

Estetisk lesing i læremidler etter LK20

En kvalitativ analyse av hvordan *Kontekst 8-10* legger til rette for estetisk lesing i lys av kvalitative intervju foretatt i ungdomsskolen.

MARLENE ARNTSEN

VEILEDER

Anita Berge Heivoll

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for Humaniora og pedagogikk
Institutt for Nordisk og mediefag

Master

Forord

Lesing har vært en viktig del av livet mitt så lenge jeg kan huske. Da jeg var barn, leste moren min for meg. Hun leste klassiske eventyr av Asbjørnsen og Moe, regler og rim av André Bjerke og sang typiske barnesanger fra sangbøker. Jeg kan enda huske hvordan vi lo sammen, og hvordan fantasien fikk løpe løpsk inni hodet mitt mens vi leste. Da jeg ble eldre, vokste denne interessen betraktelig, og jeg utviklet meg også som leser. Nå kunne jeg lese og skape mening på egenhånd, samt bedre forstå hva jeg likte best.

Litteraturen jeg har møtt fra barndommen og frem til i dag, har vært med på å forme meg som menneske. Denne litteraturen har hatt en innvirkning på meg, hvem jeg er og hvordan jeg ser verden. Det er nok denne kjærligheten for litteratur som har ført meg inn i lektorstudiet, og ikke minst er det derfor jeg har valgt å skrive en masteroppgave nettopp om litteratur og litteraturopplevelser. Jeg unner nemlig elevene mine å ha opplevelser i møte med litteratur, slik også jeg har hatt.

Til tross for betydningen litteratur har hatt for meg, møter og kjenner jeg mange som kommer med uttalelser slik som «jeg vil jo aldri få bruk for det jeg lærte i litteraturundervisningen i det virkelige livet». Jeg personlig har fått liknende tanker da jeg selv gikk på ungdomsskole, selv om jeg alltid har vært glad i å lese. Dette utsagnet leder meg inn i det som interesserer meg mest med norskfaget: nemlig hvordan man kan skape best mulig litteraturundervisning for elevene. Kan læremidler bidra her?

I anledning innlevering av denne masteroppgaven er det mange jeg skulle takket. De jeg likevel vil rette en ekstra takk til er min søster Amalie og min mor Ann Kristin, som alltid hjelper og stiller opp. Jeg vil også takke mine gode medstudenter og venner, Anne Marie og Hege. Uten dere hadde dette prosjektet ikke vært mulig. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære veileder Anita. Takk for alle gode råd, tilbakemeldinger og motivasjon på veien!

Kristiansand, mai 2023

Marlene Arntsen

Sammendrag

Problemstillingen for denne oppgaven er: Hvordan legger *Kontekst 8-10* til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur, og hvilke implikasjoner kan dette ha for litteraturundervisningen? Prosjektet søker innsikt i hvordan læremiddelet legger til rette for en estetisk inngang til skjønnlitteratur, samt hvordan praktiserende lærere forholder seg til det gitte læremiddelet. Undersøkelsene gjennomført i arbeid med oppgaven er kvalitative, og baserer seg på en filologisk og hermeneutisk tradisjon. Materialet for undersøkelse består av tekstlige utvalg fra læremidler tilknyttet *Kontekst 8-10* og semistrukturerte intervju med lærere i ungdomsskolen, hvor *kvalitativ tekstanalyse* og *kvalitative intervju* er metodiske innganger. Det teoretiske rammeverket omhandler særlig Louise M. Rosenblatts leserorienterte litteraturdidaktiske tilnærming til lesing av skjønnlitteratur. Rosenblatts begreper estetisk og efferent lesing er gjennomgående en sentral del av oppgaven som helhet, og blir også knyttet til Judith Langers teoretiske betraktninger om forestillingsverdener. I forlengelse av dette, blir også Martha C. Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne et aktuelt teoretisk innskudd. Wolfgang Iser's leserorienterte litteraturteori inkluderes også i oppgaven da både Langer og Rosenblatt bygger videre på den resepsjonestetiske litteraturteorien. I denne sammenheng inkluderer jeg også Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Jonathan Culler og Stanley Fish da Iser, Rosenblatt og Langer står i tradisjon med disse. Aktuell forskning innenfor det litteraturdidaktiske feltet tas også med i teorikapitlet, samt hva læreplanen sier om estetisk lesing. Jeg har også med teori om læremidler ettersom dette er hensiktsmessig for å besvare oppgavens problemstilling. Dette teoretiske rammeverket har resultert i tre analysekategorier: *Framstillingsformer*, *oppgaver* og *leseroller*.

Resultatene analysen har produsert, viser at læremidlene på ulike måter og i varierende grad legger til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur. Undersøkelsene har også vist hvordan dette kan ha implikasjoner for litteraturundervisningen. Oppgaven som helhet illustrerer derfor hvordan det ligger et til dels uutnyttet potensial for estetisk lesing i læremidlene og i litteraturundervisningen.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to examine how the teaching resource *Kontekst 8-10* (2020) facilitates aesthetic reading for students when encountering fictional literature, and what implications this may have for literature education. The project seeks insight into how forms of presentation, reader roles, and tasks facilitate an aesthetic approach to fictional literature, as well as how practicing teachers relate to the given teaching resource.

Examinations conducted in this project are qualitative and based on a philological and hermeneutic tradition. The material for analysis consists of textual selections from teaching resources associated with *Kontekst 8-10* (2020) and semi-structured interviews with teachers in secondary school, where *qualitative text analysis* and *qualitative interviews* are methodological approaches. The theoretical framework of the thesis focuses on Louise M. Rosenblatt's reader-oriented literature didactic approach to reading fictional literature.

Rosenblatt's concepts of aesthetic and efferent reading are consistently central to the thesis, and link to Judith Langer's theory of building envisionments. In addition to this, Martha C. Nussbaum's theory of narrative imagination is a relevant theoretical addition. Wolfgang Iser's reader-oriented literary theory is also included in the thesis, as both Langer and Rosenblatt build on reception aesthetic literary theory. In this context, I also include Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Jonathan Culler, and Stanley Fish, as Iser, Rosenblatt, and Langer can be placed amongst these scholars. Current research in the field of literature didactics is also included in the theoretical chapter, as well as what Kunnskapsløftet 2020 says about aesthetic reading. I also include theory about teaching resources, as this is relevant to answering the research question. This theoretical framework has resulted in three categories for analysis: *forms of presentation, tasks and reader roles*.

The results of the analysis demonstrate that teaching resources in various ways and to varying degrees facilitate aesthetic reading for students when encountering fictional literature. The examinations also show how this may have implications for literature education. Therefore this thesis illustrates how there is a partially untapped potential for aesthetic reading in teaching resources and in literature education.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	3
1.2 Begrepsavklaringer	4
1.3 Avgrensning	6
1.4 Aktualitet	9
1.5 Oppgavens struktur	11
2.0 Teori	13
2.1 Leserorientert litteraturteori	14
2.1.1 Resepsjonsteori.....	14
2.1.2 Estetisk respons	17
2.2 Leserorientert litteraturredaktikk	18
2.2.1 Estetisk og efferent lesing.....	19
2.2.2 Forestillingsverdener	23
2.2.3 Å utforske mulighetshorisonter og å opprettholde referansepunktet	26
2.2.4 Den narrative forestillingsevne.....	28
2.3 Aktuell litteraturredaktisk forskning	29
2.4 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020	34
2.5 Om læremidler	37
3.0 Metode	40
3.1 Valg av metode	40
3.2 Kvalitativ tekstanalyse	41
3.2.1 Hermeneutikk	42
3.3 Kvalitative intervju	42
3.3.1 Utvalg av informanter.....	44
3.3.2 Spørsmål til intervjuet	44
3.3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju	46
3.3.4 Pilotering	48
3.3.5 Forskningsetikk	48
3.3.6 Transkribering	51
4.0 Analysekategorier basert på teori	52
5.0 Analyse og drøfting	53
5.1 Overordnet struktur og utforming	53
5.1.1 Kontekst basis.....	53
5.1.2 Kontekst bokstøtte	54
5.2 Kontekst basis	55

5.2.1 Framstillingsformer	55
5.2.2 Oppgaver	61
5.2.3 Leseroller.....	64
5.2.4 Oppsummering	69
5.3 Kontekst bokstøtte	69
5.3.1 Framstillingsformer	69
5.3.2 Oppgaver	71
5.3.3 Leseroller.....	74
5.3.4 Oppsummering	75
5.4 Intervju	76
5.4.1 Holdninger til og bruk av <i>Kontekst 8-10</i>	77
5.4.2 Implikasjoner for litteraturundervisningen	83
5.4.3 Oppsummering	84
5.5 Drøfting.....	85
6.0 Resultater	89
6.1 Hvordan legger framstillingsformer, oppgaver og leseroller i <i>Kontekst 8-10</i> til rette for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur?	89
6.2 Hvordan forholder lærere seg til læreverkets tilhørende basisbok og digitale bokstøtte?. 90	
6.3 Hvordan legger <i>Kontekst 8-10</i> til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur, og hvilke implikasjoner kan det ha for litteraturundervisningen?	92
7.0 Avsluttende refleksjoner: med blick mot fremtiden	94
8.0 Litteraturliste	96
9.0 Vedlegg.....	101
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	101
Vedlegg 2: Brev til informanter	103
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til informanter	106
Vedlegg 4: Intervjuguide	107
Vedlegg 5: Fra Blichfeldt et al.: <i>Kontekst 8-10: Basis</i>	110
5a Forord	110
5b eksempeltekst 4: forberedelse til fagsamtale	112
5c Fremside til kapittel 4	114
5d «Poesipause»	116
5e «Mageplask».....	118
5f Oppgaver til kurs 4.1	120
5g Bakside omslag	122
Vedlegg 6: Fra Blichfeldt et al.: <i>Kontekst 8-10: Bokstøtte</i>	123
6a «Bli kjent med skolestudio».....	123
6b Arbeidsark 5A	125
6c Kurs 4.5 Poesi – «hjerterets språk».....	127
6d Arbeidsark 4.5 A og B	131
6e Arbeidsark 6	133
6f Arbeidsark 3	134
6g Arbeidsark 8	135
6h Arbeidsark 1 og 2	136

1.0 Innledning

Inspirasjonen til denne masteroppgaven har kommet fra ulike hold. Både fra min egen kjærlighet til litteraturen, men også fra en kommende lærers ønske om å skape god og meningsfull undervisning for elevene.

I innledningen til Martha C. Nussbaums *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (2016), skriver litteraturforsker Irene Engelstad følgende om skjønnlitteratur:

Litteraturen utvikler vår etiske tenkning, er viktig for demokratiet, for den offentlige samtalen. Fordi den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv, og fordi dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at også vår adferd endres. Særlig gjelder dette vanskelige følelser [...]. (Engelstad, 2016, s. 8)

Skjønnlitteraturen er med andre ord viktig for vår utvikling, og bør med dette ha en sentral posisjon i norskfaget og læremidlene i faget. Det er her estetisk lesing blir essensielt når man skal diskutere hvordan man skal tilnærme seg litteratur i undervisningen i skolen. Hvis forestillingsevne har betydning for elevenes utvikling av etisk tenkning, demokratisk danning, forstå vanskelige følelser og andre mennesker som de behøver i sine videre liv etter skolen, bør vel dette være på enhver læremiddelskapers agenda?

I dagens norskfag har lærere stort handlingsrom. Dette handlingsrommet finner vi blant annet i den nye læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Læreplanen bærer med seg mye nytt, men den legger likevel mindre føringer på norsklæreren når det gjelder både tekstpraksis og undervisningsmetoder. Lærere står overfor både muligheter og utfordringer med denne handlings- og metodefriheten. I en ellers hektisk lærerhverdag, hvor fokus gjerne ligger på kunnskap som kan måles, kan det estetiske ved litteraturen stå i fare for å bli glemt (Fredwall et al., 2022, s. 5). Dersom man skal realisere det som står i læreplanen, ikke minst om dybdeløring, må elevene få rom til å fordype seg i litteratur. De må få tid til å fylle tekstens tomrom, til å skape forestillingsverdener, til å utforske og skape mening, altså til *estetisk lesing*. Dette skriver Ingeborg Eidsvåg Fredwall, Elin Arnesen Moseid og Svein Slettan i *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (2022) (Fredwall et al., 2022, s. 14, 18, 23, 27). Kan kanskje læremidlene bidra her?

Innføringen av LK20 innebar også et behov for nye læremidler tilpasset og skapt etter den nye læreplanen. Som kjent kan skolene selv velge hvilke læremidler de ønsker å kjøpe inn, og man kan også finne støtte til utvalget på Utdanningsdirektoratet sine sider. Her finner man kvalitetskriterium og føringer knyttet til nye læremidler. De skriver blant annet at «[e]it viktig kvalitetskriterium for eit læremiddel er at det har valt tekstar, vinklingar, arbeidsmåtar og oppgåver som gir læraren god hjelp i å fremme desse sentrale verdiane» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Verdiene de refererer til her, er «norskfagets sentrale verdier», hvor «lesing av skjønnlitteratur» blant annet nevnes som vesentlig for at elevene «får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Hvis vi knytter dette til litteraturundervisning, og det jeg ovenfor har skrevet om estetisk lesing, er også læremidlenes behandling av nettopp dette av viktighet. Det er viktig for lærere å ha innsikt i læremidlenes tilrettelegging for estetisk lesing, men det er også forskningsmessig relevant. Dette fordi det didaktiske forskningsfeltet stadig behøver oppdatering i etterkant av innføringen av LK20. Dersom skjønnlitteratur er så viktig som både litteraturforskere og læreplanen fremhever, og skjønnlitteratur er estetiske tekster, er det viktig at læremidler og lærere legger til rette for undervisning med dette i fokus. Med andre ord at læremidlene skaper rom for at elevene får anledning til å oppleve litteraturen, samt at denne opplevelsen tas på alvor. Dette forankres også i læreplanen, hvor det blant annet står at «[n]orskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den nye læreplanen stiller altså nye krav, både til lærer, elever og læremidler. Disse kravene får følgelig konsekvenser for utformingen av læremidlene, og medfører nye normer for hva gode læremidler er.

Jeg etterlyser derfor ny innsikt i hvordan læremidlene legger til rette for estetisk lesing i henhold til ny læreplan, samt hvordan lærere ved bruk av disse læremidlene legger opp til meningsfull litteraturundervisning i praksis. Møter læremidlene disse behovene og kravene? Hvordan forholder lærere seg til disse læremidlene? Dette er store spørsmål, og derfor er det nødvendig å avgrense med hensyn til oppgavens omfang. Av den grunn ønsker jeg å undersøke hvordan oppgaver, leseroller og framstillingsformer i ett konkret læremiddel legger

til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur. For å gjøre dette, vil det være aktuelt å både gjennomføre en analyse samt intervju praktiserende lærere.

1.1 Problemstilling

Med ny læreplan kommer altså nye muligheter og nye utfordringer. Med bakgrunn i dette, samt oppgavens omfang, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan legger *Kontekst 8-10* til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur, og hvilke implikasjoner kan det ha for litteraturundervisningen?

I denne oppgaven er det også andre spørsmål som er aktuelle å undersøke underveis i prosessen. Disse underordnede forskningsspørsmålene er som følger:

- I. Hvordan legger framstillingsformer, oppgaver og leseroller i *Kontekst 8-10* til rette for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur?
- II. Hvordan forholder lærere seg til læreverkets tilhørende basisbok og digitale bokstøtte?

Forskningsspørsmål I vil hjelpe meg i avgrensingen av oppgaven, og viser hva som utgjør fokusområder for analysen. Det andre forskningsspørsmålet synes jeg er svært relevant å undersøke i prosjektet, ettersom brukere av læremidlene vil kunne gi nyttig informasjon om dette. Begge disse underordnede forskningsspørsmålene er vesentlige i besvarelsen av oppgavens problemstilling.

For å belyse og undersøke problemstillingen på en adekvat måte, har jeg to ulike metodiske innfallsvinkler. Jeg vil først foreta en analyse av tekstlige utvalg fra læremidler tilknyttet *Kontekst 8-10* (2020). I denne analysen vil jeg inkludere basisboken og læremiddelets digitale bokstøtte. Den andre innfallsvinkelen er kvalitative intervju i ungdomsskolen. Målet med intervjuene er å berike analysen og drøftingen med den ekstra innsikten i hvordan det faktisk er å undervise med utgangspunkt i det gitte læremiddelet. Lærere, som bruker *Kontekst 8-10* daglig i sin undervisning, vil kunne si mer om dens bruk enn noen som ikke har brukt den.

1.2 Begrepsavklaringer

Med hensyn til innledningen generelt, samt problemstilling og forskningsspørsmål spesielt, er det nødvendig å avklare noen begreper.

Ettersom estetisk lesing springer ut av begrepet *estetikk*, vil jeg kort gjøre rede for dette først. Begrepet har gresk opprinnelse, og betyr sans eller sansende. I dag har begrepene estetikk og estetisk en rekke ulike betydninger. Uten å gå inn i alle disse, brukes begrepene for å omtale estetiske fag, for å beskrive noe sanselig og vakkert eller for å beskrive noe overflatisk i negativ betydning. Begrepet brukes også i kunstfilosofisk sammenheng, men også knyttet til kunsthøgskolefag som eksempelvis litteratur. Estetikkbegrepet har en lang historie, men ettersom jeg knytter begrepet til lesing og estetisk lesing, vil jeg ikke gjøre rede for hele tradisjonen (Bale, 2009, s. 10).

Siden problemstillingen min, samt prosjektet som helhet, kan knyttes til *estetisk lesing*, må dette begrepet avklares tidlig i oppgaven (jf. Problemstilling). Ifølge Louise M. Rosenblatt omhandler estetisk lesing leserens selektive holdning til egne tanker, erfaringer og opplevelser under lesingen. Ved en estetisk tilnærming til skjønnlitteraturen retter leseren oppmerksomheten mot ideene, følelsene, scenene, situasjonene, minnene, bildene og personlighetene i lesingen. Man deltar aktivt i det som finner sted i transaksjonen, og fokuserer på språket i teksten og sansene sine (Rosenblatt, 2005, s. 11-12; Rosenblatt, 1995, xvii, 51). Definisjonen jeg nå har gitt er en svært kortfattet versjon av hva dette begrepet rommer. I teorikapitlet vil jeg redegjøre grundigere for estetisk lesing da det utgjør en helt essensiell del av oppgaven som helhet.

I denne oppgaven er begrepet *læremiddel* svært relevant da oppgaven omhandler en analyse av læremidler. For å definere dette begrepet, har jeg sett til opplæringsloven:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (Forskrift til opplæringslova, 2022, §17-1)

Med *lærebok* menes, i denne sammenheng, både den analoge basisboken og den tilhørende digitale bokstøtten. Jeg er klar over at det er vanlig med en smalere definisjon av begrepet, altså til å kun gjelde skriftlige og analoge læremidler. I denne oppgaven er ikke dette hensiktsmessig. Jeg har heller behov for et begrep som favner både *Kontekst basis* og *Kontekst bokstøtte*. *Basisbok* og *bokstøtte* er begreper som blir hyppig brukt i denne oppgaven. Dette fordi jeg skal gjennomføre en analyse av basisboken og bokstøtten til læreverket *Kontekst 8-10*. Jeg velger i denne sammenheng å heller bruke *basisbok* som begrep for den analoge boken som tilhører læreverket, ikke lærebok, ettersom jeg mener dette er mer presist i denne sammenheng. *Bokstøtte* er, i dette tilfellet, et av de digitale læremidlene som tilhører *Kontekst 8-10*. Det er en digital versjon av basisboken, hvor man finner samme kapitler, kurs og tematikk som i basisboken.

Begrepet *læreverk* må også avklares. Jeg har ikke funnet en god definisjon av begrepet, men kan forsøke å forklare hvordan jeg tolker det. Begrepet brukes ofte for å omtale alle ressursene som har samme navn. For eksempel har *Kontekst 8-10* både lærebok, basisbok, tekstsamling og digitale læremidler. Alle disse læremidlene tilhører samme læreverk, nemlig *Kontekst 8-10*. Det kan derfor sies å være et samlebegrep for alle de individuelle læremidlene innenfor samme merke, navn eller tittel.

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, er det også nødvendig å avklare begrepene *framstillingsform*, *oppgaver* og *leseroller* (jf. Forskningsspørsmål II). Begrepet *framstillingsform* kan ha ulike betydninger i ulike sammenhenger. I denne sammenheng bruker jeg begrepet om hvordan læremidlene presenterer skjønnlitterære emner, hvordan stoffet i læremiddelet struktureres og utformes, samt hvordan utformingen inviterer til lesing av og arbeid med skjønnlitteratur i læremiddelet. Til denne definisjonen har jeg hentet inspirasjon fra Dagrun Skjelbred, Trine Solstad og Bente Aamotsbakkens rapport «Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis» (Skjelbred et al., 2005, s. 66). Begrepet *oppgave* vil i denne sammenheng omhandle arbeidsoppgaver knyttet til lesing av skjønnlitteratur i de gitte læremidlene. Med *leseroller* mener jeg hva slags rolle læremidlene impliserer at leseren skal ha, hvordan og i hvilken grad de legger føringer for hvordan læremidlene skal brukes og hvordan de tiltaler leseren (Tønnesson, 2010, s. 176-177).

I tråd med læreplanenes bruk av begrepet *tekst*, bruker også jeg tekstbegrepet i vid forstand. Når jeg skriver om tekster, mener jeg altså alle slags tekster. Det utvidede tekstbegrepet favner sakprosa, skjønnlitteratur og «tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med andre ord omfatter det også multimodale tekster (Løvland, 2010, s. 1). *Litteratur* bruker jeg, i motsetning til tekst, i smal forstand. Jeg mener i all hovedsak skjønnlitteratur når jeg skriver litteratur. For å være transparent i med hensyn til oppgavens validitet og reliabilitet, vil jeg i denne sammenheng også avklare min personlige posisjon som litteraturlærer. Ettersom jeg baserer meg på en smal definisjon av litteraturbegrepet, plasserer jeg meg nærmere det Hallvard Kjelen omtaler som litteraturposisjonen enn hva han omtaler som literacy-posisjonen (Kjelen, 2018, s. 17). Dette betyr ikke at jeg ikke anser også sakprosa for å være litteratur, eller at jeg totalt avviser en bredere tilnærming, men heller at det for denne oppgavens vedkommende dreier seg om lesing av og arbeid med skjønnlitteratur.

1.3 Avgrensning

I arbeid med dette prosjektet har jeg gjort en rekke avgrensninger underveis i prosessen. Det som begynte som en bred inngang til et forskningsfelt, har stadig snevret seg inn til å bli den problemstillingen jeg endte med.

