, men til min skuffelse skjedde dette sjelden. I løpet av fem år på lektorstudiet har jeg vært gjennom mye litteraturundervisning, både som student og som lærer ute i praksis. Det har sjelden vært de store overraskelsene i pensumlistene på Universitetet eller på leselistene til praksisveileder, hvor kun et par tekster fra etter år 2000 får plass.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lærers valg av litteratur har tidligere vært påvirket av læreplanenes forslag til forfattere. Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble forfatternavn fjernet fra læreplanen, og lærerne fikk da mer frihet i hvilken litteratur de ønsket å ta med, i tillegg til en metodisk frihet. Friheten LK06 kom med har ført til debatter rundt litteraturens rolle i undervisning og litterær kanon. Bente Aamotsbakken (2011, s. 177) uttrykker at det må forskes på hvilken litteratur som brukes i norskfagets litteraturundervisning, for å kunne si noe om hvorvidt den litterære kanonen gjør seg gjeldende i skolen. Det har blitt gjort noen studier rundt utvalget av skjønnlitteratur i norskundervisningen (Jensen, 2017; Kjelen, 2013; Klette et al., 2017; Skaug, 2018). Disse viser blant annet at mye av den klassiske, kanoniserte litteraturen i stor grad har beholdt sin plass i det norske klasserom. Samtidslitteraturen har det derimot blitt lite forsket på. I den grad den har kommet fram i tidligere studier, har det vist seg å at samtidslitteraturen har en lite prioritert plass i litteraturundervisningen (Kjelen, 2013, s. 144; Skaug, 2018, s. 70). Valget av tema for oppgaven falt først på lærers valg av litteratur, og den tidligere forskningen på feltet gjorde det tydelig for meg at jeg ønsket å fokusere på samtidslitteraturens plass.

Siden læreplanen inneholder et sett med kompetansemål etter hvert år, så jeg på det som nødvendig å velge ut ett av klassetrinnene, og jeg har derfor begrenset mitt forskningsfelt ned til valget av samtidslitteratur på Vg3¹. Dette har jeg gjort fordi jeg mener fokus på samtidslitteraturen som en del av kulturhistorien tydeligst kommer frem i Vg3s kompetansemål:

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

¹ Inkluderer både Vg3 med studiespesialiserende og med påbygg, da det aktuelle kompetansemålet gjelder begge retningene.

- analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid»
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Denne formuleringen tilsier at litteratur fra samtiden, altså samtidslitteraturen, også skal være gjenstand for analyse og tolkning i lys av en kulturhistorisk kontekst, noe som ikke er like tydelig gjennom kompetansemålene for Vg1 og Vg2. For Vg1 står det at elevene skal kunne «tolke og analysere nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som ikke tilsier at den skal kunne plasseres i eller ses som et resultat av kulturhistorisk kontekst. For Vg2 blir nyere tekster kun brukt i en komparativ kontekst, hvor elevene skal sammenligne tekster fra norrøn tid, romantikken og nasjonalromantikken med «tekster fra nyere tid».

Hensikten med min oppgave er å få et innblikk i hvilken samtidslitteratur som velges og hvilke refleksjoner lærerne gjør seg rundt dette utvalget. Jeg ønsker også å se i hvor stor grad verk og forfatterskap blir gjenvalgt og hvilke trender som går igjen, og dermed diskutere hvorvidt vi kan snakke om en litterær kanon av samtidslitteraturen.

For å forske på dette har jeg valgt å utføre to forskningsaktiviteter: intervju og spørreskjema. For å skille mellom disse vil jeg referere til lærerne fra intervjuene som informanter og lærerne fra spørreskjemaet som respondenter.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er: Hvilket utvalg gjør norsklærere av skjønnlitterær samtidslitteratur, og hvordan begrunner de det?

For å forske på dette har jeg valgt ut fire forskningsspørsmål:

1. Hvilken samtidslitteratur bruker lærere i sin litteraturundervisning?
2. Hvilke holdninger har lærere til samtidslitteratur i litteraturundervisningen?
3. Hvilke faktorer er med på å styre lærernes valg i utvalg av samtidslitteratur?
4. I hvilken grad etableres en litterær kanon av samtidslitteratur gjennom norskfagets litteraturundervisning?

De tre første spørsmålene vil direkte svare på litteraturutvalgets *hva* og *hvordan*. For å finne lærernes begrunnelser bak utvalget de gjør av litteratur ser jeg både på lærernes holdninger til samtidslitteraturen og de mer konkrete faktorene for utvalget. Ved å få innblikk i deres holdning til samtidslitteratur vil de mer overordnede målene komme frem, og jeg vil da få innblikk i deres legitimering av samtidslitteraturen. De forskjellige faktorene for utvalget vil derimot kunne fortelle noe mer konkret om hvordan læreren gjør sitt valg rundt en enkel tekst.

Ved å se på faktorene for valget opp mot utvalget av samtidslitteratur jeg har samlet inn, mener jeg det vil være interessant å se på det siste forskningsspørsmålet, og hvorvidt vi kan snakke om en kanon og kanoniseringsprosess av samtidslitteratur i skolen.

1.3 Tidligere forskning

Det meste av forskningen på feltet er gjort på ungdomsskolens utvalg av litteratur. Én av dem som har forsket på dette er Hallvard Kjelen. Kjelens doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) tar for seg hvordan lærere gjør utvalget av litteratur og hvordan dette knytter seg til kanon i tillegg til hvordan lærerne legitimerer litteraturdelen av norskfaget (Kjelen, 2013). En annen studie som blant annet tar for seg utvalget av litteratur på ungdomsskolen er studien *Linking Instruction and Student Achievement*, ofte kalt LISA. Dette er en videostudie utført av Kirsti Klette, Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (Klette et al., 2017). Studien består av videofilm av 178 norsktimer fra 47 forskjellige åttendeklasser gjennom skoleåret 2014/2015 (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Denne studien har resultert i en rekke publikasjoner med forskjellig fokus, deriblant litteraturundervisningen. I artikkelen «Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?», presenterer Ida Gabrielsen Lodding og Blikstad-Balas funnene rundt litteraturutvalget fra LISA-studien.

Det er mindre omfattende forskning på feltet i norskfaget på videregående skole, men det fins flere masteroppgaver om dette. Her vil jeg trekke fram Sigrid Skaug (2018) og Pernille Reitan Jensen (2017) sine oppgaver. Skaugs oppgave, *Skjønnlitteratur og dybdeløring – En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3* (2018), er en surveystudie som kartlegger 153 læreres valg av utdrag og hele verk på Vg3 med fokus på hele litteraturhistorien. Studien er i ettertid utarbeidet til artikkelen «Hele verk versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne?» (2019) i samarbeid med Marte Blikstad-Balas, publisert blant annet i det fagfelleverderte tidsskriftet *Nordic journal of literacy research*.

Jensens oppgave, *Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen* (2017), forsker på læreres bruk av klassikere i norskundervisningen på videregående skole.

Utformingen av masteroppgaven har i stor grad blitt påvirket av den tidligere forskningen gjort på feltet litteraturutvalg. Tanken bak valget om å fokusere på samtidslitteraturen var å kunne utvide forskningsfeltet til noe som ikke tidligere hadde vært gjenstand for forskning. Skaug, Kjelen og LISA-studien gjør funn på at samtidslitteraturen blir nedprioritert i litteraturundervisningen, men studiene fokuserer i liten grad videre på dette funnet. Ved å ta for meg utvalget av samtidslitteratur på Vg3 utvider jeg forskningsfeltet som allerede eksisterer i noen grad på videregående skole, i tillegg til å legge mitt hovedfokus på utvalget av samtidslitteratur, noe som i svært liten grad har blitt forsket på tidligere.

1.4 Oppgavens struktur

Dette kapittelet har tatt for seg bakgrunnen for valg av tema, presentert problemstilling og forskningsspørsmål, og kartlagt den tidligere forskningen på feltet. I kapittel to vil sentral teori gjennomgås, og sentrale begrep vil avklares. Sentrale elementer for kapittelet vil være kanondebatten og læreplanens plassering og legitimering av skjønnlitteratur og samtidslitteratur. Oppgavens forskningsmetode vil i kapittel tre begrunnes og forskningens utforming, gjennomføring og datamaterialets behandling vil bli gjort rede for. I kapittel fire vil resultat og analyse fra den kvalitative og kvantitative forskningsmetoden presenteres tematisk under tre av forskningsspørsmålene. I det femte kapittelet vil funnene trekkes frem og drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning, og det fjerde forskningsspørsmålet vil her bli drøftet. I det sjette og avsluttende kapittelet oppgavens problemstilling ble belyst gjennom presentasjon av oppgavens tre hovedfunn.

2 Teori

Teorikapittelet vil redegjøre for sentrale begrep og teorier som vil være aktuelle for oppgaven. Først vil begrepene litteratur og samtidslitteratur avklares og defineres. Deretter vil litteraturens plassering og legitimering i styringsdokumenter ses i lys av utviklingen fra LK06 til LK20. Litteraturens legitimering vil knyttes opp mot dens dannende og dens nytteorienterte dimensjon. Til slutt vil kanonbegrepet gjøres rede for og knyttes til samtidslitteraturen.

2.1 Hva er litteratur?

Litteraturbegrepet er ikke vanskelig å forstå, men kan være mer utfordrende å avgrense. Et ofte brukt skille er å dele litteraturen opp i sakprosa og skjønnlitteratur, for deretter å plassere undersjangre innenfor én av disse hovedgrenene.

Hovedskillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa ligger i at skjønnlitteraturen er oppdiktet, i motsetning til sakprosaen, og det kan sies at de forholder seg til virkeligheten på forskjellige måter. Sakprosaen kommer, ifølge Johan L. Tønnesson, med «direkte ytringer om virkeligheten» (Johan L. Tønnesson (2008) sitert i Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26). Aristoteles (2004, s. 37) hevder at fabelen beskriver noe som kunne hendt fremfor noe som har hendt. Dette kan tolkes som at skjønnlitteraturen indirekte forholder seg til virkeligheten. Innenfor skjønnlitteratur er det vanlig å skille mellom epikk, lyrikk og drama. De fire sjangrene epikk, lyrikk, drama og sakprosa kan kalles de fire hovedsjangrene, men er blant de grovere inndelingene man kan gjøre av litteraturen. Innenfor hver av disse fire sjangrene kan flere nye skiller settes. Noen tekster og sjangre kan likevel være utfordrende å plassere med utgangspunkt i disse fire hovedsjangrene, blant annet muntlige sjangre eller tekster publisert på nett.

I min masteroppgave har jeg valgt å ta for meg skjønnlitteraturen, nærmere bestemt skjønnlitterær samtidslitteratur. I kompetansemålene for Vg3 blir de skjønnlitterære sjangrene romaner, noveller, lyrikk og drama brukt, og oppgaven vil derfor ta utgangspunkt i denne inndelingen ved snakk om skjønnlitteraturen. Videre bruk av ordene 'litteratur' eller 'samtidslitteratur' vil handle om skjønnlitteraturen dersom ikke annet spesifiseres.

Det finnes også forskjellige litteratursyn som har hver sin avgrensning for hva som er litteratur og ikke. De siste læreplanene definerer ikke litteraturen direkte ut ifra et slikt syn, men det er

tydelig at flere typer tekster nå blir inkludert i norskfagets læreplan enn tidligere (se for eksempel Reform 94), noe som kan tyde på at litteratursynet har endret seg noe. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen deler opp de forskjellige litteratursynene i tre kategorier: det totaliserte litteraturbegrepet, det smale litteraturbegrepet og det utvidede litteraturbegrepet. Det totaliserte litteraturbegrepet er det bredeste litteratursynet, da det definerer alt skrevet med bokstaver som litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 19). Ved å bruke det totaliserte litteraturbegrepet vil alt som er nedskrevet regnes som litteratur, uavhengig av hvem som har skrevet det og hva som er skrevet. Alt fra romaner til en tekstmelding vil da kunne kalles litteratur. Begrepet i seg selv feller ingen dom for hva som er god eller dårlig litteratur, men forhindrer heller ikke diskusjon om en slik kvalitetsvurdering. Det smale litteraturbegrepet er derimot bygget på tekstens kvalitet, og i et slikt syn er det kun skjønnlitterære tekster som har fått et slags «kvalitetsstempel», og er dermed det eneste som kan kalles litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). En slik utvelgelse av hva som er litteratur kan minne om et utvalg av en litterær kanon, et begrep jeg vil se nærmere på i kap. 2.5. Det utvidede litteraturbegrepet kan sies å være en mellomposisjon mellom det smale og det totaliserte, og er ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 24) det som er rådende i skolen. Begrepet inkluderer både skjønnlitteratur og sakprosa, i tillegg til å inkludere former som tidligere ikke falt mellom disse, som opprinnelige muntlige sjangre (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24). Et eksempel på dette kan være en tale som er skrevet ned, et manus til en forestilling, eller eventyr som opprinnelig var en muntlig tradisjon.

Å plassere den skjønnlitterære samtidslitteraturen som helhet kan by på utfordringer. Den kan uproblematisk plasseres innenfor det totaliserte og det utvidede litteraturbegrepet, men hvorvidt den kan plasseres innenfor det smale litteraturbegrepet vil være mer usikkert. Mange vil mene at den er for ny til å ha oppnådd et allment «kvalitetsstempel», og at man derfor må la det gå tid før man kan avgjøre hvor de forskjellige tekstene plasserer seg.

2.2 Samtidslitteratur

Samtidslitteratur er et relativt nytt begrep og får som periode vanligvis en svært liten plass i litteraturhistorien. Ifølge Erik Vassenden (2007, s. 360-361) var det først i 1998 i Øystein Rottens tredje bind av *Norges litteraturhistorie: Vår egen tid* at begrepet blir brukt slik vi i dag forstår det. Litteraturforsker Per Thomas Andersen velger i sin utgivelse *Norsk litteraturhistorie* (2012) å vie et kapittel til samtidslitteraturen hvor han begrenser det til forfattere som har debutert etter 2000 og stopper ved året 2010. Fokuset i dette kapittelet ligger på tendenser og

trender fremfor forfatterskap, noe Andersen grunner i at det er for vanskelig å skulle omtale samtiden og den nyeste fortiden, blant annet fordi deltakerperspektivet blir så fremtredende i fremstillingen av den (Andersen, 2012, s. 701, 717). Vassenden (2004, s. 14) hevder at man er avhengig av avstand for å kunne vurdere noe korrekt og samtidslitteraturen vil på grunn av den manglende avstanden ikke kunne tilstrekkelig vurderes, men mener den ikke kan avskrives helt på tross av dette.

2.2.1 Definisjon og tidfesting av samtidslitteratur

Samtidslitteratur som begrep kan sies å være ganske selvforklarende, da det kan forstås som litteraturen i vår samtid, eller 'nåtidslitteratur', som er betydningen Vassenden (2007, s. 357) trekker frem. Selve definisjonen er nokså uproblematisk, men det å tidfeste en slik periode kan by på utfordringer. For hva er egentlig samtid?

Én måte å konkretisere samtiden på er ved å sette spesifikke årstall som definerer hvor samtidslitteraturen begynner og slutter. En slik avgrensning gir et tydelig skille som alle kan forholde seg til, og brukes blant annet av Andersen (2012) og i flere lærebøker i norsk. Andersen bruker 2000-årsskillet for samtidslitteraturen og inkluderer kun forfattere som har debutert etter dette. Læreverkene bruker grensen for verkenes utgivelse, uavhengig av forfatters debut. Et problem med en slik avgrensning er at disse fort vil foreldes, da grensene stadig vil forflytte seg oppover. Dette kan man for eksempel finne eksempel på i læreboka *Intertekst vg3* (2015; 2022), hvor utgivelsen fra 2015 setter et siste skille i litteraturen fra 1990 frem til i dag, mens 2022-utgivelsen definerer samtidslitteratur som litteratur utgitt etter år 2000 frem til i dag.

En annen måte å avgrense samtidslitteraturen på er ved å spesifisere den ut ifra hvem leseren er. Samtidslitteratur kan da defineres ut ifra hva som har blitt utgitt i leserens levetid, eller i leserens «voksne alder». Et problem med en slik avgrensning er at begrepet vil være uklart i sin bruk, da samtidsbegrepet kan forstås forskjellig av de forskjellige mottakerne. Som lærer har man som regel en klasse hvor de fleste er samme alder, men en utfordring vil da være den korte tiden man har å trekke frem som samtidslitteratur. Elevene vil sjelden være over 19 år, og skal man ta i bruk avgrensningen av leseren som «voksen» vil avgrensningen bli betraktelig kortere.

I min forskning har jeg valgt å avgrense samtidslitteraturbegrepet til litteratur utgitt etter år 2000. Jeg har dermed valgt å inkludere forfattere som har debutert før dette, da jeg mener en forfatters debut ikke definerer hens relevans i samtidslitteraturen. Ved å velge å sette det

spesifikke årstallet 2000 tar jeg hensyn både til respondentenes oppfattelse av begrepet, i tillegg til å vurdere elevenes levetid. Respondentene på spørreskjemaet kan være i alle aldre, så uten en spesifisering av begrepet ville det være umulig å vite hvilken avgrensning den enkelte respondenten legger til grunn. I spørreskjemaet blir respondentene bedt om å svare tekster de har brukt de siste tre til fire årene på Vg3, noe som åpner for svar tilbake til skoleåret 2017/2018 hvor de fleste elevene er født i 1999. Et skille på året 2000 tar dette i betraktning, og vil ikke overskride dagens Vg3 elevers alder i for stor grad.

2.3 Litteraturens plassering i styringsdokumenter

Litteraturens plass og legitimering i styringsdokumenter er stadig i endring, noe som gjør seg spesielt gjeldene for dette prosjektet. Studiens forskningsaktiviteter har blitt gjennomført i skoleåret 2022/2023, det samme året som LK20 ble innført på Vg3. Lærerne har på forsknings-tidspunktet ikke fullført et helt år med ny læreplan for dette klassetrinnet, og vil på forsknings-tidspunktet være i en overgangsfase mellom LK06 og LK20 i sin undervisning. På grunn av dette vil jeg ta for meg endringene som ble gjort i LK06 som skapte debatt og påstander om at litteraturen var blitt usynliggjort. Deretter vil jeg undersøke hvilke endringer som ble gjort i etterkant for å styrke litteraturens plass, gjennom revideringene i 2008, 2013 og den nye læreplanen LK20.

2.3.1 Fjerning av skolekanon

Med Kunnskapsløftet 2006 fikk læreplanteksten en sjangerendring (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 7). Ifølge Nome & Aasen (2005, s. 14) var norskfaget med Reform 94 (R94) strukturert av kanoniserte tekster med mål om å etablere en felles kulturell referanseramme. R94 inneholdt riktignok klare styringer for hvilke forfattere som burde være med, men det bør presiseres at det i læreplanen står at de nevnte forfatterne «bør være representert» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), og ikke «skal». Kunnskapsløftet 2006 er derimot bygget opp av ferdighets- og kompetansemål, noe som vil gi større frihet til hver lærer, både metodisk og innholdsmessig (Nome & Aasen, 2005, s. 15). Skaftun og Michelsen (2017, s. 27-28) omtaler denne friheten som viktig, da dette anerkjenner og uttrykker tillit til læreren som fagperson. Bakken (2019, s. 28) hevder at denne sjangerendringen resulterte i at norskfaget ikke lenger bygget på en tanke om en felles kulturell referanseramme, og at forfatteres navn som en konsekvens av dette ble fjernet fra læreplanen. Det er korrekt at listen med forfatternavn ble

fjernet, men hvorvidt tanken om en felles kulturell referanseramme forsvant helt kan diskuteres. Det kan uansett hevdes at fjerningen av forfatterlistene gjorde rammene mindre tydelige.

Fjerningen av disse listene skapte stor debatt, også utenfor lærermiljøet. Frykten var at norskfaget nå vil fjerne viktige og sentrale forfattere som Ibsen og at kjennskapet til kulturarven ville svekkes (Bjerke, 2019, s. 48; Nome & Aasen, 2005, s. 15). I utgivelsene *Det nye norskfaget* (2005) og *Det (nye) nye norskfaget* (2019) som ble utgitt i tråd med hver sin nye læreplan, blir denne bekymringen sett på som overfladisk, da essensen av litteraturhistorien fortsatt er der, selv om navnene ikke lenger nevnes eksplisitt (Bjerke, 2019, s. 48; Nome & Aasen, 2005, s. 15). Skaugs (2018, s. 88) forskning støtter også denne påstanden, da hennes studie viser at de kanoniserte verkene fortsatt er godt representert i norskfaget. For samtidslitteraturen spesifikt hadde ikke denne endringen noen direkte påvirkning, da forfatterne fra R94 ikke inkluderte samtidsforfattere. Følelsen av frihet i utvalg kan likevel ha hatt en indirekte påvirkning på samtidslitteraturen, da lærere med innholdsfrihet får mulighet til å prioritere samtidslitteraturen i større grad, dersom de ønsker.

2.3.2 Literacy-reformen LK06

Tiåret 2003-2013 blir av UNESCO kalt «a literacy decade» og LK06 blir av blant annet Kjell Lars Berge (2005, s. 165) omtalt som en literacy-reform. Literacy er et kjent begrep innenfor didaktikken og kan oversettes til tekstkompetanse eller tekstkyndighet (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18), men i faglitteraturen brukes oftest den engelske termen 'literacy'. Skjelbred og Veum (2013, s. 18) beskriver literacy som evnen til å tolke, produsere og reflektere over tekster. Literacy i denne forstand kan med andre ord sies å representere nytteaspektet ved norskfaget. Innføringen av literacyen og et tydelig nytteaspekt i norskfaget i LK06 kan ses på som en reaksjon på det omtalte «PISA-sjokket» som kom i 2001. Norske elever fikk dårligere resultat enn forventet på den internasjonale undersøkelsen, noe som resulterte i diskusjoner om elevers lese- og tekstkompetanse var god nok. Helge Ole Bergesen (2006, s. 58), som sammen med Kristin Clement var hovedansvarlig for utformingen av LK06, skriver selv at resultatene fra internasjonale prøver var sentrale for endringene som ble gjort. Et av eksemplene på dette nytteaspektet er innføringen av multimodale tekster i LK06. Elevene skulle ifølge læreplanen mestre digitale verktøy og kunne forstå og skape egne digitale tekster (Aase, 2019, s. 24). Man kan også se at LK06 som helhet nesten utelukkende har fjernet begrepet 'litteratur' med 'tekst'.

2.3.3 Forsvant litteraturen med innføringen av LK06?

Nytteaspektet (literacyen) sin fremtredende rolle kan argumenteres for å være overskyggende for litteraturens plass i norskfaget. Ved å bytte ut begrepet 'litteratur' med 'tekst' og å fjerne forfatterlister, usynliggjøres litteraturens eksplisitte rolle i læreplanen. Innføringen av flere mål knyttet til norskfagets nytteaspekt er, ifølge Penne (2012a), Aase (2019) og Kjelen (2013), en annen grunn til at litteraturens plass blir mindre. Penne (2013, s. 42) mener innføringen av flere mål har gjort litteraturen plass mindre, og påpeker med bekymring forskning som viser at stadig flere elever i Skandinavia begynner på videregående skole uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok. Kjelen (2013, s. 11) påstår at skjønnlitteraturens plass i LK06 er mye mindre privilegert som følge av at norskfaget nå skal vektlegges som et tekstfag og et mediefag, i tillegg til å være et kulturfag. Aase (2019, s. 24) underbygger både Penne og Kjelens meninger, da hun hevder at lærere mener innføringen av multimodale tekster gjorde tekstbegrepet større enn hva norskfaget kunne håndtere.

2.3.4 Litteraturens forsterkede rolle i LK20

Opplevelsen av en nedprioritert skjønnlitteratur i LK06 førte til flere diskusjoner. Ved å se på endringene i revideringene og i den nye læreplanen, LK20, kan man se at skjønnlitteraturens rolle har blitt forsterket og legitimert på et annet vis.

Mellom LK06 og LK20 har norskfaget vært gjennom to revideringer, i 2008 og i 2013. Revideringen i 2008 hadde ifølge Bakken (2019, s. 28) lite å si for litteraturen direkte, da denne hadde som mål å styrke lesing som grunnleggende ferdighet. Revideringen i 2013 var derimot mer omfattende. I denne revideringen ble hovedområdene omformulert og redusert fra fire til tre. Fra LK06 var kompetansemålene delt inn i de fire hovedområdene «lytte og tale», «lese og skrive», «sammensatte tekster» og «språk og kultur i endring». I 2013 ble målet «sammensatte tekster» fjernet, og de tre resterende hovedområdene ble omformulert til «muntlig kommunikasjon», «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med denne nye inndelingen av hovedområder har litteraturen fått en større plass. Den blir eksplisitt nevnt i hovedområdet «språk, litteratur og kultur», men faget har også frigjort mer plass ved å fjerne målet «sammensatte tekster».

Innføringen av LK20 viser at litteraturens plass blir enda mer fremtredende. På tross av at sjangerendringen fra LK06 er videreført, blir litteraturen gjort synligere og får mer plass gjennom en mer litteratursentrert ordlyd og en reduksjon i antall kompetansemål.

Ved å fjerne elementer fra norskfaget vil følgelig de resterende elementene få mer plass. Med LK20 halveres listen med kompetansemål for Vg3 studieforbereende². Fra revisjonen i 2013 var det totalt 20 kompetansemål underordnet de tre hovedområdene. I LK20 er det ti kompetansemål for Vg3 studieforbereende hvor ingen er kategorisert under hovedområder. En av grunnene til denne reduksjonen er at flere kompetansemål har blitt satt sammen etter fjerningen av hovedelementene, men noen av kompetansemålene har også blitt fjernet helt fra Vg3, for eksempel de to kompetansemålene:

«gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og forskningspolitikk»

«gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Kompetansemålet om samisk er blitt forflyttet til kompetansemålene for Vg1, mens kompetansemålet om fordypningsoppgaven er fjernet helt. Det er heller ikke innført noen store, nye kompetansemål, noe som vil si at fjerningen av reduksjonen av kompetansemål har frigjort mer plass i norskfaget til å grundigere ta for seg det som står igjen.

Omformuleringer av kompetansemålene har også vært en faktor som har styrket litteraturens rolle. Kompetansemålet denne oppgaven har forankret seg i, lyder:

«Eleven skal kunne:

- analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dette er en tydelig omformulering fra formuleringen fra 2013:

«Eleven skal kunne:

- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2013)

² Kompetansemålene for Vg3 påbygg blir også redusert, i tråd med reduksjonene av kompetansemål for Vg2 og Vg3 studieforbereende.

I formuleringen i LK06 står det «tekster fra ulike litterære tradisjoner», noe som kan føre til forskjellige tolkninger. I LK20 blir sjangrene navngitt, og både roman og novelle står i flertall. Kompetansemålet kan, ved den gamle formuleringen, oppnås uten å måtte lese alle de forskjellige skjønnlitterære sjangrene, noe LK20 ikke åpner for.

I læreplanens overordnede deler for norskfaget blitt skjønnlitteraturen videre synliggjort og legitimert. Skjønnlitteraturen blir eksplisitt nevnt under punktene «kjerneelement», «grunnleggende ferdigheter», «tverrfaglige tema» og «fagets relevans og sentrale verdier». Kjerneelementene er en ny innføring med LK20 og gjelder alle trinn innenfor hvert fag. I norskfaget er det seks kjerneelement, deriblant «Tekst i kontekst». Dette kjerneelementet synliggjør skjønnlitteraturens plass i faget, da det står at eleven «skal utforske og reflektere over både skjønnlitteratur og sakprosa» og kunne knytte den til kulturhistorisk kontekst og egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står også at elevene skal lese for «å oppleve, bli engasjert og å få innsikt i andre menneskers tanker og liv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under «Grunnleggende ferdigheter» gjøres det også endringer som fremhever litteraturen. Under punktet «å kunne lese» blir det i LK20 presisert at eleven skal «kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under «tverrfaglige tema» er også skjønnlitteraturens rolle begrunnet. Temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» skal gå igjen i alle fag, og hvert fag har en beskrivelse av hva hvert tema innebærer i det aktuelle faget. For norskfaget blir skjønnlitteraturen eksplisitt nevnt under «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap». Under «folkehelse og livsmestring» står det at skjønnlitteraturen (og sakprosaen) kan bidra til identitetsutvikling og livsmestring gjennom å «bekrefte og utfordre elevenes selvilde» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under «demokrati og medborgerskap» står det at skjønnlitteraturen kan bidra til utvikling av forståelse, respekt og toleranse for andre gjennom å lese skjønnlitteratur som gir innblikk i andres livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). «Fagets relevans og sentrale verdier» både nevner og begrunner bruken av skjønnlitteratur. Det står at lesing av skjønnlitteratur skal utvikle respekt for menneskeverdet og naturen gjennom refleksjon over sentrale verdier og moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Endringene gjort fra LK06 til LK20 har gjort litteraturens plass i norskfaget langt mer synlig, både ved å redusere nytteorienterte mål, og ved å ta i bruk igjen litteraturbegrepet i læreplan-teksten. Videre vil jeg se på hvordan også skjønnlitteraturens legitimering har endret seg med innføringen av LK20.

2.4 Hvorfor lese litteratur?

Skjønnlitteraturen har historisk sett blitt legitimert på flere forskjellige vis. Hamre (2014, s. 484) som i sin doktoravhandling tar for seg skolens legitimering av skjønnlitteratur, mener at skolens legitimering av litteratur kan beskrives som en pendel mellom det nytteorienterte og individuelle, og det dannelsorienterte, felles kulturprosjektet. Jeg vil i dette delkapittelet undersøke litteraturens legitimeringer i LK20 sammenlignet med LK06 i lys av danning og literacy.

2.4.1 Danning og literacy – litteraturen som dannende eller funksjonell?

En ofte brukt legitimering av skjønnlitteraturen er dannelsaspektet. Under «fagets relevans og sentrale verdier» blir det også nevnt som et av hovedelementene for norskfaget: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skaftun og Michelsen (2017) trekker frem danning som en viktig del av litteraturundervisningen. De mener litteraturundervisningen får frem det beste fra danningstradisjonen, da den her kan holdes levende og fornyes med nye utdanningsidealer (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235).

Laila Aase (2019, s. 37) definerer dannelsbegrepet som «en sosialiseringsprosess som fører til deltakelse, forståelse og beherskelse i kulturformer». Skolen er en av de viktigste dannelsarenaene man har i samfunnet, og Aase (2005) mener norskfaget spesielt har en viktig rolle i dette. Hun trekker fram fire forhold hvor hun mener norskfagets dannelspotensial ligger: fagets posisjon som språkfag, fagets potensial til å utvikle kritisk tenkning, faget som praksisarena for utforsking av muntlige og skriftlige tekster og til slutt faget som forvalter og fortolker av tekster – både fortidens og samtidens (Aase, 2005, s. 69).

På begynnelsen av 2000-tallet var diskusjoner rundt litteraturen i stor grad knyttet opp mot dannelsdiskursen. Dannelsdiskursen hadde vært et tema siden 1970-tallet, men gjorde seg, ifølge Aase (2019, s. 23), igjen aktuell på grunn av Klafki (2001) sine begrep material, formal og kategorial danning. Disse diskusjonene kan tenkes å ha gjort utslag i svingningen av «pendelen» fra en literacybasert læreplan med fokus på nytte i LK06 til en mer dannelsfokuset læreplan i LK20.

LK20 kan sies å i stor grad legge til rette for arbeid med litteratur i et danningsperspektiv. Skjønnlitteraturen blir i læreplanen legitimert under dokumentene «tverrfaglige emner» og «fagets relevans». Disse legitimeringene kan tydelig knyttes til danningsaspektet. Ifølge styringsdokumentene skal lesing av skjønnlitteraturen bidra til identitetsutvikling og livsmestring, utvikle toleranse, forståelse og respekt, både for andre menneskers synspunkter og perspektiver og for menneskeverdet og naturen. Disse målene går direkte inn på den enkelte elevens utvikling, noe som kan gjøre dem til dannede mennesker med gode samhandlingsevner i møte med andre. Selv om disse kvalitetene lett kan argumenteres for å være viktige, vil de være vanskelige for en norsklærer å måle.