Opprinnelig hadde jeg en plan om å gjennomføre en mer klassisk lærebokanalyse, som gjennom arbeid med prosjektet viste seg å være lite hensiktsmessig. Derfor vil jeg, i stedet for å gjennomføre en tradisjonell lærebok- eller læremiddelanalyse, heller gjøre en analyse av et begrenset utvalg fra *Kontekst basis* og *Kontekst bokstøtte* tilknyttet læreverket *Kontekst 8-10*. I tillegg vil denne analysen gjennomføres utfra analysekategoriene forestillingsformer, oppgaver og leseroller. Årsaken til dette, er at jeg ønsker å undersøke hvordan læremidlene legger til rette for estetisk lesing for elevene. Av den grunn mener jeg det er mest naturlig å avgrense til denne analytiske innfallsvinkelen. Grunnet oppgavens omfang, samt et ønske om å kunne svare tilstrekkelig på problemstillingen min, har jeg også begrenset meg til å fokusere på utforming og elementer som påvirker utformingen i analysen. I tillegg til verbaltekst, vil dette innebære eksempelvis illustrasjoner og bilder. Altså vil jeg ta hensyn til at læremidlene

er multimodale tekster, og dermed vil også dette aspektet inkluderes i analysen der det er relevant. Ettersom jeg i denne oppgaven er interessert i det estetiske, var disse naturlige avgrensninger.

Som nevnt ovenfor vil jeg kun analysere utvalg fra læreverkets basisbok og digitale bokstøtte. Ved prosjektets begynnelse hadde jeg en åpen holdning til hvilke deler av læreverket som skulle inkluderes i selve analysen. *Kontekst tekster* er eksempelvis læreverkets tilhørende tekstsamling, som jeg ikke vil inkludere i analysen. Dette både grunnet et behov for avgrensning, men også fordi dette er en tekstbok som ikke alle skoler kjøper inn selv om de bruker basisbok og bokstøtte. Denne informasjonen ble avdekket gjennom de kvalitative intervjuene gjennomført i dette prosjektet. Derfor er det altså flere årsaker til at jeg har valgt vekk tekstsamlingen, selv om det hadde vært svært interessant å også undersøkt dette tekstutvalget nærmere. Dermed fikk jeg en naturlig inngang til å avgrense analysen til å omfatte nettopp disse læremidlene. Ved nærmere undersøkelse viser det også seg at basisbok og den digitale bokstøtten behandler samme tematikk og kapitler, men at de likevel skiller seg fra hverandre med hensyn til framstillingsformer, leseroller og oppgaver. Derfor er det interessant å undersøke dette nærmere i en analyse.

Utgangspunktet for min analyse av *Kontekst 8-10*, er *Kontekst basis* og *Kontekst bokstøtte*. Jeg har også her gjort noen begrensninger, og valgt ut enkelte deler av basisboken og bokstøtten. Her har jeg forsøkt å finne tilsvarende materiale i både basisbok og bokstøtte, slik at jeg lettere kan drøfte funn og analyseresultat. Årsakene til at jeg har gjort disse utvalgene, og ikke inkluderer mer stoff i analysen, er flere. Jeg ønsker å være grundig i mine undersøkelser, og må i tillegg ta hensyn til oppgavens omfang. Etter nøye overveielse, har jeg landet på at det beste valget er å begrense meg til et representativt tekstutvalg fra basisbok og bokstøtte.

For å gjøre utvalget av hva jeg skulle inkludere i analysen, måtte jeg først fastsette noen kriterier:

- I. Materialet må være knyttet til lesing og arbeid med skjønnlitteratur.
- II. Materialet må omhandle framstillingsform, oppgaver og leseroller.

III. Utvalgene gjøres også ut fra hva som best kan vise hvordan læremidlene legger til rette for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur.

Med hensyn til kriterium I og II, måtte jeg finne utdrag fra basisboken og bokstøtten som gjorde dette mulig. Kriterium III kan sies å være subjektivt betinget, ettersom jeg her belager meg på mine egne erfaringer. Likevel har jeg, gjennom arbeid med dette prosjektet og teori tilknyttet det, opparbeidet meg en viss kunnskap om hva som oppfordrer til og tilrettelegger for en estetisk tilnærming eller ikke. Utvalget er altså ikke basert utelukkende på mine personlige meninger, men heller på hva som best kan hjelpe meg å besvare oppgavens problemstilling.

Til min analyse har jeg valgt kapittel 4, kurs 4.1 i *Kontekst basis*. I tillegg har jeg valgt forordet, samt side 68- 69, 132-133 og 160-161. Jeg har også valgt tilsvarende kapittel og tematikk i *Kontekst bokstøtte*. Som nevnt, behandler basisboken og bokstøtten samme tematikk på ulike måter. Derfor er det interessant å undersøke nettopp dette nærmere, ettersom det kan ha ulike virkninger og implikasjoner med hensyn til estetisk lesing og litteraturundervisning.

Grunnen til at jeg har valgt kapittel 4, kurs 4.1, samt de andre utvalgte sidene, er mangesidig. Jeg har altså gjort veldig spesifikke utvalg fra ulike deler av både basisboken og bokstøtten. Utgangspunktet for utvalget var de gitte kriteriene. I tillegg til dette, har jeg et ønske om å få frem flere sider av læremidlene. Slik unngår jeg at en entydig konklusjon er eneste mulige resultat. Ved å på denne måten inkludere utvalg fra flere deler av både basisbok og bokstøtte, vil jeg øke sjansen for et mer nyansert og fullverdig bilde av læremidlenes tilrettelegging for estetisk lesing. Dette bunner igjen i en intensjon om å gå i dybden i analysen, og samtidig et ønske om å ivareta analysens validitet. Målet med analysen er å se på flere sider ved framstillingsformer, oppgaver og leseroller som preger utformingen av basisbok og bokstøtte, og på den måten kunne gi en informert besvarelse av problemstillingen.

1.4 Aktualitet

Siden PISA-undersøkelsen i 2000, har holdningene til lesing og lesevanene til norske elever hatt en utvikling i negativ retning (Roe, 2020, s. 107). Mange elever opplever også lite inspirasjon og engasjement til å lese, og knytter lesing i all hovedsak til tvang og informasjonsuthenting i skolesammenheng (Roe, 2020, s. 111-116). Kanskje kan dette ha en sammenheng med at det tradisjonelt sett, samt i dagens norskfag, er nokså uvanlig å vektlegge elevenes opplevelse av litteratur (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98-102). Det er nemlig slik at efferent lesing oppfattes som «viktigere» i skolen. Derfor kan det hevdes at det estetiske norskfaget har en svak posisjon i skolen. Dette støttes videre av klasseromsstudier, slik som LISA-studien (Fredwall et al., 2022, s. 24-26). Trolig kan dette knyttes til den nasjonale trenden knyttet til literacy. Denne trenden favoriserer forståelse over kreativitet, kognisjon over følelser, og målbare ferdigheter over dannelse (Gabrielsen et al., 2019, s. 2). Paradoksalt nok viser undersøkelser imidlertid at elever blir mer engasjerte i litteraturundervisningen dersom man vektlegger deres opplevelser av litteraturen og tar denne på alvor (Hennig & Eriksen, 2021, s. 214).

Det er med dette at estetisk lesing, som er i kjernen av denne masteroppgaven, finner sin legitimitet i norskfaget. Tidligere har estetisk lesing også vært relevant å diskutere i norskfaglig sammenheng, men det blir tydeligere fremhevet som viktig med ny læreplan. Derfor mener jeg det er viktig å forske på, ikke bare på grunn av læreplanens inkludering av det, men enda mer med hensyn til elevenes beste.

Litteraturundervisning generelt, og estetisk lesing spesielt, er felt som har blitt forsket på tidligere. Likevel mener jeg at jeg har en unik mulighet til å gjøre nye og aktuelle undersøkelser innenfor disse feltene. Dette fordi fagfornyelsen og et norskfag i endring innebærer nye muligheter, nye utfordringer og nye spørsmål. Det er her min masteroppgave finner sin legitimitet og relevans. Videre ser man i vår samtid en rekke diskusjoner og debatter knyttet til læremidler og undervisning i kjølvannet av LK20. Dette bidrar også til å sette temaet for dette forskningsprosjektet på dagordenen. Denne tematikken tas blant annet

opp i artikkelen «Lærebokoppgavene er ikke (fag)forny» (2022), der Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken skriver:

Konklusjonen på våre studier er at lærebokoppgavene formidler en forståelse av fagene som avviker både fra læreplanene og fra nyere innsikter i fagdidaktisk teori. Oppgavene har også vist seg å være svært motstandsdyktige mot forandring, og de er langt på vei de samme i dag som de var før fagfornyelsen. (Andersson-Bakken & Bakken, 2021)

Hvis man retter blikket mot nyutgivelser innenfor det nordiske litteraturdidaktiske feltet, kan man også se en nyvunnet interesse for estetisk lesing i norskfaget. Dette innebærer ikke nødvendigvis et enormt skifte, men man kan se at det har skjedd noe nytt her. Med boktitler som eksempelvis *Sans for danning: estetisk vending i litteraturdidaktikken* (2020), avsløres det at det har skjedd en endring. Hva som faktisk har skjedd, samt hvordan dette utarter seg i både læreverk og i praksis, får jeg anledning til å undersøke nærmere i dette masterprosjektet.

I etterkant av LK20s innførelse, har det også oppstått offentlige debatter knyttet til bruk av læremidler i norskfaget. Dette kan sies å henge sammen med det faktum at skolene må bytte ut de gamle bøkene, samt at den nye læreplanen gir norsklærere større metodefrihet. Et konkret eksempel på dette finner jeg i en kronikk i *Fædrelandsvennen* fra 2022. Her slår universitetslektor Ingeborg Eidsvåg Fredwall et slag for læremidler i en kronikk hun kaller «Sju gode grunner til at læremidler fortsatt er viktig i skolen» (2022)¹. Hun skriver om hvordan mange skoler satser på heldigitale læremidler. Videre skriver hun om hvordan tekstene elevene leser i stor grad er digitale, samt at de ikke tilrettelegger med hensyn til alder. Det stilles spørsmål om tekster slik som dette er en fullverdig erstatning for læreverk. Fredwall etterlyser faglige begrunnelser for avgjørelsene. Deretter skisserer hun sju grunner til at lærebøker er viktige med tanke på opplæringens kvalitet. Disse grunnene omfatter tilpasning til lesenivå, språket, lik tilgang, felles referanseramme, leseforståelse, styringsdokumenter og litterære systemer (Fredwall, 2022a). Altså kan man se at det åpenbart

¹ Denne kronikken utgjør en del av en større debatt som foregikk i *Fædrelandsvennen* og *NRK* i 2022 (Fredwall, 2022a; Fredwall, 2022b; Løvland, 2022 a; Løvland, 2022b; Ditlevsen & Hamre 2022a; Ditlevsen & Hamre, 2022b).

er mange argumenter som taler for at bruk av læremidler i skolen, som ikke er digitale, er legitimt enda i dag.

Den overnevnte debatten er ikke en debatt jeg vil gå inn i, diskutere eller ta stilling til i denne oppgaven. Likevel inkluderes den kort for å understreke oppgavens relevans og aktualitet. I tillegg viser det at spørsmålet om læremidlers hva, hvordan og hvorfor er svært aktuelt, både med hensyn til forskning, forfattere, skolen, elever og lærere. Det kommer frem, gjennom Fredwalls kronikk, at dette ikke er noe helt nytt. Spørsmål og problematikk knyttet til læremidler ble likevel satt på dagsorden med innføringen av LK20. Ny læreplan medfører som nevnt nye læremidler, og får følgelig konsekvenser for hvordan nye læremidler utformes og brukes. Som det kommer frem med ny forskning og debatter i media, mangler det kunnskap og faglige begrunnelser knyttet til læremidlers utforming og bruk. Jeg etterlyser flere undersøkelser av hvordan læremidlene møter dagens behov, og ønsker en beskrivelse av hvordan ulike trekk ved læremidler påvirker lærere og elevers bruk. Det er i dette tomrommet mitt masterprosjekt finner sin plass, aktualitet og relevans.

1.5 Oppgavens struktur

Det er den tidligere nevnte problemstillingen og de underordnede forskningsspørsmålene jeg ønsker å undersøke og besvare i denne masteroppgaven. Derfor vil oppgaven omfatte ulike innfallsvinkler til dette. For å kunne gjennomføre intervju, analysere læremidlene, tolke funnene fra intervjuene og gjøre en drøfting, kreves det et teoretisk og metodisk grunnlag.

Av den grunn vil jeg i det påfølgende kapitlet redegjøre kort for leserorientert litteraturteori, med særlig vekt på litteraturteoretiker Wolfgang Iser, da dette utgjør et bakteppe for den leserorienterte litteraturdidaktikken. Deretter følger teori innenfor den leserorienterte litteraturdidaktikken. Ved redegjørelse for estetisk og efferent lesing, vil særlig Louise M. Rosenblatt være en sentral teoretiker. Judith Langers teori om bygging av forestillingsverdener utgjør også en sentral del av mitt teoretiske rammeverk. Jeg vil også kort inkludere Martha C. Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne. I sammenheng med dette, vil det i tillegg være aktuelt å undersøke både læreplanen, aktuell forskning på feltet og

teori om læremidler. Deretter vil jeg presentere metoder for prosjektet, og i den sammenheng også grunngi mine metodiske valg.

Med støtte i det teoretiske grunnlaget for oppgaven, vil jeg gjøre rede for funn, samt analysere hvordan oppgaver, leseroller og framstillingsformer i *Kontekst 8-10* legger til rette for estetisk lesing av skjønnlitteratur. Jeg vil også gjøre rede for funn fra de kvalitative intervjuene, samt tolke disse. På denne måten vil jeg også kunne identifisere i hvilken grad basisboken og bokstøtten fungerer som hjelpemiddel, eller hinder, med en estetisk tilnærming som mål.

Mot slutten av oppgaven vil jeg sammenfatte resultater fra oppgaven som helhet. Oppgaven munner deretter ut i avsluttende betraktninger og en konklusjon. I denne sammenheng vil jeg også benytte muligheten til å rette et lite blick mot fremtiden. Sist i oppgaven følger litteraturliste og vedlegg.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for relevant teori. De teoretiske utvalgene jeg har gjort, baserer seg på et ønske om å inkludere både dybde og bredde. Derfor har jeg valgt ut både eldre og nyere forskning innenfor det litteraturdidaktiske feltet. Denne oppgaven vil bygge videre på, og plassere seg et sted i, nettopp dette litteraturdidaktiske teorifeltet. Teoretiske valg baserer seg videre på aktualitet og relevans med hensyn til oppgavens hensikt, altså å besvare problemstillingen og dens underordnede forskningsspørsmål.

Først vil jeg kort gjøre rede for relevante deler av leserorientert litteraturteori, med hovedfokus på resepsjonsteori. Dette fordi det er her estetisk lesing plasserer seg teoretisk, og oppgavens teorigrunnlag kan sies å ha et resepsjonsteoretisk utgangspunkt. Selv om jeg kort vil nevne Hans Robert Jauss, Jonathan Culler og Stanley Fish for å skape en liten oversikt over feltet oppgaven henter sitt teoretiske grunnlag fra, vil denne redegjørelsen være ufullstendig. Jeg vil i denne delen vie mest plass til teoretikeren Wolfgang Iser og hans teori om estetisk respons. Årsaken til at Isers begreper er mer relevant enn andres i denne oppgaven, er at de mer eksklusivt kan knyttes til estetisk lesing. Dette kommer frem hos Iser selv, men også hos Rosenblatt i forlengelse av dette². Etersom Rosenblatt bygger videre på det Iser skriver, kan man se at det estetiske står i fokus hos begge teoretikerne.

Videre vil jeg redegjøre for relevante deler av leserorientert litteraturdidaktikk, hvor begrepene estetisk og efferent lesing er de mest sentrale. I dette kapitlet, og i oppgaven ellers, har jeg valgt å støtte meg mest på Louise M. Rosenblatt og Judith Langer. Årsaken til dette er at Rosenblatt er opphavskvinnen til selve begrepet *estetisk lesing*, og derfor utgjør den mest pålitelige kilden til informasjon om nettopp dette. Langer er også sentral med hensyn til estetisk lesing i skolen, blant annet med tanke på det hun skriver om opplevelse, innlevelse og

² Rosenblatt poengterer ikke en direkte relasjon til Iser selv i utstrakt grad. Denne linjen, fra Iser til Rosenblatt, er likevel opplagt ettersom hun bruker begreper slik som *implisert leser* eller variasjoner av dette. Hun henviser imidlertid til Roman Ingarden flere steder, som er en teoretiker Iser også henter inspirasjon og begreper fra (Rosenblatt, 1994, s. 106-107; Iser, 1980. s. 38).

bygging av forestillingsverdener. Derfor vil jeg også gjøre rede for Langers teori om *forestillingsverdener*, samt hennes begrepspar *å utforske mulighetshorisonter* og *å opprettholde referansepunktet*. Dessuten bygger Langer videre på Rosenblatts teori når hun skriver om dette. De begge har skrevet relevante verk innenfor det litteraturdidaktiske feltet, hvor man finner omfattende forskning som bidrar til å legitimere en estetisk tilnærming til litteratur i skolen. Martha C. Nussbaums teori om den narrative forestillingsevne utgjør siste delkapittel i dette underkapitlet. Dette fordi denne teorien er relevant i sammenheng med lesing av og arbeid med litteratur. Mot slutten av teorikapitlet vil jeg redegjøre for aktuell forskning på det litteraturdidaktiske feltet, og deretter også se nærmere på hva fagfornyelsen sier om estetisk lesing i norskfaget. Helt til slutt vil jeg gjøre rede for et utvalg teori knyttet til læremidler i skolen da dette er relevant for den senere analysen.

2.1 Leserorientert litteraturteori

Den leserorienterte litteraturteoriens hovedanliggende er å undersøke hvordan leseprosessen eller leseren påvirker hvordan et litterært verks mening blir etablert. Leserorientert litteraturteori favner med dette flere teoretiske posisjoner, men som alle har vektleggingen av leser eller leseprosess til felles. Videre kan man dele denne litteraturteorien inn i to retninger: resepsjonsestetikken og leserresponsteorien (Claudi, 2013, s. 111). Man kan gjerne bruke begrepet resepsjonsteori som noe felles for både resepsjonsestetikk og leserresponsteori. Den leserorienterte litteraturdidaktikken, og med det estetisk lesing, har et resepsjonsestetisk utgangspunkt. Rosenblatt og Langer bygger også videre på teoretikere innenfor dette feltet, deriblant Robert Jauss, Wolfgang Iser, Jonathan Culler og Stanley Fish. Derfor er det relevant å inkludere noe teori om dette, ettersom jeg i stor grad vil anvende teori som baserer seg på dette litteraturteoretiske feltet.

2.1.1 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori fokuserer på hvordan lesere forstår og tolker litteratur innenfor en kulturell og historisk kontekst. Denne teorien vektlegger hvordan lesere blir påvirket av samfunnsforhold, kulturelle normer og verdier, og hvordan dette kan påvirke deres forståelse av et litterært verk. Resepsjonsteori tar altså for seg både leserens individuelle reaksjon på verket, men også

hvordan denne reaksjonen er formet av kulturelle og historiske faktorer. Ifølge resepsjonsteori er et litterært verk ikke en fast og uforanderlig konstruksjon, men snarere en fleksibel og åpen struktur som kan tolkes på forskjellige måter av ulike lesere. Litteraturen skaper mening i møtet mellom teksten og leseren, og denne betydningsskapende prosessen kan ikke reduseres til enten teksten eller leseren alene. Fagfeltet har sin opprinnelse på 1960-tallet, og har senere blitt utviklet av forskere som Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Jonathan Culler og Stanley Fish (Claudi, 2013, s. 111-112, 119, 122; Skei, 1991, s. 51-53; Store norske leksikon, 2019). I boken *Litteraturteori* (2013) av Mads B. Claudi, skriver han om disse teoretikerne når han gjør rede for leserorientert litteraturteori.

Jauss og Iser kan sies å tilhøre den tyske resepsjonestetikken (Claudi, 2013, s. 112). Et sentralt begrep hos Jauss, er *forventningshorisont*. I følge Jauss er det hvilket system av forventninger enhver historisk epoke preges av som utgjør epokens litterære forventningshorisont (Claudi, 2013, s. 113). Han mener at litteratur kan oppfylle, modifisere eller bryte med forventningene til leseren. Verkets innplassering langs denne akse, er hva dets estetiske verdi beror på mener han. Verk som bekrefter forventningene til leseren tillegger han minst estetisk verdi, og verk som ikke gjør dette størst estetisk verdi. I tråd med dette, mener han at det som bryter med forventninger i en historisk epoke, gjør ikke nødvendigvis det i en senere epoke. Derfor blir ettertidens forventningshorisonter stadig modifisert. Han kaller i den sammenheng verk som endrer forventningshorisonten for epokegjørende. Dette fordi disse verkene både påvirker ettertidens resepsjon og senere produksjonen av litteratur. Jauss omtaler forholdet mellom forventningshorisont og verk, mellom tekst og leser, som gjensidig og dialogisk (Claudi, 2013, s. 113-115).

Leserresponsteori favner de ulike amerikanske leserorienterte litteraturteoriene, og skiller seg fra resepsjonestetikken. Den amerikanske litteraturteoretikeren Jonathan Culler mener at det sosiale systemet som leseren er del av betinger forståelsen av en tekst (Claudi, 2013, s. 119). Culler utviklet, i tråd med dette, en teori om *litterær kompetanse*. Kort fortalt handler dette om hvordan lesere er i stand til å tolke og forstå litterære tekster. Litterær kompetanse er, ifølge Culler, ikke medfødt eller universell. Det er heller noe som utvikles gjennom erfaring

og opplæring. Han argumenterer for at det er visse konvensjoner og forventninger i litteraturen som leseren må kjenne til for å kunne tolke og forstå teksten på en adekvat måte:

Rezeptionsästhetik is not a way of interpreting works but an attempt to understand their changing intelligibility by identifying the codes and interpretive assumptions that give them meaning for different audiences at different periods. (Culler, 1983, s. 13)

Dette inkluderer blant annet kunnskap om litterære sjangre, fortellerstemmer, symbolske og språklige teknikker, og hvordan disse elementene kan brukes til å skape mening og resonans i teksten. Ifølge Culler er litterær kompetanse dermed en sosialt konstruert ferdighet som krever deltakelse i en kulturell praksis (Claudi, 2013, s. 119-122).

Det finnes også leserorienterte litteraturteorier som er nokså radikale i vurderingen av leserens viktighet. Litteraturteoretikeren Stanley Fish har utviklet en teori om *fortolkningsfellesskap*. Kort fortalt går denne teorien ut på at det er fellesskapet av lesere, og deres deltakelse i en bestemt kulturell og historisk praksis, som bestemmer tolkningen av en tekst. Fish mener at det ikke finnes noen "riktig" tolkning av en tekst, men at tolkningen alltid er avhengig av den kulturelle og historiske konteksten den inngår i. Han argumenterer for at leserne bringer med seg sine egne erfaringer, fordommer, verdier og forventninger når de leser en tekst, og at dette påvirker deres tolkning. Dermed blir tolkningen av en tekst aldri objektiv eller nøytral, men alltid subjektiv og kontekstualisert. Fish mener at det er det sosiale fellesskapet av lesere som bestemmer hvilke tolkninger som anses som gyldige eller relevante, og at dette skaper en kontinuerlig diskusjon og debatt om meningen av en tekst (Claudi, 2013, s. 122-125).

Resepsjonsteori er altså et begrep som favner både leserens personlige reaksjon på verket, men også hvordan kulturelle og historiske faktorer påvirker denne reaksjonen.

Resepsjonsteoretikere ser på tekster som fleksible og åpne, og muligheten for å tolke forskjellig er derfor alltid til stede. Teoretikere slik som Hans Robert Jauss, Jonathan Culler og Stanley Fish er sentrale innenfor denne teoretiske retningen. Jauss med sin teori om forventingshorisonter, Culler med sin teori om litterær kompetanse og Fish sin teori om fortolkningsfellesskap har alle hatt en betydelig innvirkning på det leserorienterte litteraturteoretiske fagfeltet. I forlengelse av dette, har de også hatt påvirkning på den leserorienterte litteraturdidaktikken.

2.1.2 Estetisk respons

Wolfgang Iser har et nokså annerledes perspektiv på den litterære resepsjonen enn Jauss, til tross for at de begge tilhører den tyske resepsjonestetikken. Iser er blant annet ikke opptatt av hvordan tekster har blitt lest og forstått, men heller av hva som skjer under selve lesingen, altså hva som skjer med leseren. I denne sammenheng utvikler han en teori om *estetisk respons* for å forklare hvordan møtet mellom leser og tekst medfører meningsdannelse. Han er i tillegg opptatt av selve leseprosessen, og hvordan mening etableres gjennom den (Claudi, 2013, s. 115-116). Dette kommer blant annet til uttrykk i hans argumentasjon for at litterære tekster ikke kan forstås som faste og uforanderlige objekter, men heller som dynamiske og fleksible kilder til betydning som formes og endres gjennom leserens engasjement med teksten (Iser, 1980, s. 21).

Iser henter blant annet inspirasjon fra teoretikeren Roman Ingarden, og adapterer hans begrep *ubestemthetssteder*. Dette begrepet sikter til de delene som teksten ikke forteller leseren noe om, som leseren selv må dikte ettersom det ikke angis verket. Når Iser tar i bruk begrepet, utvider han imidlertid dets betydning til å gjelde alle typer forbindelser teksten ikke uttaler selv. Altså omhandler begrepet alle forbindelser teksten inviterer leseren til å trekke. Iser bruker gjerne et annet begrep om slike ubestemtheter i litterære verk: *tomme plasser* eller *tomrom*. Konsekvensen av at tekster har slike tomme rom, er at teksten må leses før den blir vekket til live eller realisert (Iser, 1993, s. 8-9, 32, 40). Meningen finner man i lesningen av teksten, ikke i teksten i seg selv, mener Iser (Iser, 1980, s. 38). Han bruker også begrepet *tekstens intensjon*, som utgjør produktet som resulterer fra interaksjonen mellom leser og tekst. Denne interaksjonen omtaler Iser som «en interaksjon mellom det uttrykte og det uuttrykte» (Claudi, 2013, s. 117).

Leseren blir altså en medskaper av tekstens mening. Dette er en prosess som Iser, med et begrep han har lånt hos Ingarden, kaller *konkretisering*. Konkretiseringen går ut på å realisere det meningspotensialet som er skrevet inn i teksten. Videre konstruerer Iser begrepet *implisitt leser*. Den implisitte leseren «betegner en bestemt struktur i den litterære teksten» (Claudi, 2013, s. 117). Dette henger sammen med at teksten inneholder uttalte normer, som eksisterer

som negasjoner eller fravær, som styrer teksten (Claudi, 2013, s. 117). Iser hevder at leseren må forene de ulike perspektivene og normene i teksten til å bli en helhetlig forståelse og meningsskapelse. Han mener altså at meningen i teksten er skrevet inn i den, i form av en implisitt leser. Meningen blir dermed til i lesningen av teksten, men den finnes altså allerede der, bare som en struktur (Claudi, 2013, s. 118-119). Iser argumenterer for at de implisitte strukturene ikke eksisterer uavhengig av leseren, men heller skapes gjennom leserens interaksjon med teksten. Leserens spiller derfor en aktiv rolle i å skape mening og betydning i teksten, og denne betydningen kan variere avhengig av leserens bakgrunn, erfaringer og kunnskap (Iser, 1980, s. 38). Iser hevder det er slike tekster, som har mange tomrom, som berører oss mest. Dette begrunner han i det faktum at man opplever noe som bedre eller mer sant dersom man selv har bidratt i meningsskapelsen. I disse tilfellene blir leseren tvunget til å involvere egen personlighet, og dermed vil man følgelig også erfare noe om seg selv i tillegg til teksten (Claudi, 2013, s. 118-119).

Iseres resepsjonsetetiske teori om estetisk respons er altså høyst relevant med hensyn til den leserorienterte litteraturredidaktikken. Hans vektlegging av leseprosessen, samt leseren i lesingen, synliggjør denne koblingen. Begrepene om tomme plasser, tekstens intensjon, konkretisering og den implisitte leser er etablert som viktige begreper i en leserorientert litteraturteoretisk sammenheng. Disse begrepene er også sentrale i litteraturredidaktisk sammenheng, og blir videreført og bygget videre på av blant annet Rosenblatt og Langer.

2.2 Leserorientert litteraturredidaktikk

Jeg har begrenset denne delen av teorikapitlet til å omhandle de teoriene som er mest relevante for å kunne drøfte og besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål på en grundig og redelig måte. Valg av teoretikere og teorier er derfor nøye fundert i forkant av redegjørelsen. Jeg vil i all hovedsak inkludere teori fra Louise M. Rosenblatt og Judith Langer da deres teorier vurderes som mest relevante i denne sammenheng. I tillegg vil jeg inkludere Martha C. Nussbaums teori om *den narrative forestillingsevne* da den tilbyr et interessant perspektiv med hensyn til oppgavens formål. I en større oppgave ville det, i tråd med det overnevnte litteraturteoretiske fagfeltet, vært aktuelt å også inkludere teoretikere slik som

eksempelvis Umberto Eco, Norman Holland, I.A. Richards og David Bleich (Eco, 1984; Holland, 1989; Richards, 1968; Bleich, 1975).

2.2.1 Estetisk og efferent lesing

Denne masteroppgaven og dens problemstilling medfører et behov for å definere og grundig redegjøre for Louise M. Rosenblatts begrepspar estetisk og efferent lesing.

I likhet med Iser, er også Rosenblatt interessert i møtet og relasjonen mellom leser og tekst.

Rosenblatt drar likevel dette videre i form av at hun har et mer didaktisk perspektiv.

Leserresponsteori er også relevant å nevne i denne sammenheng. Ikke bare er det en tydelig linje fra resepsjonsetetikk og leserresponsteori til Rosenblatts litteraturredidaktiske teori, men hun nevner det også selv og gjør et poeng ut av dette: «much so-called ‘reader-response’ theory does not make clear *what* the reader is ‘responding’ to» (Rosenblatt, 2005, s. 45).

Likevel må det understrekes at Rosenblatt er nokså tydelig på at det er mangler ved leserresponsteorien, og at transaksjonsteorien hennes skiller seg fra leserresponsteori på dette området. Dette fordi «the transactional concept has always kept both reader and text in focus» (Rosenblatt, 2005, s. 45). Hun mener altså at leserresponsteorien ikke har hatt begge disse delene av leseprosessen i fokus, men at hennes transaksjonsteori gjør nettopp dette.

Rosenblatt interesserer seg for *transaksjonen* som finner sted i leseprosessen, og vektlegger den som en helt essensiell del av enhver lesing av litteratur (Rosenblatt, 1994, s. 16-19).

Grunnen til at hun kaller det transaksjon, er blant annet for å skille det fra *interaksjon*. Med transaksjon menes det en pågående prosess, der faktorene eller elementene i lesingen er deler av en total situasjon. Disse faktorene eller elementene påvirker og er påvirket av hverandre (Rosenblatt, 1994, s. 17). På mange måter kan man si at teksten blir en del av miljøet som leseren responderer på. Altså er det slik at teksten og leseren skaper et miljø for hverandre under lesingen: «the reader looks to the text, and the text is activated by the reader»

(Rosenblatt, 1994, s. 18). Leseprosessen transaksjonelle preg, er det som understreker viktigheten av både teksten og leseren i alle lesinger. Det er gjennom relasjonen til teksten at man blir en leser, ifølge Rosenblatt. Den fysiske teksten, et sett med bokstaver, blir en tekst gjennom sin relasjon til en leser som kan nå inn til dens verden og tolke den (Rosenblatt,

1994, s. 18-19). Dersom et litterært kunstverk skal kunne oppstå eller skapes, må leserens oppmerksomhet rettes mot transaksjonen mellom teksten og en selv. Det er bare hvis leseren fokuserer på erfaringen og opplevelsen, ved å rette oppmerksomheten innover, at verket vil «finne sted» (Rosenblatt, 1994, s. 28).

Det som ifølge Rosenblatt bør være målet for leseren, er at man lar seg absorbere fullstendig i prosessen som å fremkalle et verk fra en tekst innebærer. Et annet mål bør være å sanse, nyte, strukturere og tydeliggjøre opplevelsen underveis. Hun omtaler denne opplevelsen som umiddelbar. Denne umiddelbarheten kan ikke skilles fra ordene som medfører opplevelsen. Konseptet transaksjon understreker den konstante bevisstheten om, og forholdet til, teksten. Rosenblatt skriver også at den estetiske holdningen gjør denne bevisstheten, om at ordene er tegn med spesielle karakteristikk som symboler, enda høyere. Det man opplever blir hele tiden koblet til ordene (Rosenblatt, 1994, s. 29). Med dette får Rosenblatt tydeliggjort det hun mener mangler ved leseresponsteorien, nemlig en klarhet om hva man «responderer» på (Rosenblatt, 2005, s. 45).

Knyttet til leseprosessen, samt transaksjonen som finner sted, lanserer Rosenblatt begrepene estetisk og efferent lesing³ (Rosenblatt, 1994, s. 23-25). Leseren utfører ifølge Rosenblatt veldig forskjellige aktiviteter alt ettersom hvordan man tilnærmer seg litteraturen, avhengig av om det er ved estetisk eller efferent lesing. Kontrasten mellom disse bunner i hvor fokuset og oppmerksomheten til leseren ligger under selve lesingen. Ved efferent lesing, er leserens fokus på det man sitter igjen med etter lesingen. Med andre ord er den efferente leseren opptatt av å innhente informasjon, utføre gitte handlinger eller på å finne løsningen på et problem (Rosenblatt, 1994, s. 23). Videre skriver hun en kortfattet forklaring av hva estetisk lesing er. Jeg mener, til tross for sin kortfattet, at denne beskrivelsen oppfatter mye av det estetisk lesing handler om: «In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text» (Rosenblatt, 1994,

³ Judith Langer omtaler dette som to ulike leseroller hos Rosenblatt, mens Rosenblatt selv omtaler det som lesemåter eller posisjoner (Langer, 2011, s. 7; Rosenblatt, 1994, s. 23; Rosenblatt, 2005, s. 10).

s. 25). Estetisk lesing handler altså om hvor fokuset ligger under selve lesingen. Hvis man inntar en estetisk holdning til verket, rettes oppmerksomheten mot opplevelsen i møte med litteraturen.

Videre skriver Rosenblatt at ulike estetiske transaksjoner med en og samme tekst kan medføre ulike opplevelser, avhengig av sinnstilstand, tidligere erfaringer eller måten leseren leser på. For å produsere et litterært verk, må leseren legge merke til det som kalles frem hos han eller hun fra de gitte ordene i den spesifikke rekkefølgen. Leserens må legge merke til rytmen og lyden, til konnotasjoner, til overtoner av følelser, til idéer, sanser og assosiasjoner. Å sanse, føle, tenke, forestille og syntetisere de ulike sinnstilstandene, vil tillate den estetiske leseren å kun fokusere seg om det som skjer under leseprosessen. En vil få anledning til å kun konsentrere seg om opplevelsens komplekse struktur, som man selv former til å bli det litterære verket symbolisert av teksten (Rosenblatt, 1994, s. 26).

Efferent og estetisk lesing kan videre ses på som ytterpunkter på et spektrum. På den efferente siden ligger fokuset på konseptene, informasjonen, hjelpen, som leseren vil sitte igjen med i etterkant av lesingen. På den estetiske siden, derimot, er leserens hovedformål oppnådd mens han eller hun leser. Dette fordi leseren retter sin oppmerksomhet mot den faktiske opplevelsen han eller hun har (Rosenblatt, 1994, s. 27). Rosenblatt skriver også at en og samme tekst kan leses både efferent og estetisk, og at man som regel aldri befinner seg helt ved ytterpunktene av dette spektrumet. Altså er det vanskelig å ha en totalt estetisk eller totalt efferent tilnærming (Rosenblatt, 1994, s. 25).

Litteraturen har, hos Rosenblatt, et stort potensial. Dette fordi hun mener verket som fremkalles av leseren, gjennom estetisk lesing, er en personlig opplevelse hos den enkelte leseren. Rosenblatt skriver at litteraturen rustet oss med en bestemt form for fantasi som trengs for å være demokratiske medborgere. Fantasien som aktiveres i lesingen kan dessuten brukes til å utforske handlingsmuligheter eller til å eksperimentere. Slik utforsking kan finne sted ettersom litteraturen viser leseren hvilke konsekvenser ulike valg kan ha. På denne måten vil også litteraturen kunne hjelpe elevene med å ta valg. Videre skriver hun at litteraturen utgjør et medium som viser oss ulike følelser, sosiale forhold, oppførsler og personlige og

sosiale standarder. Slik synliggjør også litteraturen ulike levemåter, filosofier og relasjoner for elevene. Dette mener Rosenblatt er særlig viktig i det stadig skiftende demokratiske samfunnet vi lever i. Hun mener at litteraturen på denne måten kan frigjøre elevene fra skyldfølelse, frykt og usikkerhet ettersom man ved å lese får en bredere forståelse av normalitet. Dessuten får elevene, gjennom litterære opplevelser, mulighet til å observere egne problemer og personligheter objektivt, samt verktøy til å håndtere dem. Altså kan man si at Rosenblatt fastslår litteraturundervisningens dannelsespotensial. Hvis dette skal kunne fullbyrdes i klasserommet, må undervisningen være både oppdatert og dynamisk mener hun (Rosenblatt, 1995, s. 212). I forlengelse av dette, kan man også si at læremidlene elevene møter i litteraturundervisningen må være oppdaterte og dynamiske.

For Rosenblatt er altså lesing en transaksjon mellom leseren og teksten, der begge parter påvirker hverandre gjennom en gjensidig prosess. I denne transaksjonen kan det skje to typer lesing: estetisk lesing og efferent lesing. Estetisk lesing handler om å oppleve det som skjer i møtet med teksten, og hovedformålet med lesingen oppnås under selve lesingen. Efferent lesing handler om uthenting av informasjon fra teksten, og fokus ligger utenfor teksten. Rosenblatt mener at begge typer lesing er viktige, og at leserens erfaringer og bakgrunn påvirker hvordan man leser og oppfatter teksten. Hun mener også at lesing er en subjektiv opplevelse, der leserens tolkning og forståelse av teksten er like viktig som forfatterens intensjoner. I tillegg legitimerer hun litteraturens rolle i undervisningen gjennom sin beskrivelse av hvilket potensial som finnes i den. Rosenblatts forståelse av lesing kan man også gjenkjenne hos litteraturdidaktiker Judith Langer, som også vektlegger en utforskende holdning i lesingen.

2.2.2 Forestillingsverdener

Der Rosenblatt fokuserer på transaksjonen, er det *forestillingsevne og å bygge forestillingsverdener*⁴ som er sentralt hos litteraturredaktikeren Judith Langer. Dette kan selvsagt sies å utgjøre en viktig del av en transaksjon mellom leser og tekst, og dermed er Langer og Rosenblatts teorier på ingen måte motsetninger. I likhet med Rosenblatt, skiller også Langer mellom to forskjellige måter å forholde seg til en tekst på. Til tross for denne likheten, skiller disse begrepene seg fra hverandre. Dette vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel.

Forestillingene vi har er enten alltid i endring, eller tilgjengelige og åpne for endring, skriver Langer. Bygging av forestillingsverdener er denne endringen som finner sted. Dette gjelder ikke bare litteratur og lesing, men er noe vi gjør for å forstå andre, verden og oss selv (Langer, 2011, s. 10). Bygging av forestillingsverdener kan også kalles en indre samtale, som stadig utvikler seg og endres. Forestilling handler om forståelsen noen har for teksten. Under lesingen endrer forestillingen seg. Til og med etter at man har lest ferdig en tekst, kan leserens forestillingsverden endre seg (Langer, 2011, s. 11). Langer utdyper hva «envisonment building» handler om på side 15 i boken *Envisioning Literature* (2011):

We can think of envisionment building as an activity in sense-making, where meanings change and shift and grow as a min creates its understandings of a work. There is a constant interaction (or transaction, as Louise Rosenblatt [1978] calls it) between the person and the piece, and the particular meanings that is created represents a unique meeting of the two. (Langer, 2011, s. 15)

Dette vil jeg si er mye av det estetisk lesing innebærer. Det forutsetter at man får tid og rom til å bygge denne indre forestillingsverden mens man leser. I tillegg handler det om at man får en egen tilknytning til og forståelse av verket, som gradvis utvikler seg mens man leser og samhandler med det. Langer presiserer også at en forestilling omfatter hva leseren tenker, sanser og føler. Noen ganger er disse tankene, sansningene og følelsene bevisste, men oftere

⁴ Langer bruker selv begrepet «envisonment building» (Langer, 2011, s. 15). Jeg bruker den norske oversettelsen «å bygge forestillingsverdener», som jeg har lånt fra den svenske versjonen av Langers bok (Langer, 2017, s. 13).

innebærer det taktiske valg mens man bygger på egen forståelse (Langer, 2011, s. 15). En forestilling kan også sies å representere hele forståelsen en leser har til alle tider, som henger sammen med det stadige samspillet mellom leser og verk (Langer, 2011, s. 15-16).

Tanken om forestillinger impliserer en antakelse om at alle har et eget førsteinntrykk, som igjen endres av egne og andres tanker og idéer. Videre betyr det også at lesing er en fortolkende handling. Denne tolkningsprosessen er sosial, skriver Langer (Langer, 2011, s. 16). Hun skriver at man både alene og sammen med andre skaper sine egne diskurser, enten for å skape forestillingsverdener eller for å poengtere noe (Langer, 2011, s. 27). Dette er et syn på tolkningsprosessen man også finner hos andre teoretikere, slik som Fish. Man finner også igjen dette synet hos litteraturredaktiker Åsmund Hennig, som mener at «[å] lese litteratur er en *sosial* prosess der vi samhandler med andre lesere» (Hennig, 2017, s. 175). Hennig bygger på Langer, Rosenblatt og Robert E. Probst når han skriver dette, noe han også fremhever selv (Hennig, 2017, s. 175). Langer fremhever også at det er ulike «måter» man kan bygge sin forestillingsverden på, og at dette henger sammen med hva elevene tar i bruk for å forstå og skape mening. Hun skriver også at forståelse er fortolkning, og gjengir deretter fem ulike «måter» man kan bygge forestillinger på⁵ (Langer, 2011, s. 16-21). Altså kan man hevde at Langer, alt i alt, tillegger forestillingsevne stor verdi i leseprosessen. I tråd med oppgavens problemstilling vil læremidlenes vektlegging av lesing som sosial prosess, samt hvordan de tilrettelegger for bygging av forestillingsverdener, være avgjørende i elevenes lesing av skjønnlitteratur.

Langer mener at fokuset i undervisningen ligger på innhold og at elevene skal utvikle kunnskap (Langer, 2011, s. 6). Kunnskap har tradisjonelt blitt sett på som noe isolert, men skal ifølge Langer heller implementeres i elevenes utforskning og interaksjoner med litterære verk på en organisk måte (Langer, 2011, s. 132). Klasserom hvor bygging av

⁵ Langer omtaler disse fem som ulike «stances», og de fem er henholdsvis «Being Outside and Stepping into an Envisionment», «Being Inside and Moving Through an Envisionment», «Stepping Out and Rethinking What You Know», «Stepping Out and Objectifying the Experience» og «Leaving an Envisionment and Going Beyond» (Langer, 2011, s. 16-21).

forestillingsverdener vektlegges, er også et sted hvor virkemidler og vokabular læres (Langer, 2011, s. 99). Dette handler om det Langer kaller lærerike øyeblikk, hvor det oppstår litterære diskusjoner som respons på elevers egne meninger og kommentarer til teksten (Langer, 2011, a. 135). Det litterære språket elevene lærer vil utvikle seg og vokse under deltakelsen i viktige diskusjoner. Utviklingen av et litterært språk og forståelse for virkemidler går altså hånd i hånd med fokuset i klassen på at det er klima for diskusjon, tekstene som leses og elevenes ønske om å delta (Langer, 2011, s. 143). Litteraturundervisningen er hos Langer en sosial aktivitet. Hvem deltakerne er, hva de mener og vet, og hvordan de samhandler er sentralt. Lærerens avgjørelser knyttet til hva man skal gjøre og hvordan man skal hjelpe, er også i grunn sosialt. Disse valgene springer ut av, og inngår i, den sosiale aktiviteten som pågår i klasserommet (Langer, 2011, s. 91). Derfor er læremidlenes vektlegging av det sosiale aspektet ved lesing av litteratur også vesentlig i denne sammenheng. Læremidlene kan altså både fungere som en fasilitator eller barriere for lesing som sosial prosess, og dermed også utviklingen av litterær kompetanse.

Det ligger altså et enormt potensial i klasserommet, samt i læremidlene i forlengelse av dette. Langer skriver at gjennom litterære opplevelser og erfaringer kan læreren hjelpe elevene å bli mer klar over og ta i bruk deres ulike kulturelle identiteter til å skape forbindelser, vurdere konflikter, utforske forhold, og søke etter forståelse gjennom litteraturen de leser og interaksjoner de har (Langer, 2011, s. 48). Dersom et klasserom skal fungere, er det nødvendig at elevene får frihet til å ytre bekymringer som andre mulig deler eller ikke deler, identifisere konfliktområder og utforske disse fra mange perspektiver, samt utfordre sin egen og andres tenkning. For lærere betyr dette at vi må se på klasserommet som en dynamisk enhet. Man må se på klasserommet som noe som endrer seg etter responsen fra de individene som utgjør klassen (Langer, 2011, s. 49).