Mer målbart innenfor danningsaspektet i læreplanen står det at elevene skal kunne se skjønnlitteraturen i lys av kulturhistorisk kontekst og egen samtid. Fokus på det kulturhistoriske er også en del av danningen. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 28-29) vil en slik historisk bevissthet gi elevene mulighet til å orientere seg i samtiden og se fremover.

Selv om litteraturens literacy og funksjonelle verdi har fått mindre plass ved innføringen av LK20, kan man fortsatt finne elementer i læreplanen som peker mot disse målene i litteraturundervisning. I kompetansemålene, som er utformet mer målbare enn de overordnede delene, står det at elevene skal «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa». Tolkning og refleksjon er en del av Skjelbred og Velum sin definisjon av literacy (jf. kap. 2.3.2) og er aktiviteter som vil være lettere for en lærer å vurdere. Andre deler av læreplanen som knytter lesing opp mot nytteaspektet gjør det ved bruk av tekstbegrepet, og ikke eksplisitt skjønnlitteraturen. For eksempel står det under «Grunnleggende ferdigheter» at det å kunne lese innebærer at eleven kan «beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her er nytteaspektet veldig tydelig, men den kritiske vurderingen er rettet mot «tekster», ikke skjønnlitteratur. Læreplanen legger dermed ikke opp til at skjønnlitteraturen skal brukes for å nå disse målene, men utelukker heller ikke bruken av den for å oppnå dem.

Endringene fra LK06 og LK20 kan ses på som et eksempel på den svingende pendelen Hamre (2014) skriver om. «Literacy-reformen» fjernet skjønnlitteraturen nesten helt, og fokuserte hovedsakelig på nyttefunksjonen av norskfaget. LK20 reduserer derimot mengden «nytteelementer» i læreplanen og styrker skjønnlitteraturens plass, og legitimerer den tydelig i danningsaspektet.

Ved å bygge skjønnlitteraturens legitimering på nytteaspektet alene, vil den aktive handlingen å velge litteratur stå i fare for å nedprioriteres. Ved et sterkt nytteperspektiv vil elevens oppnådde kompetanse være i fokus og man kan møte på holdningen som «det er viktig at elevene leser, ikke hva». Litteraturens kvalitet vil med en slik holdning miste sin selvsagte rolle, noe jeg mener vil være en uheldig tilnærming til litteraturundervisningen.

Man kan også stille seg spørsmål rundt hvilken rolle samtidslitteraturen vil få i en nyttefokuset litteraturundervisning, sammenlignet med en dannelsbasert. Skal den da leses for å få oversikt over hva som skjer i litteraturen, for å vurdere morgendagens klassikere, eller vil den kun brukes komparativt?

2.4.2 Kritikk av læreplanens legitimering av litteratur

LK20s klare legitimeringer av skjønnlitteratur knytter seg hovedsakelig opp mot norskfagets dannelsfunksjon. Som nevnt er slike mål godt begrunnet, men vanskelige å påvise resultater på. Krogh, Penne & Ulfgard (2012, s. 248) kritiserer læreplanen for å ha «skråsikre svar» på litteraturens betydning uten å være grunnet i forskningsbasert kunnskap. Selv om det vil være vanskelig å skaffe empiri som støtter en slik funksjon av litteraturen, kan det sannsynliggjøres og argumenteres godt for.

2.4.3 Hvorfor lese samtidslitteratur?

Læreplanen er tydelig på at samtidslitteraturen skal leses, analyseres og tolkes i lys av en kulturhistorisk kontekst, i likhet med resten av litteraturen. Den skal altså ikke kun leses som en motvekt til eldre litteratur. Det kan derimot argumenteres for at lærerne, på tross av formuleringen av Vg3s kompetansemål, står fritt til å vektlegge periodene slik de ønsker, noe som kan resultere i at noen perioder blir mer eller mindre vektlagt enn andre.

Utover legitimeringen som gis for skjønnlitteraturen som helhet er det ingen uttalelser om samtidslitteraturens verdi i norskfaget. Det er imidlertid noen teoretikere som har uttalt seg om dette. I debatten «Hva er galt med norskfaget?» uttalte Marte Blikstad: «Jeg synes vi burde lese mer av den også, fordi den kan adressere direkte hvordan det er å være ung i dag» (NRK, 2017). Denne uttalelsen kan knyttes til et dannende mål om identitetsutvikling, i likhet med Vassendens begrunnelse av samtidslitteratur. Vassenden (2007, s. 357) mener grunnen til at vi leser samtidslitteratur er for å orientere oss i verdenen vi lever i, i likhet med hvorfor vi følger med

på nyheter. Samtidslitteraturen kan fortelle oss noe om tiden vi lever i og dermed bidra til identitetsutvikling på et personlig nivå, men også som samfunn (Vassenden, 2007). Blikstad-Balas sin uttalelse kan imidlertid også oppfattes som en holdning til samtidslitteraturen som skiller seg fra resten av litteraturen. Begrunnelsene grunner ikke i det litterære, og ved å si «vi burde lese mer av den også» gir hun uttrykk for at samtidslitteraturen ikke er blant det viktigste i norskfaget.

2.5 Kanon

Kanondebatten som fulgte LK06 engasjerte både innenfor og utenfor læremiljøet. Ordet kanon stammer fra gresk og ble opprinnelig brukt om religiøse tekster. Harold Bloom (2007, s. 23, 27) omtaler den opprinnelige kanon som bøkene som ble brukt ved utdanningsinstitusjoner, men mener kanon i senere tid har blitt et utvalg av tekster som kjemper mot hverandre for å overleve.

Hvilke tekster som skal velges inn i en kanon er ikke alltid åpenbart. Tekster kan kanoniseres basert på litterær kvalitet, historisk viktighet og tidsresistens. Litterær kvalitet er ifølge Bloom viktig, men Torben Weinreich (2004, s. 12) påpeker at kanon ikke utelukkende vil gå etter det med høyest litterær verdi, men også vil være påvirket av verkets historiske viktighet. Eiliv Vinje (2005, s. 77-78) fremhever viktigheten av tidsresistens for en litterær kanon. Selv mener han at det er det tydeligste kjennetegnet på kanon og han beskriver kanon som traderte tekster. Skaftun og Michelsen (2017, s. 22) trekker både frem media og undervisningsinstitusjoner som mulige faktorer for å fastsette en kanon. De spesifiserer her at litteratur som velges til undervisning, både i grunnskole og ved høyere utdanning, vil kunne påvirke kanoniseringsprosessen.

2.5.1 Kanondebatt – kulturell kanon og skolekanon

Ved snakk om kanon kan man skille mellom kulturell kanon og skolekanon. Disse skiller seg fra hverandre ved hvem den gitte kanon gjelder for. Kulturkanon skal gjelde for en hel kultur, for eksempel et helt land. Skolekanon vil, som navnet tilsier, gjelde for skolen, og vil som oftest være av mindre omfang.

Den kulturelle kanondebatten ble startet på 1990-tallet av Harold Bloom da han kom ut med boken *Vestens litterære kanon* (2007) (opprinnelig utgitt i 1994). Boken forsvarer kanonens plass, hovedsakelig ved at det er for mye litteratur til å kunne lese alt, og at en kanon da vil

kunne peke ut det viktigste. Den litterære kanon ble etter dette tema for debatt internasjonalt. Trond Berg Eriksen er blant dem som er kritiske til å sette en litterær kanon, noe han skriver om i sin utgivelse *Nordmenns nistepakke : En kritikk av den norske kanon* (1995). Det er også utgitt bøker som foretar kanonisering av den norske litteraturen (Hagen, 2009; Hagen & Aaslestad, 2007; Larsen et al., 2008). Politiske forslag om å sette en kulturkanon i Norge har oppstått to ganger på 2000-tallet: i 2006 av Fremskrittspartiet og i 2017 av Høyre (Rangnes, 2017), men forslagene har begge gangene blitt nedstemt.

Skolekanon ble naturligvis en stor debatt som reaksjon på LK06, men den var også aktuell i forkant av dette. Torben Weinreich argumenterer i utgivelsen *Kanon – litteratur i folkeskolen* (2004) for fordelene ved å ha en skolekanon. Han legger frem syv argumenter for hvorfor en skolekanon vil gagne elevene. I likhet med Bloom mener han en kanon vil hjelpe til å finne den gode litteraturen (Weinreich, 2004, s. 28). Han mener også at det vil være viktig at alle barn gjennomgår den samme litteraturen, både for å forstå nyere kunst sin referanse til det eldre og klassiske, men også fordi ikke alle barn vil møte på denne litteraturen i hjemmet (Weinreich, 2004, s. 28). Denne tanken var også til stede i utformingen av R94, da målet var å etablere en felles kulturell referanseramme. Videre skriver Weinreich at en litterær kanon kan være styrkende for en nasjons identitetsfølelse, både gjennom styrking og utvikling av språket, i tillegg til å ta vare på fortellinger som vil være grunnleggende for nasjonens kultur. Eriksen (1995) er enig i dette, da han mener at man uten kanon vil «mangle en rettesnor for kvalitet og en konkretisering av hva man forstår med «den norske litteraturen» (Eriksen, 1995, s. 19). Bevaringen av «det norske» blir også av tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttalt i forbindelse med Høyres forslag om en kulturkanon i 2017. Han sa da at «Det aller viktigste med dette er å gjøre norsk kulturarv levende for flere» (Rangnes, 2017). De siste argumentene Weinreich tar for seg at litteraturen kan lære elevene om fortiden, hvordan folk levde og tenkte, og den kan hjelpe til å utvikle elevers skrive- og taleferdigheter (Weinreich, 2004, s. 28).

2.5.2 Åpen, skjult, institusjonell og ikke-institusjonell kanon

Weinreich (2004, s. 13-18) skiller mellom en åpen og en skjult kanon, i tillegg til institusjonelle og ikke-institusjonelle kanoner. En åpen kanon er en offentliggjort liste med verk eller forfattere, en skjult kanon vil ikke eksistere i listeform, men vil komme frem gjennom den faktiske bruken av verk (Weinreich, 2004, s. 13). En liste med verk eller forfattere utgitt i en publikasjon vil være ansett som en åpen kanon, uavhengig av avsender. En skjult kanon kan

vide seg gjennom hvilke verk som går igjen ved en spesifikk skole, uten at det er en uttalt kanon blant kollegiet. Hvorvidt en kanon er institusjonell eller ikke-institusjonell er definert av avsender, da en institusjonell kanon er sendt ut av en myndighet, mens en ikke-institusjonell kanon vil komme fra et organ uten samme myndighet (Weinreich, 2004, s. 16-17). Et eksempel på en institusjonell kanon kunne vært en kulturell kanon gitt av staten. En kanon fra enkeltpersoner eller forlag vil ikke ha samme myndighet, og vil derfor være ikke-institusjonelle.

Ved å ta i bruk disse begrepene vil man operere med fire forskjellige typer kanon. Åpen institusjonell, åpen ikke-institusjonell, skjult institusjonell og skjult ikke-institusjonell. R94 er et godt eksempel på en åpen institusjonell kanon, da læreplanen inneholder nedskrevne lister over forfattere som bør inkluderes, og er utgitt av utdanningsdirektoratet. Blooms utgivelse *Vestens litterære kanon* (2007) vil være et eksempel på en åpen ikke-institusjonell kanon, da den gir en tydelig kanon, men gis ut av en enkeltperson. Læreverks utvalg av litteratur er et eksempel på en skjult ikke-institusjonalisert kanon, da det ikke er en uttalt kanon, og kommer fra et forlag som ikke er statsstyrt. Tidligere var derimot læreverk styrt og godkjent av staten, og disse kunne da gått under definisjonen for en skjult institusjonalisert kanon.

Ved å legge disse typene kanon til grunn er det trygt å si at kanoniseringen av litteratur vil skje, uavhengig av hvorvidt dette er intendert. Weinreich (2004, s. 27) påpeker nettopp dette, og mener diskusjonen bør endres fra hvorvidt man burde ha en kanon til hvem som får definere hva den litterære kanonen skal inneholde. Med et slikt syn på kanon vil kanon kunne argumentere at skolekanonen ikke forsvant med LK06, men at definisjonsmakten ble flyttet bort fra Utdanningsdirektoratet.

2.5.3 Kan samtidslitteraturen kanoniseres?

Som nevnt kan kanonisering gjøres på bakgrunn av tekstens litterære kvalitet, historiske viktighet eller tidsresistens. På bakgrunn av disse kravene kan det være lett å avfeie samtidslitteraturens mulighet til å kanoniseres. Den er for ny til å vise tidsresistens, og vil ifølge Vassenden (2004) være for ny til å vurderes tilstrekkelig, noe som vil gjøre det vanskelig å si noe om litteraturens kvalitet og historiske viktighet. Andersen (2012) mener også at det vil være vanskelig å kanonisere samtidens forfatterskap, og velger heller å se på trender. Hvor mye tid som skal til for å kunne vurdere og kanonisere samtidslitteraturen blir imidlertid ikke definert av Vassenden eller Andersen. På tross av innstillingen om at samtidslitteratur ikke kan vurderes, blir lærerne satt i posisjonen til å gjøre nettopp dette. De må velge ut hvilken samtidslitteratur

de ønsker å bruke i undervisning, og jeg ønsker i min oppgave å finne ut hvilke forfattere, verk og trender som går igjen. Det kan diskuteres hvorvidt funnene kan kalles en kanon, men som nevnt er litteratur det undervises i på skolen én av faktorene som er med på å fastsette kanon (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 22). Verk som ikke får oppmerksomhet eller leses, vil umulig kunne kanoniseres. Jeg mener derfor at det er interessant å se hva lærere velger og hvordan de begrunner valgene sine.

3 Metode

Hensikten med studien er å finne ut hvilken samtidslitteratur som blir valgt og hvilke faktorer som spiller inn på dette valget. For å finne ut av dette samlet jeg inn navn på titler fra et digitalt spørreskjema, i tillegg til å få innblikk i lærernes holdninger rundt litteraturundervisning av samtidslitteratur gjennom intervju. I dette kapitlet vil jeg ta for meg, og begrunne mitt valg av metodetriangulering for å nå dette målet. Jeg vil deretter gå inn på hver av forskningsmetodenes utforming, innhentede materiale og metode for behandling. Til slutt vil jeg ta for meg forskningsaktivitetenes validitet og reliabilitet.

3.1 Forskningsdesign

Forskningslitteratur deler tradisjonelt opp forskningsmetode i kategoriene kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. For min oppgave har jeg valgt å benytte meg av «mixed methods», eller metodetriangulering på norsk, en metode hvor kvalitativ og kvantitativ forskning blir brukt i én og samme studie. Jeg vil først presentere begge metodene, og deretter vil jeg forsvare mitt valg av å anvende begge to i mine forskningsaktiviteter.

3.1.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ metode har sin styrke i å fremstille et helhetlig bilde av større datamengder ved bruk av kvantifiserbare data (Kleven et al., 2011, s. 18). Utformingen av en kvantitativ undersøkelse må være godt strukturert og utvalget av informasjon vil her skje hovedsakelig i forkant og etterkant av undersøkelsens gjennomførelse (Grønmo, 2016, s. 125-126). Innhentet data fra en kvantitativ metode vil i stor grad bestå av én type informasjon om de forskjellige analyseenhetene og vil derfor være god til sammenligning (Grønmo, 2016, s. 125). Til forskjell fra kvantitativ metode vil kvalitativ metode være et bedre alternativ til forskning hvor målet er å innhente utfyllende informasjon av hver analyseenhet (Grønmo, 2016, s. 125). Kvalitativ metodes største styrke er, ifølge Kleven et al. (2011, s. 20), dens hypotesedannende undersøkelser. Kvalitativ metode har ikke den samme distansen mellom forsker og forsøkspersonene, noe som kan gi forsker informasjon det vil være utfordrende å få tilgang på i kvantitative undersøkelser (Kleven et al., 2011, s. 19). Siden kvalitative studier ikke trenger å struktureres i samme grad som kvantitative, vil forsker kunne være mer fleksibel i hvilken informasjon som innhentes (Grønmo, 2016, s. 126). Kvalitative undersøkelser har i pedagogikken vært førende for videre forskning ved å presentere nye tanker og begreper (Kleven et al., 2011, s. 20).

Begge forskningsmetodene har sine sterke og svake sider og det er nå en forståelse for at disse kan utfylle hverandre, selv om de tidligere har vært kritiske til hverandre (Kleven et al., 2011, s. 18). Kvalitativ metodes hypotesedannende undersøkelser vil kunne utfylles av kvantitative metoder gjennom utprøving av disse hypotesene (Kleven et al., 2011, s. 20). Ved valg av metode er det derfor viktig å vurdere utforming av problemstilling og ønsket innsamlet data.

3.1.2 Valg av metode – mixed methods

Jeg har i min forskning valgt å benytte meg av både kvalitativ og kvantitativ metode, også kalt «mixed methods», eller metodetriangulering på norsk. Metodetriangulering vil ifølge Røykenes (2009, s. 224) gi en bedre og mer utvidet forståelse for fenomenet det forskes på. Det finnes to ulike måter det er vanlig å drive metodetriangulering på (Røykenes, 2009, s. 224). Den ene fremgangsmåten er å først anvende kvantitativ metode for å kartlegge et fenomen og deretter anvende kvalitativ metode for å få dybdekunnskap om fenomenet. Den andre fremgangsmåten er å først anvende kvalitativ forskning som et utgangspunkt for å finne forskningsfeltet den kvantitative metoden skal utforske. Min forskning faller under den første fremgangsmåten Røykenes nevner. Jeg gjennomførte først en kvantitativ spørreundersøkelse for å kartlegge en større mengde læreres vaner knyttet til utvalg av litteratur som helhet og samtidslitteratur spesifikt, i tillegg til å innsamle titler på verk de har valgt å bruke. Deretter gjennomførte jeg tre forskningsintervju hvor informantene kunne gi mer utfyllende svar om sine valg og gi mulige begrunnelser på det funnene fra spørreskjemaet viste.

For å velge metode er det som nevnt viktig å vurdere hvilken metode som vil gi den typen informasjon man ønsker. Bruken av metodetriangulering har blitt mer populært de siste årene, men kan sies være noe kontroversiell på grunn av sine forskjeller i paradigmatisk antakelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 132). Som forsker er det derfor viktig å ha klart for seg hvilke svar man ønsker ut ifra de forskjellige forskningsaktivitetene. Med bakgrunn i min problemstilling og forskningsspørsmål vurderte jeg metodene til å ha forskjellige formål for forskningen. Den kvantitative metodens formål var å finne ut hvilke samtidstekster lærere bruker i tillegg til å få inn data rundt utvalgsfaktorer som var sammenlignbart. Den kvalitative metodens formål var å høre lærernes forståelse av, og holdninger til samtidslitteraturen i tillegg til å innhente mer utfyllende data om funnene fra spørreskjemaet om utvalgsfaktorer.

3.2 Forskningsetikk

Å ivareta forsøkspersoners personvern er en sentral del av forskningen. En viktig del i dette er å melde og søke om tillatelse før forskningen starter. Siden jeg utfører to forskningsaktiviteter vil dette medføre to vurderinger av hvorvidt forskningen er meldepliktig. Det kvantitative spørreskjemaet innhenter informasjon om respondentens alder, utdanning, år i yrket og i hvilket fylket respondenten jobber i. Informasjonen innhentet fra spørreskjemaet kan ikke spores tilbake til respondenten og er derfor anonymt. Av denne grunn er ikke denne forskningsaktiviteten meldepliktig (Sikt, 2023). I forskningsintervjuet blir informantene spurt om samme personlige informasjon, men siden de her ikke forblir anonyme og det blir gjort lydopptak av intervjuet, skal forskningen forhåndmeldes. De innhentede personopplysningene er ikke av sensitiv karakter, og innmeldingen kunne derfor gå gjennom UiB RETTE³ fremfor Sikt (tidligere NSD). Informantene ble ved flere anledninger informert om at de ville forbli anonyme i oppgaven. Før intervjuet startet, fikk informantene et samtykkeskjema (vedlegg 2) hvor det ble informert om at lydopptaket ville bli slettet ved prosjektets slutt, beskyttelse av deres identitet og deres rett til å kunne trekke sin besvarelse når som helst uten begrunnelse.

3.3 Pilotering

På grunn av vanskeligheter med å innhente kandidater til intervju og spørreskjema valgte jeg å ikke ha en pilotering av prosjektet. For å kompensere for dette brukte jeg god tid på utformingen av spørreskjemaet og intervjuguiden i dialog med veileder i tillegg til hjelp fra medstudenter. Ved å gå på lektorstudiet med master i nordisk har samtlige av mine medstudenter erfaring med norskundervisning i videregående skole. Det var derfor et godt alternativ til pilotering å gi dem spørsmålene i en uhøytidelig pilotering, og deretter få tilbakemeldinger på spørsmålenes formuleringer.

3.4 Spørreundersøkelse

For den kvantitative delen av min forskning har jeg valgt å utføre en spørreundersøkelse ved bruk av et spørreskjema på nett. Dette er en vanlig form for kvantitativ metode og har som fordel at den vil gi kvantifiserbare data som lett vil kunne brukes til sammenligning (Grønmo, 2016, s. 125). Spørreskjemaet hadde som mål å undersøke læreres vaner rundt utvalg, både

³ UiBs system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter.

hvilke faktorer som er gjeldende i deres utvalg av skjønnlitteratur, men også navn på hvilke skjønnlitterære tekster de bruker innenfor samtidslitteraturen.

3.4.1 Utforming av spørreskjemaet

Hovedarbeidet med et spørreskjema foregår i forarbeidet og etterarbeidet, da gjennomføringen i mindre grad er innenfor forskerens kontroll. Det viktigste forarbeidet er å utforme spørreskjemaet. Dette innebærer å formulere spørsmål og svaralternativer i tillegg til å vurdere den helhetlig (Grønmo, 2016, s. 193).

Formulering av spørsmål

Jeg har valgt å ha et spørreskjema som respondentene fyller ut på egenhånd og sender inn på nett. Ved spørreskjema som skal utfylles av respondenten selv er det spesielt viktig at formuleringen av spørsmålene er korte og lett forståelige for å unngå misforståelser (Grønmo, 2016, s. 193). Formuleringene må være nøytrale, endimensjonale og kun inneholde ett spørsmål (Grønmo, 2016, s. 200).

Overordnet består spørreskjemaet mitt av to spørsmål: «Hvor ofte er følgende sant i ditt valg av litteratur?» og «Hvilke samtidslitterære tekster har du brukt i undervisning de siste tre til fire årene på Vg3?». På det første spørsmålet skal lærerne svare på en rekke utsagn ved å krysse av hvor ofte den aktuelle påstanden stemmer i deres utvalg av litteratur. De samme påstandene blir presentert to ganger. Den første gangen er spørsmålet hvor ofte følgende utsagn gjelder i litteratur før år 2000, og den andre gangen blir det spurt om valg av litteratur etter år 2000. Siste del av spørreskjemaet er en utfyllingsdel hvor respondentene blir spurt etter navn på titler og forfattere de har brukt i undervisning de siste tre til fire årene. Samtidslitteratur kan ha flere forskjellige betydninger, og jeg valgte derfor å skrive inn avgrensningen på år 2000 slik at lærerne har noe konkret å forholde seg til (jf. kap. 2.2).

Grønmo (2016, s. 193) setter et skille mellom spørsmålets form og spørsmålets innhold. Formen kan være åpen eller lukket, mens innholdet kan peke på tre dimensjoner: spørsmålets tilknytning til respondenten, kognitive eller evaluative spørsmål og spørsmålets tidsdimensjon (Grønmo, 2016, s. 196-200). Jeg vil her ta for meg mine valg av spørsmålenes form og innhold i lys av Grønmos skiller.

Åpne spørsmål gir respondenten mulighet til å svare med egne ord, mens et lukket spørsmål angir svaralternativer respondenten må velge mellom. Lukkede spørsmål er ifølge Grønmo (2016, s. 194) lettere for både respondenter og intervjuer å håndtere. Mitt spørreskjema inneholder hovedsakelig lukkede spørsmål med svaralternativer, men har også en del hvor respondentene skal skrive inn svaret. Det åpne spørsmålet har klare rammer for besvarelsen da det blir spurt etter navn på verk de har brukt og dets forfatter. Siden det åpne spørsmålet ikke åpner for refleksjon eller spør etter meninger vil det lettere vil la seg kvantifisere for å gjøre funn som jeg kan gå nærmere på i forskningsintervjuene.

Den første distinksjonen om spørsmålets innhold omhandler hvorvidt spørsmålet spør etter forhold tilknyttet til respondenten selv, eller om andre forhold (Grønmo, 2016, s. 196). Eksempelvis kan forskjellen mellom disse være at man spør respondenten om hans egen praksis i yrket eller å spørre respondenten om kollegaers praksis. Å spørre om personer nært til respondenten, som kollegaer, kan være uproblematisk om spørsmålet kan besvares ved spesifikke observasjoner, men vil være mer problematisk om spørsmålene krever at respondenten må gjøre antagelser rundt kollegaers tanker, meninger eller handlingsmønstre (Grønmo, 2016, s. 197). I mitt spørreskjema er målet å finne ut læreres praksis rundt utvalg av samtidslitteratur, og jeg ser det derfor som naturlig å stille spørsmål knyttet til lærerens egen praksis, da tanker om eget handlingsmønster er best besvart av personen selv.

Den andre distinksjonen er knyttet til forskjellen mellom kognitive og evaluative spørsmål. Kognitive spørsmål viser til spørsmål om faktiske forhold, for eksempel handlinger og bakgrunn, mens evaluative spørsmål er spørsmål som krever vurdering og meninger fra respondenten (Grønmo, 2016, s. 197). Spørsmål om hvilke tekster respondenten har brukt i undervisningen, er et kognitivt spørsmål, mens et spørsmål om hvorfor litteratur bør undervises er evaluativt. Grønmo (2016, s. 197) mener spørsmål vil fungere bedre jo mer spesifikke de er, og spørsmål om meninger er ofte mindre spesifikke for respondenten enn de om handlinger. I hovedsak kan man si at spørreskjemaet mitt utelukkende består av kognitive spørsmål, da spørsmålene spør om lærerens praksis. Likevel kan man argumentere for at respondentene må uttrykke sine meninger ved utfyllingen av skjemaet. Spørsmål som «Hvor ofte velger du tekster som har litterær verdi» innebærer en vurdering av hvor ofte lærerne objektivt velger slike tekster, men de må også gjøre seg opp en mening om hva en tekst med litterær verdi er, da dette i stor grad kan sies å være subjektivt. Å indirekte kreve en slik vurdering gjør at spørsmålene kan sies å befinne seg i et sted mellom det kognitive og det evaluative.

Den tredje distinksjonen Grønmo trekker fram handler om tidsdimensjonen spørsmålet henviser til (Grønmo, 2016, s. 199). Spørsmål kan dreie seg om forhold knyttet til fortid, samtid eller framtid. Spørsmål som handler om tidligere forhold blir kalt *retrospektive forhold* og brukes for å vurdere endring over tid (Grønmo, 2016, s. 199). Spørsmål knyttet til samtiden ønsker å få data om respondentens nåværende posisjon og kan samle informasjon om handlinger og meninger ved å stille spørsmål om respondentens vaner eller handlinger knyttet til et spesifikt tidspunkt. Respondentene blir i spørreskjemaet bedt om å nevne verk de har brukt de siste 3-4 årene. Denne formuleringen er valgt av to grunner. For det første vil det gjøre det mer spesifikt for respondenten å tenke tilbake på de siste 3-4 årene enn å skulle vurdere hva hen «vanligvis» velger, noe Grønmo (2016, s. 196) påpeker er lite spesifikt og derfor vil være vanskeligere å svare på. For det andre er samtidslitteraturen som nevnt et begrep som endrer seg med årene, og å gå for langt tilbake i tid vil risikere at lærerne ikke har inkludert det jeg definerer som samtidslitteratur i undervisningen sin disse årene.

Svaralternativ

Valg av svaralternativ kan hjelpe respondenten i besvarelsesprosessen, da det kan hjelpe til å presisere spørsmålet, men det kan også være et hinder til ordentlig forståelse om det gjøres for ledende. Ved valg av svaralternativ er både antall og formulering viktige elementer. Grønmo (2016, s. 202) skriver at svaralternativene må være «*innbyrdes eksklusive* og samlet sett *uttømmende* for alle mulige svar på spørsmålet» (Grønmo, 2016, s. 202). Om dette blir gjort vil respondentene kunne finne et alternativ de mener passer for sitt svar uten å oppleve at noen alternativ overlapper hverandre. I spørreskjemaet blir det overordnede spørsmålet «Hvor ofte er følgende sant i ditt valg av litteratur?» stilt. Deretter blir respondentene møtt av en rekke påstander hvor de skal velge ett av fem svaralternativ. Jeg har valgt svaralternativene *alltid/nesten alltid - ofte - noen ganger - sjelden - aldri/nesten aldri*. Ved å benytte meg av fem alternativer får respondentene mulighet til å gradere seg mellom «ofte» og «alltid», i tillegg til en mulighet å «midtstille» seg. Å inkludere en midtkategori kan være nyttig for å unngå at respondenter må svare på én av sidene og på grunn av dette uttrykke et svar de ikke kan stå inne for, men inkluderingen av alternativet kan også gjøre det lettere for respondenter å holde seg til midtalternativet, selv om de heller mer mot én av sidene.

3.4.2 Utvalg av respondenter

Utvalget av respondenter er et strategisk utvalg og bygger på selvseleksjon. Spørreskjemaet kan ikke besvares av hvem som helst og det er krav til at respondentene er norsklærere på videregående skole med erfaring fra norsk med Vg3. Utover dette kravet har respondentene blitt valgt ut ifra selvseleksjon og kan sies å være et «bekvemmelighetsutvalg» (Creswell & Creswell, 2018, s. 150). Et slikt utvalg er ifølge Creswell og Creswell (2018, s. 150) mindre ettertraktet enn mer systematiske tilnærminger til utvalg, men det er en ofte brukt metode. Ved bruk av et slikt utvalg vil ikke forsker ha kontroll på hvem som deltar, og man kan da ende opp med overrepresentasjon av et kjønn eller et geografisk område. Man kan også få inn respondenter som har et motiv for å bli med i undersøkelsen, som at de er særlig interessert i temaet eller som har et klart budskap de vil ha frem (Cohen et al., 2011, s. 160). Bakgrunnen for å gjøre et slikt valg er at jeg anså det som mest hensiktsmessig til spørreskjemaets formål. For å ha et godt analysegrunnlag ønsket jeg å få svar fra flest mulig respondenter. Å gjennomføre et mer systematisk utvalg vil være vanskelig med tanke på omfanget av masteravhandlingen.

For å få tak i respondenter brukte jeg to forskjellige kanaler: Facebook og e-post. Jeg delte et innlegg om spørreundersøkelsen på Facebook hvor jeg informerte om masteroppgaven min og hensikten med spørreskjemaet. Dette innlegget ble delt i grupper laget for og av lærere, da disse gruppene er svært aktive og har mange medlemmer fordelt over landet. I tillegg delte jeg det på min private profil. Det kom en del svar fra dette, men mange av respondentene fullførte ikke spørreskjemaet i sin helhet. Jeg valgte derfor å kontakte videregående skoler i alle fylkene ved e-post til postmottak eller avdelingsledere. Lærerne deltok da, som nevnt, på bakgrunn av selvseleksjon.