Oppsummert er Langer, i likhet med Rosenblatt, opptatt av møtet mellom leser og tekst. Langer legger her vekt på forestillingsevnen og å bygge forestillingsverdener. Bygging av forestillingsverdener skjer gjennom stadig endring og utvikling av forståelsen av teksten, og innebærer både bevisste og ubevisste tanker, sanser og følelser. Langer betoner at lesing er en fortolkende handling som skjer gjennom samspillet mellom leser og verk, og at dette

samspeilet også er sosialt. Hun understreker også at det er ulike måter å bygge forestillingsverdener på. Læremidlenes vektlegging av lesing som sosial prosess, og tilrettelegging for bygging av forestillingsverdener, vil være viktig for elevenes leseopplevelse og læring.

2.2.3 Å utforske mulighetshorisonter og å opprettholde referansepunktet

Knyttet til bygging av forestillingsverdener, skriver også Langer om *mulighetshorisonter*. Her skriver hun at man ofte skaper scenarioer for å utforske (Langer, 2011, s. 28). Mens man vurderer ulike muligheter, vil hvordan man forestiller seg fortellingen endre seg. Dette er det Langer kaller «double open-endedness», som hun forklarer at er noe som følger med det å utforske mulighetshorisonter (Langer, 2011, s. 29). Når vi utforsker muligheter, involverer dette en sammensmelting av livet i litteraturen og litteraturen i livet. Vi tar i bruk det vi har lært i livene våre og fra litteratur til å utforske forhold, følelser, reaksjoner og motiv. I tillegg aktiverer vi det vi vet, eller forestiller oss. Dette innebærer også at vi tenker utover visse situasjoner. Vi bruker våre forestillinger til å reflektere over andres og egne liv, samt verden generelt. På denne måter utvider man forståelsen sin, og det blir gitt rom for kritisk lesing, alternative tolkninger, endre perspektiv, ubesvarte spørsmål og komplekse karakteriseringer (Langer, 2011, s. 32).

I likhet med Rosenblatt, har også Langer en slags «motsats» til å utforske mulighetshorisonter. Langer omtaler dette som to ulike orienteringer: *å opprettholde et referansepunkt* og *å utforske mulighetshorisonter*, hvor distinksjonen mellom dem omhandler hvordan man forholder seg til en tekst. På mange måter kan disse orienteringene likne på Rosenblatts definisjoner for estetisk og efferent lesing. Slik som Rosenblatts estetiske lesing, egner også utforsking av mulighetshorisonter seg til lesing hvor målet er å skape dypere mening. Målet med mulighetshorisonter-orienteringen er likevel å anvende det for å utvikle og utvide sine forestillinger. Den andre orienteringen, å opprettholde referansepunktet, forekommer hvis lesingens formål er å oppnå eller innhente informasjon om et emne eller liknende (Langer, 2011, s. 41-42). Det er altså påfallende likheter mellom estetisk lesing og å utforske mulighetshorisonter, samt mellom efferent lesing og å opprettholde referansepunktet.

Begge kan sies å være viktige aspekter ved læremidlers utforming, ikke minst med tanke på oppgaveformulering. Dette fordi det vil spille en avgjørende rolle i hvordan elevene forholder seg til litteraturen læremidlene framstiller.

Langer skriver, til tross for likhetene, om hvordan hun skiller seg fra Rosenblatt:

In the reading of literature, it is also possible for us to enter one orientation, leave it, assume another, leave it, return to the first, and so on. This is the one major point of difference between my conception of the orientations and Louise Rosenblatt's (1978) conception of aesthetic and efferent reading. (Langer, 2011, s. 42).

Det som Rosenblatt mener om at man kan befinne seg i et mellomstadium, der man er både litt efferent og litt estetisk i sin tilnærming, er derfor umulig hos Langer. Langer mener likevel at det kan være hjelpsomt å skifte mellom den ene og den andre orienteringen. Til tross for dette, kan man ikke innta begge orienteringene på samme tid, slik jeg forstår dette. Denne forskjellen nevner hun også at de har diskutert sammen (Langer, 2011, s. 42). Selv om man ikke kan innta begge orienteringene på samme tid, vil disse kunne tilby viktige muligheter ved lesing av og undervisning i litteratur. Disse mulighetene vil, ifølge henne, utvide og utdype elevenes forståelse av og interaksjoner med litteraturen (Langer, 2011, s. 47).

Våre forestillinger ledes av en følelse av et punkt, en følelse av helheten. Ettersom våre forestillinger utvikler seg, tar vi i bruk denne følelsen som et fokuspunkt som vi kan organisere vår stadig voksende forståelse rundt. Begge inngangene til å oppnå forståelse, å opprettholde et referansepunkt og utforske mulighetshorisonter, er essensielle for intelligent og effektiv tenkning ifølge Langer (Langer, 2011, s. 35). I de aller fleste tilfeller er det en interaksjon mellom disse to inngangene til å oppnå forståelse, som påvirker hva vi forstår, tror, tenker og tolererer (Langer, 2011, s. 35). Altså kan begge orienteringene til Langer tilby noe didaktisk til litteraturundervisningen, samt elevenes opplevelse og forståelse av litteratur.

Langers to orienteringer, å opprettholde referansepunktet og å utforske mulighetshorisonter, kan altså likne på Rosenblatts begrepspar estetisk og efferent lesing. Likevel skiller de seg fra hverandre. Hos Langer kan man, i motsetning til hos Rosenblatt, ikke befinne seg i et mellomstadium. Man kan likevel skifte mellom orienteringene, og begge er viktige for

effektiv og intelligent tenkning. I tillegg påvirker orienteringene hva man tror, tenker, tolererer og forstår, og er derfor av viktighet for litteraturundervisningen og læremidler.

2.2.4 Den narrative forestillingsevne

Martha C. Nussbaum har også, i likhet med Langer, et ambisiøst syn på menneskers forestillingsevne i møte med litteratur (Nussbaum, 2016, s. 29). Nussbaum lanserer *den narrative forestillingsevne*, som er relevant i denne sammenheng. Denne forestillingsevnen er, ifølge Nussbaum, essensiell for samfunnsdeltakelse. Særlig med hensyn til norskfagets dannelsesoppdrag tilbyr Nussbaums narrative forestillingsevne et relevant perspektiv på litteraturen og dens potensial. Hos henne finner vi en vektlegging av innlevelse som inngang til å forstå andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 25). Litteraturens bidrag til å danne elevene til gode verdensborgere, kommer også til uttrykk gjennom Nussbaums beskrivelse av litteraturens «evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer» (Nussbaum, 2016, s. 26). Hun skriver også om Walt Whitman, som hevder litteraturen utvikler leserens «evne til å sanse og foreta vurderinger som er selve kjernen i et demokrati [...]» (Nussbaum, 2016, s. 38). I tillegg til å gi innsikt i andres og eget liv, vekker det også følelser hos leseren. Ifølge Nussbaum ruster dette leseren til å ta bedre funderte valg, både med hensyn til utdanning og øvrig samfunnsdeltakelse. Her fremheves også et kritisk og veloverveid blick som også må rettes mot skjønnlitteraturen i undervisningen (Nussbaum, 2016, s. 29).

For at litteraturen skal oppnå sitt potensial, skriver Nussbaum at den må forstyrre leseren. Blant annet skriver hun at vi gjennom litteraturen må få møte mennesker vi ellers unngår å treffe, man må bli utfordret. I tråd med dette, mener hun at vi må oppfordre til utforskning av nye og kontroversielle områder og verk (Nussbaum, 2016, s. 41-42). Hun skriver at vi i lesing av skjønnlitteratur ikke bare skal erfare og føle, men at vi også må stille kritiske spørsmål til hva vi erfarer. Altså må man oppmuntre elevene til kritisk lesing. Nussbaum skaper slik en slags middelgrunn mellom kritisk lesing og innlevelse (Nussbaum, 2016, s. 43-44). Den kritiske holdningen behøver altså på ingen måte å gå på bekostning av innlevelse i det man leser (Nussbaum, 2016, s. 44). For henne er det nemlig ikke mulig å lese skjønnlitteratur uten

å lese kritisk, og man kan ikke lese kritisk uten å leve seg inn i det man leser (Nussbaum, 2016, s. 45). Altså henger det kritiske og det estetiske på et vis sammen hos Nussbaum (Nussbaum, 2016, s. 47). Hun skriver også at en interesseløs lesing vil kunne medføre at man går glipp av viktige kritiske aspekter ved litteraturen (Nussbaum, 2016, s. 52-53). Tanken om at estetisk lesing av litteratur bidrar til økt læringsutbytte kan finne støtte i det Nussbaum formidler her. Dette fordi man ved å lese med interesse, samt leve seg inni lesingen, vil innebære at man retter oppmerksomheten mot det man opplever mens man leser. Ettersom en vektlegging av opplevelsen er noe en estetisk tilnærming innebærer, vil også dette kunne forenes med kritisk lesing, og dermed medføre økt utbytte av lesingen. Kritisk og estetisk lesing står altså ikke i direkte motsetning til hverandre. En slik bevissthet er også av viktighet i undersøkelse og vurdering av læremidlers leseroller, framstilling og oppgaveformulering.

I likhet med Langer og Rosenblatt, har Nussbaum altså også et ambisiøst syn på litteraturen. Hun mener imidlertid at litteraturen må utfordre leseren, dersom dens iboende potensial skal fullbyrdes. I denne sammenheng lanserer Nussbaum den narrative forestillingsevne. Hvis man skal oppleve litteraturen, og nyte fordelene av dette, må man også lese kritisk. Dermed forenes det kritiske og det estetiske hos Nussbaum, og det skapes en slags middelgrunn. Det faktum som her etableres, at kritisk og estetisk lesing ikke er binære motsetninger, er vesentlig med hensyn til læremidler og litteraturundervisning.

2.3 [Aktuell litteraturdidaktisk forskning](#)

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, har det kommet en rekke nyutgivelser innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet. Både i forkant og etterkant av innføringen av LK20 har det blitt skrevet bidrag til dette feltet, der noe er relevant å også inkludere i dette prosjektet. Dette fordi denne masteroppgaven selv plasserer seg et sted blant disse andre bidragene, og slik også naturligvis forholder seg til og henter inspirasjon fra nyere litteraturdidaktisk forskning. Likevel vil denne redegjørelsen være ufullstendig grunnet fagfeltets omfattende størrelse og masteroppgavens omfang.

Prosjektet og boken *Inn i teksten – ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (2007) er relevant å inkludere i denne delen av teorigapitet. Boken ble utgitt en stund i

forkant av innføringen av LK20. Til tross for dette, er prosjektet og dets funn svært relevant også i dag. Dessuten vil forskning fra før LK20 ha hatt en påvirkning på dens utarbeidelse, som igjen aktualiserer didaktiske utgivelser også fra før 2020. *Inn i teksten – ut i livet*⁶ er en ressursbok som utgjør resultatet fra et litteraturformidlingsprosjekt startet i 1999, hvor formålet blant annet var å utvikle undervisningsformer som fremmer leselyst og utvikling av litterær kompetanse (Lillevangstu et al., 2007, s. 7, 10). I boken blir altså leseglede knyttet til utviklingen av kompetanse i norskfaget. Det fremheves også at litterær kompetanse er mye mer enn kun sjangerkunnskaper og kunnskap om virkemidler i tekster (Tønnessen, 2007, s. 180). Jeg vil selvsagt ikke kunne redegjøre for alle delene av prosjektet, men det som imidlertid er relevant i denne sammenheng, er funnene og erfaringene knyttet til lesing som formidles i ressursboken. De kan gi oss verdifull innsikt i formålstjenlige tilnæringer til litteraturundervisningen.

I ressursboken kommer det frem at dersom man skal skape leseglede hos elevene, må det settes av nok tid til lesingen (Lillevangstu, 2007, s. 16). Dette bekreftes også av andre litteraturdidaktikere, som nevnt i innledningen. I denne sammenheng lanseres det også en grunnmodell for lesing, hvor det gis rom for leseopplevelsen og deling av denne (Lillevangstu, 2007, s. 17). De fremhever altså, slik som Rosenblatts transaksjonsteori, det personlige i lesingen (Lillevangstu, 2007, s. 19). I likhet med grunnmodellen, har de også en liste med arbeidsmåter som kan fremme en slik tilnærming til litteraturen som kan medføre leseglede. Disse arbeidsmåtene omfatter blant annet en personlig tilnærming til litteraturen, deling av opplevelser, biodikt, litterær samtale og meddiktning (Lillevangstu et al., 2007, s. 8-9). Altså vil innslag av slike arbeidsmåter knyttet til skjønnlitteratur kunne bidra til leseglede hos elevene, men også til utviklingen av litterær kompetanse (Tønnessen, 2007, s. 181). Her spiller også læremidlene, samt bruken av disse, en viktig rolle. Slik det kommer frem, kan

⁶ Prosjektet *Inn i teksten* (1999) var et litteraturformidlingsprosjekt startet av Norsk barnebokinstitutt. Norsk kulturråd bidro til å finansiere prosjektet, og prosjektlederen var Marianne Lillevangstu. Andre deltakere og bidragsytere i prosjektet er blant annet Elise Seip Tønnessen, Hanne Dahll-Larssøn, Kjersti Lersbryggen Mørk, Roald Rokseth og Agnes Margrete Bjorvand. Våren 2007 markerer slutten på et sju år langt prosjekt (Lillevangstu et al., 2007, s. 3-7).

lesing av skjønnlitteratur ofte reduseres til en plikt i stedet for opplevelse (Tønnessen, 2007, s. 177). Dersom man skal unngå dette, krever det at læremidlene også legger til rette for det. Læremidlene må ha oppgaver som ikke synes å skal gjennomføres kun for sin egen skyld, men som heller åpner veiene inn til litteraturen som leses i undervisningen.

Åsmund Hennig har også flere bidrag til forskningsfeltet som er relevante i denne masteroppgaven, deriblant boken *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2017). I denne boken bygger Hennig i stor grad på Rosenblatts transaksjonsteori, som igjen står i tradisjon med resepsjonsteoretikere slik som Iser og Jauss (Hennig, 2017, s. 16). I tråd med Rosenblatt, mener Hennig at man må være aktive i lesingen av litteratur, samt at man selv er en del av skapelsen av den. Han skriver også, i tråd med Isers resepsjonestetiske teori, at denne aktive skapelsen i stor grad beror på tekstens tomme rom (Hennig, 2017, s. 27). I likhet med Rosenblatt, Langer, Nussbaum og øvrige teoretikere nevnt i oppgaven, mener Hennig at litteraturen tilbyr både glede og nytte for elevene (Hennig, 2017, s. 42). Hos Hennig finner man også en legitimering av å utnytte leserens umiddelbare respons på litteraturen som fundament for videre utvidelse av blant annet forståelse, innsikt og kritisk vurderingsevne (Hennig, 2017, s. 73). Dette innebærer en involvering av elevenes fantasi, følelsesliv og intellekt i undervisningssammenheng (Hennig, 2017, s. 160). Altså ser man en videreføring og utviding av tidligere etablert teori. Han skriver at dersom leseren får ha en genuin erfaring i møte med litteraturen, vil lesing bli mer lystbetont. Dette understekes ytterligere med setningen «denne lystopplevelsen skal være utgangspunkt for alt arbeid med litteratur i skolen» (Hennig, 2017, s. 119). Setningen aktualiserer også viktigheten av at læremidlene møter elevene med denne innstillingen. Dersom alt arbeid med litteratur skal ta utgangspunkt i opplevelsen elevene har i lesingen, er det hensiktsmessig at læremidlene legger til rette for det. Når det gjelder elevenes tilegnelse av eksempelvis sjangerkunnskap, bør det integreres i litteraturundervisningen på en dynamisk måte (Hennig, 2017, s. 81-83).

I forskningsartikkelen «The role of literature in the classroom» (2019) av Ida L. Gabrielsen, Marte Blikstad-Balas og Michael Tengberg, forteller de om en undersøkelse gjennomført i en 8. klasse. Forestillingskraftene eller fantasikraftene som litteraturen bringer med seg kan, ifølge denne undersøkelsens konklusjon, utvide vår evne til empati og sosial vurdering. Slike

tanker har i senere studier også fått støtte, både når det gjelder voksne og yngre lesere. Til tross for dette, ser man som nevnt en nasjonal politisk trend knyttet til literacy, hvor det estetiske norskfaget nedvurderes. Potensialet i litteraturen, som blant annet Rosenblatt, Langer og Nussbaum beskriver, er ikke noe som kommer ut av seg selv. Dette krever gjennomtenkt og didaktisk reflektert undervisning. Derfor, mener forfatterne, at det er essensielt å undersøke praksisen og funksjonen av hvordan ungdom blir introdusert for litteratur når en skal forske på undervisningen (Gabrielsen et al., 2019, s. 2). I forlengelse av dette, er også læremidlenes framstilling av litteratur av viktighet.

Så langt i kapitlet har vi sett at en vektlegging av elevenes leseopplevelser har store fordeler i litteraturundervisningen. Likevel blir det, i et norskfag som stadig vektlegger literacy og målbare ferdigheter, også rettet et kritisk blikk mot estetisk lesing. Kritikken omhandler blant annet at en estetisk tilnærming til litteratur kan gå på bekostning av utviklingen av litterær kompetanse, og dermed svekke litteraturundervisningens faglige dimensjon (Penne, 2012, s. 248).

Kompetansebegrepet defineres på følgende vis i overordnet del av læreplanen:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2019, forfatterens kursivering)

Dette kan igjen ses i sammenheng med hvor man som litteraturlærer posisjonerer seg knyttet til hva det faktisk vil si å utvikle kompetanse i norskfaget. Denne posisjoneringen skjer langs en akse. Her har førsteamanuensis Hallvard Kjelen som nevnt innledningsvis definert to hovedposisjoner, eller ytterpunkter, nemlig literacy-posisjonen og litteratur-posisjonen (Kjelen, 2018, s. 17).

Å vektlegge elevenes meninger og opplevelser av lesingen, er noe Kjelen retter en kritikk mot i kapitlet «Å vere litteraturlærer» i boken *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (2018). Her skriver han om undersøkelser, og mener at opplevelser og meninger blir prioritert over utvikling av litterær kompetanse i norske klasserom. For å underbygge denne påstanden, nevnes også Sylvi Pennes uttalelser knyttet til

manglende didaktisk grunnlag for litteraturundervisningen som praktiseres⁷. I den sammenheng skriver han også om faren for at lesingen reduseres til hygge og kos (Kjelen, 2018, s. 19). Kjelen har også en rekke innvendinger mot en smal definisjon av litteraturbegrepet. Slik som jeg tidligere har avklart, tar jeg utgangspunkt i en slik smal definisjon av litteraturbegrepet. Til tross for Kjelens innvendinger mot estetisk lesing, er det også omfattende forskning som forsvaret en vektlegging av elevenes opplevelser og meninger i møte med litteratur. Dessuten viser det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven at en estetisk tilnærming kan støtte opp under elevenes utvikling av litterær kompetanse. For øvrig innebærer kompetanse i norskfaget også evne til å danne forestillingsverdener, å være kreativ, å lese med innlevelse og å oppleve, samtidig som en ivaretar tekstens «autoritet» (Hennig, 2017, s. 95). I tråd med dette er det også didaktisk grunnlag for å, som litteraturlærer, ta utgangspunkt i en smal definisjon av litteraturbegrepet.

At estetisk lesing kan være en gunstig inngang til utvikling av litterær kompetanse, legitimeres ytterligere i nytugivelser innenfor det litteraturdidaktiske fagområdet. Fagmiljøet tilknyttet *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (2020) uttrykker et ønske om en estetisk vending i litteraturdidaktikken. Dette baserer seg blant annet på en grunntanke om at skjønnlitteraturen kan bety noe for elevens og leserens verdensforståelse og forståelse av sin egen plass i verden, i kraft av skjønnlitteraturens estetiske utforming. I forordet står det at «intuitive leseopplevelser kan forenes med litterær kompetanse og kritisk refleksjon» (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 11). Dette finner også støtte i en annen nytugivelse, nemlig *Elevene og litteraturen* (2022). Her skriver forfatterne at hvis elevene skal lære nye begreper, må de knyttes til gode leseerfaringer (Fredwall et al., 2022, s. 17). I *Sans for danning* skriver de også at de er opptatte av hvordan følelser, forestillinger og fantasi bidrar til å gjøre en bedre rustet til innlevelse i andres liv og situasjoner, samt at det gjør oss til bedre tenkere. De legitimerer estetiske opplevelser og erfaringer ved å slå fast at det «har betydning for

⁷ Sylvi Penne mener at det mangler didaktisk grunnlag for å forsvare det estetiske norskfaget. Dette kommer blant annet til uttrykk i boken *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (2013), hvor hun skriver at «[e]levene skal ikke lese litteratur på skolen for å bli underholdt. De skal lære noe nytt. [...]. Det vi ser konturene av, er et literacy-problem. Skal elevene erobre nye leseroller, må undervisningen endres» (Penne, 2013, s. 46).

menneskers utvikling», og at i skolesammenheng er lesing av litteratur en viktig supplerer av disse viktige opplevelsene (Røskeland & Kallestad., 2020, s. 11).

I nyere litteraturdidaktiske utgivelser finner man altså forskning som støtter en estetisk tilnærming til litteraturen, slik som i *Inn i teksten* (2007), *Litterær forståelse* (2017), «The role of literature in the classroom» (2019), *Sans for danning* (2020) og *Elevene og litteraturen* (2022). Det finnes en rekke begrunnelser for hvorfor en tilnærming hvor opplevelse, fantasi og forestillingsevne ivaretas og vektlegges er hensiktsmessig for elevenes utbytte fra lesingen. Likevel rettes det også kritikk mot det estetiske norskfaget, i sammenheng med at literacy stadig vektlegges i undervisningen. Blant annet tar Hallvard Kjelen til orde for en slik kritikk, hvor han hevder at lesing står i fare for å bli redusert til kos dersom opplevelse blir tillagt for mye viktighet i undervisningen. Denne påstanden finner også støtte hos andre litteraturdidaktikere, slik som Sylvi Penne. Likevel finnes det, selv om Penne er uenig i det, didaktisk grunnlag for å nettopp vektlegge elevenes opplevelser i lesingen. Dette skal selvsagt ikke gå på bekostning av tilegnelse av fagkunnskap, men heller knyttes til og implementeres i de gode leseerfaringene man skaper.