3.4.3 Gjennomføring av spørreskjema

Spørreskjemaet ble distribuert, utfyllt og innsendt på nett. For å lage spørreskjemaet brukte jeg verktøyet SurveyXact, et digitalt verktøy for utføring og behandling av spørreundersøkelser, gjennom lisens ved UiB. Jeg så på det som fordelaktig å velge et nettbasert spørreskjema, da det ville gjøre det lettere å nå lærere over et større geografisk område, i tillegg til å gjøre det lettere tilgjengelig for lærere enn overlevering via post eller møte (Grønmo, 2016, s. 208).

3.4.4 Innhentet data

Totalt mottok 371 respondenter spørreundersøkelsen. Av disse vil 240 bli tatt med i analysen, da de resterende 131 ikke fullførte mer enn bakgrunnsinformasjonen og dermed ikke har oppgitt svar som vil være av verdi for analysen. Av de 240 respondentene har 238 av dem besvart avkrysningsdelen, og 192 har fullført spørreskjemaet i sin helhet. Respondentene fordeler seg på alle fylkene, men med en overvekt av lærere fra Viken. Det er også en overrepresentasjon av kvinnelige respondenter (60%). Se vedlegg 4 for oversikt over respondentenes bakgrunnsinformasjon.

3.4.5 Representativt utvalg?

Ved å gjøre et utvalg basert på selvseleksjon vil ikke mine data være representative for hele forskningens populasjon, norsklærere på Vg3. Jeg kan derfor ikke gjøre generaliseringer for hele populasjonen. På tross av dette mener jeg en forskning basert på 234 respondenter vil kunne gi interessante svar, da det er relativt mange respondenter med fra forskjellige steder med ulik alder og yrkesbakgrunn.

3.4.6 Behandling av datamaterialet

Til behandling av datamaterialet brukte jeg SurveyXact og Microsoft Excel, og jeg valgte å anvende deskriptiv statistikk for å analysere materialet.

Deskriptiv statistikk har som mål å kun beskrive dataene som foreligger slik de er, uten å gjøre slutninger eller generaliseringer for hele populasjonen (Cohen et al., 2011, s. 606). Som nevnt er ikke mine respondenter et representativt utvalg av hele populasjonen, og jeg ser derfor på det som hensiktsmessig å velge en deskriptiv analyse fremfor inferensiell statistikk hvor slutninger og predikasjoner for hele populasjonen er etterstrebet (Cohen et al., 2011, s. 606).

Til bearbeidingen av de lukkede spørsmålene brukte jeg SurveyXact, da dette i tillegg til utforming av spørreskjema, er laget for å presentere og bearbeide resultatet. Resultatene blir fordelt i prosent og antall respondenter på hvert alternativ. SurveyXact er ikke egnet til bearbeiding av fritt skrevet materiale, og jeg valgte derfor å bruke Microsoft Excel for å bearbeide og systematisere datamaterialet fra den siste delen av spørreskjemaet. Svarene ble kategorisert under sjangrene lyrikk, noveller, romaner og drama, i tillegg til en «annet»-kategori. Oversikten inneholder tittel på verket, forfatter, årstall for utgivelse, i tillegg til

spesifiseringer rundt verkets form (for eksempel sang, dikt eller diktbok) og forfatterens kjønn. Svarene fra spørreskjemaet er kategorisert under sjangeren respondentene selv har plassert dem under⁴, til tross for at noen svar også kunne blitt plassert under en annen sjanger.

Årstall for utgivelse ble funnet ved hjelp av Nasjonalbiblioteket og annet nettsøk. Noen av tekstene ble det ikke funnet årstall på, og de har da blitt plassert i restkategorien «annet». Mange av svarene viser til tekster utgitt før 2000, på tross av at det i spørreskjemaet blir presisert at oppgaven skal operere med dette skillet. Lærerne blir ikke selv bedt om å sjekke årstallet for utgivelse, og svarer da trolig ut ifra hva det tenker omtrentlig husker er fra etter år 2000. På grunn av dette har jeg valgt å inkludere verk fra 1998 til dags dato i analysen. Verk eldre enn dette ble fjernet og vil ikke inkluderes i analysen.

Noen av besvarelsene er ufullstendige, og inneholder da kun tittel eller kun forfatter. I svarene som kun oppgir tittel har jeg prøvd å føre på forfatter hvor det er mulig. I tilfellene det ikke lar seg gjøre har verkene blitt ført inn i «annet»-kategorien. I svarene hvor kun forfatter er nevnt har jeg valgt å la dette stå for seg selv, disse svarene står da uten årstall.

Noen av respondentene har også småfeil i svarene sine. Skrivefeil på titler og forfatternavn har blitt rettet opp. Jeg har også byttet forfatternavnet i tilfellene jeg er sikker på at respondenten har linket tittel til feil forfatter. I disse tilfellene er det forfatterens navn som har blitt endret, da jeg antar de først og fremst henviser til verket og ikke forfatteren.

«Annet»-kategorien inneholder svar som mangler årstall, tittel eller forfatter. I tillegg er også kommentarer fra respondentene plassert her. For eksempel svar som «ingen», «lærebok», «nye tolkninger av eldre stykker» eller «krim».

3.5 Forskningsintervju

Til den kvalitative delen av forskningen har jeg valgt å gjennomføre forskningsintervju med tre norsklærere på videregående skole. Målet med kvalitative forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 21-22) å produsere kunnskap som kan brukes til å få innblikk i informantens forståelse av verden. Som nevnt ønsker jeg med denne forskningsaktiviteten å få uttøm-

⁴ Med unntak av svar som er fjernet helt eller plassert under «Annet»

mende svar på avgjørende faktorer i lærernes valg av samtidslitteratur, i tillegg til å høre deres forståelse av, og holdning til samtidslitteraturen.

3.5.1 Utforming av forskningsintervju

Intervjuene er semistrukturerte med utgangspunkt i en intervjuguide. Den er utarbeidet på forhånd av intervjuet, men ved å velge en semistrukturert tilnærming åpner jeg for å kunne stille andre spørsmål dersom jeg opplever det som hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Semistrukturerte intervju minner mer om en samtale enn hva strukturerte utspørringer gjør og åpner for at informanten kan dele sin opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) består av tre deler utover bakgrunnsinformasjonen: litteraturundervisning som helhet, samtidslitteratur og faktorer for utvalg av litteratur. I første del blir informantene spurt om hva de mener er viktig med litteraturundervisning, hva som er utfordrende og om deres praksis har endret seg etter innføringen av LK20. I delen om samtidslitteratur blir de bedt om å definere begrepet samtidslitteratur og deretter blir de spurt om sine holdninger til samtidslitteratur og dens fordeler og utfordringer. I siste del av intervjuet blir de bedt om å fortelle om sitt utvalg av samtidslitteratur de siste tre til fire årene, med mulighet for oppfølgingsspørsmål.

I likhet med utformingen av et spørreskjema er det viktig å tenke på utformingen av spørsmålene i et intervju, da det ikke bør være for ledende eller føre til misforståelser (Grønmo, 2016, s. 193). Spørsmålenes form og innhold i intervjuguiden skiller seg fra spørreskjemaets spørsmål. Alle spørsmålene i intervjuguiden er åpne og har ikke svaralternativer, noe som gir informantene fritt rom til å gi svar med sine egne ord. Spørsmålenes innhold er fortsatt sentrert rundt informantens eget forhold til emnet og omhandler den samtidige praksisen, men i forskningsintervjuene de i mye større grad evaluative enn i spørreskjemaet. De fleste spørsmålene krever da at informanten gjør seg refleksjoner rundt egen praksis rundt utvalg av litteratur og åpner for at informanten kan komme med egne meninger. Ved å bruke åpne, evaluative spørsmål mener jeg intervjuguiden er godt egnet for å innhente informasjon om lærernes holdning og forståelse av samtidslitteratur, og å få uttømmende svar på avgjørende faktorer i deres valg av samtidslitteratur.

3.5.2 Utvalg av informanter

Kravet til informantene var det samme som kravet til respondentene. De måtte være norsklærere på videregående med erfaring fra norsk på Vg3. Det er viktig å velge informanter man tror kan svare på spørsmålene med bakgrunn i egen erfaring (Grønmo, 2016, s. 194), og jeg mener da denne avgrensningen er naturlig for å få til dette. I utvelgelsen ønsket jeg også at informantene skulle være fra forskjellige skoler, da tidligere forskning (Kjelen, 2013) viser at læreres praksis av utvalg ofte er påvirket av kollegiet ved skolen de jobber på.

Utover disse kravene ble informantene valgt ut ifra hvem som sa seg villige til å intervju, så utvalget er i likhet med spørreskjemaet basert på et bekvemmelighetsutvalg. For å skaffe informanter sendte jeg ut e-post til videregående skolers postmottak i Bergen og omegn med informasjon om prosjektet. Jeg kontaktet også lærere jeg allerede hadde kjennskap til. Én lærer meldte seg fra e-postene og to sa seg villige til å bli intervjuet etter direkte henvendelse. Informantene består av to menn og én kvinne. De jobber på forskjellige videregående skoler i Bergensområdet og har forskjellig antall år i yrket. Alle har erfaring med studiespesialiserende klasser, og to av dem har også erfaring med påbyggklasser. Informantenes variasjoner gjør at utgangspunktet er mindre endimensjonalt. På tross av variasjon blant lærerne vil det ikke være mulig å komme med generaliseringer for populasjonen på grunnlag av intervjuene, da utvalget ikke er representativt i mengde eller i utvalgsmetode.

I likhet med utvalget for spørreundersøkelsen kan det her tenkes at lærerne som meldte seg er spesielt interesserte i samtidslitteratur eller har en spesiell mening de ønsker å fronte. Selv om dette kan være problematisk, ser jeg også positive sider ved et slikt utvalg. Ved å intervju lærere som er spesielt interessert innenfor utvalg av samtidslitteratur er det større sannsynlighet for at avgjørelsene de gjør rundt dette er mer gjennomtenkte, noe som vil kunne gi mer reflekterte svar som kan trekkes inn i analysen.

3.5.3 Gjennomføring av forskningsintervju

Det kan være avgjørende for resultatene av intervjuene at forskeren er bevisst i sine valg for å skape en god opplevelse for informanten, da dette er med på å skape god kontakt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Dette starter alt før intervjuets begynnelse og varer til møtet med informanten er helt ferdig. I forkant av intervjuene ble det planlagt tid og sted for intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på informantenes respektive arbeidssteder. Dette ble valgt for å

gjøre det lettest mulig for informantene å delta, men også for å gjennomføre det på et sted de kjenner og føler seg komfortable på.

Før intervjuet startet ble det gjennomført en brifing. Her ble informantene informert kort om prosjektet, intervjuets formål og oppbygning i tillegg til en kort avklaring om behandling av datamaterialet fra intervjuet. Informantene fikk også et samtykkeskjema til signering (vedlegg 2) og de fikk muligheten til å spørre spørsmål om det var noe de lurte på. Ved å gjøre informanten klar over intervjuets formål vil det være lettere for dem å svare hensiktsmessig på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Under intervjuet ble lyden tatt opp med en lydopptaker slik at det kunne transkriberes i ettertid. Ved å bruke lydopptak får intervjueren mulighet til å kunne konsentrere seg kun om det som blir sagt, i tillegg til at det mellommenneskelige som tonefall, ordbruk og pauser blir registrert (Brinkmann & Kvale, s. 187). Intervjuene varte mellom 40-70 minutter og tok for seg intervjuguiden, men med mulighet for endringer eller «omveier» basert på informantenes svar. Etter intervjuet er det viktig å være bevisst på å gjennomføre en debriefing, da informanter kan føle seg anspente etter å ha snakket om seg selv en lengre periode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 142). Debriefingen med informantene mine startet med å spørre om informanten hadde spørsmål eller noe å tilføye før båndopptakeren ble stoppet. Etter denne er slått av fortsatte samtalen noe ledigere om hvordan det hadde gått og noe mer informasjon om prosjektet. Før jeg dro, ble informantene minnet på sin rett til å kunne trekke sin besvarelse uten begrunnelse når som helst og at lydfilene vil bli slettet ved prosjektets slutt.

3.5.4 Behandling av datamaterialet

Jeg valgte å bruke lydopptaker under intervjuet, og senere transkribere det. Ved transkribering av intervjuene blir innhentet materialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 188). For å anonymisere informantene i oppgaven har de fått fiktive navn, og transkripsjonen har blitt gjort på bokmål for å hindre gjenkjenning av informantene gjennom dialekt. For å analysere intervjuene har jeg valgt å anvende kvalitativ innholdsanalyse, en systematisk gjennomgang av transkripsjonene for å finne data som kunne besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 175). Jeg har da kategorisert lærernes svar, meninger og refleksjoner om de aktuelle temaene, noe som vil gjøre det lettere å skille deres ulikheter og kvantifisere likhetene. Siden forskningsintervjuets utvalg av informanter ikke er representativt vil det, i likhet med analysen for spørreskjemaet (jf. kap. 3.4.6), være hensiktsmessig å gjøre en deskriptiv analyse uten å gjøre generaliseringer for hele lærerstanden.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som ofte blir brukt til å omtale datamaterialets pålitelighet og gyldighet. Vurderingen av disse tar hensyn til hele forskningsprosessen, og begrepene blir vurdert mot forskningen hver for seg.

Ved begrepet reliabilitet menes datamaterialets pålitelighet, som kan defineres av i hvor stor grad funnene fra datamaterialet vil samsvare med en annen datainnsamling basert på like forskningsmetoder om det samme fenomenet (Grønmo, 2016, s. 242). Dersom funnene samsvarer vil reliabiliteten være høy, men dersom de varierer kan dette tyde på at funnene endrer seg på grunn av forskningsaktivitetens utforming, og reliabiliteten vil da være lav (Grønmo, 2016, s. 141). Det kan argumenteres for at semistrukturerte intervju har en lav reliabilitet som utgangspunkt, da informanten på tross av intervjuguidens ramme står fritt til å bevege seg utenfor denne. Ved å gi denne friheten kan informanten styre samtalen i stor grad. Faktorer som informantens relasjon til intervjuer, generell dagsform eller nylige opplevelser i klasserommet kan være med på å styre lærerens svar. Likevel er det blitt gjort valg for å øke reliabiliteten. Ved behandling av datamaterialet valgte jeg som nevnt å transkribere datamaterialet. Dette vil være med på å øke reliabiliteten, da informantens svar vil bli gjengitt slik de ble sagt. En annen faktor som vil senke reliabiliteten til forskningen gjort for denne oppgaven er begrepet samtidslitteratur. Begrepet favner over nåtiden, og ville derfor ha favnet om andre tekster om samme forskning hadde blitt utført fem år fra nå. Validitet viser til datamaterialets grad av gyldighet til å kunne besvare problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Validiteten vil være lav om forskerens spørsmål ikke blir besvart og undersøkelsesopplegget ikke er egnet for å finne svar på problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Jo flere relevante svar man får, jo høyere vil validiteten være. For å styrke validiteten i forskningen har jeg valgt å definere begrepet samtidslitteratur i spørreskjemaet, slik at det er klarhet ovenfor respondentene og meg som forsker hva det spørres om og hva det svares på (Grønmo, 2016, s. 252).

4 Resultat og analyse

Dette kapittelet vil ta for seg datamaterialet innhentet fra spørreskjemaet og intervjuene. Analysen vil basere seg på innhentet datamateriale fra totalt 243 lærere, både fra spørreskjema og forskningsintervju. Utvalget av respondenter og informanter er ikke et representativt utvalg for alle lærere og analysen vil derfor ikke kunne gjøre funn som kan generaliseres for den norske lærerstanden som helhet. Funnene vil derfor kun kunne si noe om dette utvalget med lærere sin praksis. For å presentere resultatene vil jeg først legge frem antall respondenter som vil bli tatt med i analysen og en introduksjon av hver informant. Deretter vil funnene bli presentert under tre av oppgavens forskningsspørsmål:

- Hvilken samtidslitteratur bruker lærerne i sin litteraturundervisning?
- Hvilke holdninger har lærere til samtidslitteratur i skjønnlitteraturundervisningen?
- Hvilke faktorer er med på å styre lærernes valg i utvalg av samtidslitteratur?

Det siste forskningsspørsmålet «I hvilken grad etableres en litterær kanon av samtidslitteratur gjennom norskfagets litteraturundervisning?» vil drøftes i kapittel 5.

4.1 Presentasjon av informantene

Til den kvalitative delen av forskningen har tre informanter blitt intervjuet. De er alle norsk-lærere ved forskjellige videregående skoler i Bergensområdet. Som nevnt har de fått fiktive navn for å bevare deres anonymitet.

4.1.1 «Kristian»

Kristian er en 34 år gammel mann som har jobbet som lærer siden 2016, og på videregående skole fra 2017. Fagbakgrunnen hans er hovedsakelig i norrøn filologi, men han har bygget på med PPU og årsstudier i engelsk og religionsvitenskap. I inneværende skoleår underviser han i norsk på Vg2 yrkesfag og Vg3 påbygg.

Kristian definerer samtidslitteratur som litteratur gitt ut de siste 20 årene. Han påpeker at hans egen definisjon er farget av det elevene får presentert for seg i lærebøkene, hvor det ofte er post 2000-definisjonen som gjør seg gjeldende.

4.1.2 «Linda»

Linda er en 46 år gammel kvinne som har jobbet som lærer siden 2004, og på videregående skole siden 2005. Utdanningen hennes tilsvarer adjunkt med opprykk. I inneværende skoleår (22/23) underviser hun i norsk på Vg3 studiespesialiserende.

Linda mener samtidslitteratur er definert ut fra leserens levetid. Hun trekker frem boken *Naiv Super* av Erlend Loe fra 1996 som eksempel på at noe kan være samtidslitteratur for seg selv, men ikke for elevene. Til undervisning på videregående regner hun derfor samtidslitteratur å være i underkant av 20 år tilbake, slik at det er skrevet i elevenes levetid.

4.1.3 «Jan»

Jan er en 44 år gammel mann som har jobbet som lærer siden 2010. Han har lektorutdanning med tilleggsutdanning, og studerer fortsatt deltid. I inneværende skoleår underviser han norsk på Vg3 studiespesialiserende.

Jan definerer samtidslitteratur som litteratur etter år 2000. Han påpeker at dette er en definisjon de har kommet fram til i kollegiet.

4.2 Hvilken samtidslitteratur bruker lærere i sin litteraturundervisning?

For å svare på hvilke samtidslitterære tekster lærere bruker, vil jeg legge frem innhentet data fra det åpne spørsmålet på spørreskjemaet. Intervjuene gikk ikke inn på hvilke tekster informantene vanligvis bruker og vil av den grunn ikke inkluderes i listen over tekster og forfattere. Deres meninger om trender i utvalget vil derimot bli inkludert. Underkapittelet vil ta for seg variasjonen på mengde innhentet data, hvorvidt de oppgitte svarene er særegne eller ensartet, en oversikt over hvilke forfattere og verk som går igjen, kjønnsfordeling av forfattere og til slutt en oversikt over trender/tendenser man kan se i valgene.

4.2.1 Variasjon på mengde innhentet data

Av 240 respondenter var det 192 som fullførte hele spørreskjemaet. På tross av at disse fullførte, svarte ikke alle på alle av de åpne spørsmålene. Det var flest respondenter som ga svar på roman, hvor 79,2% av 192 ga svar. 73,4% av respondentene ga svar på lyrikk, 73,4% på novelle og 58,3% på drama. Noen av respondentene svarte «ingen» fremfor å svare blankt. I sjangrene lyrikk, novelle og roman var det totalt fem svar på «ingen», mens i drama-sjangeren alene var

25 av svarene «ingen». Ved å fjerne svarene med «ingen», vil prosenten i lyrikk-, novelle- og roman-sjangeren endre seg <1%. I dramasjangeren vil derimot prosenten endres 11,4% og gå fra 58,3% til 46,9% ved å fjerne svarene med «ingen». Dramasjangeren har altså den laveste svarprosenten og den høyeste andelen av «ingen»-svar. Ved å svare «ingen» kan dette uproblematisk forstås som at respondenten ikke har brukt noen samtidslitterære tekster innenfor den aktuelle sjangeren. Ved å unnlate å svare er dette kun ett av flere mulige alternativ. Andre grunner kan omfatte at respondenten synes det er for tidkrevende å fylle ut i øyeblikket, eller at plasseringen av disse spørsmålene til slutt har resultert i at respondenten er lei av å besvare spørreskjemaet.

4.2.2 Ensartet eller særegent innhold?

Totalt i sjangrene lyrikk, novelle, roman og drama har det kommet inn 1037 svar fra totalt 192 respondenter. Mange av svarene blir nevnt av to eller flere respondenter, men det er også en stor andel svar som kun nevnes av én respondent.

Ved gjennomgang av funnene fra spørreundersøkelsen vil jeg bruke ordet svar for å benevne titler og/eller forfattere som har kommet inn. Eksempel på et svar kan være «Barndom av Yahya Hassan» eller kun «Yahya Hassan». Én respondent kan gi flere svar per sjanger, og et svar kan være både navnet på en tittel eller kun en forfatter⁵. Ulike svar viser til svarene innenfor en kategori som ikke overlapper hverandre.

I «lyrikk» har det kommet inn 341 svar totalt, hvorav 185 av disse er ulike. Av de 185 ulike svarene har 133 (71,9%) av dem en frekvens på én, og 52 av dem en frekvens på to eller mer. I sjangeren «noveller» har det kommet inn totalt 275 svar hvor 162 av dem er ulike. 109 (67,3%) av disse 162 blir nevnt av én respondent og 53 av dem blir nevnt av to eller flere. Det har under «romaner» kommet inn totalt 336 svar hvor 137 av dem er ulike. Av disse 137 blir 88 (64,2%) nevnt av én respondent, og 49 av dem blir nevnt av to eller flere. Det har under «drama» kommet inn 85 svar totalt, hvorav 48 er ulike. 37 (77%) av disse har en frekvens på én og 11 av dem har en frekvens på to eller mer. Svar nevnt av én respondent utgjør da over halvparten av de ulike svarene i hver sin sjanger. Ved å spørre om et begrenset antall titler må trolig lærere velge bort noen titler i sitt svar, og det vil da være naturlig å trekke frem tekstene man oftest har brukt. Det

⁵ Svar med kun forfatter uten verk tilknyttet er inkludert i analysen fordi det utgjør en stor andel av svarene. For eksempel er Yahya Hassan en av de mest brukte lyrikkforfatterne, noe som ikke vil komme frem om svarene med kun navnet hans fjernes.

kan bety at tekster nevnt én gang også kan ha blitt brukt av andre respondenter uten å bli nevnt her.

På tross av at flertallet av de gitte svarene er nevnt av én respondent, utgjør disse svarene en betydelig mindre andel sett opp mot de 1037 svarene som kom inn totalt. Ved å se på svar og frekvens opp mot den totale summen svar i hver sjanger, ser man at svarene med en frekvens på to eller mer utgjør over halvparten i samtlige sjangre. I romansjangeren utgjør disse svarene 73,8% av alle svarene innenfor sjangeren. Av lyrikksvarene utgjør svarene nevnt av to eller flere for 61%, for novellesjangeren utgjør det 60,4% og i dramasjangeren utgjør disse svarene 56,5%. Totalt utgjør titlene nevnt flere ganger 64,6% av alle gitte svar.

Siden svarene som blir nevnt av flere respondenter utgjør den største delen av totalmengden svar, ser jeg på det som relevant å se videre på hvilke forfattere og tekster som går igjen.

4.2.3 Hvilke forfattere går igjen?

For å vise hvilke forfattere som skiller seg ut vil jeg først gi en oversikt på hver sjanger før jeg går inn på enkelte forfattere som bemerker seg i mer enn én sjanger.

I lyrikken skiller forfatteren Yahya Hassan seg tydelig ut, da han blir nevnt 53 ganger av totalt 356 svar. Han nevnes seks ganger kun ved navn, 14 ganger knyttet til ett av syv dikt og to ganger knyttet til diktsamlingen *Digte*. Rapduoen Karpe blir også ofte trukket frem flere ganger innenfor lyrikk og de nevnes totalt 36 ganger. De nevnes kun ved navn 13 ganger og 22 ganger knyttet til én av elleve sangtitler. Trygve Skaug blir nevnt 19 ganger innenfor lyrikk. Kun ved navn 12 ganger, fire ganger knyttet til ett av tre dikt og fem ganger knyttet til én av tre diktsamlinger. Forfatteren Øyvind Rimbereid blir nevnt 15 ganger og Sumaya Jirde Ali og Pål «OnkIP» Tøien blir nevnt to ganger hver.

I novellesjangeren er Ingvild Hedermann Rishøi den mest nevnte forfatteren med en frekvens på 32 (pluss fire på roman). Hun blir nevnt åtte ganger kun ved navn, seks ganger knyttet til én av tre novellesamlinger og 18 ganger knyttet til én av fem noveller. Deretter kommer Frode Grytten med en frekvens på 35. Han nevnes 15 ganger kun ved navn, ni ganger knyttet til én av fem novellesamlinger og elleve ganger knyttet til én av åtte noveller. Med en frekvens på 15 i novellesjangeren er Marie Aubert den tredje oftest nevnte innenfor novellesjangeren. Hun blir

nevnt to ganger kun ved navn, én gang knyttet til novellesamlingen *Kan jeg bli med deg hjem* og tolv ganger knyttet til én av fire noveller.

Innenfor romansjangeren er Karl Ove Knausgård den klart mest nevnte forfatteren med en frekvens på 25. Her blir han nevnt én gang kun ved navn og 24 ganger knyttet til én av fire bøker. Ikke langt bak er Maria Navarro Skaranger med en frekvens på 23 hvor alle svarene er knyttet til én av to bøker. Helga Flatland blir nevnt 17 ganger, én gang kun ved navn og 16 ganger knyttet til én av fire romaner. Ofte nevnt blir også forfatterne Maja Lunde og Erlend Loe med en frekvens på 15 hver.

Innenfor dramasjangeren skiller Jon Fosse seg særlig ut. Han blir nevnt 19 ganger totalt, 13 av gangene knyttet til ett av syv verk, og seks ganger kun ved navn. Om verk fra før 1998 ikke hadde blitt fjernet ville imidlertid dette tallet vært på elleve, hvor verket *Nokon kjem til å komme alene* har en frekvens på ti. Arne Lygre og Carl Frode Tiller er de andre forfatterne som knyttes til mer enn ett verk innenfor dramasjangeren, men har en frekvens på henholdsvis tre og to.

Noen forfattere går igjen på tvers av sjangrene, spesielt skiller Frode Grytten og Jon Fosse seg her ut. Frode Grytten er forfatteren som totalt sett blir nevnt flest ganger. Han, eller verkene hans, blir nevnt 58 ganger fordelt på sjangrene lyrikk, novelle og roman. Han blir nevnt 22 ganger innenfor lyrikksjangeren, 35 ganger i novellesjangeren og én gang i romansjangeren. Noe å merke seg her er at den samme litteraturen flere steder blir nevnt under flere av sjangrene. Hans bok «Vente på fuglen» som er fylt med twitternoveller blir plassert av respondentene både som lyrikk og som noveller. Under romansjangeren er han nevnt én gang, og da med novellesamlingen «Gut, jente, juni, juli». Dette kan skyldes uklarhet i skjemaet, et uklart sjangerbegrep eller at lærerne selv er usikre på tekstens sjanger. Jon Fosse blir også mye nevnt, og er den eneste som blir nevnt i alle sjangrene. Totalt blir han, eller verkene hans, nevnt 35 ganger⁶. Han blir nevnt fire ganger i lyrikksjangeren, fem ganger i novellesjangeren, syv ganger i romansjangeren og 19 ganger i dramasjangeren.

4.2.4 Hvilke verk går igjen?

Frekvensen på verkene som går igjen er klart høyest i romansjangeren. Deretter er frekvensen på lyrikkverkene, novelleverkene og til slutt dramaverkene. Totalt av alle nevnte verk er det

⁶ Ved bruk av grensen med 1998. Uten en slik begrensning blir han nevnt totalt 47 ganger.

Tante Ulrikkes vei av Zeshan Shakar som er mest nevnt, da 28 av respondentene har nevnt verket. Deretter finner vi *Min kamp*⁷ av Karl Ove Knausgård som 21 av respondentene nevner. Videre innenfor romansjangeren kommer bøkene *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger og *Bli hvis du kan, reis hvis du må* av Helga Flatland som er nevnt henholdsvis 14 og 13 ganger. I lyrikksjangeren er det diktet *Barndom* av Yahya Hassan som har høyest frekvens, og er nevnt av 18 respondenter. Diktet *Solaris korrigert* av Øyvind Rimbereid er nevnt av ti respondenter og låten *Lett å være rebell i kjellerleiligheten din* av Karpe er nevnt syv ganger. I novellesjangeren er novellen *Vi kan ikke hjelpe alle* av Ingvild H. Rishøi nevnt av 12 respondenter, og dermed den mest nevnte innenfor sin sjanger. Et hopp ned finner vi *Alt blir som før* av Ari Behn og *Utrolig kul dame* av Marie Aubert som er nevnt av seks respondenter hver. I dramasjangeren er det TV-serien *SKAM* som er mest nevnt, da den nevnes av 12 respondenter. TV-serien *Rådebank* blir nevnt av ni respondenter og er da nest mest nevnt. Et hopp ned til neste med fire respondenter er dramastykket *De må enten føde oss eller pule oss for å elske oss* av Camara Lundestad Joof. Frekvensen på de mest brukte romanene er altså betydelig høyere enn frekvensen på de mest brukte verkene innenfor de andre sjangrene.

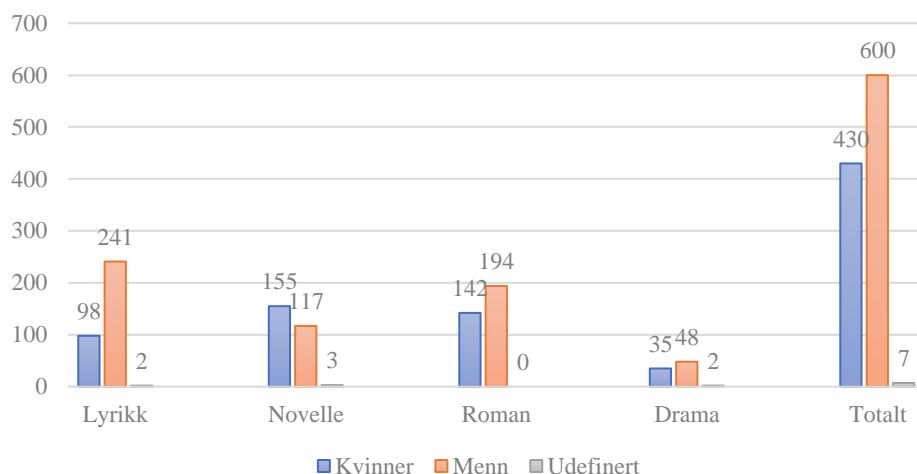
4.2.5 Fordeling av kvinnelige og mannlige forfattere

Spørreskjemaet viser at mannlige forfattere utgjør en større del enn kvinnelige forfattere. Av de totalt 1037 svarene utgjør 600 av dem mannlige forfattere, 430 av dem kvinnelige forfattere og syv er udefinerte⁸. Den største skeivfordelingen er innenfor lyrikksjangeren, hvor 70,7% av de 341 gitte svarene viser til en mannlig forfatter, eller verk av mannlig forfatter og 28,7% viser til kvinnelige forfattere (0,6% er udefinert). I både roman- og dramasjangeren er ratioen mellom kvinnelige om mannlige forfattere rundt 42% kvinnelige forfattere mot 56% mannlige forfattere. Mannlige forfattere utgjør dermed over halvparten av svarene med 57,7% og 56,6% til henholdsvis roman og drama. I novellesjangeren er det derimot de kvinnelige forfatterne som utgjør den største delen. Over halvparten, 56,4%, av svarene viser her til kvinnelige forfattere og 42,5% viser til mannlige forfattere. Totalt sett kan fordelingen sies å være ca. 60/40 med mannlige forfattere i flertall (se figur 1)

⁷ Én av bøkene

⁸ Forfattergruppe med begge kjønn.

Kvinnelige og mannlige forfattere nevnt



Figur 1: Oversikt over kvinnelige og mannlige forfattere nevnt i spørreskjemaet

4.2.6 Hvilke tendenser kommer fram i utvalget?

Utvalget av samtidslitteratur viser at populærkulturen som sjanger er fremtredende innenfor lyrikk og drama, og at tematikken rundt mellomforskning er aktuell i flere av sjangrene.

Populærkultur

Ut ifra svarene fra det åpne spørsmålet kan man se at populærkultur relatert til TV og musikk er sentral, spesielt i drama- og lyrikksjangeren. I lyrikken utgjør musikere og sanger 25,5% av svarene. 8,2% av svarene er sanger og 17,3% av svarene nevner navn på musikere. Rapduoen Karpe er som nevnt sterkt representert, men artister som OnklP, Cezinando og Frida Ånnevik blir også nevnt av flere. I dramasjangeren utgjør TV-serier og filmer over halvparten av de 85 svarene. 17,6% av svarene viser til én av 14 filmer og 34,1% av svarene er knyttet til én av åtte nevnte TV-serier. TV-seriene SKAM og Rådebank fra NRK utgjør her den største delen av svar, med en frekvens på henholdsvis tolv og ni. Informantene forteller også at de bruker populærkulturen i sin litteraturundervisning. Jan trekker frem blant annet Lars Vaular og Jan Eggum. Linda trekker frem både serier og musikk, og spesifiserer at hun har valgt Karpe på grunn av den litterære kvaliteten.

Mellomforskning

Et annet trekk som går igjen, er at flere av de gjenvalgte verkene er tekster om mellomforskning av personer med innvandrerbakgrunn. I romansjangeren er det spesielt to romaner som stikker seg ut. *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar blir nevnt av 28 respondenter og *Alle utlendinger*

har lukka gardiner av Maria Navarro Skaranger blir nevnt av 14 respondenter. Disse handler begge om ungdommer som er andregenerasjonsinnvandrere i Norge. I lyrikksjangeren blir Karpe, Yahya Hassan og Sangdeep Singh nevnt med verk som omhandler mellomforskning. Rapduoen Karpe består av Chirag Rashmikant Patel og Magdi Omar Ytreeide Abdelmaguid. De er begge andregenerasjonsinnvandrere, Patel med indisk bakgrunn, mens Abdelmaguid har foreldre fra Egypt og Norge. Mellomforskning er noe som tydelig kommer frem i flere av tekstene deres, blant annet i låten «Lett å være rebell i kjellerleiligheten din» som blir nevnt av syv respondenter i spørreskjemaet. Yahya Hassan var en dansk forfatter med pakistansk bakgrunn. Hans første diktbok er selv titulert og dikter-jeget i diktene er en gutt i Danmark med pakistansk bakgrunn. Diktet «Barndom» blir nevnt av 18 respondenter og tar tydelig for seg mellomforskningen dikter-jeget føler på. Sandeep Singhs dikt «Kjære blandingsbarnet mitt» blir nevnt av tre respondenter og er rettet mot hans egne «blandingsbarn» som vokser opp i Norge. Informantene trekker også frem verk som omhandler dette temaet. Bøkene *Tante Ulrikkes vei* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* trekkes særlig frem her, og knyttes særlig til målet om kulturmøter på Vg1. Kristian mener at noe av det viktigste med slike tekster er «å få elever å forstå andre perspektiver enn det de selv sitter med, og andre erfaringer enn de selv sitter med». Linda uttrykker det samme i det hun sier at «[tekster som] åpner opp et slags perspektiv utenfor dem selv, vil være viktige.» (Linda).

4.3 Hvilke holdninger har lærere til samtidslitteratur i litteraturundervisningen?

For å undersøke læreres holdning til samtidslitteratur, har jeg valgt å bruke datamateriale fra forskningsintervjuene, da holdninger vil være vanskelig å tolke ut ifra avkrysning. Informantene ble i intervjuene spurt om deres egen oppfatning av litteraturundervisningens verdi. Første gang informantene ble spurt skulle de svare for litteraturundervisningen som helhet, og deretter kun for litteraturundervisning av samtidslitteratur.

Da lærerne skulle beskrive litteraturundervisningens verdi som helhet var det tre hovedpunkt som ble trukket frem: kulturarv, å utvikle gode lesere og å forstå andres perspektiv.

4.3.1 Kulturarv

Alle informantene mener det er viktig å formidle litteraturhistorien. Linda knytter dette opp mot kulturarv og sier: «Vi har en felles kulturarv under litteraturarven som det er viktig å kjenne til

for å ha en innsikt i tematikk og form, noe som gir følelsen av det å være norsk». Kristian bruker ordet kulturhistorie og mener det er viktig å få kjennskap til egen og andres kulturhistorie gjennom litteraturundervisningen. Jan trekker frem begrepet litteraturhistorie og sier dette er noe alle «bør kjenne til som borgere i dette landet».

4.3.2 Utvikle gode lesere

Et annet perspektiv alle informantene trekker fram er det at man skal utvikle gode lesere gjennom litteraturundervisning. Jan ønsker at elevene skal lære seg tolkning og refleksjon gjennom litteraturundervisning. Kristian knytter gode lesere til at elevene skal klare å navigere seg i litteraturverdenen de befinner seg i. Linda snakker også om at elevene skal lære å navigere seg i tekstuniverset, noe hun knytter til begrepet literacy. Hun forstår begrepet både som evnen til navigasjon i litteraturen og det å forstå en tekst.

4.3.3 Forstå andres perspektiv

Kristian og Linda sier at de ønsker at elevene gjennom skjønnlitteratur skal lære å forstå andres perspektiver. Kristian sier at det å få elever til å forstå andre perspektiv og erfaringer enn de selv sitter med som noe av det viktigste med litteraturundervisningen. Linda mener også dette er et viktig aspekt, og påstår at dette er noe elevene mestrer.

Ut ifra disse tre punktene viser lærerne at de fokuserer både på tekstkompetanse, kulturutvikling og kulturforståelse. Informantene ble også bedt om å nevne hva de mente samtidslitteraturen spesifikt kunne ha som verdi. Her trekker de frem å relatere til teksten, mulighet for egne tolkninger og muligheten til å lære om et løsere sjangerbegrep.

4.3.4 Relatere til teksten

Jan og Linda mener at det å kunne relatere til teksten er et viktig element i skjønnlitteraturundervisning, og at dette er noe som lettere kan gjøres i samtidslitteraturen. Jan mener at det at elevene kan relatere til teksten er viktig både i den nyere og den eldre litteraturen:

«Det er kanskje noe av det viktigste. Å trekke paralleller til nåtiden, eller til personlige opplevelser. At de får reflektert litt over tematikken. Så jeg tror at hvis man klarer det så kan de se nytten i det» (Jan).

Ved undervisning av eldre litteratur mener Jan at det å få elevene til å relatere til teksten kan gjøre teksten enklere å forstå, men at det likevel kan være vanskelig å få til, fordi elevene selv ikke har «kjent det på kroppen». Av den grunn mener han det er lettere for elevene å relatere til nye tekster, da det omhandler deres egen tid og det tar opp tematikk som ofte er mer relevant for dem. Han trekker frem at gjenkjenning i teksten kan gjøre litteraturen til et verktøy som kan hjelpe den enkelte eleven i livet utenfor. Kristian sier at han er innforstått med at elevene ikke klarer å relatere til den eldre litteraturen, og forteller at han velger derfor å vente med å vektlegge dette aspektet til de kommer til samtidslitteraturen. Linda sier i stor grad det samme som Kristian, og mener at samtidslitteraturen kan sies å være i «elevenes banehalvdel». Hun sier at tematikken i for eksempel sagaer vil være vanskelig for dem å relatere til, da de ikke kan kjenne seg igjen i det å være viking eller å «slå ned folk på gata». Linda mener da at samtidslitteraturen kan gi økt leselyst og motivasjon gjennom gjenkjennelsen den tilbyr.

4.3.5 Egne tolkninger

Linda trekker frem elevenes potensial for egne tolkninger som noe positivt ved samtidslitteraturen. Hun mener det er lettere for elevene å komme med egne innspill på tolkning i de nyere tekstene siden deres tolkning ikke er like etablert som eldre tekster. Selv om lærerne prøver å skape rom for tolkning av eldre tekster, merker hun at det elevene googler seg til er det de ser på som fasiten.

4.3.6 Løst sjangerbegrep

Et siste punkt som blir tatt opp av både Kristian og Linda er at samtidslitteraturen kan vise elevene et mer oppløst sjangerbegrep. Linda mener at alt i samtidslitteraturen er åpent og mangfoldig, også sjangerbegrepet. På grunn av dette velger hun å ikke fokusere så mye på sjanger i undervisning av samtidslitteratur. Kristian mener at det er viktig for elevene å få oppleve måten samtidens forfattere leker med både form og innhold slik at de selv kan lære å gjøre det.

4.4 Hvilke faktorer styrer lærernes valg i utvalg av samtidslitteratur?

For å finne ut hvilke faktorer som i stor grad styrer lærernes utvalg av samtidslitteratur ble dette spurt om i spørreskjemaet, både for den eldre litteraturen⁹ og for samtidslitteraturen. I intervjuene ble lærerne spurt om å fortelle fritt om sine metoder for utvalg og deretter ble de

⁹ Med «eldre litteratur» menes litteratur eldre enn 2000.

spurt om spesifikke faktorer for å kunne skape et mer helhetlig bilde av funnene fra spørreskjemaet. Dette delkapittelet vil ta for seg faktorene i tre kategorier: hvor finner lærere litteraturen, krav til litteraturen og ytre faktorer.

4.4.1 Hvor finner lærerne litteraturen de bruker?

For å finne ut hvor lærerne fra spørreskjemaet finner litteraturen de bruker har jeg spurt i hvor stor grad forskjellige faktorer påvirker valget deres. De blir her spurt om hvor viktig læreverker, tips fra kollegaer eller nettsider er, gjenbruk av tekster og om elevene er involvert i utvalget. Jeg vil ta for meg disse i rekkefølgen mest til minst aktuelt for respondentene i utvalg av samtidslitteratur.

Tips fra kollegaer

Kollegiet er tydelig førende for mange læreres utvalg av all litteratur, men i størst grad samtidslitteraturen. Til påstanden «Jeg velger tekster andre lærere har brukt/tipset meg om» svarer 58% av respondentene at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann for deres valg av samtidslitteratur. Av disse er det 4% som svarer «alltid/nesten alltid» mens de resterende 54% svarer «ofte». For den eldre litteraturen er det 4% som svarer «alltid/nesten alltid», og 46% svarer «ofte». Altså er det 8% flere som mener påstanden ofte er sann om valg av samtidslitteratur sammenlignet med valg av eldre litteratur. Fra intervjuene kan denne trenden ses igjen. Jan forteller at det skal mye til før han ombestemmer seg for det han selv har valgt. For den eldre litteraturen har han en klar tanke, «som en slags kanon», som hva han selv tenker elevene bør kjenne til. Det har han derimot ikke fra samtidslitteraturen, og forteller at han her i større grad tar imot tips fra kollegaer. Linda mener at diskusjoner på arbeidsrommet ofte er avgjørende for valg av litteratur. Hun forteller om prosjekter hun har vært med på å utvikle i samarbeid med andre kollegaer, og at det å se i bokhyllene deres også kan være til hjelp. Kristian sier han henter mye inspirasjon fra kollegaer i sitt utvalg av litteratur, blant annet fordi man som lærer har forskjellig mengde kapasitet til å lese ny litteratur til enhver tid. Han forteller at skolen tidligere hadde en litteraturbank som kunne være et nyttig verktøy, men at denne dessverre falt ut.

Læreverker

Det er tydelig at bruk av læreverker i utvalg av litteratur er aktuelt for både den eldre litteraturen og for samtidslitteraturen. Ved påstanden «Jeg velger tekster fra læreverket som skolen bruker» svarer 52% av respondentene at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann i valg av

samtidslitteratur. Ved påstanden for den eldre litteraturen svarer 53% av respondentene det samme. For den eldre litteraturen mener 9% at påstanden «sjelden» eller «aldri/nesten aldri» er sann, og for samtidslitteraturen svarer 14% det samme. Både Kristian og Jan forteller at de i stor grad bruker læreverkene. Kristian sier han tar spesielt mye inspirasjon i lærebøkene for norskundervisningen i påbyggsklassen han har, noe han mener kan både kan kritiseres og forsvares. Han begrunner dette ved at det skal være lett for elevene å navigere seg i stoffet de må lære seg. Året på påbygg er intensivt på grunn av den store mengden kompetansemål, og Kristian forteller at han på grunn av dette gjør forenklinger for å gjøre faget overkommelig for elevene. Han forteller at utvalget i påbyggsklassen er mer lærebokstyrt enn hva han ønsker, og hva han ville gjort for en Vg3-klasse på studiespesialiserende linje. Selv om han ønsker å komme med flere tekster selv, har han også en holdning om at man bør benytte seg av læreverket når skolen først har brukt penger på å kjøpe det inn. Jan sier at han benytter seg av læreverket og mener det er et godt utvalg tekster man kan velge i. Han påpeker også at læreverket i stor grad er førende for rammene for undervisning, uavhengig av kompetansemålene. Linda gir uttrykk for å være mindre påvirket av læreverket i sitt utvalg av litteratur, da hun sier at hun bruker de mest som inspirasjon.

Gjenbruk

Ved påstanden «Jeg gjenbruker tekster jeg tidligere har brukt» er det 46% av respondentene som svarer at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann for utvalget av samtidslitteratur. For den eldre litteraturen svarer 69% det samme, altså 23 prosentpoeng flere. På svaralternativet «sjelden» ser man også en forskjell mellom samtidslitteratur og eldre litteratur, da 6% av respondentene svarer at påstanden «sjelden» er sann for samtidslitteratur. For eldre litteratur svarer <1% det samme. Informantene forteller også at de gjenbruker tekster de mener har fungert fint tidligere, men både Kristian og Linda påpeker at tidligere erfaringer ikke alltid betyr nye gode resultater. Linda problematiserer gjenbruk av samtidslitteratur ved å si at definisjonen av samtidslitteratur vil forflytte seg med årene. Hun forteller i intervjuet om sitt gjenbruk av Erlend Loes *Naiv Super*, men forteller at hun ikke lenger vil kategorisere dette som samtidslitteratur.

Tips fra nett

Påstanden «Jeg velger tekster andre har tipset om på nettsider (for eksempel lærergrupper på nett)» har i underkant av en tredjedel av respondentene sagt er sann for deres utvalg. For valg av samtidslitteratur har 28% av respondentene svart at påstanden «alltid/nesten alltid» eller

«ofte» er sann. For utvalg av den eldre litteraturen ligger disse svaralternativene på 22%. I intervjuene blir det også tydelig at informantene i liten grad benytter seg av nettet for å finne tekster. Kristian sier at han tidligere har funnet tips som har fungert godt, men foretrekker å finne litteratur på annet vis. Linda og Jan trekker frem at tips fra nettet i større grad inkluderer nettressurser som NDLA enn tips fra andre lærere.

Elevene er involvert i utvalget

Resultatene fra spørreskjemaet viser at elever i liten grad er med på å velge litteraturen for norskfaget, særlig når det kommer til eldre litteratur. Ved påstanden «Elevene er involvert i utvalget av litteratur» svarer 16% av respondentene at denne «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann for deres utvalg av samtidslitteratur. Ved samme påstand for eldre litteratur svarer 7% av respondentene «ofte», og <1% svarer «alltid/nesten alltid». Selv om de fleste lærerne sjelden lar elevene være involvert i utvalget, er det nevneverdig at svaralternativene «alltid/nesten alltid» og «ofte» nesten har dobbelt så høy oppslutning i samtidslitteratur sammenlignet med eldre litteratur. Under det åpne spørsmålet for «romaner» svarer noen respondenter under romansjangeren at elevene alltid velger samtidslitteratur selv til fordypningsoppgaven. Dette blir også tatt opp i intervjuene. Linda og Jan forteller at elevene i stor grad har fått velge bøker selv til fordypningsoppgaven, og at det da ofte blir samtidslitteratur. Linda forteller hun opplevde problemer knyttet til elevenes valg. De valgte ofte litteratur hun omtaler som «dårlig kvalitet» og trekker frem begrepet kioskromaner, noe som resulterte at hun som lærer igjen involverte seg mer i valget.

Mitt datamateriale fra spørreskjemaet og intervjuene viser at lærere ofte velger litteratur basert på tips fra kollegaer, læreverk og eget gjenbruk i både samtidslitteratur og eldre litteratur. Tips fra nettsider og elevenes valg er derimot sjeldent avgjørende faktorer for respondentene. Videre vil jeg se på hvilke faktorer knyttet til teksten som er førende for lærernes utvalg

4.4.2 Krav til litteraturen

For å se på hvilke faktorer knyttet til teksten som er førende ønsker jeg å ta for meg hvor viktig lærerne synes det er å velge en tekst som engasjerer, tilbyr gjenkjenning, er lett å tolke, har litterær kvalitet og er skrevet for elevenes aldersgruppe.

Engasjement

Påstanden flest svarer mer enn noen ganger er sann, er påstanden: «Jeg velger tekster som jeg tror vil skape engasjement hos elevene». For utvalget av samtidslitteratur svarer hele 95% av respondentene at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann. Av disse er det 60% som svarer førstnevnte alternativ. For den eldre litteraturen er det også 60% som svarer «alltid/nesten alltid», men for «ofte» er prosenten 9% lavere. Likevel mener de fleste at de ofte velger tekster de mener vil engasjere.

Teksternes litterære kvalitet

De fleste respondenter svarer at de ofte eller alltid velger litteratur med litterær verdi. For den eldre litteraturen svarer 92% at påstanden «Jeg velger tekster som har litterær verdi» «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann og ved samme påstand om samtidslitteratur svarer 87% det samme. For eldre litteratur svarer <1% av respondentene at påstandene sjelden eller aldri er sann, mens 6% av respondentene svarer det samme for samtidslitteraturen. Dette signaliserer at respondentene setter dette kriteriet høyt, men at flere setter det høyt innenfor den eldre litteraturen. Informantene gir alle uttrykk for at de ønsker å undervise i litteratur de anser til å ha god kvalitet. Kristian mener dette er et viktigere kriterium for samtidslitteraturen enn for den eldre, og begrunner dette ved at det er så stor mengde litteratur å velge i nå enn tidligere. Linda gjør det tydelig at litteraturens verdi er viktig både i eldre og nyere litteratur, men påpeker at det er vanskelig å vite hva som er god samtidslitteratur. Dette er Jan enig i, og forteller at han på grunn av denne utfordringen i stor grad lener seg på læreverket for å finne samtidslitteratur.

Relatere til teksten

En stor andel av respondentene mener også at de mer enn noen ganger «velger tekster elevene kan relatere til». For utvalg av samtidslitteratur svarer 83% av respondentene at de «alltid/nesten alltid» eller «ofte» velger tekster elevene kan relatere til. For valg av den eldre litteraturen svarer 77% av respondentene det samme. Som allerede nevnt, mener også respondentene at dette er en viktig del av litteraturundervisningen som helhet, og påpeker at dette er lettere å mestre i undervisning av samtidslitteratur.

Lett å tolke

Respondentene i spørreundersøkelsen er i mindre grad enig med påstanden «Jeg velger tekster som er lett for elevene å tolke». For utvalg av samtidslitteraturen mener 39% av respondentene at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann, og for utvalg av den eldre litteraturen

svarer 32% det samme. Ingen av informantene trekker frem dette kriteriet eller reflekterer over det i særlig grad.

Skrevet for elevenes aldersgruppe

Spørreskjemaets resultat viser at lærerne sjelden prioriterer litteratur skrevet for elevenes aldersgruppe. Ved påstanden «Jeg velger tekster som er skrevet for elevenes aldersgruppe» svarer under en fjerdedel (23%) av respondentene at påstanden er «alltid/nesten alltid» eller «ofte» sann for deres utvalg av samtidslitteratur. For respondentenes utvalg av eldre litteratur er det kun 13% som svarer det samme. 52% av respondentene svarer «noen ganger» for både samtidslitteratur og den eldre. For den eldre litteraturen svarer 35% at påstanden «aldri/nesten aldri» og «sjelden» er sann, mens 24% svarer det samme for samtidslitteraturen. Linda sier at hun sjelden velger «ungdomsromaner» i undervisning, men forteller at hun gjerne velger bøker med hovedpersoner som er rundt samme alder som elevene er, spesielt i samtidslitteratur. Hun trekker også fram at hun med suksess har brukt TV-serier som er laget for ungdom, blant annet «17» og «SKAM» fra NRK.

4.4.3 Ytre faktorer

For å måle hvorvidt respondentene ble styrt av ytre faktorer ble de spurt om tekstens tilgjengelighet, forfatters personalia, bruk av utdrag og følelsen av forventninger utenfra. I tillegg til disse faktorene ble utfordringer rundt mangel på tid og elevens lave konsentrasjonsevne trukket frem i intervjuene.

Tilgjengelighet

Tekstens tilgjengelighet er tydelig viktig for respondentene. 70% av respondentene svarte at påstanden «Tilgjengeligheten på tekster er avgjørende i mitt valg av litteratur» «alltid/nesten alltid» eller «ofte» var sann i deres utvalg av samtidslitteratur. Hovedvekten av disse (47%) svarte «ofte» og 23% svarte «alltid/nesten alltid». Svarprosenten for den eldre litteraturen er kun to prosent under, da 68% av respondentene rapporterer at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann. Hovedvekten av respondentene faller også her innenfor «ofte» fremfor «alltid/nesten alltid». I intervjuene forteller Linda og Kristian også at tilgjengeligheten til tekster er avgjørende i deres valg. De mener begge at det er vanskeligere å få tak i den nyere litteraturen, da skolen i liten grad har dette inne fra før. Kristian forteller at skolebiblioteket har et svært lite utvalg klassesett fra etter år 2000 sammenlignet med eldre litteratur. Linda påpeker

at det er spesielt vanskelig å finne samtidsromaner i sin helhet uten å måtte kjøpe inn til skolen, mens eldre litteratur ofte er tilgjengelig enten på skolen allerede, eller på nettbibliotek.

Forfatters personalia

De fleste respondentene mener at forfatters personalia i liten grad er med på å styre utvalget deres av litteratur. Til påstanden «Forfatterens personalia (kjønn, etnisitet, legning) er en medvirkende faktor i mitt utvalg av litteratur.» svarer 11% av respondentene at dette «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sant i deres valg av eldre litteratur. Til samme påstand om samtidslitteratur svarer 21% av respondentene det samme. Denne forskjellen tilsier at forfatters personalia i større grad er en styrende faktor for samtidslitteraturen enn for den eldre litteraturen. Informantene vektlegger dette punktet tilsynelatende i varierende grad. Linda forteller at hun tenker på å vise representasjon i sitt utvalg, både av eldre og nyere litteratur. Hun legger spesielt vekt på kjønnsfordeling, men nevner også det er viktig å vise til annen diversitet, og ikke kun velge hvite menn. Kristian vil at tekstene de leser skal stå for seg selv, og at forfatters personalia derfor ikke er en faktor i hans utvalg, men at det kan være relevant om forfatterens holdninger tydelig blir uttrykket i teksten. Han forteller også at representasjon er viktig for å gi elevene forskjellige perspektiver, men mener dette punktet kan vises gjennom teksten selv og ikke trenger å basere seg på forfatteren.

Bruk av utdrag

Utdrag er mye brukt i all litteratur, men flere bruker utdrag fremfor hele verk i den eldre litteraturen enn samtidslitteraturen. For den eldre litteraturen svarer 63% at påstanden «Jeg velger utdrag fremfor hele verk» alltid eller ofte er sann. For samtidslitteraturen svarer 58% det samme. Informantene forteller også at de bruker utdrag, men gir uttrykk for at dette ikke er en ønskelig situasjon. Kristian forteller at mangel på tid er hovedgrunnen til at han bruker utdrag. Linda forteller også at bruken av dette grunner i lite tid, men mener at bruk av hele verk vil føre til bedre læring. Jan uttrykker trygghet i at utdragene er godt tilpasset til elever og undervisning, men forteller at han har prøvd å gå over til verk i større grad, etter et signal fra universitetet om at lesing av hele verk er bedre.

Ytre forventninger til valg

For å spørre om lærernes opplevelse av forventning ble de presentert for påstanden «Jeg velger tekster basert på forventninger ved muntlig eksamen». For den eldre litteraturen svarer 47% at påstanden «alltid/nesten alltid» eller «ofte» er sann, og for samtidslitteraturen svarer 43% det

samme. I samtidslitteraturen er det 8% som svarer «aldri», mens 3% svarer det samme for den eldre litteraturen. Disse forskjellene kan tilsa at respondentene i større grad føler seg fri i valget sitt av samtidslitteratur sammenlignet med den eldre litteraturen. Dette er noe Kristian og Linda kan sies å være enige i. De mener begge det er tydelige rammer rundt hvilke tekster som bør leses av den eldre litteraturen, men at dette er mindre tydelig innenfor samtidslitteraturen. Linda nevner to kollegaer som ikke fikk tid til Ibsen i en Vg3-klasse og gjorde alt de kunne for å få ham inn. Kristian mener at disse føringene står sterkt frem til rundt slutten av 1800-tallet/tidlig 1900. Linda mener det er en gradvis endring, da hun opplever at det er flere valgmuligheter jo nærmere samtiden man kommer.

I tillegg til påstandene som ble presentert i spørreskjemaet trekkes det også frem faktorer av informantene i intervjuene. De forteller om utfordringer knyttet til tid og elevens konsentrasjonsevne.

Lite tid

Mangel på tid i forberedelse og i klasserommet er en faktor som påvirker lærernes valg, eller mangel på valg av samtidslitteratur. Alle informantene forteller at de ikke klarer å holde seg oppdatert i samtidslitteraturen på grunn av mangel på tid. Både Linda og Jan presiserer at det i kompetansemålet¹⁰ står romaner i flertall, noe som byr på utfordringer i planlegging og gjennomføring. Denne mangelen på tid har flere konsekvenser for utvalget av samtidslitteratur. Alle informantene forteller at de selv har opplevd at samtidslitteraturens rolle blir liten. Dette begrunner de blant annet i litteraturundervisningens rekkefølge og i en eksamensfokusert undervisning. Alle informantene forteller at de som oftest går kronologisk gjennom litteraturhistorien, og samtidslitteraturen vil da komme til slutt. Informantene forteller at de flere ganger har opplevd å ikke komme gjennom hele litteraturhistorien, noe som rammer særlig samtidslitteraturen, da informantene forteller at de som oftest har en kronologisk tilnærming til litteraturhistorieundervisningen. Linda forteller at hun noen ganger ikke har kommet lengre enn til modernismen og kommenterer at Vg3 er det året hun muligens har minst samtidslitteratur på pensum. En annen grunn til at samtidslitteraturen får lite plass, knyttet til tidsmangelen, er forberedelse til skriftlig eksamen. Både Linda og Kristian trekker frem at eksamen spiller en

¹⁰ Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019)

viktig rolle i deres valg av litteratur fordi de ønsker å gjøre elevene best mulig forberedt. De nedprioriterer derfor samtidslitteraturen fordi den, ifølge Linda, sjelden er aktuell for eksamen, sammenlignet med for eksempel modernismen.

Lav konsentrasjonsevne

En siste faktor som påvirker utvalget er elevers lave konsentrasjonsevne. Alle informantene har opplevd utfordringer knyttet til dette. Jan forteller at det har blitt vanskeligere å holde oppmerksomheten til elevene etter pandemi og streik. Kristian og Linda knytter denne utfordringen særlig til individuell lesing, særlig av lengre tekster. Linda forteller at elevene har problemer med å lese 100-150 sider, mens Kristian sier det er utfordring å få dem til å lese bare fire. Linda forteller at en konsekvens av dette er at mye tid i undervisning må gå til felles lesing av tekster, noe som fører til at andre deler av faget vil få mindre tid.

5 Drøfting

I drøftingskapittelet vil jeg ta for meg funnene fra mitt datamateriale og drøfte dem opp mot tidligere forskning, relevant teori og aktuelle debatter. Jeg vil ta for meg trendene fra titlene respondentene har oppgitt, utfordringer ved litteraturundervisning og samtidslitteraturens funksjon i litteraturundervisningen. Til slutt vil jeg ta for meg det siste spørsmålet som handler om hvorvidt det etableres en litterær kanon av samtidslitteratur gjennom norskfagets undervisning. Relevante studier på feltet er Kjelens (2013) doktoravhandling, Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin fremlegging av funn fra LISA-studien, i tillegg til Jensen (2017) og Skaug (2018) sine masteravhandlinger om litteraturutvalg på videregående skole.

5.1 Trender i samtidslitteraturen

Andersen (2012, s. 717) velger å se på trendene for samtidslitteraturen fremfor forfatterskap på grunn av det sterke deltakerperspektivet man tar i møte med samtidslitteraturen. På samme grunnlag har jeg valgt å trekke frem fire av trendene mitt datamateriale viser, og se dem i lys av tidligere forskning.

5.1.1 Differanse mellom kvinnelige og mannlige forfattere minker

Mitt datamateriale viser en liten overrepresentasjon av mannlige forfattere i tre av fire sjangre, og totalt sett (jf. kap. 4.2.5). Historisk sett har både skolekanon og generell kanon hatt en preferanse for mannlige forfattere (Eriksen, 1995, s. 54; Aamotsbakken, 2011). I LISA-studien, hvor 178 norsktimer på åttende trinn ble observert, ble det funnet at mannlige forfattere stod bak dobbelt så mange skjønnlitterære tekster som kvinnelige forfattere (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93). Skaug (2018, s. 71) viser også til en overrepresentasjon av mannlige forfattere i sin masteravhandling, men påpeker denne overrepresentasjonen avtar noe i samtidslitteraturen. I hennes datamateriale står mannlige forfattere for mesteparten av utdragene for samtidslitteraturen, men for hele verk står kvinner for over halvparten. Mitt datamateriale viser at fordelingen mellom mannlige og kvinnelige forfattere totalt sett er rundt 60 mot 40 prosent. Differansen er dermed langt mindre enn funnene i LISA-studien, og samsvarer i større grad med Skaug sitt funn om at differansen utjevnes i samtidslitteraturen. Dette kan det være flere mulige grunner til. Det at forfatters personalia veier tyngre i utvalget for samtidslitteratur enn den eldre litteraturen (jf. kap. 4.4.3) kan tyde på et bevisst valg fra lærerne om å vise

representasjon særlig i samtidslitteraturen¹¹. Utjevningen kan også grunne i at kvinnelige forfattere stadig gjør seg mer aktuelle innenfor litteraturverdenen. Kvinnelige forfattere stod i 2021 for 49% av de 100 mest solgte bøkene innen skjønnlitteratur og sakprosa, sammenlignet med i 2012 hvor de stod for 34% (Bokhandlerforeningen, 2022). Aamotsbakken (2011, s. 117) uttrykker bekymring for at kvinnelige forfatters plass i litteraturundervisningen vil bli mindre ved innføringen av en læreplan uten forfatterlister. Basert på mine funn og den økende trenden av kvinnelige forfattere generelt, mener jeg det ikke vil være grunn til bekymring, og ser på det som sannsynlig at fordelingen mellom kjønnene vil fortsette å utjevnes.