2.4 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020

Leserorientert litteraturteori og det litteraturdidaktiske fagområdet jeg nå har gjort rede for, har selvsagt også hatt en innvirkning utdanningspolitisk. Det er beviselig hensiktsmessig for elevene med en leserorientert litteraturdidaktikk i litteraturundervisningen, og det er derfor relevant å inkludere i de gjeldende læreplanene. I 2020 ble den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, innført. I årene etter, helt frem til i år, har den blitt gradvis innført i ungdomsskoler og videregående skoler i hele landet. Med denne læreplanen får estetisk lesing en større plass i norskfaget enn i forrige læreplan. Til tross for at selve begrepet brukes lite, kan vi likevel se at den tilnærmingen til litteraturundervisningen som skisseres, samsvarer med en estetisk tilnærming til litteratur.

I Overordnet del blir estetisk lesing forankret i læreplanen. Her står det blant annet at «[e]levne skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan man se en tydelig tråd til

Rosenblatts beskrivelse av estetisk lesing. Videre skriver de at «[v]år estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kulturelle uttrykk, slik som skjønnlitteratur, kan altså bidra til at elevene får innsikt i andre perspektiver enn sine egne. Dette er en del av norskfagets dannelsesoppdrag. Estetisk lesing, som igjen kan medføre meningsfulle og inspirerende møter med litteratur i skolen, kan gi godt grunnlag for at elevene utvikler kunnskap og holdninger innenfor ulike områder.

I «Fagets relevans og sentrale verdier» står det blant annet om norsk som dannelses- og identitetsutviklingsfag. Det står også at:

Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Her brukes begrepet «opplevelse» knyttet til litteratur, som igjen kan hentyde til en estetisk tilnærming. Dessuten skal elevene få mulighet til å reflektere i møte med skjønnlitteratur. Dette kan også en estetisk tilnærming kunne støtte opp under.

I LK20 brukes nye verb, slik som blant annet «skape», «oppleve», «uttrykke» og «utforske» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å få til dette knyttet til litteraturundervisningen, krever det god kompetanse hos læreren, og tid. Den nye læreplanen legger listen høyt ved å ta i bruk slike verb. Dette kan man også se i beskrivelsen av fagets kjerneelementer. I kjerneelementet «Tekst i kontekst» brukes blant annet formuleringene «bli engasjert», «[u]ndre seg», «reflektere» og «få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik som jeg tidligere har gjort rede for, vil tidsbruk og tilnærming være avgjørende for å få til dette. Vektlegging av å bygge forestillingsverdener og en estetisk tilnærming til litteraturundervisningen vil også bidra betydelig til det læreplanen generelt, og «Tekst i kontekst» spesielt, vektlegger.

Verdier vi finner i læreplanen kan knyttes til estetisk lesing. Blant annet kan estetisk lesing knyttes til *dybdelæring*. Dybdelæring gjennomsyrrer hele den nye læreplanen. Det skal nemlig

gis rom for at elevene får gått i dybden, ikke bare i bredden, i de fleste fag. Dette gjelder altså også norskfaget, og dermed også lesing og litteraturundervisning. I *Elevene og litteraturen* (2022) omtales dette blant annet som *dybdelesing* (Fredwall et al., 2022, s. 18).

Med den nye læreplanen har vi også fått tverrfaglige tema som gjelder for alle fag. Disse er «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan man også se at det estetiske norskfaget blir styrket. Eksempelvis i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» står det at «[l]esing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tråd med dette kan man hevde at dersom elevene får mulighet til å gjøre skjønnlitteraturen til sin egen og bli engasjert, vil muligheten for at de blir preget av tematikken øke (Iser, 1980, s. 38; Claudi, 2013, s. 118-119). Med andre ord vil en estetisk tilnærming til litteraturen kunne bidra til å oppfylle læreplanens høye ambisjoner i norskfaget.

Et annet tverrfaglig tema, «Demokrati og medborgerskap», setter også skjønnlitteraturens verdi høyt:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Her kan man også se at skjønnlitteraturens plass i norskfaget blir legitimert. For at elevene skal kunne få innblikk i andres liv, samt utvikle de holdningene og verdiene som dette tverrfaglige temaet uttrykker, vil en estetisk tilnærming være formålstjenlig. Dette fordi innlevelse, bygging av forestillingsverdener, utvidelse av forståelseshorisonter og opplevelse er viktige faktorer i å oppnå dette viktige utbyttet fra lesing av skjønnlitteratur. Dermed vil estetisk lesing kunne bidra til at elevene får anledning til å ha et slikt verdifullt og meningsfullt møte med skjønnlitterære verk i skolen.

I det siste tverrfaglige temaet, «Bærekraftig utvikling», står det blant annet:

Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dette henger sammen med det overnevnte. Her blir også kritisk lesing nevnt eksplisitt. Slik som jeg allerede har vært litt inne på i teorikapitlet så langt, står ikke kritisk lesing i motsetning til estetisk lesing. Disse to lesemåtene trenger ikke å gå på bekostning av hverandre. Denne forståelsen kan man også knytte til Nussbaums perspektiv på lesing av skjønnlitteratur. Med andre ord kan man lese litteratur med et kritisk blikk, samtidig som man ivaretar opplevelse og innlevelse (Nussbaum, 2016, s. 44).

Alle de tverrfaglige temaene kan knyttes til norskfaget som dannelsesfag da de alle omhandler at elevene skal utvikle seg til å bli gode samfunnsborgere. Danning henger igjen sammen med myndiggjøring, som også kommer til uttrykk gjennom «Fagets relevans og sentrale verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Judith Langer skriver at hvis elevene får mulighet til å ta i bruk sine litterære ferdigheter til å tenke og vurdere sine forståelser av tekster, seg selv og verden, fostrer dette personlig myndiggjøring (Langer, 2011, s. 3). Litteratur, og ikke minst en estetisk tilnærming, kan altså bidra til å realisere dette. Dette er noe som ytterligere legitimerer en vektlegging av estetisk lesing i undervisning og læremidler i skolen.

2.5 Om læremidler

Jeg vil i denne siste delen av teorikapitlet inkludere fagstoff om læremidler⁸. Denne redegjørelsen vil ikke være veldig omfattende da det ikke er hensiktsmessig for oppgaven. Likevel er det en rekke begreper innenfor forskning på og om læremidler som vil være relevant å ta i bruk i analysen, for å bedre forklare hvordan læremidlene legger til rette for en estetisk tilnærming til litteratur. Det jeg har valgt å innhente fagstoff om, er i all hovedsak knyttet til framstillingsform, oppgaver og leseroller. I begrepsavklaringen ga jeg en kort

⁸ Alle som nevnes i dette underkapitlet bruker egentlig begrepet *lærebok*, men jeg velger her å bruke begrepet *læremiddel* ettersom det er dette som brukes for å omtale basisboken og bokstøtten i resten av oppgaven.

definisjon av disse begrepene, som også er kategoriene jeg vil ta utgangspunkt i under den senere analysen. Derfor er det behov for ytterligere teori om dette.

Leseroller er svært vesentlig når man har å gjøre med en pedagogisk tekst, og er også av betydning for elevenes mulighet for å tilnærme seg litteraturen i læremidlene estetisk. Dette handler om hvilke anvisninger om hvordan man skal moderere eller innstille seg i bruk av læremiddelet. Disse kan igjen være både implisitte og eksplisitte. Altså har man å gjøre med en leser i teksten, en tenkt leser, en modell (Tønnesson, 2010, s. 176). I boken *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (2010), skriver Johan L. Tønnesson at det er viktig å skille mellom den faktiske leseren og den tenkte leseren i teksten (Tønnesson, 2010, s. 177). Dette har en tett sammenheng med resepsjonsteori, mer bestemt resepsjonsetetikk og Iser (Tønnesson, 2010, s. 178). Man kan også se at den implisitte leseren er relevant i denne sammenheng (Iser, 1980, s. 38).

Når man skal undersøke leseroller i læremidler, er det også relevant å undersøke det monologiske og dialogiske preget til de pedagogiske tekstene. Slik som Dagrun Skjelbred, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken skriver i rapporten «Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis» (2005), har læremidler en spesiell måte å tale til elevene på. I rapporten skriver de også at man i disse tekstene møter både monologiske og dialogiske framstillingsformer, til tross for at kommunikasjonspartene ikke er til stede samtidig. Her er igjen den tenkte leseren av interesse. Dette kommer blant annet til uttrykk i det asymmetriske forholdet mellom avsender og mottaker. Denne asymmetrien behøver ikke å bety at man har å gjøre med monologisk kommunikasjon. Det er da interessant å undersøke i hvilken grad læremiddelet er dialogisk eller monologisk. I rapporten blir monologisk kommunikasjon karakterisert ved at den er enveis, i motsetning til den dialogiske som gir rom for elevens stemme, kunnskaper og erfaringer. De skriver også at den dialogiske framstillingen i større grad lar leseren bidra i skapelsen av en tekst (Skjelbred et al., 2005, s. 52). Dette er av stor interesse når jeg i den senere analysen skal undersøke hvordan læremidlene, utfra gitte kategorier, legger til rette for estetisk lesing for elevene. Særlig kommer dette til uttrykk i beskrivelsen av de ulike kommunikasjonsformene, da den dialogiske vil kunne støtte opp under en estetisk lesing av litteratur.

I hennes kapittel i boken *Læremiddelkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (1999), skriver førsteamanuensis Tove Berg at framstillingsformen i læremidler er avgjørende for om de er *fagorienterte* eller *elevorienterte* (Berg, 1999, s. 97). Dette kan knyttes til om læremidler legger til rette for estetisk lesing for elever i møte med skjønnlitteratur. Det må her nevnes at boken er fra 1999. Altså var gjeldende læreplan ikke den samme som vi har i dag. Likevel kan begrepene som tas i bruk her også tas i bruk i analyser i dag.

Det fagorienterte læremiddelet blir av Berg blant annet beskrevet som et læremiddel som har stor grad av faktaframstilling. Det fagorienterte læremiddelet kan sies å være en avspeiling av det vitenskapsfaget som skolefaget springer ut av (Berg, 1999, s. 97). I dette tilfellet vil dette kunne være litteraturvitenskap. Med tanke på denne oppgavens anliggende, er dette relevant å inkludere i analysen. Dette fordi en fagorientert bok, med bakgrunn i den beskrivelsen Berg gir, med høy sannsynlighet vil kunne implisere en efferent tilnærming til litteratur. I motsetning til dette, beskrives det elevorienterte læremiddelet som opptatt av det pedagogiske på en måte som blir tydeligere synliggjort i boken. Avsender er, i denne typen læremiddel, mer bevisst på at elevene skal tilegne seg kunnskap aktivt fra framstillingen (Berg, 1999, s. 98). Dette er en form for læremiddel som med større sannsynlighet kan forenes med en estetisk tilnærming til litteraturen da den orienterer seg mer mot, samt er mer bevisst, eleven som mottaker.

Som nevnt er boken Berg skriver i fra 1999. I nyere tid har det også blitt skrevet mye om læremidler, ikke minst i kjølvannet av LK20. I fagartikkelen «Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyte» skriver Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken om oppgaver i læremidler. De uttrykker at man som lærer må være særlig oppmerksom på oppgavene i læremidlene. Spesielt med hensyn til om oppgavene «uttrykker bestemte faglige forståelser, og hvorvidt de er i tråd med den gjeldende læreplanen» (Andersson-Bakken & Bakken, 2022). Berg skriver også at man i undersøkelse av et læremiddel også må undersøke i hvilken grad det gitte læremiddelet oppfyller sine egne og læreplanens mål (Berg, 1999, s. 98). Videre skriver Andersson-Bakken og Bakken at oppgavenes påvirkning på elevenes læring i all hovedsak avhenger av lærerens tolkning og bruk av læremidlene i undervisningen (Andersson-Bakken & Bakken, 2022).

3.0 Metode

Ettersom problemstilling er avgjørende i valget av metode, tok jeg utgangspunkt i hva jeg ønsket å forske på for å gjøre mine metodiske valg (Neteland, 2020, s. 51). Etter jeg identifiserte hva jeg ønsket å forske på, kunne jeg lettere avgjøre den best egnede metoden. I dette kapitlet redegjør jeg for mine metodiske valg og avgjørelser knyttet til intervju og analyse. Jeg har viet mest plass til intervjuene da dette var naturlig med hensyn til intervjuenes redelighet og validitet.

3.1 Valg av metode

I denne oppgaven skal jeg belyse og forsøke å svare på problemstillingen: Hvordan legger *Kontekst 8-10* til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur, og hvilke implikasjoner kan det ha for litteraturundervisningen? I lys av dette, undersøkes det hvordan framstillingsformer, oppgaver og leseroller i læremidler tilknyttet læreverket *Kontekst 8-10* legger opp til undervisning med en estetisk tilnærming til litteratur (jf. Forskningsspørsmål II). Jeg vil også si noe om hvilke implikasjoner dette har for faktiske lærere, deres anvendelse av læremiddelet og dermed deres undervisningspraksis. I denne sammenheng har jeg også inkludert et forskningsspørsmål knyttet til nettopp dette, som jeg synes er relevante å belyse (jf. Forskningsspørsmål nr. I).

Mine to metodiske innganger til å besvare problemstillingen er derfor *kvalitativ tekstanalyse* og individuelle *kvalitative intervju*. Opprinnelig planla jeg å kun forholde meg til ulike læremidler, altså at oppgaven utelukkende ville være en analyse av læremidler i norskfaget. Etter hvert innså jeg at problemstillingen min, og dens underordnede forskningsspørsmål, trolig lettere ville la seg besvare dersom jeg i tillegg inkluderte faktiske menneskelige erfaringer. Derfor er også kvalitative intervju en egnet metodisk inngang til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dessuten viste det seg, underveis i arbeidet, at en tradisjonell lærebokanalyse ikke var mest passende for dette prosjektet. Jeg valgte derfor å ikke kalle det en lærebok- eller læremiddelanalyse, men heller en kvalitativ analyse av tekstutvalg.

Begge metodene jeg har valgt å benytte i denne oppgaven er kvalitative. Dette fordi intervjuene innebærer en nær kontakt mellom meg og de som intervjues, samt at jeg skal analysere og fortolke et relativt begrenset tekstutvalg (Thagaard, 2009, s. 11). Både i intervjuene og i analysen vil jeg gå mer i dybden enn i bredden, som også avgjør at kvalitativ metode er bedre egnet enn kvantitativ (Thagaard, 2009, s. 17, 19). Fortolkning vil også ha en vesentlig rolle i denne oppgaven, og problemstillingen min retter seg mer mot analytiske beskrivelser enn statistiske generaliseringer. Dette bestemmer at kvalitative metoder egner seg best (Thagaard, 2009, s. 14, 17-18).

3.2 Kvalitativ tekstanalyse

Til å gjennomføre analysen av *Kontekst 8-10*, vil jeg ta i bruk kvalitativ tekstanalyse som metode. I analysen og drøftingen vil jeg også ta i bruk hermeneutikken, altså vil jeg stadig bevege meg mellom analysen, basisboken, den digitale bokstøtten og intervjuene. I tillegg til dette vil jeg, grunnet det estetiske fokuset i analysen, operasjonalisere begreper fra multimodalitetsteori. Jeg vil altså anvende enkelte begreper fra Theo Van Leeuwen og Gunther Kress sine *sosialsemiotiske multimodalitetsteorier* som analyseredskaper, for å bedre kunne beskrive de estetiske sidene ved læremidlene. Dette er ikke en avgjørende del av analysen, og vil hovedsakelig brukes i analyse av framstillingsform i de tilfellene noe er vanskelig å beskrive med andre ord. Jeg skal altså ikke gjennomføre en multimodal analyse. Derfor redegjøres det ikke for i teorikapitlet eller metodekapitlet.

Slik som intervjuene gjennomført i sammenheng med denne masteroppgaven, er også selve analysen kvalitativ. Årsaken til at den kan defineres slik, er at jeg har foretatt noen tekstutvalg. Jeg har altså begrenset analysen til å omhandle et delkapittel, samt noen andre tekstlige utvalg. Likevel kan man argumentere for at disse utvalgene kan fungere representativt for læreverket, og at man dermed også kan trekke konklusjoner ut fra undersøkelsene og resultatene derfra. Dette vil jeg komme tilbake til i resultatene av oppgaven, samt i avslutningen.

3.2.1 Hermeneutikk

Analyse er, enten det omhandler en litterær analyse eller andre former for analyser, i stor grad en dialektisk prosess. Det kan også omtales som en hermeneutisk tilnærming. Analysen jeg vil gjennomføre i dette prosjektet er ikke en tradisjonell analyse. Jeg vil verken gjøre en litterær analyse eller en tradisjonell lærebokanalyse, men heller en kvalitativ tekstanalyse. Til dette, vil jeg ta i bruk hermeneutikken som støtte til analysen. Dette fordi jeg vurderer det som hensiktsmessig for å gjennomføre en grundig og gyldig analyse av både utvalg fra basisbok og bokstøtte, men også til tolkning av de kvalitative intervjuene. Slik som Randi Neteland fremhever, er hermeneutisk metode også relevant i tolking og analyse av innhold i intervju (Neteland, 2020, s. 64).

Hermeneutikk er avgjørende for forståelsen av tematikk som alle humanistiske fag tar opp (Krogh, 2021, s. 97). Altså er den hermeneutiske sirkelen av betydning, hvor forståelse oppnås gjennom en sirkelbevegelse og stadig dialektisk prosess mellom tekst og leser. Uten å gi en detaljert redegjørelse av hermeneutikken, må det nevnes at den hermeneutiske sirkelen forutsetter at tekst og leser påvirkes av opphavssituasjon eller historiske forhold. Det må også presiseres at fordommer og førforståelse er sentrale begreper knyttet til utvikling av forståelse. Gjennom en prosess, hvor man stadig beveger seg mellom del og helhet, vil man kunne bedømme egne fordommer og forkaste de som hindrer forståelse (Krogh, 2021, s. 52-53). Dette er på ingen måte en fullstendig gjengivelse av hva hermeneutikk er. Likevel har jeg nå kort inkludert de tolkningsvertøyene fra hermeneutikken som jeg vil benytte meg av i analysekapitlet.

3.3 Kvalitative intervju

I denne delen av metodekapitlet vil jeg redegjøre nærmere for hvorfor jeg har valgt kvalitative intervju som metode, og hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre disse intervjuene. Her vil jeg også inkludere etiske hensyn jeg har tatt i denne sammenheng.

Randi Neteland skriver i *Master i norsk: Metodeboka 2* (2020) at kvalitative intervju er en egnet metode dersom «[m]an vil finne ut noe om menneskelig erfaring, eller hvis du vil få tak

i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema» (Neteland, 2020, s. 51). Kvalitative intervju dreier seg videre om å finne mening, og om å forstå hva personen man intervjuer mener med det vedkommende sier. For å være sikker på at kvalitative intervju er den rette metoden, må man vite at man ønsker å finne ut noe om noens refleksjoner, erfaringer, følelser, holdninger eller kunnskaper (Neteland, 2020, s. 53; Thagaard, 2009, s. 87). Slik som Neteland beskriver hvilke problemstillinger som egner seg og ikke for kvalitative intervju som metode, kommer det frem at min problemstilling mulig også kunne latt seg svare dersom jeg kombinerte flere innsamlingsmetoder (Neteland, 2020, s. 52). Eksempelvis kunne jeg, i tillegg til intervju, også ha observert undervisning eller gjennomført en spørreundersøkelse blant elever. Likevel har jeg valgt dette vekk, både grunnet oppgavens omfang, men også grunnet et ønske om å være så grundig som mulig i det jeg velger å gjennomføre i masterprosjektet.

Hensikten med intervjuene er at de skal fungere som støtte og et ytterligere perspektiv i drøftingen rundt læremidlene tilknyttet *Kontekst 8-10*. Jeg er i den sammenheng interessert i å høre hvordan praktiserende lærere forholder seg til de gitte læremidlene, samt hvordan og i hvilken grad de tar dem i bruk i undervisningen. Derfor er det både hensiktsmessig og relevant å gjennomføre kvalitative intervju knyttet til dette prosjektet.

Kvalitative intervju som metode har tidligere blitt kritisert grunnet vektlegging av individuelle meninger. Kritikken har også dreid seg om hvorvidt slik intervjudata kan sies å være pålitelig (Friberg, 2019, s. 120). Forsker Jon Horgen Friberg skriver at denne kritikken som intervju har møtt, er overdrevet (Friberg, 2019, s. 119). Dette synspunktet støttes også av Eivind Grip Fjær ved Universitetet i Oslo (Fjær, 2018, s. 27). Begge forskerne skriver om kvalitative intervju knyttet til samfunnsforskning, men jeg mener det de skriver også er gjeldende i denne sammenheng. Fjær fremhever at dersom man leter, sammenligner, samt vurderer hvordan ens egne funn henger sammen med tidligere forskning, vil en kunne trekke legitime konklusjoner om forhold utenfor de gitte intervjuene (Fjær, 2018, s. 27). Med mine intervju er ikke målet nødvendigvis å si noe generelt, men heller å gi noen perspektiver på hvordan det er å bruke læremidlene jeg skal analysere. I tillegg kan intervjuene si oss noe om de gitte lærernes holdninger, meninger og refleksjoner knyttet til litteraturundervisning og de gitte

læremidlene. Først hvis mine funn samsvarer med tidligere forskning, kan jeg trekke konklusjoner utover intervjudataene (Fjær, 2018, s. 37).

3.3.1 Utvalg av informanter

Rekruttering av informanter til prosjektet kan omtales som et *strategisk utvalg* (Neteland, 2020, s. 54). Dette fordi jeg kontaktet noen jeg kjente fra før for å rekruttere informanter. Årsaken til at jeg valgte å spørre noen jeg hadde kjennskap til, var blant annet fordi det var lettere å få noen til å takke ja til deltakelse. Jeg sendte derfor en forespørsel om deltakelse i prosjektet til en tidligere praksislærer som arbeider på en ungdomsskole. Derfra fikk jeg rekruttert et ønsket antall informanter, som i dette tilfellet var tre. For å bestemme dette antallet, samt lengde på intervjuet, måtte jeg se til problemstillingen og dens tilhørende forskningsspørsmål. Disse legger opp til at jeg skal gå i dybden når det gjelder både analyse og intervju. Derfor så jeg det som mer hensiktsmessig å gjennomføre færre, men lengre, intervju med lærere. Dette gjorde også dybdeintervju overkommelig med hensyn til masteroppgavens omfang. Jeg har også en intensjon om å være så grundig som mulig i mine undersøkelser knyttet til dette prosjektet, som semistrukturerte dybdeintervju åpner for. Grunnet antall informanter og form på intervju, fikk jeg anledning til å stille flere spørsmål, la samtalen ta ulike retninger og stille oppfølgingsspørsmål til svarene lærerne ga.