5.1.2 Lite drama

Dramasjangeren er i mine data lite representert i samtidslitteraturundervisningen sammenlignet med de andre sjangrene, både i antall svar og antall respondenter (jf. kap. 4.2.1 & 4.2.2). Et lignende funn blir trukket frem av Gabrielsen og Blikstad-Balas om LISA-studien. Med unntak av én klasse som så en filmatisering av en bok ble det ikke observert bruk av drama, fiksjonsfilm eller -serie (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 92). Flere respondenter viser til at de har sett teateroppsetninger, men slik dramaundervisning vil være vanskelig å planlegge, og kostbart å gjennomføre. Bestselgerlister inneholder sjeldent dramamanuskript, og dramaets fravær i litteraturmarkedet kan være en av grunnene til dets fravær i klasserommet. Man kan likevel argumentere for at TV-serier og film er en del av dramasjangeren. Dette vil gi mer materiale å velge i fra, både ved å se det ferdige produktet, eller ved lese manuskript, noe flere respondenter rapporterer at de har gjort. Det er med dette vanskelig å skulle si med sikkerhet hvorfor sjangeren får så lite plass.

5.1.3 Populærkultur

I lyrikksjangeren og dramasjangeren er populærkulturer som musikk, TV-serier og filmer sterkt representert (jf. kap. 4.1.3). I LISA-studien blir det også observert hyppig bruk av artister i undervisning av samtidslitteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93). Kjelen informanter snakker også om populærkultur, og mener populærkulturelle tekster bør få en plass i undervisningen. Kjelen skriver imidlertid at det i liten grad blir reflektert over hvordan slike tekster bør brukes (Kjelen, 2013, s. 123, 165). Informantene gjør seg heller ikke refleksjoner rundt hvordan slike tekster bør brukes i undervisning, men begrunner bruken av dem knyttet til

¹¹ Påstanden inkluderer flere faktorer enn kjønn, så det kan ikke sies at det er utelukkende dette respondentene sikter til i sin besvarelse.

tekstens muligheter for gjenkjenning og dens litterære verdi. Jan tror tematikken i populærkultur ofte er noe elevene kan kjenne seg igjen i. Linda er enig i dette og mener at elevers mulighet for gjenkjenning i teksten vil være positivt, noe som vil bli videre diskutert i kap. 5.3. Tekstens litterære verdi er en annen begrunnelse informantene trekker frem. Linda forteller at hun velger populærkulturelle tekster hun mener har en litterær verdi (jf. kap. 4.2.6).

5.1.4 Mellomforskning

Tekster som presenterer mellomforskning som tematikk er tydelig fremtredende i respondentenes utvalg. Dette er ikke et funn som går igjen hos noen av studiene oppgaven har tatt utgangspunkt i. Det er derimot tydelig fra læreplanen at dette mer kulturer er viktig. For Vg1 er et av kompetansemålene at elevene skal kunne «reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette trekker alle informantene inn som et mål de hovedsakelig bruker samtidslitteratur til. Det er også et mål under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» at elevene gjennom litteraturen skal få forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (Utdanningsdirektorater, 2019). Andre kulturer blir ikke her eksplisitt nevnt, men kan sies å være en naturlig måte å løse målet på, noe jeg vil komme tilbake til i kap. 5.3.1.

5.2 utfordringer ved litteraturundervisning

Tilgjengelighet, mangel på tid og elevers lave konsentrasjon blir av informantene trukket frem som de største utfordringene knyttet til litteraturundervisning. Disse utfordringene blir også trukket frem i andre studier (Jensen, 2017; Kjelen, 2013; Wig, 2023). Unikt for mine data er derimot at informantene uttrykker at disse utfordringene stort sett går på bekostning av samtidslitteraturen.

5.2.1 Tilgjengelighet

Mine data viser at tekstens tilgjengelighet er en praktisk utfordring for mange. Kjelen (2013) og Jensen (2017) gjør også funn på denne utfordringen hos sine informanter. Deres funn gjelder som litteraturen som helhet, og sier ingenting spesifikt om tilgjengeligheten av samtidslitteratur. Spørreskjemaet har kun et lite avvik mellom samtidslitteraturen og den eldre litteraturens tilgjengelighet, men informantene uttrykker at utfordringen gjør seg mer gjeldende ved valg av samtidslitteratur. Linda forteller at det er lettere å få tak i eldre tekster til undervisning enn de nyere. Lovverket rundt dette fastslår at «Vernetiden for opphavsrett varer i opphaverens levetid

og 70 år etter» (Åndsverkloven, 2018, s. §11). Samtidslitterære verk vil dermed alltid være vernet av opphavsrett, og vil som konsekvens av dette være vanskeligere å få tak i.

5.2.2 Tid

Mangel på tid viser seg i mine funn å være en utfordring knyttet både til forberedelse og gjennomføring av undervisning. Lesing av elevtekster og andre forberedelser fører til at lærerne ikke klarer, eller prioriterer bort, å holde seg oppdatert i samtidslitteraturen. Utfordringer med begrenset forberedelsestid trekkes frem både i Kjelen (2013) og Jensen (2017) sine avhandlinger om litteraturen som helhet. Jensen (2017, s. 69) viser at en konsekvens av dette er større gjenbruk av tekster hos læreren, noe Linda også trekker frem. Man kan også påstå at å planlegge og å sette seg inn i samtidslitteraturen er mer tidkrevende enn den eldre. En av Kjelen informanter nevner nettopp dette, og begrunner det med at han i større grad har blitt «opplært» i den eldre litteraturen, blant annet gjennom studietiden (Kjelen, 2013, s. 144). Kristian trekker også frem at han på grunn av den manglende tiden ikke har så godt kjennskap til samtidslitteraturen, og har som konsekvens av dette, vanskeligere for å trekke den inn i undervisningen:

«Jeg har ikke tid og rom i hverdagen til å holde meg så oppdatert på ny litteratur som jeg skulle ønske jeg hadde, og da blir det jo naturligvis vanskeligere å trekke det inn i undervisning.» (Kristian)

Linda er enig i dette, og forteller at hun ikke trenger like mye forberedelsestid til timer om eldre litteratur som samtidslitteratur, da hun føler seg tryggere i sin kunnskap om den eldre litteraturen.

I tillegg til tidsmangel under forberedelsestiden forteller informantene at de opplever å ha for lite undervisningstid til å komme seg gjennom alle kompetansemålene, noe som fører til en nedprioritering av samtidslitteraturen. I etterkant av LK06 var det flere forskere som mente at skjønnlitteraturens rolle i faget ble mindre, som følge av en literacyfokuset læreplan (jf. kap. 2.3.3). Innføringen av LK20 reduserte målene og gjorde flere endringer som var med på å styrke litteraturens plass i læreplanen. Jan og Linda opplever at det har blitt mer skjønnlitteratur å skulle dekke over, da det i LK20s kompetansemål blir spesifisert at man skal lese romaner og ikke roman. Jan påstår han kunne brukt et helt undervisningsår på dette kompetansemålet alene. Det store omfanget av litteratur som skal gjennomgås sammen med mangelen på tid har ført til at lærerne har prioritert den eldre litteraturen, og med dette i stor grad valgt bort samtidslitteraturen. Linda og Kristian peker på eksamen som en styrende faktor, og Linda

forteller at hun føler seg sikker på at samtidslitteraturen ikke kommer her, og at hun derfor velger den bort.

Elevers lave konsentrasjonsevne

Informantene forteller at de opplever utfordringer knyttet til elevers lave konsentrasjonsevner når det kommer til lesing. Bekymringen for unges lesing er ikke unik for mine informanter, og er tema i artikkelen «Ekstremsport: Lesing», skrevet av Arne Johan Vetlesen (2023). Han påstår at interessen for lesing har gått ned, og at han som resultat har endret både forventninger og praksis som foreleser i filosofi ved UiO. Vetlesen skriver at han, i likhet med utdanningsminister Tonje Brenna, ser på den økende bruken av skjerm med bekymring knyttet til denne synkende interessen (Vetlesen, 2023). Linda gir også skjermbruk noe av skylden for elevenes synkende konsentrasjon: «Alle disse pop-up og meldinger og greier som kommer, ødelegger konsentrasjonen». Problematikken forskes også på for tiden ved UiO under Ståle Wig. Forskningsprosjektet «Dypleasing: effekten av uforstyrret lesing» tar for seg studenters evne til «dyplesing» gjennom uforstyrret lesing av pensum i økter mellom fire til seks timer uten digitale hjelpemidler (Wig, 2023). Utfordringen med elevers lave konsentrasjonsevne kan ses på som en utløsende faktor for at tidsmangelen i undervisning føles større, da Linda forteller at konsekvensen av elevenes lave konsentrasjonsevne er at hun må bruke styrte former for lesing, og må da bruke undervisningstiden på dette. Hyppig forekomst av felles lesing i klassen blir også observert i LISA-studien hvor 58 av 72 timer med skjønnlitterær lesing foregikk som en del av den felles undervisningen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91).

Man kunne tenkt seg at mangel på tid i klasserommet og lav konsentrasjonsevne hos elevene ville ført til mer velvalgte avgjørelser rundt all litteratur, men likevel forteller informantene at samtidslitteraturen i praksis ofte forsvinner, fordi de ikke har, eller prioriterer, tid til å sette seg inn i den, eller å få den inn i undervisningen. Man kan kritisere lærerne for å nedprioritere samtidslitteraturen, men man kan også rette blikket mot de overordnede valgene som gjøres for å nedprioritere den. Det kommer klart frem i kompetansemålene og de overordnede delene at samtidslitteraturen skal være en del av norskundervisningen, men hvorfor er den da så sjelden aktuell på eksamen, som mange lærere forteller at de styres av, og hvorfor rettes ikke fokuset mer mot å gjøre samtidslitteraturen mer tilgjengelig for skolene?

5.3 Samtidslitteraturens funksjon

Informantenes holdninger til litteratur viser at de legitimerer skjønnlitteraturen gjennom både nytte- og danningsaspekt, også omtalt som det instrumentelle og det estetiske. Gjennom de mer konkrete faktorene for utvalg viser det seg derimot at nytteperspektivet gjør seg mer gjeldende for samtidslitteraturen. Flere av faktorene taler også for at mange av lærerne befinner seg i en «omsorgsdiskurs». Dette delkapittelet vil derfor se hvorvidt lærerne kan plasseres i en omsorgsdiskurs, i tillegg til å diskutere hvordan gjenkjenning i tekst kan argumenteres for. Til slutt vil lærernes holdninger til litteraturens dannings- og nytteperspektiv drøftes i lys av tidligere forskning og diskusjon gjort på feltet.

5.3.1 Omsorgsdiskurs

Begrepet omsorgsdiskurs blir av Penne (2012a, s. 51) brukt om en tilnærming lærerne benytter seg av i situasjoner hvor målet er å komme seg gjennom litteraturundervisningen ved hjelp av praktiske løsninger som trøst og oppmuntring. Denne tilnærmingen gjør seg spesielt gjeldende i møte med svake eller umotiverte elever, og undervisningen trekkes bort fra læreplanens idealer for å finne løsninger som hjelper eleven her og nå (Penne, 2012a, s. 51). Dette kan for eksempel innebære å finne tekster elever liker og som de kan kjenne seg igjen i. Vetlesen (2023) mener også at lærere nå må bruke løsninger som en konsekvens av ungdoms synkende interesse for lesing. Jeg mener det i min studie er flere faktorer som kan peke mot en omsorgsdiskurs. Den mest konkrete løsningen er valg av utdrag, mens de fleste handler om at valg gjøres basert på hvordan de tror elevene vil respondere til den aktuelle teksten, med tanke på engasjement, noe respondentene rapporterer at er viktig for dem. Valg av tekster som er lette å tolke, selvvalgt av elevene, skrevet for elevenes aldersgruppe og som elevene kan relatere til kan også sies å være engasjerende. Dette er aktuelle faktorer i tidligere forskning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Kjelen, 2013), men viser seg i min studie å være av varierende viktighet.

Utdrag

Mine data viser at utdrag blir mye brukt, både for samtidslitteratur og eldre litteratur (jf. kap. 4.3.3). Det gjøres også funn på en utbredt bruk av utdrag i klasserommet i tidligere forskning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91; Skaug, 2018, s. 92-95). Mine data om hyppig bruk av utdrag og læreverk samsvarer, da utdrag har en sentral posisjon i læreverk (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 89). Skaug (2018, s. 92-95) konkluderer i sin studie med at lærerne bruker utdrag hovedsakelig for breddelæring og eksemplifisering av litteraturhistorien fremfor

dybdelæring. Penne (2012b, s. 165) er kritisk til lesing av utdrag av denne grunn, og argumenterer for at bruken av utdrag vil lukke for å se på litteraturens helhet i hermeneutisk perspektiv. Informantene viser også til bruk av utdrag og begrunner det ut ifra utfordringene tilgjengelighet, mangel på tid og lav konsentrasjonsevne hos elevene. Informantene viser også ulik grad av skepsis til bruk av utdrag i undervisningen. Både Jan og Linda sier at de moderer bruken av utdrag, men begrunner det forskjellig. Linda mener elevene har bedre utbytte av å lese lengre tekster og sette seg ordentlig inn i disse. Denne meningen baserer hun på egne erfaringer, men stemmer også godt med Pennes meninger og Skaugs funn. Jan forteller derimot at han velger med bakgrunn i at han på universitetet har lært at lesing av hele verk er bedre enn utdrag.

En av Pennes kritikker mot omsorgsdiskursen er at den ikke grunner i forskning og er basert på læreres hverdagsteorier (Penne, 2012a, s. 43). Å omtale læreres begrunnelser i egen praksis som hverdagsteorier er et uttrykk jeg mener viser mistillit til læreren som fagperson. I eksempelet ovenfor forteller både Jan og Linda om sitt valg om å moderere bruk av utdrag. Lindas begrunnelse vil her, ifølge Penne være basert på en hverdagsteori, på tross av at Lindas resonnement samsvarer med Pennes.

Engasjement

Datamaterialet fra spørreskjemaet viser at lærere i stor grad i velger samtidslitteraturen de tror vil skape engasjement (jf. kap. 4.4.2). Å skape engasjement hos elevene kan være et utgangspunkt for å skape motivasjon hos elevene. Av informantene er Kristian den eneste som eksplisitt sier han ønsker å velge tekster som kan engasjere, men både Linda og Jan uttrykker et ønske om at elevene skal reagere positivt på teksten.

Fra spørreskjemaet vil jeg trekke frem fire påstander som kan bidra til økt engasjement og som har gjort seg gjeldene i tidligere forskning: «Jeg velger litteratur som er lett for eleven å tolke», «Elever er involvert i utvalget av litteratur», «Jeg velger tekster som er skrevet for elevenes aldersgruppe» og «Jeg velger tekster som elevene kan relatere til».

At en tekst skal være lett å tolke er et av Kjælens fem hovedpunkt for lærernes valg av litteratur, noe han definerer ved at teksten skal ha tydelige virkemiddel (Kjelen, 2013, s. 122). Å mestre teksttolkning vil gi elevene motivasjon gjennom opplevelse av mestring, noe som videre vil kunne føre til motivasjon, så lenge man klarer å plassere nivået innenfor den proksimale

utviklingssonen. Drangeid (2014, s. 35) stiller seg imidlertid kritisk til for lett leselig litteratur, da han ser på underholdningen den tilbyr som negativ. Mitt datamateriale viser derimot at de fleste lærere sjelden velger tekster som er lette å tolke (jf. kap. 4.4.2), og ingen av informantene trekker frem dette som en avgjørende faktor på eget initiativ. En mulig begrunnelse for dette avviket kan være klassetrinnet det forskes på. Kjælens studie tar for seg ungdomstrinnet, hvor vanskelighetsgraden naturlig vil være lavere enn på Vg3.

Lesing av selvvalgte romaner utgjorde 19 av de 72 timene det ble observert skjønnlitterær undervisning i LISA-studien (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 92). Ved å la elevene selv velge litteratur vil deres følelse av autonomi styrkes. Økt følelse av autonomi er en av tre faktorer for økt motivasjon ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, og vil derfor være en styrkende faktor i å skape engasjement. Mitt datamateriale viser at elevene sjelden er med på å velge litteratur selv, men det viser også at i den graden de gjør det, så er det innenfor samtidslitteraturen. Dette kan skyldes i at lærerne føler på tydeligere forventninger rundt hvilken litteratur de skal gjennomgå av den eldre litteraturen, sammenlignet med samtidslitteraturen.

Å velge litteratur skrevet for elevens aldersgruppe kan være fordelaktig, da det har som mål å fenge nettopp deres aldersgruppe, i motsetning til mye av den eldre, kanoniserte litteraturen. Lesing av litteratur skrevet for dem kan også gjøre det lettere å relatere til teksten, noe informanter i Kjelen og Penne sine studier mener lettere vil skape motivasjon (Kjelen, 2013, s. 134; Penne, 2012, s. 51). Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 94) gjør ikke funn på ungdomslitteratur valgt av læreren, men trekker frem at elevene velger det selv når de har mulighet. Mine data viser at lærerne i liten grad velger litteratur for elevenes aldersgruppe, men at dette oftere skjer i samtidslitteraturen. Linda forteller at hun styrer unna dette fordi hun ikke opplever den litterære kvaliteten som særlig god.

På tross av at det i min studie ikke er påfallende hyppig bruk av tekster som er lette å tolke eller selvvalgt av eleven, bør det nevnes at begge faktorene hyppigere er relevante for undervisning av samtidslitteratur enn undervisning av eldre litteratur (jf. kap. 4.3.2). Funnet om at litteratur for elevens aldersgruppe ikke er spesielt sentral, var derimot ikke like overraskende, da dette ikke har kommet frem i tidligere studier. Den mest avgjørende faktoren som kan knyttes til engasjement er imidlertid elevenes mulighet til å relatere til teksten. På grunn av dette vil jeg ta

for meg denne separat og se nærmere på fordeler og ulemper ved dette, også utover plasseringen av denne i en omsorgsdiskurs.

Mine funn kan tyde på at lærerne plasserer seg i en omsorgsdiskurs. Jeg mener at dersom man som lærer skal benytte seg av disse faktorene, er viktig å kunne skille mellom bruken av det som verktøy eller mål. Å bruke det som et verktøy vil kjennetegnes av at man fortsatt har en klar visjon om å nå læreplanbaserte mål grunnet i danning eller literacy. Ved å ha dette som mål vil man derimot flytte seg bort fra lovverket man som lærer er pliktet til å følge (Penne 2012a). Dette kan kjennetegnes ved en litteraturundervisning hvor selve målet blir å gi elevene leseglede og trøst, noe jeg mener vil være problematisk. Informantene ga ikke inntrykk av å være styrt av omsorgsdiskursen som mål, men i likhet med hva Penne (2012a) påstår, forteller Kristian at det er lettere å gå «omveier» om den lettere litteraturen i klasser hvor elevenes nivå og motivasjon er lavere. Fra spørreskjemaet viser imidlertid datamaterialet at lærere i større grad tar i bruk omsorgsdiskursen i undervisning av samtidslitteratur. Dette trenger likevel ikke å bety at lærerne mener samtidslitteraturen bør ha denne funksjonen, men kan være en konsekvens av at lærerne har vanskeligheter med å legitimere samtidslitteraturen i et dannelsesperspektiv.

Å relatere til teksten

Å bruke tekster elevene kan relatere til er noe både respondentene og informantene rapporterer viktighet rundt. Anagnórisis, eller gjenkjennelse, er et sentralt begrep i Aristoteles' poetikk. Han mener gjenkjennelsen hvor man kan kjenne igjen handlinger noen har gjort, er den viktigste formen for gjenkjenning i fabelen, da denne kan vekke følelser som medlidenhet eller frykt (Aristoteles, 2004, s. 40-41). For litteraturundervisningen kan denne følelsesmessige reaksjonen bidra til å skape et tekstmøte i klasserommet. Elevene kan da trekke fra egne erfaringer og følelser, og behøver da ikke andre forkunnskaper for å kunne bidra i dette tekstmøtet. Tidligere forskning viser at lærere har knyttet det å tilby gjenkjenning i tekst til engasjement og motivasjon (Kjelen, 2013, s. 134; Penne, 2012, s. 51).

Mine funn viser at både respondentene og informantene setter elevens mulighet til å relatere til teksten som et viktig kriterium, men begrunner det ulikt (jf. kap. 4.3.4 & 4.4.2). Linda mener gjenkjennelsen særlig samtidslitteraturen tilbyr kan gi økt leselyst og motivasjon, i likhet med informantene til Kjelen og Penne. Jan forklarer derimot at han aktivt bruker gjenkjennelsen som

et verktøy for å komme gjennom tunge tekster, spesielt for den eldre litteraturen. Han mener også at det å relatere til teksten kan hjelpe den enkelte elevens liv.

Å anvende litteratur som et hjelpemiddel er ikke en uberettiget tanke fra Jan, men kan være problematisk avhengig av utførelsen. Drangeid (2014, s. 35) støtter seg i Iser, (1978), Miall, (2006), Ricœur, (2002) og Stockwell, (2002) i sin påstand om at mange argumenterer for at litteraturen vil kunne brukes som øvelse for livet utenfor. Skaftun og Michelsen (2017, s. 180) mener litteratur kan ha en terapeutisk effekt, men advarer mot å anvende litteraturen på denne måten, da den nødvendige kompetansen ikke besittes av lærer. Det er vanskelig å si noe om hvordan Jan mener dette skal foregå rent praktisk, da lærernes praksis for undervisningen ikke er tema i intervjuet.

Ifølge Drangeid og Penne (2012a) bør man som lærer også være bevisst farene ved å velge basert på hva elevene kan kjenne seg igjen i. Drangeid (2014, s. 33) mener at det å komme for nærme teksten vil føre til at leseren mister bevisstheten rundt skillet mellom fiksjon og virkelighet, en tilstand han påpeker at blir skildret som en form for galskap i verdenslitteraturen. Lærerens posisjon bør i hans mening heller tilby mer distanserte tilnærminger til litteraturundervisningen, fremfor å kreve innlevelse fra eleven (Drangeid, 2014, s. 33). Denne holdningen er Penne enig i, da hun mener at det å gi elevene et metaperspektiv på det de leser vil være en god løsning for å oppnå fagdidaktiske målsetninger som en omsorgsdiskurs i stor grad vil fjerne (Penne, 2012a, s. 51). Ved å ha en distansert holdning til litteraturundervisningen vil man, ifølge Penne og Drangeid, holde seg til fagdidaktiske målsetninger og sikre at elevene bevisstgjøres skillet mellom fiksjon og virkelighet. Informantene problematiserer ikke det å tilby gjenkjenning i tekstene i særlig grad. Linda stiller seg også kritisk til egen posisjon i valg om hva som faktisk er aktuelt for elevene, men stiller seg ikke kritisk til å gjøre dette. Dette kan være problematisk, da man uten å være bevisst på temaet kan komme for nært eleven, slik Drangeid advarer mot.

Thomas Ziehes forslag på løsning til dette «intimitetstyranniet» er å skape et møte med «det andre» i litteraturen (Penne, 2012a). Gadamer støtter også denne tilnærmingen til gjenkjenning. Han skriver at gjenkjenning i det ukjente er der gleden ligger, da det som allerede er kjent ikke vil tillate fullstendig forståelse av gjenkjenningen (Gadamer, 2010, s. 107). Å presentere «det andre» kan blant annet gjøres gjennom multikulturell litteratur, noe Nussbaum (1997, s. 66) er positiv til, og mener bør komme tidlig inn i skolen. Ziehe er, ifølge Drangeid, også positiv

til dette, men er redd for at skolen har forvekslet positiv annerledeshet med fremmedgjøring, i frykt for å støte elevers identitet (Drangeid, 2014, s. 34). Selv argumenterer Drangeid for at en tilnærming til det fremmede innenfor litteraturen vil skape en fin balanse mellom leserens empati og sympati. Han mener at å la leseren forholde seg til litterære figurer fra en overordnet posisjon vil skape et tekstmøte hvor leseren bevisst kan veksle mellom distansert sympati og empatisk involvering (Drangeid, 2014, s. 34). Mine data viser at «det andre» hyppig presenteres gjennom mellomforskap, altså mennesker som representerer flere kulturer (jf. kap. 4.2.6). Både i spørreskjemaet og i intervjuet er det tydelig at personer med innvandrerbakgrunn sitt møte med den norske kulturen ofte tematiseres i tekster brukt i klasserommet. Linda og Kristian er tydelige på at bruken av tekster som viser kulturmøter kan gi elevene andre perspektiver og forstå andre, men fremstiller det ikke som en motsetning eller «løsning» til å relatere til teksten slik Drangeid fremstiller det. For eksempel forteller Linda at hun bruker teksten *Alle utlendinger har lukka gardiner* som et eksempel på noe elevene kan kjenne seg igjen i på grunn av hovedpersoners alder. For dem uten innvandrerbakgrunn vil da denne boken presentere både noe kjent og noe ukjent samtidig. Det kan oppfattes som at informantene ikke skiller mellom det å kjenne seg igjen noe som allerede er kjent og noe som er ukjent.

Å skulle velge samtidslitteratur som elevene kan relatere seg til kan i denne problematikken være særlig utfordrende. Ved gjenkjenning i den eldre litteraturen vil det alltid være et element elevene ikke kjenner seg igjen i, da de ikke lever i tiden verket ble skrevet i. Samtidslitteraturen handler derimot ofte om tiden elevene lever i, og vil dermed fortære komme nært innpå. Jeg mener en løsning kan være å legge frem til det ukjente, slik Ziehe, Drangeid, Gadamer og Nussbaum argumenterer for. En gjenkjennelse i det allerede kjente kan være hjelpsomt for å lettere gi elevene gjenkjennelse og forhåpentligvis engasjement og motivasjon, men det er ikke et læreplanmål i seg selv, og vil stå i fare for å komme for nært, særlig samtidslitteraturen. Ved å kjenne seg igjen i noe ukjent vil også elevene få trening i å forstå andres perspektiv, noe som er et læreplanbasert mål, presentert under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap».

5.3.2 Litteraturen som dannende eller i et nytteaspekt?

Informantenes legitimeringer for skjønnlitteratur presenterer både litteraturens instrumentelle og kulturelle dimensjoner. Dette er et interessant funn sett i lys av hvordan disse dimensjonene veksler i hvordan skjønnlitteraturen legitimeres historisk sett i læreplanen (jf. kap. 2.4).

Problematikken mellom lesingens kulturelle og instrumentelle funksjon blir belyst og debattert av flere. August Fodstad (2019) belyser debatten i kapittelet «Fortsatt et kulturfag? Norsk på nytt» hvor han mener det kan være problematisk å balansere norskfaget mellom danningen og literacyen. Jørgen M. Sejersted skrev artikkelen «Kald klo om norskfaget» utgitt i *Dag og tid* i 2016), hvor han uttrykker sin bekymring for at læringsstrategier vil overskygge skjønnlitteraturens dannelsesperspektiv. Problematikken har også forflyttet seg utenfor fagmiljøet og ble debattert på NRK-sendingen «Hva er galt med norskfaget?» i 2017, hvor blant annet Knut Hoem og Marte Blikstad-Balas var til stede.

I likhet med Sejersted uttrykker både Hoem og Fodstad bekymring for at skjønnlitteraturen må vike for norskfagets lesestrategier. Ifølge Fodstad (2019, s. 67) er det en enighet i lærerstanden om at literacyen ikke bør føre til målstyrt læring, men at bekymringen er at den gjør nettopp dette. Han påpeker blant annet at didaktikerne Laila Aase og Jon Smidt som var med på utarbeidingen av «literacyreformen» LK06 i ettertid har vist bekymring for kulturfaget norsk, en bekymring han selv deler (Fodstad, 2019, s. 65). Hoem mener den estetiske lesingen vil gå tapt i litteraturundervisning som bryr seg mer om at elevene leser enn hva de leser NRK, 2017). Selv om flere uttrykker bekymring for literacyens fremtredende plass i norskfaget, er det også flere som forsvarer den, blant annet Blikstad-Balas og Kjell Lars Berge. Blikstad-Balas forsvarer i NRK-sendingen literacyens plass hvor hun sier at lesestrategier kun vil være et verktøy for å kunne jobbe med tekstene, og ser på det som uproblematisk å kombinere dette med arbeid med god litteratur. Berge (2016) er enig i dette og mener norskfagets arbeid med skjønnlitteratur ikke vil bli hindret av literacyaspektet.

Informantene kan sies å ha en kulturtung tilnærming til litteraturundervisningen som helhet, noe som tydelig knytter dem til norskfagets dannelsesoppdrag, til tross for at ingen eksplisitt nevner begrepet danning under intervjuet. De mener at elevene gjennom litteraturen skal få innsikt i den norske kulturen og hva som gjør nordmenn til nordmenn. Disse holdningene vil naturligvis også påvirke deres tilnærming til undervisning av samtidslitteratur, men svarene de gir om samtidslitteraturens verdi alene handler i mye større grad om tekstkompetansen de her kan tilegne seg. Dette utelukker ikke at kulturaspektet også er viktig for dem i samtidslitteratur, men det kan gi en indikasjon på at lærerne i større grad jobber målstyrt enn kulturrettet med samtidslitteraturen.

Kjelen (2013, s. 73) mener danning kan skje gjennom gjenkjenning i de kanoniske tekstene, noe som kan være problematisk i elevenes møte med samtidstekster da det enda ikke er en allmenn kanon for disse. Ved å legge Kjelens oppfattelse av danning og Vassendens (2004) oppfattelse av vurdering av samtidslitteraturen til grunn, vil det være vanskelig å forsvare at undervisning i samtidslitteratur kan ha en kulturtung og dannelsesrettet tilnærming.

I tillegg til informantenes legitimeringer som kan knyttes til og literacybegrepet, bruker også Linda begrepet eksplisitt i sitt svar på hvorfor litteratur skal leses. Hun forstår begrepet som «hvordan man klarer å navigere seg i tekstuniverset, både som mottaker og aktiv bruker» og mener at det å tilegne seg tekstkunnskap er literacy og noe skjønnlitteraturen bidrar med. Kristian legitimerer skjønnlitteraturen på lignende vis uten å bruke literacybegrepet. Det at literacybegrepet eksplisitt og implisitt kommer så tydelig frem kan med stor sannsynlighet sies å være en følge av innføringen av «literacyreformen» LK06. Alle informantene har nesten utelukkende undervist under denne, og kan derfor tenkes å ha en praksis tydelig forankret i denne læreplanen. Røvik, Eilertsen og Furu (2014) skriver at lærere i stor grad retter læreplanene til seg selv og egen undervisning fremfor å rette seg etter nye læreplaner. Å få sin oppstart som lærer under en «literacyreform» kan derfor tenkes å ha en langtidsvirkende effekt, på tross av innføring av nye læreplaner. Dette kan være en av grunnene til at samtidslitteraturen får en nyttebasert legitimering.

Til tross for en aktuell debatt rundt litteraturens kulturelle og instrumentelle aspekt, er det ingen av informantene som ser det problematisk at de i sin legitimering inkluderer begge. Kompetansemålet for Vg3 om analysing og tolkning av litteratur spesifiserer at tekstene skal reflekteres over i lys av kulturhistorisk kontekst, noe som tydelig kan knyttes til det dannende aspektet ved litteraturen, slik Kjelen (2013, s. 73) argumenterer for danning. Dette kan være problematisk å få til ved samtidslitteraturen, da den ifølge Linda og Vassenden (2004) ikke enda kan vurderes tilstrekkelig. Denne problematikken kan være noe av grunnen til at samtidslitteraturens nytteaspekt blir mer fremtredende.

5.4 Kvaliteten skal være god

Mine data viser at både informantene og respondentene mener kvaliteten på litteraturen bør være god, også for samtidslitteraturen (jf. kap. 4.4.2). Vassenden er klar i sin mening om at det ikke er mulig å vurdere samtidslitteraturen tilstrekkelig før man har fått avstand fra den. Det at

87% av respondentene rapporterer at de velger samtidstekster med litterær verdi kan da tolkes som en uenighet med Vassendens mening rundt samtidslitteraturens kvalitetsdom.