3.3.2 Spørsmål til intervjuet

Hvilke spørsmål en stiller, hvorfor og hvordan disse stilles, samt i hvilken rekkefølge, er en svært viktig del av planleggingen når en skal gjennomføre intervju (Neteland, 2020, s. 58). I denne undersøkelsen valgte jeg *semistrukturerte kvalitative intervju*, med utgangspunkt i en intervjuguide. Dette innebar at jeg lagde spørsmål til intervjuet på forhånd, men at det også var mulighet for meg å stille oppfølgingsspørsmål og for informantene å utdype svarene sine eller komme med innspill. En slik tilnærming gir altså en større mulighet for at interaksjonen mellom meg og informanten kommer i fokus, ettersom intervjustrukturen er mer fleksibel (Thagaard, 2009, s. 89-90). En annen fordel er at jeg kan følge opp relevante temaer som informanten tar opp, som jeg selv kanskje ikke hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2009, s. 89). Denne tilnærmingen krevde likevel at jeg hadde utarbeidet noen felles spørsmål i forkant

av intervjuene, samt at jeg hadde en grovt skissert plan for hvordan selve gjennomføringen skulle gå.

Mens jeg arbeidet med å lage noen konkrete spørsmål til intervjuene, gjorde jeg mange justeringer underveis. Først visste jeg ikke helt hvilke spørsmål jeg ville stille, selv om jeg hadde bestemt hvilken tematikk de ville dreie seg om ut fra masteroppgavens fokusområder. I søknaden til Sikt inkluderte jeg derfor ingen konkrete spørsmål, men forklarte kort hva spørsmålene ville dreie seg om. Derfra utarbeidet jeg noen konkrete spørsmål, hvor svarene potensielt kunne hjelpe meg i drøftingen og besvarelsen av problemstillingen. De første spørsmålene jeg lagde viste seg imidlertid, ved nærmere undersøkelse, å være noe ledende. Jeg ville ikke at spørsmålene skulle oppleves ledende, normative, eller at mine synspunkt og meninger skulle komme frem i intervjuet. Derfor var det behov for endring. Spørsmålene ble justert, slik at de fremkom som mer objektive og åpne for informantene. Ved å omformulere spørsmålene til nokså åpne og ikke-ledende spørsmål, ville jeg også gi informantene mer rom til å fortelle om egne meninger, holdninger og erfaringer. Dette åpnet også for muligheten av å få så mye bredde og ulikhet i svarene som mulig. Ved å ha åpne spørsmål, i motsetning til lukkede, øker også sannsynligheten for å få lengre og mer ufyllende svar (Neteland, 2020, s. 59). Ettersom alle informantene arbeidet i samme kollegium, var det viktig for meg å legge til rette for muligheten av ulike synspunkt og svar. Det var viktig at spørsmålene var såpass åpne at det ikke var usannsynlig, eller umulig, med variasjon i svar og begrunnelser.

Ulempen ved å stille åpne spørsmål, er at det ikke er like enkelt å få direkte svar på det jeg lurer på. Sannsynligheten er der for at jeg må lete etter relevante aspekter i det innsamlede materialet. Ved at spørsmålene er åpne, er det vanskelig å si noe om hvor relevante alle svarene blir eller hvor mye som kan eller bør brukes. Dette gjør selve utvelgelsen av hva som skal inkluderes i den endelige oppgaven mindre forutsigbar. Likevel er det, rent forskningsetisk, det beste alternativet med hensyn til validitet og variasjon. Det kan selvsagt også oppstå problemer dersom spørsmålene er for åpne, slik at samtalen går over i å omhandle noe helt annet. En gylden middelvei kan være hensiktsmessig å sikte på når det gjelder åpenhet i spørsmål. Altså er det viktig at spørsmålene er åpne, men at de likevel ikke er så åpne at alle svar er like gyldige (Neteland, 2020, s. 59-60).

Det var også viktig at spørsmålene ikke var for lange. Problemstillingen, og de underordnede forskningsspørsmålene, er noe lange og inneholder flere komponenter. I en intervjusituasjon ville jeg, ved bruk av disse, risikere at enkeltdeler av spørsmålene ble oversett eller glemt. Derfor var det nødvendig å dele opp noen av spørsmålene inn i mindre og mer konkrete spørsmål, samt avlede nye spørsmål utfra problemstilling og forskningsspørsmålene, og på den måten ble de lettere å kunne besvare.

Jeg ville heller ikke at spørsmålene skulle være for akademisk formulert da dette kunne medføre forvirring eller usikkerhet i intervjusituasjonen. Et kvalitativt intervju er et møte og en samtale mellom to mennesker. For at dette skulle flyte så naturlig som mulig, var det viktig at språket ikke ble en hindring. Språket ble derfor gjort mer hverdagsnært, for å unngå mulig usikkerhet knyttet til begreper og liknende. Likevel er dette intervju knyttet til litteraturdidaktikk med praktiserende norsklærere. Derfor er det rimelig å anta at de kjenner til begreper som brukes innfor dette didaktiske feltet. Til tross for dette, måtte jeg ta høyde for at ikke alle nødvendigvis hadde samme forståelse av begrepene.

3.3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju

Første del av planleggingen gikk ut på å skrive søknad til Sikt. Neste del av planleggingen dreiet seg om å kontakte potensielle deltakere til prosjektet, og å finne ut hva jeg konkret ønsket å spørre om. Etter å ha fått så mange informanter jeg ønsket, gikk jeg i gang med å avtale tidspunkt. Deretter måtte jeg sette meg inn i bruk av diktafon. Dette er et verktøy som brukes for å ta opp og lagre lyd på en forsvarlig måte. For å forholde meg totalt transparent i gjengivelsen av intervjuprosessen, vil jeg også nevne at jeg i forkant av intervjuene sendte informasjonsskriv og samtykkeerklæring til skolen. Dette tok jeg også med i fysisk versjon da jeg besøkte dem for å gjennomføre intervjuene.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på ungdomsskolen hvor informantene arbeider da dette var lettest, både for meg og deltakerne. Valget sto først mellom intervju over digital videosamtale eller fysiske intervju. Med hensyn til kvalitet og mulighet for at noe gikk galt med det digitale, valgte jeg å gjennomføre intervjuene fysisk. Selve intervjuene var individuelle og varte ca. 30 minutter per person. De ble gjennomført på et stille rom, der kun

jeg og vedkommende som ble intervjuet var til stede. Basisboken var til stede i rommet, slik at informantene kunne bla i den.

I planleggingsfasen var jeg opptatt av å planlegge så nøye og detaljert som mulig da dette ville bidra til at selve intervjuene gikk så bra som mulig. Likevel er det slik at ingen intervju er perfekte. Målet med intervjuene var likevel at jeg skulle få et så informativt og dekkende materiale som mulig å arbeide videre med. Ettersom disse intervjuene er semistrukturerte, var det viktig at jeg hadde en tydelig plan for fremdrift i intervjuene. Slik ville jeg unngå at vi brukte for mye eller for lite tid på et tema eller et spørsmål. Jeg valgte derfor å dele spørsmålene inn etter tema, og til dels stilte jeg spørsmålene i en gitt rekkefølge. Det er denne delen av intervjuguiden som strukturerer den (Neteland, 2020, s. 61). Likevel var det mulighet for å endre på rekkefølgen innenfor det gitte temaet, som i noen tilfeller var naturlig i selve samtalen. Derfor er semistrukturert den mest presise beskrivelsen av intervjuene. Jeg ønsket å gjøre samtalen så naturlig som mulig ved at jeg kunne temaene og spørsmålene utenat, og lot informantene snakke nokså fritt om de ulike temaene og spørsmålene. Samtidig ville jeg følge med på samtalen, og hadde en plan om å gå over til neste spørsmål eller tema hvis jeg opplevde at jeg hadde fått tilstrekkelig svar på et spørsmål.

Jeg valgte å bruke opptaksutstyr i intervjuene mine, mer bestemt diktafon. Man kunne selvsagt notert under intervjuene, men dette ville ikke vært like etterprøvbart. Grunnet et ønske om å være så redelig og grundig i mine undersøkelser som mulig, tok jeg derfor i bruk opptaksutstyr. Ved å gjennomføre intervjuene på denne måten, kunne fokuset være på selve intervjusituasjonen og interaksjonen med informanten. Jeg trengte kun å stille spørsmålene, lytte, gi respons og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2009, s. 102). I tillegg lettet det arbeidet i etterkant ved at jeg kunne lytte til intervjuene flere ganger, identifisere hva som var relevant og gjengi nøyaktige sitat i oppgaven. Disse sitatene ville ikke vært like nøyaktige og troverdige dersom jeg kun baserte meg på notater tatt underveis (Neteland, 2020, s. 56).

3.3.4 Pilotering

I forskningsprosjekter kan det være hensiktsmessig å gjennomføre en såkalt *pilotering* i forkant av selve intervjuet. Slik som Tove Thagaard skriver, skjer den beste opplæringen «gjennom egen praksis» (Thagaard, 2009, s. 90). Man kan lære seg mye, samt få tilbakemeldinger, gjennom å intervju kollegaer eller medstudenter (Thagaard, 2009, s. 90). Å lytte til opptak av slike intervju kan også lære oss mye, legger hun til (Thagaard, 2009, s. 90-91). Derfor gjennomførte jeg slike prøveintervju med et lite utvalg medstudenter, slik at jeg kunne få tilbakemeldinger, testet opptaksutstyr og anledning til å lytte til opptak før gjennomføringen av de faktiske intervjuene. På denne måten åpnet jeg for innspill i hvordan jeg som intervjuer bedre kunne gjennomføre intervjuene, men også knyttet til hvordan spørsmålene var formulert. Dette var viktige tilbakemeldinger, som gjorde meg bedre forberedt på den reelle intervjusituasjonen. Piloteringen er også årsaken til at jeg valgte å beholde det lukkede spørsmålet «Synes du elevene lever seg inn i tekstene dere leser?». Jeg fikk utfyllende svar hos deltakerne i piloteringen på dette spørsmålet, som gjorde at jeg ønsket å beholde det til tross for sin form.

3.3.5 Forskningsetikk

Med hensyn til forskningsetikk er det flere ting som må avklares knyttet til de kvalitative intervjuene gjennomført i dette masterprosjektet.

Det første som må avklares er at alle som ble intervjuet til denne oppgaven arbeider på samme skole. De er altså del av samme kollegium, og derfor også samme faglige team ettersom de alle arbeider på 9. trinn. Dette er viktig for meg å være transparent om, ettersom disse lærerne kan ha tanker og meninger om læremiddelet til felles. Dessuten hadde de alle muligheter til å samtale om intervjuene i forkant. Det faktum at alle informantene arbeider tett, kan altså være en svakhet ved prosjektet. Dette er en av årsakene til at jeg ikke gjennomførte en gruppesamtale, men heller individuelle intervju. På den måten øker jeg sjansen for å få innsikt i ulike holdninger og meninger. Intervjuene er i tillegg semistrukturerte, og derfor var det mulighet for at de ulike intervjuene tok noe ulike retninger i selve samtalen knyttet til spørsmålene. Videre var det stor sjanse for at de også hadde ulike svar på spørsmålene

ettersom spørsmålene er nokså åpne. Her vil jeg også presisere at lærerne ikke fikk tilgang til spørsmålene i forkant av intervjuene da jeg ikke ønsket forberedte svar. Likevel fikk de en kort beskrivelse av hva forskningsprosjektet handler om, samt hvilke tema de ville bli spurt om.

Årsaken til at jeg valgte å gjennomføre intervju utelukkende med lærere fra samme skole, er at det ikke var lett å skulle finne lærere ved ulike skoler som brukte samme læremidler. Det enkleste med hensyn til tid, arbeidsmengde og oppgavens omfang, var å forholde meg til én skole. Dette har, som nevnt, sine fordeler og ulemper. Blant annet mister man muligheten for å generalisere, ettersom dette er kvalitative intervju. Jeg har ikke mulighet til å hevde at svarene fra intervjuene gjelder alle lærere. Til tross for dette mener jeg at intervjuene har en viktig hensikt, samt at valgene jeg har gjort underveis er berettiget. Derfor mener jeg også at resultatene fra intervjuene er reliable og valide.

I dette prosjektet henger reliabiliteten sammen med hva som er hensikten med intervjuene, samt min redegjørelse av fremgangsmåten for innhenting av data (Thagaard, 2009, s, 200). Intervjuene skal være et ekstra element i analysen, noe som gir den ytterligere innsikten i å arbeide med skjønnlitteratur i skolen i dag. Særlig nyttig er informasjonen knyttet til bruk av de aktuelle læremidlene. Dette vil disse lærerne kunne si noe om, selv om de alle arbeider i samme kollegium. Intervjuene kan altså ikke nødvendigvis si oss noe om det generelle, men de kan likevel gi oss innsikt i hvordan det er for noen lærere å arbeide med de gitte læremidlene. De er et supplerende element til analysen, så hele oppgaven baserer seg ikke på intervjuene. Det er også derfor jeg ikke har behov for å generalisere med resultatene fra intervjuene. Likevel kan jeg mulig si noe generelt om bruk av læremidler som resultat av prosjektet som helhet. Intervjuene kan imidlertid ikke si oss noe om bruk av læremidler utover det som er subjekt for denne undersøkelsen. Kombinert med resultater fra annen forskning, kan man likevel tenkelig trekke noen slutninger (Fjær, 2018, s. 28; Friberg, 2019, s. 130).

Som nevnt har jeg, gjennom en redigeringsprosess, forsøkt å lage åpne og ikke-ledende spørsmål til intervjuene. Likevel må det nevnes at i en intervjusituasjon, slik som dette, er

man to mennesker som møtes. Av den grunn vil intervjuene være påvirket både av meg som intervjuer, og av informantene. Intervjusituasjonen reflekterer settingen som blir konstruert i møte mellom meg og informanten (Thagaard, 2009, s. 87). Til tross for dette, etterstreber jeg objektivitet så langt det lar seg gjøre, av ønske om å være redelig i mine undersøkelser.

Førsteintrykket av meg som intervjuer har også en innvirkning på hvor komfortable informantene er til å gi ærlige og utfyllende svar (Neteland, 2020, s. 57). Dette var også en av årsakene til at det var viktig for meg å stille forberedt, både med hensyn til planlegging av gjennomføringen, men også til at spørsmålene var nøye fundert i forkant. Med tanke på alle deler av en intervjusituasjon som i tillegg kan ha en innvirkning på selve intervjuet, var det viktig at informantene opplevde det så trygt og åpent som mulig. Derfor var det viktig for meg å «presisere formålet med intervjuet og hva informantene kan bidra med [...]» (Thagaard, 2009, s. 103). Igjen må jeg nevne at jeg kjente en av informantene fra før, ettersom vedkommende har vært min praksislærer. De andre to informantene hadde jeg ingen kjennskap til i forkant av intervjuene.

Mitt forskningsprosjekt behandler personopplysninger i form av opptak og underskrift, som gjør at det faller inn under personvernloven og dermed er meldepliktig (Thagaard, 2009, s. 25). Uten å vie mye plass til å redegjøre for dette, vil jeg fremheve noen viktige retningslinjer for etisk forsvarlig forskningspraksis i denne sammenheng. Dette er informert samtykke til deltakerne i prosjektet, konfidensialitet og konsekvenser av å delta (Thagaard, 2009, s. 25). Disse retningslinjene må jeg kontinuerlig forholde meg til, og gi informantene informasjon om, i arbeid med dette prosjektet.

Informert samtykke handler om at deltakerne i prosjektet har krav på informert og fritt samtykke, og at de til enhver tid har rett til å trekke sin deltakelse uten at det får noen konsekvenser for dem (Thagaard, 2009, s. 26). Retningslinjen om konfidensialitet handler om at all informasjon fra informantene som jeg behandler skal behandles konfidensielt (Thagaard, 2009, s. 27). I denne oppgaven innebærer dette anonymisering av deltakere, samt forsvarlig oppbevaring og tilintetgjøring av opptak og andre identifiserende opplysninger. Retningslinjen om konsekvenser av å delta omhandler mitt ansvar knyttet til unngåelse av at

informantene blir utsatt for alvorlige belastninger (Thagaard, 2009, s. 28). Mine undersøkelser skal ikke medføre negative konsekvenser for informantene, men heller være en positiv opplevelse (Thagaard, 2009, s. 29). I etterkant av intervjuene har jeg transkribert, anonymisert, kategorisert og tilintetgjort opptakene som ble gjort med diktafon.

3.3.6 Transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg de nokså raskt. Med andre ord skrev jeg ned alt som ble sagt i intervjuet, ved hjelp av opptakene på diktafonen. Jeg hørte også gjennom opptakene flere ganger, slik at jeg var helt sikker på at jeg hadde transkribert riktig. Deretter sorterte jeg ulike utsagn inn i passende deler. Dette er en prosess som gjerne kalles *koding* (Neteland, 2020, s. 62). Utfra dette delte jeg disse videre inn i *kategorier*. For å fordele utsagnene i kategorier, innebar det en delvis tolkning av hva som ble sagt. Deretter valgte jeg ut ulike deler fra kategoriene til bruk i oppgaven. Når jeg skulle ta i bruk noe fra intervjuene, foretok jeg en såkalt meningsfortetting (Neteland, 2020, s. 63). Dette fordi mange av setningene var lange, og det var hensiktsmessig å redusere lengden på dem. Jeg var likevel nøye med å beholde meningen i det som hadde blitt sagt i de kortere setningene, og med at jeg heller ikke la inn mine egne vurderinger eller tolkninger.

4.0 Analysekategorier basert på teori

Teorien jeg har redegjort for og presentert tidligere i oppgaven, vil utgjøre utgangspunktet for valg av kategorier til analysen. Jeg baserer meg i tillegg på intervjuene, funnene derfra, samt de metodiske redskapene presentert i metodekapitlet. Det estetiske er dessuten det som står i fokus i analysen, som er en viktig årsak til at jeg har valgt de kategoriene jeg har gjort. I tillegg har jeg hentet inspirasjon til kategoriene fra en annen undersøkelse av læreverk gjennomført i 2005 (Skjelbred et al., 2005, s. 45). Til tross for dens alder er dens analysekategorier, etter min mening, enda aktuelle. Selve lesingen av læreverket har også gitt retning til valget av kategorier for analysen. Ved gjennomgang av basisbok og bokstøtte, var det enkelte deler som var mer åpenbare innganger til analysen enn andre. Dette har altså også hatt en innvirkning på hva jeg har valgt å sette særlig søkelys på. I tillegg utgjør disse kategoriene avgjørende aspekter med hensyn til hvordan man som lærer planlegger og gjennomfører litteraturundervisningen. Kategoriene jeg vil gjennomføre analysen av læremidlene utfra er følgende: *framstillingsformer, oppgaver og leseroller*. Årsaken til at jeg har valgt framstillingsformer som en analysekategori, er fordi det tydelig henger sammen med det estetiske ved læremidlene, og det er nettopp det estetiske som er i fokus under analysen. Oppgaver og leseroller knyttes til hvordan læremidlene legger opp til at elevene skal tilnærme seg, samt arbeide med, skjønnlitteratur. Derfor henger disse kategoriene sammen, og spiller alle en viktig rolle i å identifisere hvordan *Kontekst 8-10* legger til rette for estetisk lesing for elevene, samt hvilke implikasjoner dette kan ha for litteraturundervisningen.

5.0 Analyse og drøfting

Jeg vil i det følgende kapitlet redegjøre for funn, samt gjennomføre en analyse av det utvalgte materialet fra *Kontekst 8-10*. I selve analysen, vil fokus ligge på utvalg fra basisbok og bokstøtte. Som nevnt tidligere, vil jeg undersøke disse delene av læreverket ut fra følgende kategorier: framstillingsformer, oppgaver og leseroller. Dette er kategorier som på ingen måte skiller seg totalt fra hverandre, men heller kan sies å gå noe inn i hverandre. Derfor vil det være nokså flytende overganger mellom dem, og det er flere deler av analysen som egentlig kunne vært plassert innenfor mer enn én kategori. Jeg vurderer likevel inndelingen ut fra hva jeg fokuserer mest på av de tre kategoriene. På bakgrunn av det teoretiske og metodiske grunnlaget for oppgaven, samt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, vil jeg innenfor disse analysekategoriene sette søkelys på det estetiske potensialet og hvorvidt det legges til rette for estetisk lesing. Jeg vil først analysere *Kontekst basis*, og deretter *Kontekst bokstøtte*.

Mot slutten av analysekapitlet vil jeg gjøre rede for, samt tolke, funn fra de kvalitative intervjuene. Dette vil deretter bli dratt aktivt inn i drøftingsdelen av kapitlet, som et supplerende element. Her vil jeg også få anledning til å sammenligne funn fra egne undersøkelser, og analyse av basisbok og bokstøtte, med de faktiske lærernes erfaringer med bruk av de samme læremidlene.

Før jeg skal gå inn i det utvalgte materialet for å gjennomføre mer grundige undersøkelser, ser jeg det som relevant å kort gjøre rede for basisbokens og bokstøttens overordnede struktur og utforming. For å lettere kunne forklare hvilke deler av basisbok og bokstøtte jeg refererer til, samt for å etablere en grunnleggende forståelse for hvordan læreverket er bygget opp, mener jeg dette er hensiktsmessig. Slik vil nærmere undersøkelser av utvalg lettere la seg gjøre.

5.1 Overordnet struktur og utforming

5.1.1 Kontekst basis

Basisboken er inndelt i 5 overordnede deler, som igjen er inndelt i kapitler, som igjen inneholder ulike kurs. Bokens deler er henholdsvis Del 1 «Tekstforskeren», Del 2

«Kommunikasjon og tekstskaping», Del 3 «Språket – system og mulighet», Del 4 «Oppdrag» og Del 5 «Oppslag» (Blichfeldt et al., 2020, s. 4-7). Disse delene inneholder igjen, som sagt, sine respektive kapitler og kurs. I begynnelsen av hvert kapittel finner man en innledning, og i begynnelsen av hvert kurs får man en oversikt. Disse oversiktene inneholder faguttrykk man møter i kurset, faginnhold man skal utforske og informasjon om hvor det står mer om kursets ulike deler. I tillegg vil man finne såkalte «refleksjonsstopp» både i begynnelsen av, samt underveis i, de ulike kursene. I de fleste kursene tas også eksempeltekster i bruk, og man får tips, huskelister og forslag til fremgangsmåter knyttet til disse eksempeltekstene. Man vil også finne oppgaver underveis i alle kursene. Alle kurs har også egne sider i slutten av kurset, der man får et større utvalg oppgaver (Blichfeldt et al., 2020, s. 2-3). Basisbokens del 4 og 5 skiller seg noe fra de andre delene da disse omhandler oppdrag og oppslag (Blichfeldt et al., 2020, s. 7). Disse delene vil jeg likevel ikke bruke mer plass på her, ettersom de ikke behandles i analysen.