Både Kristian og Linda er klare på at kvaliteten for samtidslitteraturen er viktig. Lindas uttalelser viser at hun setter kvaliteten høyt og at hun selv gjør seg tanker rundt hva som er god og dårlig litteratur innenfor samtidslitteraturen:

«Den litterære kvaliteten og tilgjengeligheten for elevene må være det viktigste» (Linda)

«Men man opplever at valget elevene selv gjorde var lite gjennomtenkt, og ofte litteratur av dårlig kvalitet. De ville se på TV-serier som de hadde på Netflix og sammenligne den med en kioskroman. Derfor måtte vi lage oppgavene» (Linda)

«Der [i fordypningsemne med samtidslitteratur] jeg la opp til en slags kanon de kunne jobbe med, med Karpe og andre tekster hvor man opplever at den litterære kvaliteten er relativt god.» (Linda)

Ved å fortelle at hun selv har tatt styringen for å velge litteratur av god kvalitet, signaliserer hun en trygghet i seg selv om at hun står i posisjon til å kunne avgjøre dette. På tross av dette uttrykker hun også usikkerhet rundt samtidslitteraturens kvalitet på samme grunnlag som Vassenden.

«Vi vil ikke kunne vurdere vår litteratur eller stil eller trender sånt før det blir en avstand [...] Du kan jo se på anmeldelser og se hva andre syns, men historien har ikke bestemt om det er god kvalitet eller ikke» (Linda).

Hun støtter seg her til samme argumenter som Vassenden om behovet for avstand, men gir likevel noe definisjonsmakt for kvaliteten til anmeldere. Lindas usikkerhet rundt samtidslitteraturens kvalitet blir liten grad gjenspeilet i spørreskjemaet. Fem prosent færre av respondentene svarer at de alltid eller ofte velger samtidslitteratur med litterær kvalitet. Denne endringen kan være grunnet i at lærerne mener de ikke velger at samtidslitteraturen de velger har god kvalitet, eller så kan de, i likhet med Vassenden, stille seg usikre på egen evne til å vurdere samtidslitteraturens kvalitet.

5.5 Mange lærere plasserer valget utenfor seg selv

Materialet mitt viser at lærere i stor grad plasserer valget av litteratur utenfor seg selv, gjennom valg fra læreverk eller basert på kollegaers meninger. Plassering av litteraturvalg som tema blir

tatt opp av Kjelen, Skaug, Jensen og i LISA-studien. Jeg vil her også trekke frem forskningsprosjektet *Med ARK&APP – bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (2016). Forskningsprosjektet er en undersøkelse som foregikk fra 2013 til 2016 og tar for seg hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere velger læremidler, i tillegg til hvilke funksjoner disse læremidlene har for undervisningen.

5.5.1 Læreverk

Mine data viser at læreverk står sentralt i lærernes utvalg, da over halvparten av respondentene ofte eller alltid velger tekster fra skolens læreverk, både for samtidslitteratur og eldre litteratur. Kjelen, Skaug, Jensen og LISA-studien viser også funn på at læreverk i stor grad styrer utvalget lærere gjør av litteratur.

LISA-studien viser at 74 av 86 skjønnlitterære verk som ble brukt var hentet fra lærebok eller annet pedagogisk materiale laget for undervisning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Både Kjelen og Jensen sine informanter forteller at de lener seg på læreverkene i sine valg av litteratur (Kjelen, 2013; Jensen, 2017, s. 62). Skaug trekker særlig fram læreverkene bruk knyttet til utdrag, da 71% av respondentene i hennes studie rapporterer at de alltid eller ofte bruker læreboka for å finne utdrag (Skaug, 2018, s. 60)¹². Ifølge *Med ARK&APP*-studien er læreboka den mest sentrale læringsressursen lærere bruker (Gilje et al., 2016, s. 155). Lærerne i studien anser læreboka som forankret i læreplanen, og føler derfor på en forsikring om at undervisning basert på læreboka vil omfatte kompetansemålene (Gilje et al., 2016, s. 27). En slik trygghet vil trolig gjøre det lettere for lærerne å gi fra seg makten i utvalgsprosessen. Jan uttrykker at han føler på en trygghet i sitt valg av utdrag fra læreboka, da disse er tilpasset til undervisning for det aktuelle klassetrinnet. Han mener også at læreverkene «må vise vei», og uttrykker at læreverket i praksis vil veie tyngre enn kompetansemålene selv: «Kompetansemålene er én ting, men hva legges det opp til i det pedagogiske verket?». Kristian mener også læreverket har en innvirkning på egen og andres undervisning. Han sier tydelig at læreverkene er med på å skape forventningene til hvilken litteratur som skal gjennomgå i norskfaget. Siden læreverk ikke lenger er styrt av staten, er det opp til det åpne markedet å lage læreverk basert på deres tolkning av læreplanen. Ved å basere seg på skolens læreverk gir man en skjult ikke-institusjonell kanon makten i litteraturutvalget.

¹² I spørreundersøkelsen for denne oppgaven blir ikke lærerne bedt om å spesifisere mellom utdrag og hele verk, og det vil derfor ikke være mulig å si noe om dette.

Jensen (2017, s. 63) argumenterer i sin masteravhandling for at kompetente lærere i liten grad vil basere utvalget sitt på læreboka, da de vil være trygge i sitt valg på å oppfylle fagets mål uten føring fra læreboka. En slik kompetanse vil naturligvis bygges over tid, og det kan derfor tenkes at nyutdannede lærere ofte vil være mer styrt av læreboka. I spørreskjemaet mitt blir dette delvis bekreftet, da en av respondentene gir samme svar under alle sjangrene:

«Dette er første året jeg underviser norsk ved vg3, kan derfor ikke gi et tydelig svar. Jeg vil benytte meg hovedsakelig av tekstene som hører til Intertekst3 for deretter å utvide horisonten i årene som kommer.»

Som erfaren lærer har man mer erfaring i yrket, noe som vil gi overskudd til å trekke inn nye elementer, enn hva en nyutdannet lærer har.

Jeg mener valg av litteratur fra læreverk ikke nødvendigvis er negativt, men ser på det som problematisk om bruken av disse er basert på ureflekterte valg, eller mangelen på valg. Ved å legge til grunn Weinreichs tanke om at kanondannelse er uunngåelig (jf. kap. 2.5.2), fraskriver lærerne seg muligheten til å være delaktig i kanoniseringsprosessen om de velger å slavisk følge læreverket. Om man derimot gjør valg av tekster fra læreverket basert på refleksjoner rundt intensjonen av teksten, mener jeg at man som lærer er med på å bruke makten og friheten LK06 la til rette for. Ut ifra spørreundersøkelsen vil det være umulig å påstå i hvor stor grad respondentene reflekterer rundt valget, men basert på informantenes svar kan man se at det reflekteres rundt slike valg i noen grad.

5.5.2 Tips fra andre lærere

Respondentene viser at de oftere tar imot tips om samtidslitteratur fra andre enn i tips om eldre litteratur (jf. kap. 4.4.1). Dette gjelder tips både fra kollegaer og på nett fra for eksempel lærergrupper, men hovedsakelig fra kollegaer. Kjølens studie viser også at lærernes valg påvirkes av hverandre, for kollegiet som helhet, men spesielt ved team-arbeid. Påvirkning fra kollegaer kan gjelde påvirkning fra kollegiet som helhet og kollegaer som enkeltpersoner, og kan ses på som både en hjelp og et hinder for lærerens innholdsfrihet.

Å motta tips fra en kollega vil legge til rette for et møte mellom to fagpersoner som åpner for faglig refleksjon og diskusjon og kan være svært produktiv. Linda sier at slike samtaler på lærerværelset er noe av det mest styrende for hennes utvalg, da hun opplever at kollegaene

hennes gjør gode valg. Tips fra kollegaer gitt på denne måten vil gi læreren godt grunnlag for å avgjøre hvorvidt man selv ønsker å bruke en tekst. Kristian forteller også at kollegaer styrer valget hans i stor grad med tips, men påpeker at han leser tekstene selv før han avgjør om han skal bruke dem:

«Hvis en kollega har en idé om at «denne teksten hadde fungert fint» så prøver jeg å presse inn tid til å lese den selv, og synes jeg det fungerer så kan jeg bruke det.» (Linda)

Valg basert på tips fra kollegaer, slik Linda og Kristian forteller om, krever en egen refleksjon av dem som fagpersoner, og unytter seg med dette av makten de har gjennom innholdsfrihet. Hadde de derimot valgt å kopiere en litteraturliste fra en kollega og brukt alle tekstene i undervisning uten videre refleksjon, vil valget og makten plasseres utenfor dem selv.

Påvirkning fra kollegiet som helhet skjer som oftest hvis kollegiet lager felles definisjoner eller rammer for undervisning. Jan viser eksempel på dette i sin uttalelse om hvordan samtidslitteratur kan defineres: «Her på skolen har vi sagt etter 2000» (Jan). Slike føringer kan være resultat av gode samtaler mellom lærere hvor den enkeltes meninger kommer frem, men kan for også oppleves som begrensende. I Kjælens (2013, s. 23) studie forteller noen av lærerne at de opplever kollegiet, eller den dominerende skolekulturen, som et hinder for egen handlingsfrihet. Slike føringer kan kategoriseres som en åpen ikke-institusjonell kanon. Denne problematikken gjenspeiles i liten grad hos informantene. Jan forteller at det på skolen er lærere som har tydelige meninger om hvilken litteratur som alltid burde være i norskfaget, men at han selv velger fritt uavhengig av disse meningene. Kristian og Linda har kun gode ting å si om påvirkning fra kollegaer.

Mine funn viser at lærere i stor grad lar seg inspirere av læreverkene og kollegaer i sitt utvalg av litteratur, noe som tilsynelatende kan være et tegn på at valget av litteratur plasseres utenfor dem selv. En mulig grunn for dette kan være utfordringene rundt det å holde seg oppdatert, eller usikkerhet rundt egen vurdering av den. Likevel mener jeg at refleksjon rundt litteraturvalg påvirket utenfra kan vise at lærerne er selvstendige i sine valg, noe informantenes svar viser data på. Siden respondentene svarer gjennom avkrysning, vil det ikke være mulig å si noe om deres refleksjon rundt valgene de tar. Man kan til slutt argumentere for at påvirkning utenfra alltid vil være en faktor, enten om det kommer fra læreverk, kollegaer, venner, reklame, bestselgerlister eller annet. Det viktigste er etter min mening at man ikke er ukritisk til andres tips og at man begrunner valgene for seg selv.

5.6 I hvilken grad etableres en litterær kanon av samtidslitteratur gjennom norskfagets litteraturundervisning?

Undervisning av samtidslitteratur er ifølge informantene preget av større valgfrihet. Likevel ser man at utvalget og metodene for å finne litteraturen viser tendenser til at det allerede skjer en form for kanonisering. Kan samtidslitteraturen kanoniseres, og hvor stor makt har lærerne i denne prosessen?

Informantene gir uttrykk for at det fortsatt er en skjult kanon i norskfaget av den eldre litteraturen, noe Skaugs forskning underbygger (Skaug, 2017, s. 70). Lærerne opplever altså ikke på en reell frihet i valget sitt av eldre litteratur, på tross av en tilsynelatende frihet på innhold. I samtidslitteraturen forteller informantene imidlertid at de føler på mer frihet til å velge selv på Vg3¹³.

Som nevnt kan en kanon av samtidslitteraturen være utfordrende å forsvare av flere grunner (jf. kap. 2.5.3). Litteraturen er ifølge Vassenden (2004) for ny til å kunne vurderes tilstrekkelig og dens kvalitet og historiske viktighet er derfor ikke avgjort enda. Den har heller ikke vist seg å ha tidsresistens. Hvis avstand fra litteraturen er nødvendig for kanonisering og vurdering, kan norsklærere sies å settes ut på et umulig oppdrag i sitt søk på gode samtidslitterære tekster. På tross av dette ser vi at kvalitetsdommer blir gjort i samtidslitteraturen, både av lærere og litteraturkritikere. Linda deler synet til Vassenden om at det er vanskelig å vurdere samtidslitteraturens kvalitet:

«Så er det jo dette med kvaliteten også. Og det er kanskje vanskeligere å bedømme. Er dette god kvalitet? Du kan jo se på anmeldelser og se hva andre syns, men historien har ikke bestemt om det er god kvalitet eller ikke. Så da må du jo bare satse på noe.»
(Linda)

Uttalelsen om at historien ikke har bestemt om litteraturen er god, gir uttrykk for at Linda ser på litterær kanon som et produkt av andres bestemmelser. Hun anser ikke seg selv, som fagperson, til å inneha makt over litteraturens fremtid, og ved å si at man bare må «satse på noe» indikerer hun at det er mulig at hun velger feil.

¹³ Jan og Kristian forteller derimot at de føler på en forventning til å velge boken *Tante Ulrikkes vei* eller *Alle utlendinger har lukka gardiner* under målet om Kulturmøter på Vg1.

Ifølge Skaftun og Michelsen (2017, s. 22) er litteraturen det undervises i på skolen én av flere faktorer som er med på å skape kanon. Jeg mener mine funn rundt lærernes valg, vurderinger og utvalgsmetoder viser at det allerede foregår en form for kanonisering i skolen, uten at denne er av offentlig art.

Jeg mener mine funn på hvor lærerne finner tekstene de bruker er en medvirkende faktor for kanonisering. Gjenbruk av tekster, noe både informanter og respondenter melder at de benytter seg av, vil føre til en personlig kanon hos læreren og kan påvirke elevenes oppfatning av hva som er viktig innenfor samtidslitteraturen. Påvirkning fra kollegaer og læreverk vil kunne skape en skjult kanon med et større omfang, og er noe mange lærere sier de ofte benytter seg av.

En skjult kanon av samtidslitteraturen kommer eksplisitt frem gjennom utvalget av tekster innhentet fra spørreskjemaet. Her kan man se trender som går igjen i tillegg til de enkelte titlene og forfatterne oppgitt i spørreskjemaet.

Respondentenes svar viser at litteraturutvalget består både av anerkjente, kritikerroste forfattere og populærkultur. Et spørsmål som da kan stilles er hvorvidt lærernes valg er påvirket av, eller skiller seg fra den «kulturelle elitens» kvalitetsdommer, noe som historisk sett har hatt en fremtredende makt innenfor kanoniseringen. Kristian mener det vil være unaturlig å styre unna det som er sentralt hos den «kulturelle eliten» og trekker her frem Karl Ove Knausgård og Olaug Nilsen. Datamaterialet fra spørreskjemaet viser også at de anerkjente forfatterne Jon Fosse, Karl Ove Knausgård og Frode Grytten ofte blir nevnt og har en sentral plass i utvalget (jf. kap. 4.2.3), noe som kan tolkes som at «kultureliten» fortsatt har innvirkning på litteraturutvalget i skolen. Populærkulturens sentrale plass blir derimot av Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 93) omtalt for å være i «motsatt ende av en tenkt kanon». En slik uttalelse antyder at litteratur fra populærkultur ikke innehar en allmenn anerkjennelse av kvalitet. Denne uttalelsen kan argumenteres imot ved å se på sanglyrikkens stadig økende aktualitet innenfor høyt ansette institusjoner. Det er stadig flere vitenskapelige utgivelser og sanglyrikk og Bob Dylan ble i 2016 tildelt nobelprisen i litteratur for hans låtskriving (Nobel Prize Outreach AB, 2023). Linda nevner at hun velger å bruke Karpe i undervisning fordi hun opplever at deres tekster har litterær kvalitet. En faktor som likevel kan tale for at populærkulturen sjeldnere kanoniseres er at den er dagsaktuell, og vil med tiden endre hvilke tekster den favner om. For å se hva som står igjen, må man altså vente til tekstene ikke lenger er dagsaktuelle.

Datamaterialet viser at enkelte tekster og forfattere går tydelig igjen, så hva kan dette fortelle oss om kanoniseringen av samtidslitteratur? Jeg mener utvalget og metodene for det viser at samtidslitteraturen allerede hører til i en form for skjult kanon, og muligens allerede nå er i en kanoniseringsprosess for en fremtidig offentlig kanon. Jeg mener likevel ikke at utvalget slik det ser ut nå vil være en «fasit» for hvilke tekster som vil kanoniseres. Utvalget jeg har hentet ut er et øyeblikksbilde basert på et utvalg lærere, og kan gi en indikasjon på hvilke forfattere som er mer sannsynlige til å kanoniseres, men kun tiden vil kunne vise hva som faktisk vil stå igjen.

Spørsmålet som da er interessant å stille seg er om læreren selv innehar makt i kanoniseringsprosessen. Lærerne står nå tilsynelatende fritt i sitt valg av litteratur, og føler særlig på denne friheten av samtidslitteratur. Utvalget man som lærer gjør av samtidslitteraturen kan da påvirke elevenes oppfattelse av perioden og hva de kjenner fra den. Basert på dette kan man si at lærerne har gode muligheter til å være med på kanoniseringsprosessen dersom de er bevisste i sin posisjon og gjør reflekterte valg som påvirker både dem selv og de rundt. På en annen side kan det argumenteres for at det er umulig å velge tekster til undervisning uten noen påvirkning. Datamaterialet viser at lærerne ofte lar seg inspirere av blant annet læreverk, andre lærere, «kultureliten» og anmeldelser. Man kan med dette argumentere for at lærerne fortsatt forholder seg til kanon, men da den tidligere var en åpen og institusjonell er det nå en rekke skjulte, ikke-institusjonelle kanoner og muligens påvirker lærerne mer ubevisst.

6 Avslutning

Hensikten med min studie var å få et innblikk i hvilken samtidslitteratur som velges og hvilke refleksjoner lærerne gjør seg rundt dette utvalget. Dette har jeg gjort gjennom å samle inn læreres utvalg samtidslitteratur i ulike skjønnlitterære sjangre i tillegg til å få innblikk i læreres holdninger til samtidslitteratur og deres vaner rundt valg av den. Jeg vil i dette kapittelet trekke frem tre hovedfunn og komme med noen avsluttende kommentarer

Mitt første hovedfunn er at samtidslitteraturen, ifølge informantene, har fått en lite privilegert plass i undervisningen på Vg3. Dette omtales som en konsekvens av utfordringene de opplever rundt tilgjengelighet og tid. Dette er faktorer som lærerne har begrenset med makt innenfor, og disse kan derfor tenkes å være utfordringer utløst av en overordnet nedprioritering av samtidslitteraturen.

Mitt andre hovedfunn er at lærerne har et todelt syn på samtidslitteraturens funksjon. Overordnet for litteraturundervisningen trekker informantene frem mål om litteraturens instrumentelle og estetiske funksjon. På tross av spenningsforholdet mellom disse, og en aktuell debatt i fagmiljøet, problematiserer ikke informantene å jobbe mot disse to målene samtidig. Samtidslitteraturens funksjon skiller seg derimot noe fra dette, da de konkrete faktorene i større grad peker på de instrumentelle og nytteorienterte delene av litteraturundervisningen. LK06s sterke nytteperspektiv kan være én grunn til dette, men det kan også knyttes til lærernes usikkerhet i sin vurdering av samtidslitteraturens plassering i det kulturhistoriske.

Det siste hovedfunnet er at det finnes en form for kanonisering for samtidslitteraturen i skolen, noe som kommer frem gjennom trender og metoder for utvalg. Trendene rundt sjanger, form, verk og forfatter er med på å skape et bilde av samtiden. Noen av trendene er rundt forfatterskap (for eksempel Fosse og Grytten) eller spesifikke verk. Andre trender vi kan se er rundt typen litteratur og tematikk, slik som at populærkulturelle tekster som i musikk og TV er sentrale for drama og lyrikk, og at tematikken rundt mellomforskning er fremtredende i flere sjangre. Utvalget viser også at dramasjangeren i samtidslitteraturen får lite plass og at litteratur av kvinnelige forfattere oftere blir brukt i samtidslitteraturen enn for den eldre. Lærernes metode for å foreta valget av litteratur er også en medvirkende faktor i kanoniseringsprosessen. Ved å gjøre gjenvalg fra egen litteraturundervisning i tillegg til valg påvirket av kollegaer og læreverk, er lærerne aktive deltakere i kanoniseringen. Det kan likevel diskuteres hvorvidt lærernes rolle i

denne prosessen er et produkt av egne refleksjoner eller en begrensning av en dominerende skolekultur, føringer fra læreverket eller følelse av forventning utenfra.

Selv om man kan påstå at det er en skjult kanon av samtidslitteratur og at denne har blitt utviklet gjennom en kanoniseringsprosess, har ikke denne litterære kanonen en allmenn konsensus. Utvalget fra min studie vil være et øyeblikksbilde for et utvalg av læreres valg av samtidslitteratur. På grunn av litteraturens nåværende «usikre» posisjon i større litteraturhistorisk kontekst vil det være interessant å senere se hvilke forfattere, verk og trender som vil stå igjen som definerende for vår samtid.

Min masteroppgave plasserer seg i et felt og i en tid som vil gjøre det interessant å følge med på den videre utviklingen. Studien er gjennomført i skillet mellom to læreplaner som plasserer og legitimerer skjønnlitteraturen på forskjellige måter. Det vil av denne grunn være interessant å se hvordan feltene jeg har forsket på vil se ut etter at LK20 har vært implementert i lengre tid. Temaet samtidslitteratur er dagsaktuelt, og definisjonen av begrepet vil av denne grunn alltid basere seg på forskningstidspunktet. Forskning på samme feltet år frem i tid vil gi andre svar, men jeg mener det vil være interessant å se hvordan tekster fra nåtidens samtidslitteratur vil plassere seg i litteraturhistorien.

7 Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten* (J. Børtnes & S. Ledsaak, overs.; Vol. nr 52). Cappelen akademisk forl. (c. 335 fvt.)
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? In M. S. Blikstad-Balas, Kjersti Rognes (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. In S. Nome & A. J. Aasen (red.), *Det Nye norskfaget* (Vol. nr. 161). Fagbokforlaget.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforl.
- Bjerke, C. (2019). Det (nye) nye norskfaget. In M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave ed.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M., & Solbu, K. R. (red.). (2019). *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bloom, H. (2007). *Vestens litterære kanon : mesterverk i litteraturhistorien* (J. B. Gundersen, Trans.). Gyldendal.
- Bokhandlerforeningen. (2022, 16.12.2022). *Vi har fått stadig flere kvinnelige bestselgende forfattere*. <https://bokhandlerforeningen.no/vi-har-fatt-stadig-flere-kvinnelige-bestselgende-forfattere-sa-langt-i-ar-er-andelen-kvinner-53-prosent/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. ed.). Sage.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Eide, O. (2015). *Intertekst vg3 : norsk vg3 studieforberedende utdanningsprogram* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. ed.). Fagbokforl.
- Eriksen, T. B. (1995). *Nordmenns nistepakke : en kritikk av den norske kanon* (Vol. 25). Cappelen akademisk forl.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. In M. S. Blikstad-Balas, Kjersti Rognes (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61-81). Fagbokforlaget.

- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Holm-Hansen, L, overs.). Bokklubben. (1960)
- Garthus, K. M. K., Garthus, K. M. K., Nyhus, J. Ø., & Schulze, A.-M. (2022). *Intertekst : norsk vg3 studieforberedende utdanningsprogram* (2. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naaslund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). Læremiddelvalg og dets betydning i fortolkningen av læreplanen. In *Med ARK&APP : Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Hagen, E. B. (2009). *Den Norske litterære kanon : 1700-1900*. Aschehoug.
- Hagen, E. B., & Aaslestad, P. (2007). *Den Norske litterære kanon 1900-1960*. Aschehoug.
- Hamre, P. (2014). Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013. In: The University of Bergen.
- Jensen, P. R. (2017). Læreres valg og bruk av klassikere i norskundervisningen. In: Universitetet i Bergen.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen : kanon, danning og kompetanse* Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur]. Trondheim.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. In (s. 167-203). Gyldendal akademisk.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norge*, 11(3), 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Krogh, E., Penne, S., & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? In N. F. Elf, P. Kaspersen, S. Penne, M. Ulfgard, & E. Krogh (red.), *Den Nordiske*

- skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag.*
Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.* Hentet fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, J. K., Sæterbakken, S., & Norsk, I. (2008). *Norsk litterær kanon.* Cappelen Damm I samarbeid med Norsk litteraturfestival.
- Nobel Prize Outreach AB. (2023, 13.05.2023). *The Nobel Prize in Literature 2016* <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2016/summary/>
- Nome, S., & Aasen, A. J. (2005). *Det Nye norskfaget* (Vol. nr. 161). Fagbokforl. NRK. (2017). Hva er galt med norskfaget? *Folkemøte.* https://www.nrk.no/video/hva-er-galt-med-norskfaget_MKDE23000117
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education.* Harvard University Press.
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. In N. F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den Nordiske skolen - fines den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten : litterære utdrag og norskfagets lærebøker. In (s. 163-174). Universitetsforl.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. In D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm akademisk.
- Rangnes, H. K. (2017). *Høyre vil ha en norsk kulturkanon.* NRK. <https://www.nrk.no/kultur/hoyre-vil-ha-en-norsk-kulturkanon-1.13303178>
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering.* Cappelen Damm akademisk.
- Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien forskning (Oslo)*(4), 224-226. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0081>
- Sejersted, J. M. (2016, 02.12.2016). Kald klo om norskfaget. *Dag og tid.*

- Sikt. (2023). *Gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger*.
<https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring - En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3* Universitetet i Oslo].
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85-117.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (gjelder fra 01.08.2013)*.
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Vassenden, E. (2004). *Den store overflaten : tekster om samtidslitteraturen*. Damm.
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrephistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357-371.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04-02>
- Vetlesen, A. J. (2023). Ekstremспорт: Lesing. *Klassekampen*.
<https://klassekampen.no/utgave/2023-01-10/ekstremспорт-lesing1>
- Weinreich, T. (2004). *Kanon : litteratur i folkeskolen*. Høst & Søn.
- Wig, S. (2023). Dyplesing: Effekten av uforstyrret lesing.
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. *Norsk lærebokhistorie*, 3, 103-[119].
- Åndsverkloven (2018). Lov om opphavsrett til åndsverk (LOV-2018-06-15-40).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40>
- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste danningsfag? In K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelse : skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? In M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26). Fagbokforlaget.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg læreres valg av samtidslitteratur i norskfaget på Vg3, og undersøker deres begrunnelse bak valgene. For å få svar på dette, tar oppgaven for seg fire forskningsspørsmål: «Hvilken samtidslitteratur bruker lærere i sin litteraturundervisning?», «Hvilke holdninger har lærere til samtidslitteratur i litteraturundervisningen?», «Hvilke faktorer er med på å styre lærernes valg i utvalg av samtidslitteratur?» og «I hvilken grad etableres en litterær kanon av samtidslitteratur gjennom norskfagets litteraturundervisning?».

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene tar oppgaven i bruk metodetriangulering gjennom bruk av to forskningsmetoder. Oppgaven består av både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode og bygger på data fra tre kvalitative forskningsintervju med norsklærere på videregående skole, og en kvantitativ spørreundersøkelse besvart av 240 respondenter.

Ut ifra en deskriptiv analyse av datamaterialet fra begge forskningsaktivitetene har studien tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er at samtidslitteraturen har lite prioritert plass i litteraturundervisningen på Vg3. Dette er en konsekvens av utfordringer knyttet til tid og tilgjengelighet. Det andre hovedfunnet er at lærerne har et todelt syn på samtidslitteraturens funksjon. Overordnet ønsker de at all litteratur, inkludert samtidslitteraturen, skal føre til danning og tekstkompetanse. Faktorene deres for valg av samtidslitteratur gjenspeiler derimot nytteaspektet i større grad enn dannelsenaspektet. Dette kan grunne i at innføringene fra «literacy-reformen» LK06 fortsatt står sterkt i lærernes praksis, eller at lærerne føler seg usikre i sin evne til å vurdere samtidslitteraturen tilstrekkelig. Lærerne viser også at engasjerende faktorer er sentrale i deres valg av samtidslitteratur, noe som kan kritiseres for å ikke være læreplanbasert, om dette i seg selv behandles som målet for undervisningen. Det siste hovedfunnet er at det er en form for kanonisering av samtidslitteraturen i skolen. Utvalget av samtidslitteratur fra spørreskjemaet viser at det er enkelte forfattere og verk som går igjen, i tillegg til trender rundt form og tematikk. Lærerne skaper sammen en skjult, ikke-institusjonalisert kanon, som i stor grad er basert på andre skjulte kanoner.

Abstract

This MA thesis deals with teachers' choice of contemporary literature in the Norwegian subject at the third year of upper secondary school and examines their reasoning behind their choices. In order to answer this, the thesis addresses four research questions: "Which contemporary literature do teachers use in their literature teaching?", "What attitudes do teachers have towards contemporary literature in literature teaching?", "Which factors help to control the teachers' choice in the selection of contemporary literature?" and "To what extent is a literary canon of contemporary literature established through Norwegian subjects' literature teaching?".

To answer the research questions, the thesis uses mixed methods using two research methods. The assignment consists of both qualitative and quantitative research methods and is based on data from three qualitative research interviews with Norwegian teachers at upper secondary school, and a quantitative survey answered by 240 respondents.

Based on a descriptive analysis of the data from both research activities, the study has three main findings. The first main finding is that contemporary literature has a low priority in literature teaching at the third year. This is a consequence of challenges related to time and availability. The second main finding is that the teachers have a twofold view of the function of contemporary literature. Overall, they want all literature, including contemporary literature, to lead to cultural formation and text competence. Their factors for choosing contemporary literature, on the other hand, reflect the utility aspect to a greater extent than the formative aspect. This may be because the introductions from the "literacy reform" LK06 are still strong in the teachers' practice, or because the teachers feel insecure in their ability to adequately assess contemporary literature. The teachers also show that engaging factors are central to their choice of contemporary literature, which can be criticized for not being curriculum based, if used as an aim of the teaching itself. The last main finding is that there is a form of canonization of contemporary literature in school. The selection of contemporary literature from the survey shows that there are certain authors and works that are repeated, in addition to trends around form and subject matter. The teachers together create a hidden, non-institutionalized canon, which is largely based on other hidden canons.

Profesjonsrelevans

Oppgaven tar for seg lærernes valg av samtidslitteratur og deres begrunnelser og refleksjoner rundt valget. Oppgavens tematikk er direkte knyttet mot lærerprofesjonen, og jeg mener denne oppgaven på flere vis har gjort meg bedre forberedt til å gå inn i læreryrket.

Arbeidet med oppgaven har gitt meg innblikk i litteraturens plass i styringsdokumenter, men også hvordan disse blir forstått og anvendt i undervisning. Jeg har fått utforske både nåværende og tidligere læreplaners plassering og legitimering av skjønnlitteraturen, noe som har gitt meg en bredere forståelse for læreplanens helhet og utvikling. Gjennom intervjuene har jeg fått innblikk i hvordan lærere som underviser i litteratur tolker læreplanteksten, og hvilke refleksjoner de selv gjør seg rundt valg av litteratur. Disse samtalene har gitt meg innblikk i dedikerte læreres refleksjoner rundt litteraturundervisningen og har gjort meg oppmerksom på hvordan læreres praksis av samme læreplan kan se annerledes ut.

Jeg mener også at mine resultater fra masteroppgaven kan knyttes direkte til læreryrket, og vil derfor kunne være nyttig både for meg og for andre norsklærere. For meg har resultatene vist viktigheten av å være bevisst i valgene man tar for undervisningen. Både hva man skal prioritere, og hva intensjonen bak valgene er. Som lærer vil jeg stille meg mer kritisk til hvordan valgene gjøres, og hvordan jeg vil la meg påvirke i valg av litteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Antall år i yrket

Litteraturundervisning:

Hva mener du er viktigheten av litteraturundervisningen i norskfaget?

Hvilke utfordringer opplever du ved litteraturundervisning?

Hvor viktig mener du utvalget av litteratur er?

Har litteraturundervisningen din endret seg etter innføringen av LK20? Hvis ja, hvordan?

Samtidslitteratur

Hvordan vil du definere samtidslitteratur?

Hva er din holdning til samtidslitteratur i norskfaget?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hva ønsker du/tror du at elevene skal få ut av samtidslitteratur i norskfaget?
- Hvilke utfordringer opplever du ved samtidslitteraturundervisning?
- Hvor mye tid får samtidslitteraturen i undervisningsåret?
- Fokuserer du noe på tidsperioden når du underviser i samtidslitteratur?

Utvalg av litteratur

Fortell litt om utvalget ditt av samtidslitteratur på Vg3 med utgangspunkt i de siste 3-4 årene.

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hvilke faktorer veier tyngst i ditt utvalg av litteratur?
- Hvor finner du tekstene dine?
- Hva er avgjørende faktorer i valget av tekst?
- Hvor mye tid i planlegging bruker du på å velge litteratur?
- Hvordan stiller du deg til at LK20 ikke har en liste med anbefalte forfatterskap, slik det var før LK06?
- Opplever du at det er forventninger til hvilken litteratur du skal gjennomgå i norskfaget? (kollegaer, overordnede, eller andre)
- Ville du sagt det er forskjeller i ditt valg av samtidslitteratur sammenlignet med andre tidsepoker?
- Bruker du populærkultur i din litteraturundervisning

Vedlegg 2: samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Norsklæreres valg av samtidslitteratur Vg3”?

Formål

Forskningen blir utført som en del av en masteroppgave ved Universitetet i Bergen. Oppgavens problemstilling søker svar på hvilke samtidslitterære verk lærere velger i sin undervisning, og begrunnelsene bak disse valgene. Ved forskning på dette feltet vil også lærernes tilnærming til litteraturundervisningen være relevant. Resultatet vil bli publisert i min mastergradsoppgave ved UiB.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Åshild Lunde er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norsklærere ved videregående skoler i Bergen og omegn har fått spørsmål om å delta. Utover dette er utvalget av informanter tilfeldig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil være en samtale mellom informant og intervjuer på omtrent en time. Samtalen vil bli tatt opp av en lydopptaker og vil senere bli transkribert. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle informantens lærerpraksis i valg av litteratur og litteraturundervisning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan blir dine personopplysninger behandlet og brukt?

Personlige opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personlige opplysninger det vil bli spurt om er kjønn, alder, utdanning og antall år i yrket. Informantens navn vil bli anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Etter forskningsprosjektet vil lydopptak bli slettet. Prosjektslutt er planlagt mai 2023.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. Prosjektets behandling av personvernopplysninger er registrert i UiBs prosjektoversikt, RETTE, og personopplysninger behandles jf. personopplysningsloven og personvernforordningen (GDPR) artikkel 30.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Bergen ved Per Arne Michelsen, per.michelsen@uib.no (veileder).
- Åshild Lunde, ashild.lunde@student.uib.no (student og prosjektansvarlig).
- Personvernombud ved UiB: Janecke Helene Veim, personvernombud@uib.no.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Spørreskjema

Hei!

Jeg er masterstudent ved UiB og skriver min oppgave om læreres valg av skjønnlitteratur på videregående skole. Jeg ønsker å finne ut hvilke samtidslitterære tekster lærere velger til sin undervisning i tillegg til hvordan dette utvalget skjer. Masteren min fokuserer på samtidslitteratur, noe jeg her vil definere som litteratur skrevet etter år 2000.

Undersøkelsen vil ta ca 5-10 min, og besvarelsen din vil være anonym.

Hvis du bor i Bergensområdet og kunne vært interessert i å intervjues nærmere om dette temaet, kontakt meg gjerne på alu050@uib.no

Takk på forhånd for ditt svar!

Kjønn

- (1) Mann
- (2) Kvinne
- (3) Annet

Alder

- (1) 20-29
- (2) 30-39
- (3) 40-49
- (4) 50-59
- (5) 60+

I hvilket fylke jobber du som lærer?

- (1) Agder
- (3) Innlandet
- (4) Møre og Romsdal
- (5) Nordland
- (6) Oslo
- (7) Rogaland
- (8) Troms og Finnmark
- (12) Trøndeland
- (9) Vestfold og Telemark
- (10) Vestland
- (11) Viken

Hvor lenge har du jobbet som lærer i skolen?

- (1) 0-2 år
- (2) 3-5 år
- (3) 6-10 år
- (4) 11-20 år
- (5) 21-30 år
- (6) 30+ år

Hva er din høyeste fullførte utdanning

- (1) Videregående skole
(2) Universitet/høyskole inntil 3 år
(4) Universitet/høyskole 4 år
(5) Universitet/høyskole 5 år eller mer (uten mastergrad)
(3) Universitet/høyskole 5 år eller mer (med mastergrad)

Hvor ofte er følgende sant i ditt valg av litteratur skrevet før 2000? (gjelder alle epoker og sjangre)

	Alltid/nesten alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri/nesten aldri
Jeg gjenbruker tekster jeg tidligere har brukt.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster andre lærere har brukt/tipset meg om.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster andre har tipset om på nettsider (for eksempel lærergrupper på nett).	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster fra læreverket som skolen bruker.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Tilgjengeligheten på tekster er avgjørende i mitt valg av litteratur.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger utdrag fremfor hele verk.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Elevene er involvert i utvalget av litteratur.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Forfatterens personalia (kjønn, etnisitet, legning) er en medvirkende faktor i	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

mitt utvalg av litteratur.

Jeg velger tekster basert på læreplanens kompetansemål. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster som elevene kan relatere til. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster som er lett for elevene å tolke. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster som har litterær verdi. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster som jeg tror vil skape engasjement hos elevene. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster som er skrevet for klassens aldersgruppe. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster som er typiske for sin tidsperiode. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg velger tekster basert på forventninger ved muntlig eksamen. (1) (2) (3) (4) (5)

Hvor ofte er følgende sant i ditt valg av samtidslitteratur? (gjelder alle sjangre)

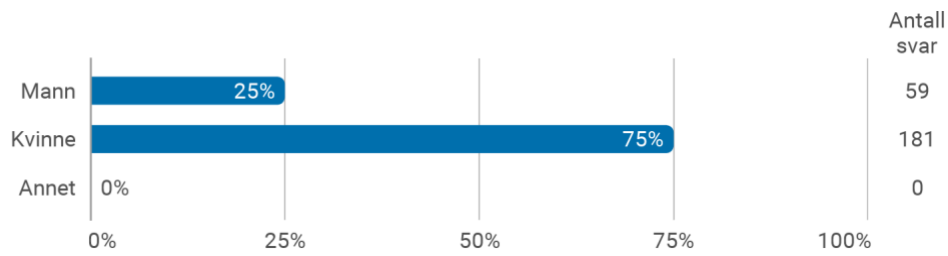
Samtidslitteratur vil i min masteroppgave bli definert som litteratur skrevet etter år 2000.

Alltid/nest Ofte Noen Sjelden Aldri/neste

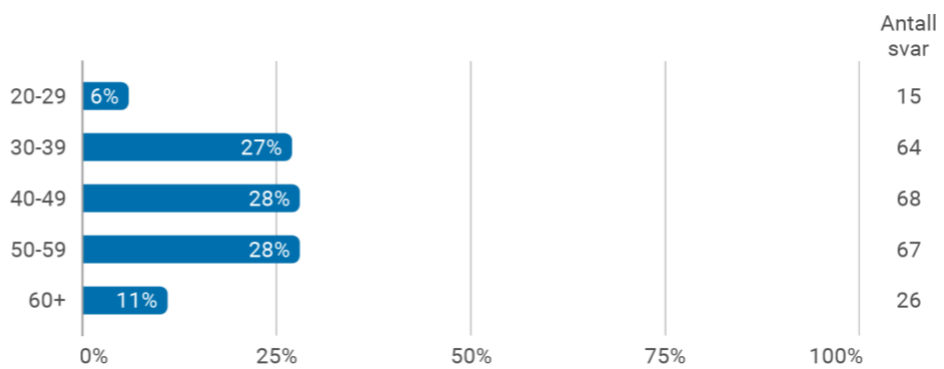
	en alltid		ganger		n aldri
Jeg gjenbruker tekster jeg tidligere har brukt.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster andre lærere har brukt/tipset meg om.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster andre har tipset om på nettsider (for eksempel lærergrupper på nett).	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster fra læreverket som skolen bruker.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Tilgjengeligheten på tekster er avgjørende i mitt valg av litteratur.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger utdrag fremfor hele verk.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Elevne er involvert i utvalget av litteratur.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Forfatterens personalia (kjønn, etnisitet, legning) er en medvirkende faktor i mitt utvalg av litteratur.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster basert på læreplanens kompetansemål.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg velger tekster som elevene kan relatere til.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Vedlegg 4: Bakgrunnsinformasjon på respondenter

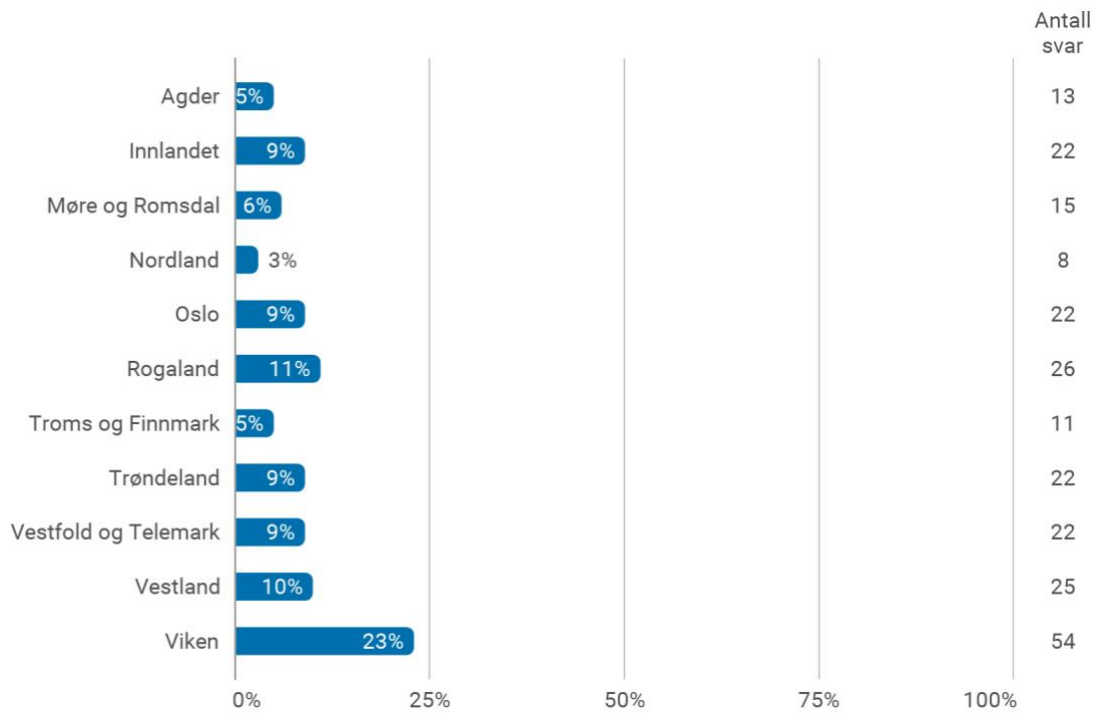
Kjønn



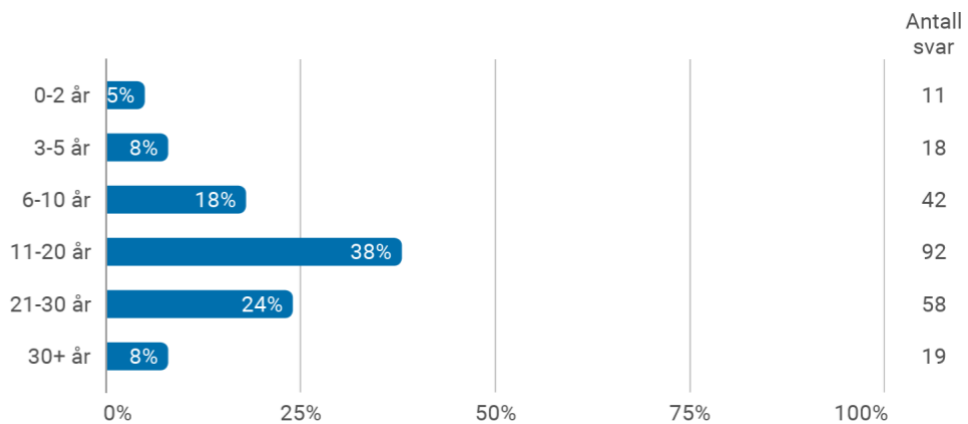
Alder



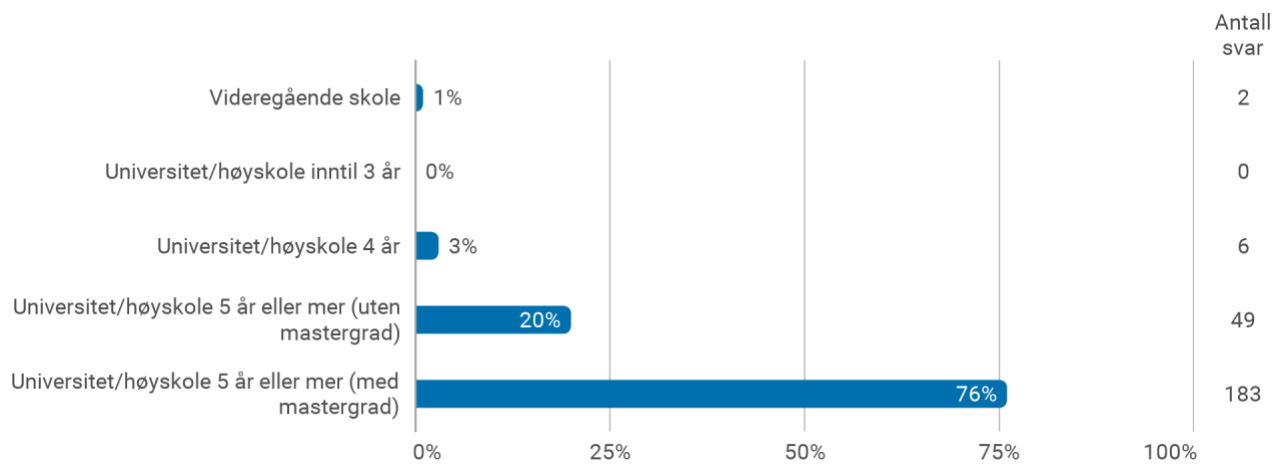
I hvilket fylke jobber du som lærer?



Hvor lenge har du jobbet som lærer i skolen?



Hva er din høyeste fullførte utdanning?



Vedlegg 5: Svar fra spørreskjemaet: Lyrikk

Type	Forfatter	Tittel	Årstall	Frekvens
Dikt	Yahya Hassan	Barndom	2013	18
Diktsamling	Yahya Hassan	Digte	2013	13
Dikt	Øyvind Rimbereid	Solaris korrigert	2004	10
Sang	Karpe	Lett å være rebell i kjellerleiligheten din	2016	7
Sang	Pål Tøien (OnkIP)	Styggen på ryggen	2014	7
Diktsamling	Åse Ombustvedt	Når er jeg gammel nok til å skyte faren min?	2019	5
Dikt	Simon Stranger	Dikt for presidenter	2022	4
Dikt	Johann Grip	Hentet	2003	4
Dikt	Fredrik Høyser	T-banematrisen	2019	4
Diktsamling	Ingvild Lothe	Hvorfor er jeg så trist når jeg er søt	2016	3
Diktsamling	Trygve Skaug	Ikke slipp	2020	3
Sang	Karpe	Kenya	2022	3
Dikt	Sandeep Singh	Kjære blandingsbarnet mitt	2019	3
Dikt	Frode Grytten	Nyheitsvarsel	2017	3
Sang	Karpe	Påfugl	2012	3
Dikt	Frode Grytten	Til orientering (Smykkeloven)	2016	3
Bok	Linn Skåber	Til ungdommen (bok med dikt)	2019	3
Sang	Unge Ferrari	Balkong	2018	2
Dikt	Yahya Hassan	Banke banke på	2013	2
Dikt	Amanda Gorman	Berget vi bestiger ("The hill we climb")	2021	2
Sang	Cezinando	Botanisk Hage	2016	2
Sang	Halva priset + Maria Mena	Den fineste chevyen	2021	2
Dikt	Håvard Rem	Den fyrste song (2012-versjon)	2012	2
Dikt	Gro Dahle	Det sies at uklart sagt	2011	2
Dikt	Yahyah Hassan	DU KOMMER I HELVETE MIN BROR	2013	2
Sang	Lars Bremnes	Elias' sang	2020	2
Dikt	Trygve Skaug	En ode	2019	2
Dikt	Frode Grytten	Etter 22. juli	2011	2
Dikt	Fredrik Høyser	Grønlandsutraen: En monolog	2019	2
Dikt	Ruth Lillegraven	Haust i Hardanger	2005	2
Dikt	Ingvild Lothe	Ingen hopper fra balkonger på denne festen	2016	2
Dikt	Sumaya Jirde Ali	Jeg puster liv i murstein	2017	2
Sang	Klovner i kamp	Nattens sønner	2001	2

Dikt	Frode Grytten	Naudbluss	2020	2
Dikt	Linn Skåber	Sekser i livet	2018	2
Sang	Frida Ånnevik	Søtten år	2019	2
Dikt	Frode Grytten	Tusener seglar igjen	2015	2
Diktsamling	Frode Grytten	Vente på fuglen	2014	2
Sang	Karpe	Vestkantsvartinga	2008	2
Dikt	Ruth Lillegraven	"29"	2013	1
Dikt	Ruth Lillegraven	"60"	2013	1
Diktsamling	Nils Christian Moe-Repstad	19 forgiftninger	2014	1
Dikt	Ruth Lillegraven	9 (fra Manilla - et dikt et liv)	2013	1
Sang	Kjartan Hatløy	Alle som held ein	2018	1
Dikt	Lars Saabye Christensen	Avstander	2013	1
Sang	Karpe	Baraf/Fairuz	2022	1
Sang	Chris Holsten	Bare når det regner	2022	1
Dikt	Stine Friis Hals	Bomullsbarna	2014	1
Dikt	Odveig Klyve	Bonden ser på pæretreet	2015	1
Sang	Karpe	Bydner i dur	2010	1
Dikt	Sumaya Jirde Ali	Da vi diskuterte slaveri på skolen	2018	1
Dikt	Tore Renberg	Dei stille dagane	2020	1
Dikt	Trygve Skaug	Den kroppen der	2019	1
Dikt	Maryam Azimi	Den stille våren	1999	1
Dikt	Olav H. Hauge	Det er den draumen	1998	1
Diktsamling	Casper André Lugg	Det store Svaet	2017	1
Diktsamling/dikt?	Ruth Lillegraven	Dette er andre dagar	2020	1
Dikt	Anna Kleiva	Dette er min gate	2011	1
Diktsamling	Theis Ørntoft	Digte 2014	2014	1
Dikt	Mari Jupskås	Dikt til Erna	2021	1
	Elin Larsen	Du er god nok		1
Diktsamling	Alexander Fallo	Du fucker med hjertet mitt nå	2020	1
Diktsamling	Ruth Lillegraven	Eg er den eg er	2016	1
Dikt	Marianne Clementine Håheim	Eg må finne fleire stemmer	2012	1
Dikt	Jon Fosse	Eit andlet opnar seg	2013	1
Dikt	Frode Grytten	Eit dikt for dei unge	2021	1
Dikt	Sumaya Jirde Ali	En asylsøkers jantelov	2017	1
Dikt	Hege Susanne Bergan	En dag leser jeg	2018	1
Dikt	Ingeborg Arvola	En grunn til at jeg fødte broren din	2015	1
Sang	Odd Norstoga	Fatig ferdamann	2020	1
Diktsamling	Trygve Skaug	Følg med nå	2019	1
Sang	Kjersti Wøien Håland	Først bar eg nevrosen i magen	2021	1

Diktsamling	Sara Kristine Voulab	Gárzi	2019	1
Dikt/sang	Fredrik Høyer	Gi slipp	2017	1
Dikt	Hanne Bramness	Gjennom mørket	2017	1
Sang	Vinnie	Glorie	2021	1
Sang	Cezinando	Grimaser (idiomer for idioter)	2020	1
Diktsamling	Øyvind Rimbereid	Hvit hare, grå hare, svart	2019	1
Sang	Byting	Høvdingen	2015	1
Sang	Karpe	Identitet som dreper	2006	1
Sang	Kristoffer "Cezinando" Karlsen	Ingenting blir det samme, men samme for meg	2017	1
Diktsamling	Karoline Brændjord	Jeg vil våkne til verden	2020	1
Dikt	Øyvind Rimbereid	Jimmen	2011	1
Dikt	Cathrine Grøndahl	Kan trær gå til sak	2003	1
Sang	Karpe	Kunsten å være inder	2004	1
Diktsamling	Sumaya Jirde Ali	Kvinner som hater menn	2017	1
Diktsamling	Brynjulv Jung Tjønn	Kvit norsk mann	2022	1
Diktsamling	Sarah Zahid	La oss aldri glemme hvor godt det kan være å leve (diktsamling)	2018	1
Sang	No 4.	Lite og stort	2016	1
Sang	Stein Torleif Bjella	Liten ball	2011	1
Dikt	Lars Ove Seljestad	Livet sa ein dag	2020	1
Dikt	Øyvind Rimbereid	Lovene		1
Novelle	Marit Kaldhol	Mann med koffert	2008	1
Diktsamling	Sigmund Løvåsen	Med øksene dei haustar inn	2018	1
Dikt (langt)	Claudia Rankine	Medborgar	2018	1
Diktsamling	Rupi Kapur	Melk og honning	2014	1
Dikt	Torgeir Rebolledo Pedersen	Mikrofonfluer i stumme sår	2000	1
Dikt	Karoline Brændjord	Mor	2020	1
Dikt	Frode Grytten	Morgonfuglen	2017	1
Sang	Karpe	Moscot & Dior	2019	1
Dikt	Gro Dahle	Noen dager og andre dager	2019	1
Diktsamling	Trine Høeg	Nye rejsende	2017	1
Sang	Anne Grete Preus	Når himmelen faller ned	1998	1
Dikt	Rauni Magga Lukkari	Om jeg hadde fars økser	1999	1
Diktsamling	Trygve Skaug	Opprykk	2021	1
Sang	Karpe	paf.no	2022	1
Dikt	Ingvild Lothe	Pene barn	2016	1
Dikt	Yahya Hassan	Plastblomst	2013	1

Diktsamling	Jon Fosse	Poesiar	2016	1
Sang	Moddi	Punk Prayer (sang)	2016	1
	Sabina Store-Ashkari	Pust	2020	1
Bok med dikt	Guro Sibeko	Rasismens poetikk	2019	1
Sang	Gabrielle	Regn fra blå himmel	2013	1
Sang	Timbuktu	Resten av ditt liv	2011	1
Diktsamling	Vegard Sæteren	Råd til flyktninger/ Håndbok for flyktninger	2017	1
Diktsamling	Hal Sirowitz	Sa terapeuten min	1998	1
Sang	Karpe	SAS plus/SAS pussy	2019	1
Dikt	Einar Økland	Selfie	2019	1
Dikt	Anna Kristina Knudsen	Senegal mot	2019	1
Sang	Kamelen	Si ingenting	2015	1
Dikt - slampoesi	Fredrik Høyser (tolkning av Munch)	Skrik	2020	1
Dikt	Cecilie Løveid	Straff	2013	1
Dikt	Kari Anne Bye	Stropp	2021	1
Diktsamling	Morten Langeland	Svamp	2019	1
Sang	Åge Aleksandersen	Svarttrosten	2014	1
Dikt	Pia Tanderup	Syv kjoler for synligheden	2012	1
Diktsamling	Gro Dahle	Søster	2016	1
Dikt	Inger Elisabeth Hansen	Tale til deg du blå plastpose ved bredden av Nilens kanaler, utallig	2015	1
Dikt	Yahya Hassan	Tilhold	2019	1
Dikt	Trygve Skaug	Timing	2013	1
Dikt	Jan Erik Vold	Trikkeskinnediktet	2014	1
Diktsamling	Maud Angelica Behn	Tråder av tårer	2021	1
Dikt	Yahyah Hassan	Uden for døren	2013	1
Sang	No 4.	Under deg	2019	1
Dikt	Yahya Hassan	Uår	2020	1
Dikt	Sumaya Jirde Ali	Velkommen til Norge	2017	1
Dikt	Morten Søndergaard	VI RUS	2020	1
Sang	Anne Grete Preus (Originalt av Jens Bjørneboe)	Vise om byen Hiroshima	1998	1
Dikt	Henrik Nordbrandt	Vuggevise	2015	1
Diktsamling	Anna Kleiva	Vårar seinare	2014	1
Diktsamling	Inger Elisabeth Hansen	Å resirkulere lengselen, avrenning foregår	2015	1

Vedlegg 6: Svar fra spørreskjemaet: Noveller

Type	Tittel	Forfatter	Årstall	Frekvens
Novelle	Vi kan ikke hjelpe alle	Ingvild H Rishøi	2014	12
Novelle	Alt blir som før	Ari Behn	2011	6
Novelle	Utrolig kul dame	Marie Aubert	2016	6
Novelle	I ei grøft	Jan Kristoffer Dale	2016	5
Novelle	Der nede sørger de ikke	Bjarte Breiteig	2000	4
Novelle	Hvis det er sant	Jakob Arvola	2014	4
Novellesamling	Vinternoveller	Ingvild H Rishøi	2014	4
Novelle	Alle vet at Petter er homo	Endre Lund Eriksen	2014	3
Novelle	Den store dagen	Reidun Elise Foldøy	2007	3
Novellesamling	Dette har jeg aldri fortalt til noen	Maria Kjos Fonn	2014	3
Novelle	Du burde skamme deg	Marie Aubert	2016	3
Novelle	Fuglar	Gunnhild Øyehaug	2020	3
Novelle	Følelser som ikke heter noe	Sara Johnsen	2004	3
Novelle	Talkshowdronninga	Marit Eikemo	2019	3
Novelle	Trylle bort mennesker	Ingvild H Rishøi	2011	3
Novellesamling	Vente på fuglen	Frode Grytten	2017	3
Novellesamling	Ambulanse	Johan Harstad	2003	2
Novellesamling	Bare mjuke pakker under treet	Levi Henriksen	2005	2
Novelle	Bryggja	Jon Fosse	2008	2
Novelle	Carla	Marie Aubert	2016	2
Novelle	Fittetjuven	Frode Grytten	1999	2
Novellesamling	Gut, jente, juni, juli	Frode Grytten	2021	2
Novelle	Haustmørke	Lars Petter Sveen	2008	2
Novelle	Implantat	Gunnhild Øyehaug	2014	2
Novelle	Julaften	Vigdis Hjorth	2021	2
Novelle	Kjølen	Marit Kaldhol	2005	2
Novelle	Kjøttbollene	Nora Lindblad	2019	2
Novellesamling	Knutar	Gunnhild Øyehaug	2004	2
Novellesamling	Køyre frå Fræna	Lars Petter Sveen	2011	2
Novelle	Lesetime i Darogiella	Marry Somby	2018	2
Novelle	Liten knute	Gunnhild Øyehaug	2004	2
Novelle	Naglelakk	Gunnhild Øyehaug	2016	2
Novellesamling	Nye nynorske noveller	Frode Grytten (m.fl)	2020	2
Novelle	Og så kom sommeren	Gro Dahle	2009	2
Novelle	Olsok	Agnes Ravatn	2019	2
Novellesamling	Orgien og andre fortellinger	Nina Lykke	2010	2
Novelle	På folkemuseet	Tiril Broch Aakre	2020	2
Novelle	Rattus norvegicus	Carl Johansen	2017	2
Novelle	Skolesekk 22 liter	Ellen Mari Thelle	2014	2
Novellesamling	Tiger i hagen (samling)	Ari Behn	2015	2

Novelle	Togsong	Frode Grytten	2001	2
Novellesamling	Ung gutt i snø	Bjarte Breiteig	1998	2
Novelle	Ute med hunden	Frode Grytten	2001	2
Novelle	Veslebror og Karlson	Erna Osland	2004	2
Novelle	Zero	Mari Andreassen	2020	1
Novelle	#følteseheldig	Hilde Lindset	2016	1
Novelle	2CV	Frode Grytten	2000	1
Novelle	Aldri aldri aldri	Linn Strømborg	2020	1
Novelle	Alt som slutter på arie	Ingvild H Rishøi	2007	1
Novelle	Ankomsttid	Mathias Haven	2021	1
Novellesamling	Arbeidsnever	Jan Kristoffer Dale	2016	1
Novelle	Avskjed	Reidun Elise Foldøy	2008	1
Novelle	Badboy: stereoid	Annette Münch	2014	1
Utdrag fra roman	Bienes historie	Maja Lunde	2015	1
Novellesamling	Bikubesong	Frode Grytten	1999	1
Novelle	Blå	Maja Lunde	2017	1
Novelle	Brønningen	Roy Jacobsen	2001	1
Novelle	Bytur	Ingeborg Arvola	2004	1
Novelle	Den røde bilen	Nora Lindblad	2019	1
Novelle	Det regnar i kjærleiken	Gunnhild Øyehaug	2004	1
Novelle	Det regner inn	Ingvild H Rishøi	2009	1
Artikkel	Dialekter er djevlesens verk	Sanna Sarromaa	2021	1
Novelle	Ei heil slekt forsvinn	Gunnhild Øyehaug	2004	1
Novelle	En mann i kostyme	Thomas Lund Espedal	2013	1
Novelle	Et hus av hender	Levi Henriksen	2005	1
Novellesamling	Falle	Rakel Solstad	2015	1
Novelle	Familien Helgevold fra Storhaug	Tore Renberg	2012	1
Novelle	Feber	Roskva Koritzinsky	2017	1
Novelle	Fette kult	Ingeborg Arvola	2017	1
Novelle	Fisketur	Erna Osland	2003	1
Novelle	Forelska i Feisbuk	Hans Sande	2014	1
Novelle	Forholdene tatt i betraktning	Bjørn Vik	2002	1
Novelle	Fuglene tar ikke telefonen	Britt Karin Larsen	2020	1
Novelle	Fugler og soldater	Roy Jacobsen	2001	1
Utdrag fra roman	Før jeg brenner ned	Gaute Heivoll	2010	1
Novelle	Førebuing til døden	Gaute M. Sortland	2017	1
Novellesamling	Garasjeland	Frode Grytten	2020	1
Novelle	Gode utsikter for væpna konflikt	Mikkel Bugge	2014	1
Novelle	Grisen	Lars Saabye Christensen	2004	1
Novelle	Grønland politistasjon, avhørsrom 2	Helga Flatland	2013	1