5.1.2 Kontekst bokstøtte

I *Skolestudio* finner man flere ressurser tilhørende *Kontekst 8-10*, som man som lærer og elev kan ta i bruk. Disse ressursene er «Bokstøtte», «Fagrom», «Ferdigheter», «Smart Bok» og «Tekster». I bokstøtten finner man tilnærmet tilsvarende kapitler og tematikk som det man finner i basisboken. Dermed er det denne delen av læreverkets digitale ressurser som vil bli inkludert i analysen, selv om det også hadde vært aktuelt å undersøke de andre ressursene nærmere.

Bokstøtten er delt inn i samme kapitler og kurs som basisboken, med unntak av kapittel 1 «Tekst og sammenheng» (Blichfeldt et al., 2020, s. 4). Dette kapitlet er kun å finne i basisboken. De kapitlene man finner i bokstøtten har samme navn som kapitlene i basisboken. Tekstene man finner i bokstøtten skiller seg likevel fra basisboken, og man får også andre oppgaver presentert. Selve utformingen er i stor grad slik at brukeren av bokstøtten får en tekst og et eller flere arbeidsark til hvert av kursene. Det er likevel noen unntak. I noen av kursene finner man kun én tekst, og i andre kapitler eller kurs finner man kun arbeidsark. Særlig kapittel 4 skiller seg fra de andre i bokstøtten, da man her også finner det som kalles et

«oppdrag» i begynnelsen av kapitlet. Leseren har, ved lesing av alle tekstene i bokstøtten, også mulighet til å lytte til tekstene ved at man trykker på en liten knapp med bilde av et øre. I tillegg til dette, finner man lydfiler til fagdagstekster fra flere år (Gyldendal, u.å.)⁹.

5.2 Kontekst basis

5.2.1 Framstillingsformer

Jeg vil i denne delen av analysen undersøke hvordan framstillingsformer i *Kontekst basis* legger til rette for estetisk lesing i det utvalgte materialet. I denne sammenheng bruker jeg som nevnt begrepet *framstillingsform* om hvordan læremiddelet presenterer skjønnlitterære emner, hvordan det utvalgte materialet er strukturert og utformet, samt hvordan stoffet inviterer til lesing av og aktiviteter knyttet til skjønnlitteratur. Det estetiske ved læremidlene knyttes som nevnt til framstillingsform, og er derfor viktig med tanke på hva som er fokusområdet for analysen. Framstillingsform henger også sammen med både oppgaver og leseroller, men dette vil jeg undersøke nærmere i egne respektive delkapitler. Jeg har allerede nevnt hvordan basisboken er strukturert på overflatenivå, og jeg vil videre gå dypere inn i det utvalgte materialet.

I basisbokens kapittel 2 finner jeg en interessant framstilling av et dikt. Dette blir i basisboken omtalt som «eksempeltekst 4: Forberedelse til fagsamtale» (Blichfeldt et al., 2020, s. 68). Her tar de i bruk det velkjente diktet «Ord over grind» av Halldis Moren Vesaas, hvor de har lagt til en rekke kommentarer, assosiasjoner, understrekinger, fremhevninger, tankebobler, tegninger, virkemidler, formmessige kommentarer og noen setninger om tematikk underveis. Eksempelvis står det som kommentar i teksten at «mi inste grind» betyr «mine grenser, nærhet, osv.» (Blichfeldt et al., 2020, s. 68). Altså har forfatterne, tilsynelatende, gjort et forsøk på å illustrere det som skjer inne i hodet til noen som leser og tolker et dikt.

⁹ Ettersom det ikke kommer eksplisitt frem hvem som er skaperne av bokstøtten, refererer jeg til Gyldendal når jeg refererer til bokstøtten.

På den påfølgende siden finner man en ramme med overskriften «Tips!»¹⁰ (Blichfeldt et al., 2020, s. 69). Her nevnes hva som kan være lurt å inkludere når man skal ha en fagsamtale. Det som først nevnes er tips knyttet til opplevelse, altså hvilken virkning teksten har på leseren. Dette er interessant. Med hensyn til estetisk lesing, og det å ta utgangspunkt i opplevelsen for å samtale om litteratur, er dette en styrke. De fleste elever vil dessuten kunne si noe om egen opplevelse av en tekst, som utgjør et godt utgangspunkt for videre fagsamtale. Dessuten utgjør dette en gylden mulighet for læreren å supplere fagbegreper på en organisk måte (Langer, 2011, s. 99, 135). Deretter nevnes form, innhold og oppbygging, virkemidler og tolkning, med sine respektive underpunkter. De inkluderer også en snakkeboble hvor de minner om å bruke faguttrykk. Dette er gode tips, generelt sett. Det kan likevel oppleves litt som en «fasit» på hvordan man gjennomfører en fagsamtale. Nederst i rammen «Tips!» er det bilde av et hav, en båt og en hval inni en boble. Bildet har ingen åpenbar funksjon da det ikke direkte knyttes til tipsene som gis. Derfor kan det oppleves som noe malplassert i denne rammen med tips. Man blir sittende igjen med spørsmål om hva som er intensjonen bak dette bildet, og man kan tenke seg at elever også vil sitte med samme opplevelse. Kanskje kan bildet også være distraherende og forvirrende? Likevel er jo estetiske elementer ved en tekst, slik som et bilde eller en tegning, noe som i stor grad kan ha en positiv effekt på leseren. Dette fordi det kan gi assosiasjoner, vekke følelser eller skape reaksjoner, og slik hjelpe elevene med å bygge forestillingsverdener. På den andre siden kan dette legge føringer for hvordan man skal oppleve litteraturen, ved at det leder elevene i en bestemt retning.

Til en viss grad kan man hevde at framstillingen av dette diktet, samt den påfølgende tipsrammen, kan omtales som *multimodal redundans*¹¹. Redundansen er i dette tilfellet tatt i bruk for å tilpasse seg ungdomsskoleelevene som leser og tar i bruk basisboken. Hvis formålet med lesingen er å hente ut informasjon, slik som ved efferent lesing, kan dette være hensiktsmessig for elevene. De vil raskere finne den informasjonen de blir bedt om å finne (Rosenblatt, 1994,

¹⁰ «Tips»-rammer er noe som går igjen i resten av basisboken.

¹¹ Multimodal redundans vil si «at de ulike modalitetene i en tekst hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på forskjellige måter» (Løvland, 2010, s. 2).

s. 23-25). Slik som multimodalitetsteori viser, kan denne typen framstilling fungere godt dersom elevene, som er mottakere av læremiddelet, er motiverte. Likevel må det nevnes at det også kan ha en negativ effekt på læringen, i form av at det kan gjøre elevene uinteresserte eller passive i prosessen (Løvland, 2010, s. 2-3). Forsøket på å tilnærme seg ungdomsleseren i dette tilfellet kan stå i fare for å gå over i *overkommunikasjon*¹². Ikke bare tydeliggjøres hver eneste tanke som kan dukke opp i møte med diktet, men det legges også føringer for hvordan leseren skal forestille seg diktet i form av tegninger. Dette understrekes ytterligere en gang ved at det gjentas i annen form i tips-rammen. Overkommunikasjonen kan videre påvirke hvordan elevene tilnærmer seg både diktet og tips-rammen. At man som leser blir servert såpass mye informasjon, tips og tanker i forkant av at man selv får dannet seg et inntrykk av diktet, kan ha en negativ effekt på leseopplevelsen. Som følge av dette, kan det også ha en negativ effekt på elevenes leselyst, leseglede og læringsutbytte (Hennig, 2017, s. 76). Dessuten utgjør det et mulig forstyrrende element i møtet mellom leser og tekst, og som derfor vil kunne påvirke elevenes erfaring av diktet i en ikke-estetisk retning (Rosenblatt, 1994, s. 23).

Leseren får med andre ord ikke rom for å ha sin egne personlige opplevelse i lesingen av diktet. De får ikke muligheten til å fylle tomrommene i teksten (Iser, 1993, s. 8-9, 32, 40). I stedet for å danne seg et personlig førsteinntrykk, kommer «fasiten» i forkjøpet av det elevene selv ville produsert. En slik framstilling kan også være et hinder for elevens bygging av egen forestillingsverden mens vedkommende erfarer litteraturen, i tråd med Langers forståelse av hva som er av viktighet i lesingen (Langer, 2011, s. 10). Altså kan slike framstillinger, som overkommuniserer, forhindre at elevene lærer å utforske muligheter, søke etter svar og oppleve tilknytning (Langer, 2011, s. 2). Langer mener at litteraturens autonome rolle i det å forstå i stor grad ignoreres, og at fokuset i undervisningen ligger på innhold og at elevene skal utvikle kunnskap (Langer, 2011, s. 6). Dette kan man kjenne igjen i framstillinger som dette.

¹² Overkommunikasjon vil kunne forekomme ved (for) sterk redundans mellom bilde og skrift. Dette gjør igjen at leseren oppfatter samspeillet som uinteressant, irriterende og passiviserende (Løvland, 2010, s. 2-3).

Fokuset er ikke på litteraturen i seg selv, eller på at elevene skal få danne seg sitt eget upåvirkede førsteinntrykk (Langer, 2011, s. 16).

I framstillinger, som eksemplifisert gjennom dette utvalgte materialet, kan fokus på utvikling av kunnskap gå på bekostning av en estetisk tilnærming til litteraturen. Elevene vil ikke bli utfordret av litteraturen heller, dersom de ikke får anledning til å leve seg inn i den, slik som Nussbaum fremhever. Dermed vil elevene risikere å gå glipp av vesentlige aspekter ved litteraturen (Nussbaum, 2016, s. 41-42, 45). Elevene går blant annet glipp av muligheten til å observere egne problemer og personligheter objektivt gjennom litteraturen, som også kunne rustet dem med verktøy til å håndtere dem (Rosenblatt, 1995, s. 212). Følgelig vil en svekkelse av det estetiske ved litteraturundervisningen også prege danningselementet ved lesing av skjønnlitteratur. Til tross for dette, må det fremheves at hensikten med denne delen av basisboken er å klargjøre elevene til fagsamtale (Blichfeldt et al., 2020, s. 68). Likevel kan man mulig skape et mønster hos elevene ved å ta i bruk slike framstillinger. Dette mønsteret går ut på at elevene får opplæring i at man kun skal lete etter svar på tekstanalytiske spørsmål i møte med skjønnlitteratur, som dermed fostrer en efferent holdning hos elevene. Hvor vidt dette er ønskelig, vil det kanskje være ulike meninger om. Hvis man ser til teorigrunnet for denne oppgaven, vil man likevel kunne finne didaktisk grunnlag for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur.

I likhet med det overnevnte utvalgte materialet, framstiller også et av de andre utvalgene lyrikk. Dette utvalget finner man i kurs 4.5, og det er særlig side 160 og 161 som fanget min interesse med hensyn til framstillingsform. Denne måten å framstille dikt på skiller seg nemlig nevneverdig fra den overnevnte framstillingsformen. På disse sidene finner leseren noe forfatterne har valgt å kalle «Poesipause». Poesipausen består av sju dikt, hvor «Når du er borte» av Tor Jansson er ett av diktene. Det er også seks illustrasjoner: instrumenter, en løve, et hjerte med vinger, hender, strå og et tre med bokstaver. Alle illustrasjonene er farget i flere farger, og noen har også blomster, dyr og noter som en del av sin utforming. I tillegg er det en oppgave tilknyttet poesipausen (Blichfeldt et al., 2020, s. 160). I begynnelsen av kapittel 4 står det også skrevet at man kan «[b]li kvitt hverdagsmaset og ta en poesipause!» senere i kapitlet (Blichfeldt et al., 2020, s. 112).

I motsetning til det førstnevnte diktet og arbeid med dette, framstilles ikke diktene i poesipausen på en overkommuniserende måte. I tillegg til å inneholde lyrikk og en oppgave, finner man også ulike illustrasjoner, samt noen ordforklaringer, på disse sidene. Slik denne poesipausen framstilles, kan det virke som at det tilrettelegges for lesing hvor hovedformålet er lesingen i seg selv. Eleven får slik større rom for å oppleve og, slik som Rosenblatt omtaler det, skape diktet i transaksjonen som finner sted (Rosenblatt, 1994, s. 18-19). Altså blir elevene mindre passive i leseprosessen da de blir utfordret på det å ha en personlig tilnærming til litteraturen (Nussbaum, 2016, s. 41-42). Elevene får også tid til å mobilisere og aktivisere egne følelser, tanker og sansninger i lesingen. Ifølge Langer og Rosenblatt bør dette være et mål i seg selv med lesingen, og er dessuten en viktig forutsetning for bygging av forestillingsverdener (Langer, 2011, s. 15; Rosenblatt, 1994, s. 29). Slik får elevene mulighet til å bygge sine forestillingsverdener, og stadig utforske mulighetshorisonter for å utvide denne forestillingen. Dette kan bidra til en sammensmelting mellom elevenes liv og litteraturen, og på denne måten medføre kompetanseutvikling og økt læring (Langer, 2011, s. 15, 32). De får altså rom og frihet til å leve seg inn i litteraturen. I tråd med Nussbaums narrative forestillingsevne, er dette viktig for å forstå andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 25). Dessuten er det viktig dersom elevene også skal rette et kritisk blikk mot litteraturen de leser (Nussbaum, 2016, s. 45). Med andre ord kan man hevde at dersom læremidlene legger til rette for slike interaksjoner med litteratur, kan dette ikke bare bidra til gode leseopplevelser og læring, men også til danning.

Illustrasjonene på disse sidene kan også ha en virkning på lesingen. Som nevnt kan slike illustrasjoner hjelpe elevene til å sette i gang en indre forestillingsverden, i tråd med Langer (Langer, 2011, s. 15-16). Kanskje kan også illustrasjonene utvide disse forestillingsverdenene til elevene, altså være en del av utforskingen av mulighetshorisonter (Langer, 2011, s. 32). Man kan her dra en linje til Rosenblatts krav til oppdatert og dynamisk undervisning for å kunne utnytte potensialet som ligger i litteraturen (Rosenblatt, 1995, s. 212). Bruk av multimodal framstilling av litteratur kan være et forsøk på å nettopp holde læremiddelet oppdatert, i tråd med gjeldende styringsdokumenter og tiden vi lever i. Dessuten kan samtlige av illustrasjonene her knyttes nokså direkte til tematikk eller ord som nevnes i lyrikken på sidene. Eksempelvis kan løven knyttes til «Dedikasjon», hjertet til det fjerde diktet og stråene

til «Strået» (Blichfeldt et al., 2020, s. 160-161). Slik kan illustrasjonene mulig bidra til å få frem, og kanskje også forsterke, tematikken. Derfor kan de kanskje hjelpe elevene til å leve seg inn i det de leser, og slik ha en åpnende effekt på litteraturen for elevene. Likevel blir illustrasjonen av instrumentene, treet og armene i mindre grad knyttet til noe av lyrikken. I tillegg er det sju dikt og bare seks illustrasjoner. Årsaken til at illustrasjonene har de fargene og utformingene de har, med blomster, bokstaver, sommerfugler, fugler og noter, er også noe utydelig. Dermed kan noen av illustrasjonene også ha motsatt effekt, altså at de blir et forvirrende element i en ellers nokså uforstyrret leseopplevelse. Hvorvidt framstillingen fungerer slik det er intendert for elevene, kan jeg ikke si noe definitivt om. Likevel mener jeg at potensialet ligger her for at modalitetene, i hvert fall i noen grad, arbeider sammen og åpner veien inn i litteraturen. Slik kan denne framstillingen mulig bidra til å tilrettelegge for estetisk lesing for elevene i møte med litteraturen.

De fleste skjønnlitterære tekstene i basisboken befinner seg på et slags mellomstadium, et sted mellom det første utvalgte materialet og det andre. Altså at de ikke har like stor grad av overkommunikasjon som framstillingen av «eksempeltekst 4: forberedelse til fagsamtale», men likevel ikke står tilnærmet helt for seg selv slik som «Poesipause». De aller fleste skjønnlitterære tekstene som framstilles har likevel noen form for kommentarer, bilder eller illustrasjoner i tillegg til selve verbalteksten. Gjerne er det forklaringer i margen, hvor man får en beskrivelse av hvilke deler av teksten som utgjør hva. Eksempelvis deler forfatterne novellen «Mageplask» inn i innledning, hoveddel og avslutning. Innenfor disse inndelingene finner man også piler som viser hvor anslag, presentasjon, problem/hindring, prosjekt og mål, risiko, opptrapping/utdyping, problem/hindring, høydepunkt og vendepunkt befinner seg i teksten (Blichfeldt et al., 2020m s. 118-119). Dette stemmer også overens med det forfatterne selv uttaler i forordet, nemlig at basisboken har «[m]ange henvisninger [som] viser hvordan faget henger sammen og gjør det lett å finne fram til det du trenger» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2).

I likhet med framstillingen av «eksempeltekst 4: forberedelse til fagsamtale», er også framstillingen av «Mageplask» preget av både bemerkninger underveis i teksten og en illustrasjon. Til tross for at dette ikke preger framstillingen i like stor grad, kan det utgjøre en

barriere for en estetisk tilnærming til litteraturen. Dette fordi elevene ikke får oppleve verket først, før de får kommentarer, oppgaver eller andre bemerkninger. Ettersom basisboken inneholder en overvekt av denne typen framstilling, kan dette svekke muligheten for å erfare litteratur på en personlig og uforstyrret måte. Elevene får i svært liten grad oppleve «urørt» litteratur, som vil kunne påvirke hvordan de forholder seg til den. At man blir møtt av slike inndelinger og kommentarer i nærmest alle skjønnlitterære tekster i boken, vil ikke bare kunne medføre en mer efferent tilnærming, men også gi indikasjoner om hvor fokuset i undervisningen generelt ligger (Rosenblatt, 1994, s. 23). Dette fokuset kan, ved tolkning av litteraturens framstilling, synes å være sjangerkompetanse. Å utvikle sjangerkompetanse er ikke en svakhet, og kan faktisk fungere svært godt dersom det integreres i litteraturundervisningen på en dynamisk måte (Hennig, 2017, s. 81-83; Fredwall et al., 2022, s. 17). Dersom dette går på bekostning av en estetisk tilnærming derimot, kan det imidlertid svekke elevenes læringsutbytte, ikke øke det. Dette vil ikke si at ingen framstillinger av skjønnlitterære tekster skal ha kommentarer i margene. Slik som man gir elevene anledning til å lese ulike former for skjønnlitteratur, vil de antakelig også ha nytte av å møte ulike former for framstilling.

5.2.2 Oppgaver

Oppgaver kan, slik det kanskje allerede har kommet frem, bli et forstyrrende element i transaksjonen mellom leser og tekst. Jeg vil likevel understreke at dette ikke alltid er tilfellet. Potensielt kan oppgaver legge til rette for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur. Slike oppgaver åpner veien inn i litteraturen for elevene, og har en funksjon utover å bare skulle gjøres for sin egen skyld. Dette handler i stor grad om hvordan oppgavene formuleres, og i forlengelse av dette, hvordan det forventes at leserne skal arbeide med skjønnlitteraturen. Spørsmål som er autentiske, åpne og reelle vil i større grad åpne for at elevenes litterære opplevelse tas på alvor enn andre spørsmål. Da jeg for første gang leste gjennom basisboken, var det oppgavene jeg la spesielt merke til. Oppgavenes formulering gjorde at jeg ble interessert og nysgjerrig. Det er dette jeg skal undersøke nærmere i denne delen av analysekapitlet.

Under tips-rammen på side 69 i basisbokens kapittel 2, finner man oppgaver. På denne siden blir det oppgitt to oppgaver, den ene knyttet til eksempelteksten og den andre knyttet til arbeid med dikt generelt. I første oppgave blir man bedt om å lese diktet som utgjør eksempelteksten, samt studere notatene i marginen og underveis i teksten. Man skal deretter svare på følgende spørsmål: «Hva handler de om? Er dere enige/uenige?» (Blichfeldt et al., 2020, s. 69). Her blir fokuset rettet mot notatene til diktet, ikke til diktet i seg selv. Elevene skal lese diktet, med notatene inkludert, første gang de leser diktet. Derfor blir det ikke et helt subjektivt og personlig møte med diktet, men heller et møte som er påvirket av en utenforstående stemme. Dette kan likevel være både hjelpsomt og illustrerende for elevene, men det kan også sies å utgjøre et hinder for den personlige skapelsen og opplevelsen av diktet (Rosenblatt, 1994, s. 11). Videre blir elevene spurt om å undersøke hvordan punktene i tips-rammen har blitt brukt i notatene til diktet. Slik blir elevene gjort bevisste på hvordan man konkret kan ta i bruk disse tipsene. De blir også spurt om sin mening, altså om de synes notatene til diktet er gode, hva som er bra, hvorfor det er bra, hva som kunne vært gjort bedre og hvordan (Blichfeldt et al., 2020, s. 69). Dette gir elevene anledning til å komme med egne meninger og vurderinger, basert på personlige erfaringer med diktlesing og egne kunnskaper knyttet til samtaler om litteratur. Altså er det ingen tvil om at elevene vil kunne ha et faglig utbytte i arbeid med disse oppgavene. Likevel kan formuleringen av oppgavene, i samspill med hvordan diktet framstilles, stå i veien for leserens kreativitet og skapelse av diktet (Rosenblatt, 1994, s. 11, 15).

I oppgave 2 på samme side skal elevene tegne motivene i og tolke et valgfritt dikt fra «Poesipause» lengre bak i kapitlet. Her bes elevene også om å bruke den tidligere nevnte «eksempeltekst 4: forberedelse til fagsamtale» som modelltekst (Blichfeldt et al., 2020, s. 69). På den ene siden er dette en nokså åpen og kreativ oppgave. Vi har allerede sett at åpenhet i oppgaver kan være hensiktsmessig. Dette for å ikke legge for mange føringer på hvordan elevene skal tilnærme seg, erfare og produsere verket i transaksjonen. En slik kreativ tilnærming, hvor det er et meddiktningselement, fremheves i *Inn i teksten – ut i livet* som en arbeidsform som kan medføre leseglede (Lillevangstu et al., 2007, s. 8-9). Kreativitet er også hensiktsmessig i lesing av litteratur. Litteraturens «autoritet» må likevel ikke fraskrives viktighet i denne prosessen (Hennig, 2017, s. 95). Selv om elevene skal kunne gjøre opp sine

egne meninger, og bygge sine egne forestillinger basert på en stadig utforsking av mulighetshorisonter, må man ikke glemme teksten. Til tross for disse mulige «fallgruvene», vil jeg hevde at denne oppgaveformuleringen kan støtte en estetisk tilnærming til litteraturen. Likevel ville man kanskje, som lærer, la elevene velge og lese et dikt i forkant av at man gir de denne oppgaven. Dette fordi oppgaven kan medføre at elevene leser med den i bakhodet, altså at de skal identifisere motivet og gjennomføre en tolkning. Det kan også ha en effekt på hvordan elevene forholder seg til diktet de velger å lese, og mulig også implisere en lesing som befinner seg på den efferente siden av spektrumet Rosenblatt skisserer (Rosenblatt, 1994, s. 27).