Novelle	Hadde jeg vinger	Margaret Skjelbred	2019	1
Novellesamling	Halloween	Tania Kjeldset	2017	1
Novelle	Han bremses ned før den krappe svingen	Trude Marstein	2002	1
Novelle	Happy Meal	Anna Gavalda	2019	1
Novelle	Hele veien hjem	Levi Henriksen	2018	1
Novellesamling	Historien om fru Berg	Ingvild H Rishøi	2011	1
Novelle	Hjertet tar det hjertet vil ha	Levi Henriksen	2009	1
Novelle	Hjorten i skogbrynet	Gunnhild Øyehaug	2004	1
Novelle	Ho som held meg i handa	Gunnhild Øyehaug	2004	1
Novelle	Hugse det gode	Ingrid Senje	2021	1
Novellesamling	Hvor lenge varer vi	Mari Andreassen	2019	1
Novelle	Høsten	Karl Ove Knausgård	2016	1
Novelle	Ikke noe å forlate	Arne Lygre	2012	1
Novellesamling	Ingenmannsland	Kvalshaug m.fl.	2020	1
Novelle	Inkognito	Kristin Lind	2014	1
Novellesamling	Jag är supermann	Lars Mæhle	2017	1
Novelle	Jeg elsker deg	Morten Sangvik	2003	1
Novelle	Jeg vil ikke mer	Linn Skåber	2019	1
Novellesamling	Jern og metall	Levi Henriksen	2018	1
Novelle	Jonas	Helene Guåker	2010	1
Novelle	Kamikaze	Geir Tangen	2019	1
Novellesamling	Kan jeg bli med deg hjem	Marie Aubert	2016	1
Novelle	Kanskje for alltid	Ingvild H Rishøi	2008	1
Novelle	Kattemenneske	Kristen Roupenian	2019	1
Novelle	Kjærleik også på desse vegane	Marit Eikemo	2019	1
Novelle	Konferanse	Naja Marie Aidt	2006	1
Novelle	Kroppen vs Amfi	Gunnhild Øyehaug	2016	1
Novelle	Kvanndal kai	Marit Eikemo	2019	1
Novellesamling	La stå	Ingvild H Rishøi	2007	1
Novelle	Livet i et skilpaddeskall	Ingeborg Arvola	2000	1
Novelle	Løp, løp, løp	Frode Grytten	2020	1
Novelle	Manngard	Hedda Ignathe Hemmingsen	2020	1
Novelle	Mikke mus	Erna Osland	2004	1
Novelle	Nattvindauge	Frode Grytten	1999	1
Novelle	Når jeg sover, er jeg Messi	Levi Henriksen	2014	1
Novelle	Peter Pan	Linn Skåber	2019	1
Novelle	Plutselig i desember	Levi Henriksen	2015	1
Novelle	På nåde	Heidi Sævareid	2017	1
Novelle	Reykjavik	Bjarte Daviknes Klakegg	2009	1
Novelle	Sitt eget system	Helle Helle	2000	1
Novelle	Sjalusimannen	Jo Nesbø	2021	1

Novelle	Skalldyr	Odd Klippenvåg	2020	1
Novelle	Skyt meg	Nicolai Houm	2009	1
Novelle	Skål for kokken	Nina Lykke	2010	1
Novelle	Sleppe unna	Gunnhild Øyehaug	2020	1
Novelle	Sluttstykket	Rønnaug Kleiva	2008	1
Novelle	Smartie	Laura Djupvik	2020	1
Novelle	Snø	Erna Osland	2004	1
Novelle	Sommerfugler	Samantha Schweblin	2018	1
Novelle	Tiger i hagen	Ari Behn	2015	1
Novelle	Til ungdommen	Linn Skåber	2019	1
Novelle	Tilflytter	Jan Kristoffer Dale	2016	1
Novelle	Trilogien	Jon Fosse	2014	1
Novellesamling	Trist som faen	Ari Behn	1999	1
Novelle	Vennskapets pris	Kjell Askildsen	2015	1
Novelle	Vent litt her	Marit Eikemo	2019	1
Novelle	Vi to	Victoria Lindquist	2013	1
Novelle	York Springs	Bjørn Esben Almaas	2004	1
Novelle	Ølgjer Bjørnsson var innadventt	Olaug Nilssen	2002	1

Vedlegg 7: Svar fra spørreskjemaet: Romaner

Type	Tittel	Forfatter	Årstall	Frekvens
Roman	Tante Ulrikkes vei	Zeshan Shakar	2017	28
Romaner*	Min kamp (én av)	Karl Ove Knausgård	2009-2011	21
Roman	Alle utlendinger har lukka gardiner	Maria Navarro Skaranger	2015	14
Roman	Bli hvis du kan, reis hvis du må	Helga Flatland	2011	13
Roman	Arv og miljø	Vigdis Hjort	2016	11
Roman	Doppler	Erlend Loe	2004	9
Roman	Emily forever	Maria Navarro Skaranger	2021	9
Roman	Vi er fem	Mathias Faldbakken	2019	9
Roman	Bienes historie (utdrag)	Maja Lunde	2015	8
Roman	Fugletribunalet	Agnes Ravatn	2014	8
Roman	Tollak til Ingeborg	Tore Renberg	2020	8
Roman	Hør hera	Gulraiz Sharif	2020	7
Roman	Du er så lys	Tore Renberg	2016	6
Roman	Leksikon om lys og mørke	Simon Stranger	2018	6
Roman	Andvake	Jon Fosse	2008	5
Roman	Innsirkling	Carl Frode Tiller	2014	5
Roman	Kinderwhore	Maria Kjos Fonn	2018	5
Roman	Før jeg brenner ned	Gaute Heivoll	2010	4
Roman	Stargate: en julefortelling	Ingvild H Rishøi	2021	4
Roman	Ut å stjele hester	Per Petterson	2003	4
Roman	Blå (utdrag)	Maja Lunde	2017	3
Roman	Dette livet eller det neste	Demian Vitanza	2017	3
Roman	En av oss	Åsne Seierstad	2013	3
Biografi	Mamma er trygda	Mimir Kristjansson	2019	3
Roman	Darlah - 172 timer på månen	Johan Harstad	2008	2
Roman	De usynlige	Roy Jacobsen	2013	2
Sakbok	Derfor må du vite at jeg er same	Ella Marie Hætta Isaksen	2021	2
Roman	Eg snakkar om det heile tida	Camara Lundestad Joof	2018	2
Novelle	En mann i kostyme	Thomas Lund Espedal	2013	2
Roman	En rekke avbrutte forsøk	Selma Lønning Aarø	2007	2
Roman	Et øye rødt	Jonas Hassen Khemiri	2005	2
Roman	Gratis og uforpliktande verdivurdering	Marit Eikemo	2018	2
Roman	Havboka	Morten Strøksnes	2016	2
Roman	Hva vil folk si	Hilde Hagerup	2019	2

Roman	Klassen	Marte Spurkland	2017	2
Roman	Kompani Orheim	Tore Renberg	2005	2
Roman	Mannen som elsket Yngve	Tore Renberg	2008	2
Biografi	Min skyld	Abid Raja	2021	2
Roman	Muleum	Erlend Loe	2007	2
Roman	Nei, nei og atter nei	Nina Lykke	2016	2
Roman	Nullingen av Paul Abel	Bjørn Vatne	2018	2
Roman	Team Tuva	Marit Eikemo	2021	2
Roman	Videogutten	Tore Renberg	2006	2
Roman	Voksne mennesker	Marie Aubert	2020	2
Roman	1964	Ragnar Hovland	2007	1
Roman	304 dager	Simon Stranger	2021	1
Roman	Aleksander den store	Peter F. Strassegger	2020	1
Roman	Alt er mitt	Ruth Lillegraven	2018	1
Roman	Alt inkludert	Marit Eikemo	2015	1
Roman	Alt jeg ikke husker	Jonas Hassen Khemiri	2016	1
Roman	Alt jeg skylder deg er juling	Arne Svingen	2019	1
Roman	Arvingen	Anne Gunn Halvorsen	2020	1
Roman	Bare spille ball	Michael Stilson	2018	1
Roman	Barsakh	Simon Stranger	2009	1
Roman	Begynnelser	Carl Frode Tiller	2007	1
Roman	Coraline	Neil Gaiman	2002	1
Roman	Dei sju dørene	Agnes Ravatn	2019	1
Roman	Det finnes ingen helhet	Helga Flatland	2013	1
Roman	Det finst fuglar	Maren Uthaug	2020	1
Roman	Drageløperen	Khaled Hosseini	2003	1
Roman	Dødevaskeren	Sara Omar	2017	1
Roman	Eit anna blikk	Erlend Skjetne	2021	1
Tegneserieroman	Emilio och glömskan (tegneserieroman)	Paco Roca	2020	1
Roman	En moderne familie	Helga Flatland	2017	1
Roman	En sånn rød amerikansk scooter	Molly Øxnevad	2020	1
Roman	Et liv forbi	Helga Flatland	2020	1
Roman	Europa	Amalie Kasin Lerstang	2014	1
Roman	Evig søndag	Linnéa Myhre	2012	1
Roman	Farvel til Eddy Bellegueule	Edouard Louis	2014	1
Roman	Fatso	Erlend Ramslie	2003	1
Roman	Feminin gange	Molly Øxnevad	2022	1
Roman	Fjällräven gul	Tiril Broch Aakre	2016	1
Roman	Forbilde	Sophie Elise Isachsen	2016	1
Roman	Fra jorden roper blodet	Birger Emanuelsen	2014	1
Roman	Gul bok	Zeshan Shakar	2020	1
Novellesamling	Gut, jente, juni, juli	Frode Grytten	2021	1
Roman	GÅ: eller Kunsten å leve et vilt og poetisk liv	Thomas Espedal	2007	1

Roman	Harry Potter og de vises sten	J. K. Rowling	1999	1
Roman	Hekneveven	Lars Mytting	2020	1
Roman	Henrik Falk	Vigdis Hjorth	2019	1
Roman	Inn i elden	Aina Basso	2012	1
Roman	Jeg er brødrene Walker	Jan Kjærstad	2008	1
Roman	Jeg er, jeg er, jeg er et hjerteslag fra døden	Maggie O'Farrell	2019	1
Roman	Jente 1983	Linn Ullman	2021	1
Roman	Koke bjørn	Mikal Niemi	2019	1
Roman	Lev vel, alle	Hilde Kvalvaag	2015	1
Roman	Leve posthornet!	Vigdis Hjorth	2012	1
Roman	Lønsslaver	Daria Bogdanska	2018	1
Roman	Menn i min situasjon	Per Petterson	2019	1
Roman	Mi briljante venninne	Elena Ferrante	2011	1
Roman	Mine brødre	Adel Khan Farooq	2016	1
Roman	Montecore - en unik tiger	Jonas Hassen Khemiri	2006	1
Roman	Mor og fars historie	Edvard Hoem	2005	1
Roman	Morgenstjernen	Karl Ove Knausgård	2020	1
Roman	Mødre og døtre	Tiril Broch Aakre	2019	1
Roman	Mørke grener	Nikolaj Frobenius	2013	1
Roman	Nattmannen	Anders Totland	2019	1
Roman	Nickel-guttene	Colson Whitehead	2020	1
Roman	Og - en argentisk au pairs ordbok	Veronica Salinas	2017	1
Roman	Oktoberbarn	Linda Boström	2019	1
Roman	Over det kinesiske hav	Gaute Heivoll	2013	1
Roman	Populærmusikk fra Vittula	Mikal Niemi	2000	1
Roman	Przewalskis hest	Maja Lunde	2019	1
Roman	Sammen skal vi holde himmelen	Ellen Fjestad	2018	1
Roman	Septologien	Jon Fosse	2019-2021	1
Roman	Ser du dette?	Sigrid Agnethe Hansen	2020	1
Roman	Sju dager i august	Brid Bildøen	2019	1
Roman	Skråninga	Carl Frode Tiller	2001	1
Roman	Snøen stryk ut alle spor	Lars Ove Seljestad	2019	1
Roman	Steinauge	Oda Malmin	2018	1
Roman	Svart belte	Marianne Clementine Håheim	2015	1
Roman	Svøm med dem som drukner	Lars Mytting	2014	1
Roman	Søsterklokkene	Lars Mytting	2018	1
Roman	Så vakker du er	Brynjulf Jung Tjønn	2013	1
Roman	Tatt av kvinnen	Karl Ove Knausgård	2009	1
Roman	Tiden vil ha et annet bilde	Eirin Andresen Betten	2021	1

Roman	Til Vestisen	Tor Even Svanes	2016	1
Roman	Vernon Subutex 1	Virginie Despentes	2015	1
Roman	Vi ses i morgen	Tore Renberg	2013	1

Vedlegg 8: Svar fra spørreskjemaet: Drama

Type	Dramatittel	Forfatter/skaper	Årstall	Frekvens
TV-serie	Skam	Julie Andem	2015-2017	12
TV-serie	Rådebank (manus)	Linn-Jeanethe Kyed	2020-2022	9
Drama	De må enten føde oss eller pule oss for å elske oss	Camara Lundestad Joof	2022	4
Drama	Draum om hausten	Jon Fosse	1999	4
Teater fra bok	Andvake	Jon Fosse	2007	3
TV-serie	Beforeigners	Eilif Skodvin og Anne Bjørnstad	2019-2022	2
Manus	Eg er vinden	Jon Fosse	2008	2
TV-serie - norsk	Exit	Øystein Karlsen, Lars Gautneb	2019-2020	2
Film - norsk	Hva vil folk si	Iram Haq	2017	2
Oppsetning	UTAFOR (Applaus scene)	Svein Tindberg (Applaus scene)	2018	2
Film	Barn	Dag Johan Haugerud	2020	1
Teater fra bok	Bienes historie	Maja Lunde	2015	1
Nett-teater	Blokk til blokk	SPKRBOX / Det norske teateret	2018	1
Drama	Brått evig	Arne Lygre	1999	1
Film	Disco	Jorunn Myklebust Syversen	2019	1
Oppsetning	Doppler	Erlend Loe	2016	1
TV-serie	Elevrådet	Kristine Hüber og Jonas Ravn	2021	1
Film	En kongelig affære	Nikolaj Arcel	2012	1
Film - norsk	En mann ved navn Ove	Fredrik Backmans	2015	1
Oppsetning	En monolog av Fredrik Høyer	Fredrik Høyer	2016	1
Film - norsk	Gymnaslærer Pedersen	Dag Solstad (basert)	2006	1
Teaterfra bok	Havboka (Riksteaterets oppsetning)	Morten Strøksnes	2015	1
Film - norsk	Hipp hipp hora	Teresa Fabrik	2004	1
Film	Hjem til jul	Bent Hamer	2010	1
Drama	Ingenting av meg	Arne Lygre	2013	1
Teater fra bok	Innsirklinger	Carl Frode Tiller	2011	1
Drama	Jeg forsvinner	Arne Lygre	2011	1
Film - norsk	Kompani Orheim	Tore Renberg	2012	1
Teater fra bok	Leksikon om lys og mørke (teater)	Simon Stranger	2018	1

Manus	Lilla	Jon Fosse	2005	1
TV-serie	Lykkeland	Mette Marit Bølstad	2018-2022	1
Teater fra bok	Mine venner	Monika Isakstuen	2021	1
Manus	Namnet	Jon Fosse	1999	1
Drama	Nasjonal prøve	Maria Tryti Vennerød	2011	1
Manus	Natta syng sine songar	Jon Fosse	1998	1
Film - engelsk	Once upon a time in Hollywood	Quentin Tarantino	2019	1
Teater fra bok	Portrett av en varulv	Carl Frode Tiller	2011	1
TV-serie - norsk	Ragnarok	Adam Price	2020-2022	1
Film - engelsk	Ringenes Herre	J. R. R. Tolkien	2001-2003	1
Oppsetning	Solaris korrigert (teater)	Øyvind Rimbereid	2004/2016	1
Scenisk dikt	Sterk Vind	Jon Fosse	2021	1
Oppsetning	Tante Ulrikkes vei (teater)	Zeshan Shakar	2017	1
Musikal/oppsetning	The Book of Mormon	Trey Parker, Robert Lopez og Matt Stone	2011	1
Film - engelsk	The Father	Florian Zeller og Christopher Hampton	2020	1
TV-serie - svensk	Tunna blå linjen	Cilla Jackert	2021-2022	1
Film - norsk	Verdens verste menneske	Joachim Trier og Eskil Vogt	2021	1
Kortfilm - norsk	Vi kan ikke hjelpe alle	Ingvild H Rishøi og Nina Knag	2016	1

Vedlegg 9: Svar fra spørreskjemaet: Forfattere nevnt uten verk

Lyrikk		
Tittel	Navn	Frekvens
Forfatter	Yahya Hassan	14
Sanger/musiker	Karpe	13
Forfatter	Trygve Skaug	12
Forfatter	Frode Grytten	6
Forfatter	Sumaya Jirde Ali	4
Forfatter	Gro Dahle	3
Forfatter	Ingvild Lothe	3
Sanger	Pål «OnkIP» Tøien	3
Forfatter	Jon Fosse	2
Forfatter	Helge Torvund	2
Forfatter	Ingeborg Arvola	2
Forfatter	Simon Stranger	2
Forfatter	Øyvind Rimbereid	2
Forfatter	Kristian Bergquist	1
Forfatter	Anna Kleiva	1
Forfatter	Anne Helene Guddal	1
Forfatter	Cathrine Grøndahl	1
Sanger	Cezinando	1
Sanger	Ella Marie Hætta Isaksen	1
Forfatter	Endre Ruset	1
Sanger	Frank "Tønes" Tønnesen	1
Forfatter	Fredrik Høyer	1
Sanger	Frida Ånevik	1
Sanger	Girl in Red	1
Forfatter	Håvard Rem	1
Forfatter	Ida Lorien Ringdal	1
Forfatter	Inger Elisabeth Hansen	1
Sanger/musiker	Køber	1
Sanger	Lars Vaular	1
Forfatter	Lina Undrum Mariussen	1
Sanger	Mari Boine	1
Forfatter	Marianne Clementine Håheim	1
Forfatter	Mona Høvring	1
Sanger	Odd Norstoga	1
Forfatter	Ole Petter Vaaten	1
Forfatter	Oskar Hanska	1
Forfatter	Per Olav Kaldestad	1
Forfatter	Risten Sokki	1

Sanger	Robert Eidevik/Hjerteslag	1
Sanger	Silvana Imam	1
Sanger	Stein Torleif Bjella	1
Forfatter	Truls Horvei	1
Forfatter	Alexander Fallo	1
Forfatter	Øystein Hauge	1
Forfatter	Enkel_poesi	1
Noveller		
Tittel	Navn	Frekvens
Forfatter	Frode Grytten	15
Forfatter	Ingvild H Rishøi	8
Forfatter	Gunnhild Øyehaug	5
Forfatter	Ari Behn	4
Forfatter	Hanne Ørstavik	2
Forfatter	Marie Aubert	2
Forfatter	Rønnaug Kleiva	2
Forfatter	Bjarte Breiteig	2
Forfatter	Jon Fosse	2
Forfatter	Agnes Ravatn	1
Forfatter	Ingeborg Arvola	1
Forfatter	Laila Stien	1
Forfatter	Lucia Berling	1
Forfatter	Marit Eikemo	1
Forfatter	Marit Kaldhol	1
Forfatter	Nina Lykke	1
Forfatter	Haruki Murakami	1
Forfatter	Jan Kristoffer Dale	1
Forfatter	Karl Ove Knausgård	1
Forfatter	Kjell Askildsen	1
Forfatter	Lars Saabye Christensen	1
Forfatter	Levi Henriksen	1
Forfatter	Roy Jacobsen	1
Romaner		
Tittel	Navn	Frekvens
Forfatter	Maja Lunde	3
Forfatter	Zeshan Shakar	3
Forfatter	Erlend Loe	2
Forfatter	Mathias Faldbakken	2
Forfatter	Tore Renberg	2
Forfatter	Helga Flatland	1
Forfatter	Linnéa Myhre	1
Forfatter	Olaug Nilssen	1

Forfatter	Vigdis Hjorth	1
Forfatter	Åsne Seierstad	1
Forfatter	Agnes Ravatn	1
Forfatter	Arne Svingen	1
Forfatter	Edvard Hoem	1
Forfatter	Harald Rosenløw Eeg	1
Forfatter	Jon Fosse	1
Forfatter	Karl Ove Knausgård	1
Forfatter	Sigbjørn Mostue	1
Forfatter	Tarjei Vesaas	1
Drama		
Tittel	Navn	Frekvens
Forfatter	Jon Fosse	6

Vedlegg 10: Svar fra spørreskjemaet: Alle forfattere nevnt (alle sjangre)

Forfatter	Kjønn	Frekvens
Frode Grytten	Mann	55
Yahya Hassan	Mann	53
Ingvild H Rishøi	Kvinne	36
Jon Fosse	Mann	35
Karpe	Mann	35
Zeshan Shakar	Mann	33
Karl Ove Knausgård	Mann	26
Tore Renberg	Mann	26
Maria Navarro Skaranger	Kvinne	23
Gunnhild Øyehaug	Kvinne	22
Trygve Skaug	Mann	21
Helga Flatland	Kvinne	18
Maja Lunde	Kvinne	18
Marie Aubert	Kvinne	16
Vigdis Hjorth	Kvinne	16
Øyvind Rimbereid	Mann	16
Simon Stranger	Mann	15
Ari Behn	Mann	14
Erlend Loe	Mann	14
Agnes Ravatn	Kvinne	13
Julie Andem	Kvinne	12
Marit Eikemo	Kvinne	12
Mathias Faldbakken	Mann	11
Fredrik Høyer	Mann	10
Sumaya Jirde Ali	Kvinne	10
Carl Frode Tiller	Mann	9
Gro Dahle	Kvinne	9
Ingvild Lothe	Kvinne	9
Levi Henriksen	Mann	9
Linn-Jeanethe Kyed	Kvinne	9
Bjarte Breiteig	Mann	8
Jan Kristoffer Dale	Mann	8
Linn Skåber	Kvinne	8
Maria Kjos Fonn	Kvinne	8
Ruth Lillegraven	Kvinne	8
Gulraiz Sharif	Mann	7
Ingeborg Arvola	Kvinne	7
Pål Tøien (OnkIP)	Mann	7
Camara Lundestad Joof	Kvinne	6
Gaute Heivoll	Mann	6
Nina Lykke	Kvinne	6
Erna Osland	Kvinne	5
Per Petterson	Mann	5
Roy Jacobsen	Mann	5
Åse Ombustvedt	Kvinne	5

Arne Lygre	Mann	4
Cezinando	Mann	4
Jakob Arvola	Mann	4
Johan Harstad	Mann	4
Johann Grip	Mann	4
Jonas Hassen Khemiri	Mann	4
Lars Petter Sveen	Mann	4
Marit Kaldhol	Kvinne	4
Reidun Elise Foldøy	Kvinne	4
Thomas Espedal	Mann	4
Tiril Broch Aakre	Kvinne	4
Åsne Seierstad	Kvinne	4
Anna Kleiva	Kvinne	3
Demian Vitanza	Mann	3
Ella Marie Hætta Isaksen	Kvinne	3
Endre Lund Eriksen	Mann	3
Frida Ånevik	Kvinne	3
Håvard Rem	Mann	3
Inger Elisabeth Hansen	Kvinne	3
Lars Mytting	Mann	3
Lars Saabye Christensen	Mann	3
Marianne Clementine Håheim	Kvinne	3
Mimir Kristjansson	Mann	3
Morten Strøksnes	Mann	3
Nora Lindblad	Kvinne	3
OnkIP og de fjerne slektningene	Mann	3
Rønnaug Kleiva	Kvinne	3
Sandeep Singh	Mann	3
Sara Johnsen	Kvinne	3
Abid Raja	Mann	2
Alexander Fallo	Mann	2
Amanda Gorman	Kvinne	2
Anne Grete Preus	Kvinne	2
Arne Svingen	Mann	2
Bjørn Vatne	Mann	2
Brynjulf Jung Tjønn	Mann	2
Carl Johansen	Mann	2
Cathrine Grøndahl	Kvinne	2
Edvard Hoem	Mann	2
Eilif Skodvin og Anne Bjørnstad	Mann	2
Ellen Mari Thelle	Kvinne	2
Halva priset + Maria Mena	Halva priset + Maria Mena	2
Hanne Ørstavik	Kvinne	2
Helge Torvund	Mann	2
Hilde Hagerup	Kvinne	2
Iram Haq	Kvinne	2
Karoline Brændjord	Kvinne	2
Kjell Askildsen	Mann	2

Klovner i kamp	Mann	2
Lars Bremnes	Mann	2
Lars Ove Seljestad	Mann	2
Linnéa Myhre	Kvinne	2
Mari Andreassen	Kvinne	2
Marry Somby	Kvinne	2
Marte Spurkland	Kvinne	2
Mikal Niemi	Mann	2
Molly Øxnevad	Kvinne	2
No 4.	Kvinne	2
Odd Norstoga	Mann	2
Olaug Nilssen	Kvinne	2
Selma Lønning Aarø	Kvinne	2
Stein Torleif Bjella	Mann	2
Svein Tindberg (Applaus scene)	Mann	2
Unge Ferrari	Mann	2
Øystein Karlsen, Lars Gautneb	Mann	2
Adam Price	Mann	1
Adel Khan Farooq	Mann	1
Aina Basso	Kvinne	1
Amalie Kasin Lerstang	Kvinne	1
Anders Totland	Mann	1
Anna Gavalda	Kvinne	1
Anna Kristina Knudsen	Kvinne	1
Anne Gunn Halvorsen	Kvinne	1
Anne Helene Guddal	Kvinne	1
Annette Münch	Kvinne	1
Bent Hamer	Mann	1
Birger Emanuelsen	Mann	1
Bjarte Daviknes Klakegg	Mann	1
Björg Vik	Kvinne	1
Bjørn Esben Almaas	Mann	1
Brit Bildøen	Mann	1
Britt Karin Larsen	Kvinne	1
Byting	Mann	1
Casper André Lugg	Mann	1
Cecilie Løveid	Kvinne	1
Chris Holsten	Mann	1
Cilla Jackert	Kvinne	1
Claudia Rankine	Kvinne	1
Colson Whitehead	Mann	1
Dag Johan Haugerud	Mann	1
Dag Solstad (basert)	Mann	1
Daria Bogdanska	Kvinne	1
Edouard Louis	Mann	1
Einar Økland	Mann	1
Eirin Andresen Betten	Kvinne	1
Elena Farranto	Kvinne	1

Ellen Fjestad	Kvinne	1
Endre Ruset	Mann	1
Enkel_poesi	Kvinne	1
Erlend Ramslie	Mann	1
Erlend Skjetne	Mann	1
Florian Zeller og Christopher Hampton	Mann	1
Frank "Tønes" Tønnesen	Mann	1
Fredrik Backmans	Mann	1
Frode Grytten (m.fl)		1
Gabrielle	Kvinne	1
Gaute M. Sortland	Mann	1
Geir Tangen	Mann	1
Girl in Red	Kvinne	1
Guro Sibeko	Kvinne	1
Hal Sirowitz	Mann	1
Hanne Bramness	Kvinne	1
Hans Sande	Mann	1
Harald Rosenløw Eeg	Mann	1
Haruki Murakami	Mann	1
Hedda Ignathe Hemmingsen	Kvinne	1
Hege Susanne Bergan	Kvinne	1
Heidi Sævareid	Kvinne	1
Helene Guåker	Kvinne	1
Helle Helle	Kvinne	1
Henrik Nordbrandt	Mann	1
Hilde Kvalvaag	Kvinne	1
Hilde Lindset	Kvinne	1
Ida Lorien Ringdal	Kvinne	1
Ingrid Senje	Kvinne	1
Ingvild H Rishøi og Nina Knag	Kvinne	1
J. K. Rowling	Kvinne	1
J. R. R. Tolkien	Mann	1
Jan Erik Vold	Mann	1
Jan Kjærstad	Mann	1
Jo Nesbø	Mann	1
Joachim Trier og Eskil Vogt	Mann	1
Jorunn Myklebust Syversen	Kvinne	1
Kamelen	Mann	1
Kari Anne Bye	Kvinne	1
Khaled Hosseini	Mann	1
Kjartan Hatløy	Mann	1
Kjersti Wøien Håland	Kvinne	1
Kristen Roupenian	Kvinne	1
Kristian Bergquist	Mann	1
Kristin Lind	Kvinne	1
Kristine Hüber og Jonas Ravn	-	1
Kristoffer "Cezinando" Karlsen	Mann	1
Kvalshaug m.fl.		1

Køber	Mann	1
Laila Stien	Kvinne	1
Lars Mæhle	Mann	1
Lars Vaular	Mann	1
Laura Djupvik	Kvinne	1
Lina Undrum Mariussen	Kvinne	1
Linda Boström	Kvinne	1
Linn Strømborg	Kvinne	1
Linn Ullman	Kvinne	1
Lucia Berling	Kvinne	1
Maggie O'Farrell	Kvinne	1
Maren Uthaug	Kvinne	1
Margaret Skjelbred	Kvinne	1
Mari Boine	Kvinne	1
Mari Jupskås	Kvinne	1
Maria Tryti Vennerød	Kvinne	1
Maryam Azimi	Kvinne	1
Mathias Haven	Mann	1
Maud Angelica Behn	Kvinne	1
Mette Marit Bølstad	Kvinne	1
Michael Stilson	Mann	1
Mikkel Bugge	Mann	1
Moddi	Mann	1
Mona Høvring	Kvinne	1
Monika Isakstuen	Kvinne	1
Morten Langeland	Mann	1
Morten Sangvik	Mann	1
Morten Søndergaard	Mann	1
Naja Marie Aidt	Kvinne	1
Neil Gaiman	Mann	1
Nicolai Houm	Mann	1
Nikolaj Arcel	Mann	1
Nikolaj Frobenius	Mann	1
Nils Christian Moe-Repstad	Mann	1
Oda Malmin	Kvinne	1
Odd Klippenvåg	Mann	1
Odveig Klyve	Kvinne	1
Olav H. Hauge	Mann	1
Ole Petter Vaaten	Mann	1
Oskar Hanska	Mann	1
Paco Roca	Mann	1
Per Olav Kaldestad	Mann	1
Peter F. Strassegger	Kvinne	1
Pia Tandrup	Kvinne	1
Quentin Tarantino	Mann	1
Ragnar Hovland	Kvinne	1
Rakel Solstad	Mann	1
Rauni Magga Lukkari	Kvinne	1

Risten Sokki	Kvinne	1
Robert Eidevik/Hjerteslag	Mann	1
Roskva Koritzinsky	Kvinne	1
Rupi Kapur	Kvinne	1
Sabina Store-Ashkari	Kvinne	1
Samantha Schweblin	Kvinne	1
Sanna Sarromaa	Kvinne	1
Sara Kristine Voulab	Kvinne	1
Sara Omar	Kvinne	1
Sarah Zahid	Kvinne	1
Sigbjørn Mostue	Mann	1
Sigmund Løvåsen	Mann	1
Sigrid Agnethe Hansen	Kvinne	1
Silvana Imam	Mann	1
Sophie Elise Isachsen	Kvinne	1
SPKRBOX / Det norske teateret	-	1
Stine Friis Hals	Kvinne	1
Tania Kjeldset	Kvinne	1
Tarjei Vesaas	Mann	1
Teresa Fabrik	Kvinne	1
Theis Ørntoft	Mann	1
Timbuktu	Mann	1
Tor Even Svanes	Mann	1
Torgeir Rebolledo Pedersen	Mann	1
Trey Parker, Robert Lopez og Matt Stone	Mann	1
Trine Høeg	Kvinne	1
Trude Marstein	Kvinne	1
Truls Horvei	Mann	1
Vegard Sæteren	Mann	1
Veronica Salinas	Kvinne	1
Victoria Lindquist	Kvinne	1
Vinnie	Mann	1
Virginie Despentes	Kvinne	1
Øystein Hauge	Mann	1
Åge Aleksandersen	Mann	1

Vedlegg 11: Svar fra spørreskjemaet: «Annet»

Lyrikk	Frekvens
Læreboka	3
Instapoesi	3
Dikt fra eksamen	1
Sangtekster	1
slampoesi	1
Ingen	1
Kunsten å alltid ha rett av Eirik Havnes	1
Du er god nok av Elin Larsen	1
Bare ikke en afghansk kvinne av fribyforfatter	1
Artikkelen av Ruth Lillegraven	1
Noveller	Frekvens
Læreboka	3
Noveller fra skriftlig eksamen	2
Ingen (kun lest utdrag)	1
Love Death + Robots	1
!les rein tekst (Forening)	1
Herrerasen	1
Romaner	Frekvens
Har ikke lest felles verk i klassen	3
Læreboka	2
Ingen	2
Krim	1
En strime av håp	1
Å bli født på ny (Kamzy Gunaratam)	1
Essay av Knausgård	1
Drama	Frekvens
Ingen	24
Læreboka	2
Nye tolkninger av eldre stykker	1
Amadeus	1
Vikings eller vikingane?	1
Chaliwaté Comany og Focus company - Dimanche (DNS)	1