Som nevnt i kapittel 5.2.1, inneholder kapittel 4 to sider som utgjør det forfatterne har kalt «Poesipause» (Blichfeldt et al., 2020, s. 160-161). Slik jeg allerede har beskrevet det, virker det i stor grad som at lesingen er et mål i seg selv på disse sidene. Likevel blir leseren presentert en oppgave nederst på side 161. Formuleringen av denne oppgaven er av interesse med hensyn til tilrettelegging for estetisk lesing i møte med diktene i poesipausen: «Velg et dikt. Tenkeskriv først i tre minutter, og forklar så til andre hvordan du opplever diktet» (Blichfeldt et al., 2020, s. 161). For det første kommer denne oppgaven i etterkant av selve lesingen. Dessuten handler oppgaven om at elevene skal sette ord på, og fortelle andre om, opplevelsen de har hatt i møte med det selvvalgte diktet. I tråd med Rosenblatt, er transaksjonen og opplevelsen i forsetet i denne oppgaven (Rosenblatt, 1994, s. 27-28). Oppgaven blir på mange måter en inngang til å bygge videre på forestillingene elevene allerede har dannet seg i møte med litteraturen (Langer, 2011, s. 15-16, 27).

Det sosiale aspektet ved den overnevnte oppgaven må også fremheves. Elevene skal dele sine opplevelser med andre. Dette er en viktig del av å utforske mulighetshorisonter, samt leseprosessen generelt. Denne tanken finner støtte hos blant annet Fish, Langer og Hennig (Claudi, 2013, s. 122-125; Langer 2011, s. 16,91; Hennig, 2019, s. 175). En slik arbeidsmåte kan støtte opp under en stadig utvidelse av forståelse. Slik som Langer fremhever, kan dette tas i bruk for å reflektere over andres og egne liv, samt verden generelt (Langer, 2011, s. 32). Å la elevene utforske på denne måten, kan mulig forbedre og støtte utforskende og kreativ tenkning ettersom elevene får anledning til å utforske muligheter (Gabrielsen et al., 2019, s.

2). At basisboken på denne måten legger til rette for estetisk lesing, samt tillegger intuitive leseopplevelser verdi, er av viktighet for elevenes utvikling. Ved at elevenes erfaringer, forestillinger, følelser og fantasi tas på alvor, slik som i denne oppgaven, vil elevene trolig bli bedre tenkere og bedre rustet til å leve seg inn i andres livssituasjoner (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 11).

Hvert kapittel og kurs i boken har, i tillegg til oppgaver underveis i kapitlet eller kurset, også egne sider kun til oppgaver. Til kapittel 4, kurs 4.1, er det også slike oppgavesider.

Oppgavene er delt inn i ulike kategorier eller overskrifter. I disse oppgavene finner jeg en variasjon i hvordan de er formulert. Blant annet finner jeg formuleringer slik som «Bruk faguttrykk», «Undersøk og vurder», «Diskuter», «Vær kritiker», «Eksperimenter med rekkefølgen», «Lag nye tekster» (Blichfeldt et al., 2020, s. 120-121). Disse formuleringene er altså nokså ulike, og vil derfor også ha ulik effekt på lesingen til elevene. Noen formuleringer vil kunne støtte elevenes bygging av forestillingsverdener, eksempelvis ved at de setter i gang tankerekker eller assosiasjoner. Akkurat slike oppgaver finner man imidlertid relativt lite av i basisboken, som kommer til syne gjennom de fire første av de overnevnte formuleringene. Det er derfor interessant å senere undersøke hvorvidt bokstøtten har slike oppgaveformuleringer.

Om elevene får den gitte oppgaven i forkant eller etterkant av lesingen har også noe å si, når man skal vurdere hvorvidt oppgavene legger til rette for estetisk lesing eller ikke. Hvis elevene får mulighet til å lese litteratur uforstyrret først, og deretter kan ta utgangspunkt i den umiddelbare erfaringen for å besvare disse oppgavene, vil ikke nødvendigvis formuleringen være en barriere for en estetisk tilnærming. Hvis elevene derimot får en eller flere av disse oppgavene i forkant av lesingen, kan dette medføre en mer efferent tilnærming ettersom fokuset vil være rettet mot å finne svar eller informasjon (Rosenblatt, 1994, s. 23).

5.2.3 Leseroller

I denne delen av analysekapitlet vil jeg anvende teori for å analysere og drøfte hvilke leseroller basisboken impliserer. Slik som Dagrun Skjelbred og Trine Solstad skriver i rapporten «Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis» (2005), har læremidler både

monologiske og dialogiske framstillingsformer, selv om kommunikasjonspartene ikke er til stede samtidig (Skjelbred & Solstad, 2005, s. 52). De mest tydelige rollene i kommunikasjonen som finner sted i læremidlene, kan sies å være avsender og mottaker. Av interesse her er hva slags rolle avsenderen av basisbok og bokstøtte har tiltenkt til mottakerne, som i dette tilfellet utgjør elever på ungdomsskolen. I sammenheng med dette, er det også relevant å undersøke hvordan avsenderen tiltaler mottakeren. Derfor vil jeg først se på forordet til basisboken, ettersom dette er første eksempel på at avsender henvender seg direkte til mottakeren. Deretter vil jeg undersøke øvrige deler av basisboken hvor avsenderen impliserer hvilken rolle mottakeren skal innta i lesing og arbeid med skjønnlitteratur.

Jeg finner en rekke formuleringer av interesse i forordet, som bidrar til å legge føringer for hvilken leserolle som er intendert for bokens brukere. Basisbokens forord består hovedsakelig av fire avsnitt, og åpnes med setningen «Til deg som skal bruke denne boka» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). I første avsnitt stiller avsender et spørsmål: «Hvorfor er norsk et fag på skolen, og hvorfor er det viktig?» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). Dette spørsmålet besvares deretter ved at avsenderen henvender seg direkte til mottakeren. Det første de skriver her omhandler hvordan norskfaget er et fag som endrer seg i takt med samfunnet, og at man ved å arbeide med det utvikler språket sitt. Hva eleven vil utvikle og lære seg ved hjelp av basisboken, listes deretter opp. Dette er ferdigheter og kunnskaper slik som å kommunisere, lære og tenke, samt å uttrykke seg, tenke kritisk, forstå og delta aktivt i livet og i klassen. Avsnittet avsluttes med setningen «[d]u utvikler ferdigheter og kunnskaper som du trenger hver dag» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). Forordets første avsnitt legger altså noen føringer for hvilke kunnskaper, kompetanser og ferdigheter elevene skal utvikle ved å lese og arbeide med innholdet i basisboken. Elevene får allerede her en forventning og innstilling knyttet til hva de skal sitte igjen med av utbytte etter å ha tatt basisboken i bruk. Læremiddelets hensikt fremlegges altså på en nokså transparent måte, men likevel kan man observere en asymmetri i forholdet mellom avsender og mottaker i forordet. Dette er ikke utypisk for pedagogiske tekster, slik som læremidler. Uansett er det tydelig at forfatterne på den ene siden ønsker å møte læreplanens ambisiøse mål, men samtidig kan det mulig virke abstrakt og overveldende for eleven som blir presentert dette.

Det som kanskje er det mest relevante funnet i dette avsnittet, med hensyn til estetisk lesing, er at elevene kun blir sett på som noen som skal lære og utvikle kunnskaper og ferdigheter. De blir ikke sett på som noen som skal få estetiske opplevelser. Hvis elevene hadde blitt innstilt på at de skulle oppleve litteratur i basisboken, samt at deres erfaringer i møte med den skulle bli tatt på alvor, ville dette kunne skapt en mer lystbetont holdning til lesing hos elevene (Hennig & Eriksen, 2021, s. 214). En slik implisering, til at elevenes opplevelse skal vektlegges, vil i tillegg kunne fungere som et viktig fundament for utvikling av kunnskaper og ferdigheter (Hennig, 2017, s. 73). Altså kunne læremiddelet potensielt ha forent disse to sidene ved litteraturundervisningen, både de målbare ferdighetene og de estetiske sidene. Den vektleggingen forfatterne imidlertid gjør, av kunnskap og målbare ferdigheter over følelser og dannelse, kan sees i sammenheng med den nasjonale trenden tilknyttet literacy (Gabrielsen et al., 2019, s. 2).

Forordets neste avsnitt innledes også med et spørsmål: «Hva betyr begrepene *tekst* og *kontekst*?» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). Her peker de på bokens tittel, samt et av norskfagets kjerneelementer, og gir deretter en forklaring av hva disse begrepene betyr. Ikke overraskende fortelles det her om hvordan tekstbegrepet brukes i bred forstand, slik som i læreplanen, og ordet litteratur utelates fra forordet som helhet. Dette er interessant med hensyn til estetisk lesing, samt hvordan det impliseres at man skal tilnærme seg skjønnlitteratur. Ettersom verken litteratur eller estetikk nevnes eksplisitt, kan det være vanskelig for elevene å skape et skille mellom ulike former for tekster og tilnærminger. Det er heller ingen selvfølge at elevene som er mottakere av basisboken har samme forståelse av begrepet «tekst». Derfor kan det være hensiktsmessig å forklare hva som ligger i det. På den andre siden kan det diskuteres hvor vidt det er av viktighet at elevene, eksempelvis i 8. klasse, har behov for å få oppramset hvilke former for uttrykk som favnes av tekstbegrepet.

I andre avsnitt blir begrepet «kontekst» forklart som «sammenheng» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). Videre skriver de at kontekst «er viktig for måten vi opplever tekster på, uttrykker oss, tolker tekster og blir forstått» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). Denne setningen er noe tvetydig. På den ene siden ivaretar de innholdet i kjerneelementet «Tekst i kontekst», særlig med tanke på at tekster skal knyttes til kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel kan det virke

som at de har motsatt inngang til litteratur enn hva som er tiltenkt med den nye læreplanen. I tråd med estetisk lesing, er det relevant å dra frem at forfatterne også nevner opplevelse i det overnevnte sitatet. Dette er imidlertid den eneste gangen det nevnes i forordet, og dessuten knyttes det utelukkende til kontekst. Sett i sammenheng med at ordet litteratur ikke nevnes, kan dette bidra til å gi elevene litt misvisende signaler med hensyn til lesing av skjønnlitteratur. Altså blir det implisert at kontekst er av avgjørende betydning for leserens opplevelse av tekster, herunder skjønnlitteratur. Dersom forfatterne ansporer leserne til en kontekstbetinget tilnærming til skjønnlitteratur, vil dette kunne gå på bekostning av en estetisk tilnærming. Hvis hensikten med lesingen blir formidlet som å innhente informasjon knyttet til kontekst, vil det implisere en mer efferent tilnærming. Dette fordi leserens oppmerksomhet ikke rettes mot litteraturen og det som oppleves i møte med den (Rosenblatt, 1994, s. 25). Dersom elevene får mye informasjon, både om verk og kontekst i forkant av lesingen, vil dette også kunne ha en påvirkning på elevenes umiddelbare respons. Altså vil elevenes forståelse av teksten kanskje ledes i en viss retning. På denne måten vil elevene bli redusert til konsumenter, hvor deres egne skapelser av verk ikke vil få rom til å finne sted (Fredwall et al., 2022, s. 16, 20). Dersom dette skjer, vil det også påvirke elevenes anledning til å ha en genuin erfaring i møte med litteraturen, og slik også svekke det Hennig omtaler som «lystopplevelsen» (Hennig, 2017, s. 119).

Det som kanskje i størst grad legger føringer for hvordan man skal lese og arbeide med basisboken, finner man i forordets tredje avsnitt. Her skisserer avsender hvordan man på ulike måter kan utforske fagstoffet. At de bruker verbet «utforske» er mulig et bevisst valg her, ettersom dette er et verb som vektlegges og brukes nokså hyppig i den nye læreplanen. Å ha en utforskende tilnærming til litteratur, kan i aller høyeste grad forenes med en estetisk tilnærming. Både Langer og Rosenblatt fremhever utforsking som en essensiell del av lesingen (Rosenblatt, 1995, s. 212; Langer, 2011, s. 32). Likevel blir utforsking i all hovedsak knyttet til utforskning av fagstoff i forordet, ikke litteratur. Altså kan man se at dette til en viss grad samsvarer med hvordan Berg beskriver fagorienterte læremidler (Berg, 1999, s. 97). De skriver likevel at tekster er innfallsvinkelen til å utforske fagstoff i basisbokens Del 1. Denne beskrivelsen er imidlertid noe upresis og abstrakt, og fokuset ligger tydelig på fagstoffet og ikke litteraturen. Videre skriver de at kursene inneholder «eksempeltekster,

varierte oppgaver og nyttige tips» (Blichfeldt et al., 2020, s. 2). At mesteparten av litteraturen som finnes i basisboken kalles eksempeltekster, kan skape en slags distanse mellom elevene og litteraturen. Dette fordi litteraturen reduseres til å kun være eksempler på tekster, og blir dermed fratatt sin status som kunstverk og estetisk uttrykk.

I avsnittet står det også at Del 4 består av varierte og spennende oppdrag, og de fremhever at kreativitet og relevans er vektlagt her. Videre legges det til at man i denne delen av boken får anledning til å se sammenhenger og gå i dybden i faget og på tvers av fag. I disse beskrivelsene kan man også se svært tydelige referanser til LK20, både i ordene de bruker, at de inkluderer kreativitet og dybdelæring, samt at de også nevner tverrfaglighet. Denne tråden tas opp i slutten av basisboken, hvor forfatterne blant annet skriver at læreverket *Kontekst 8-10* oppfyller krav fra styringsdokumenter. Her skriver de at læreverket dekker LK20s kompetansemål for elever i 8. til 10. klasse i norsk (Blichfeldt et al., 2020, s. 426). Altså legges det føringer både på lærer og elever som bruker læreverket om at bruken av det vil innebære en oppfylning av disse kompetansemålene. Denne påstanden legger ikke bare føringer, men det skaper også en forventning hos brukerne av læreverket. Med hensyn til estetisk lesing, og delene av læreplanen som omfatter dette, er det av interesse at læreverksskaperne mener de dekker alle kompetansemål.

Til slutt i forordet til boken skriver avsender at man vil finne ytterligere ressurser til fagstoffet i læreverkets digitale læremidler, som befinner seg i læringsplattformen Skolestudio. Her legger de få føringer for hvordan man skal ta i bruk de digitale læremidlene, heller ikke *Kontekst bokstøtte*. Derfor må vi gå til Skolestudio for å få innsikt i hvilke leseroller som impliseres der.

I de andre utvalgene fra basisboken, legges det også føringer. Blant annet er det relevant å nevne «eksempeltekst 4: forberedelse til fagsamtale» (Blichfeldt et al., 2020, s. 68-69). Her er det en tydelig implisering av hvordan man skal både forberede seg til, samt gjennomføre, en fagsamtale. Det fremstår nesten som en slags fasit for hva som må med i en fagsamtale. Altså legges det forventninger til hva elevene skal inkludere i en fagsamtale om litteratur. I tillegg kan man se til det andre utvalgte materialet, slik som «Poesipause» (Blichfeldt et al., 2020, s.

160-161). Her legges det svært få føringer for hvordan elevene skal lese lyrikken som framstilles på disse sidene. Hvis vi igjen ser på novellen «Mageplask», samt de aller fleste framstillingene av skjønnlitterære tekster, impliseres ønsket lesing og tolkning i større grad (Blichfeldt et al., 2020, s. 118-119). Hvilke leseroller som er intendert elevene formidles gjennom framstillingsformer i basisbokens øvrige deler, i motsetning til forordet. I forordet blir elevenes leseroller i større grad formulert eksplisitt gjennom verbaltekst.

5.2.4 Oppsummering

Framstillingsformene i basisboken er i stor grad preget av ulike modaliteter i tillegg til verbalteksten. Det er stort sett ingen skjønnlitterære tekster som får stå helt for seg selv uten kommentarer, inndelinger eller illustrasjoner underveis. Dette har en innvirkning på læremiddelets tilrettelegging for, og dermed elevenes anledning til, estetisk lesing. Noen av framstillingene, slik som «Poesipause» bærer imidlertid mindre preg av forstyrrende elementer. Derfor er det her snakk om et spekter, hvor noe av litteraturen har flere potensielt forstyrrende elementer enn andre. Oppgavene har også ulik formulering. Noen av oppgavene tar utgangspunkt i elevenes opplevelser, og åpner slik teksten for elevene. Andre oppgaver er fokusert på målbar kunnskap, som kan forhindre en estetisk tilnærming. Likevel spiller også rekkefølge en rolle her, altså om elevene presenteres for oppgavene i forkant eller etterkant av lesingen. Basisboken legger føringer for hvordan elevene skal bruke læremiddelet, hvordan de skal tilnærme seg tekster og hva de skal sitte igjen med i etterkant. Her brukes imidlertid ikke estetisk lesing eller estetikk overhode, og opplevelse knyttes utelukkende til kontekst. I tillegg blir utforskning kun nevnt i sammenheng med fagstoff. Dermed er det mest relevante funnet innenfor kategorien leseroller, med hensyn til estetisk lesing, hva forfatterne unnlater å si noe om.

5.3 Kontekst bokstøtte

5.3.1 Framstillingsformer

Jeg vil i denne delen av analysen undersøke hvordan *Kontekst bokstøtte* framstiller skjønnlitterære emner, dens struktur og utforming, samt hvordan dette legger til rette for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur i det utvalgte materialet. Tidligere i kapitlet redegjorde

jeg for den overordnede utformingen til læremiddelet, og jeg vil nå gå dypere inn i de ulike tekstlige utvalgene. Som allerede nevnt innledningsvis i analysen, er det varierende hvordan fagstoff, skjønnlitteratur og aktiviteter presenteres og inkluderes i bokstøtten til læreverket. Noen kapitler har både litteratur og arbeidsark, andre har kun det ene av disse, og i kapittel 4 finner man et «oppdrag» (Gyldendal, u.å.). Skaperne tar altså i bruk ulike former for framstilling i bokstøtten, som er interessant å undersøke nærmere.

Det finnes ikke noe i bokstøtten som helt tilsvarende basisbokens framstilling av kapittel 2, side 68-69. Bokstøtten har imidlertid arbeidsark tilknyttet denne tematikken, så jeg vil komme tilbake i dette i kapittel 5.3.2. I tillegg er det vanskelig å finne noe helt tilsvarende «Poesipause» i bokstøtten. Likevel finner man tilsvarende kurs som omhandler poesi. I denne sammenheng finner man en interessant framstilling av et dikt, som kan sammenlignes med de utvalgte sidene fra basisboken. Diktet som framstilles, er «Godnatta til de som krangler og Godnatta til alle som angrer» av Gro Dahle. Her er framstillingen preget av en «Før du leser»-tekstboks helt i begynnelsen, deretter kommer selve diktet. Diktet er delt i to, og glir over en bakgrunn hvor et tak og en stjernehimmel er avbildet¹³(Gyldendal, u.å.).

I likhet med «Poesipause», kan man si at denne framstillingen er mer «urørt» enn andre framstillinger man finner i basisboken. Dermed får man rom for å selv oppleve litteraturen uten forstyrrelser. I tillegg får vi en illustrasjon, altså bakgrunnen til diktet. Denne måten å framstille diktet på bidrar til å forsterke natt-temaet i diktet. Hvorvidt dette kan omtales som overkommunikasjon, ettersom vi har å gjøre med to modaliteter som formidler like budskap, kan diskuteres. Det kan også diskuteres om dette har en passiverende effekt på elevene. Til tross for dette, kan man likevel se en stor forskjell mellom denne framstillingen og den graden av overkommunikasjon som man finner i «eksempeltekst 4: forberedelse til fagsamtale». Dessuten oppfordres elevene til å tenke over tittelens innhold og over hvilke assosiasjoner de får til tematikken i «før du leser»-tekstboksen (Gyldendal, u.å.). Å tenke over tematikken i

¹³ Det må nevnes at framstillingen også inneholder opplesning av diktet. Denne modaliteten hadde også vært relevant å inkludere i en større analyse da det kan ha en betydelig innvirkning på leseopplevelsen.

forkant kan hjelpe elevene til å sette i gang en indre forestillingsverden, og slik også bidra til innlevelse i litteraturen de leser (Langer, 2011, s. 15). I stedet for å legge føringer for hva lesingen skal resultere i, åpner spørsmålet heller veien inn i litteraturen. Derfor mener jeg at bokstøtten i nokså stor grad legger til rette for en estetisk tilnærming for elevene her.

Skjønnlitterære teksters framstilling i bokstøtten kan generelt sies å være nokså like det overnevnte eksempelet. Et annet eksempel finner vi i framstillingen av novellen «Bråte» av Johan Mjønes i bokstøttens kurs 4.1. Her får novellen stå for seg selv, slik som i den overnevnte framstillingen av diktet «Godnatta til de som krangler og Godnatta til alle som angrer» (Gyldendal, u.å.). I motsetning til de fleste skjønnlitterære tekstene i basisboken, blir de fleste i bokstøtten framstilt med lite eller ingen kommentarer eller liknende underveis. Det må likevel nevnes at bokstøtten har et mer multimodalt preg enn basisboken, altså at man får innslag av bilder og illustrasjoner mer hyppig i framstillingen av litteratur. Illustrasjoner og bilder kan, som nevnt, utgjøre et forstyrrelseselement i lesingen. Likevel vil jeg hevde at de fleste illustrasjonene i bokstøtten, eksemplifisert gjennom det overnevnte utvalget, ikke oppleves som malplasserte. Om dette også er tilfellet for alle elevene som leser disse tekstene, er vanskelig å vite. Kommentarer underveis, slik som man finner i mange av basisbokens tekster, vil likevel antakelig utgjøre en større barriere for elevenes estetiske tilnærming.

5.3.2 Oppgaver

Selv om jeg har valgt tilsvarende kurs og tematikk i *Kontekst bokstøtte* som i basisboken, er ikke oppgaveformuleringen alltid lik. Derfor er det interessant å nærmere undersøke denne ulikheten.

Det er som nevnt vanskelig å finne tilsvarende oppgaver i *Kontekst bokstøtte* som man finner i basisbokens kapittel 2. Jeg finner likevel arbeidsark. Det ene av disse arbeidsarkene omhandler forberedelse til fagsamtale, slik som det utvalgte materialet fra basisboken også tematiserte. Dette er «Arbeidsark 5A», og det er mer eller mindre et skjema man skal fylle ut som forberedelse til en fagsamtale om «fiksjonstekster, teater eller film» (Gyldendal, u.å.). På arbeidsarket er det også tre bilder, som tilsynelatende skal illustrere nettopp fiksjonstekst, teater og film.

Altså blir overskriften på et vis gjentatt gjennom bildene. Derfor kan man, også her, kanskje snakke om multimodal redundans (Løvland, 2010, s. 2). Med andre ord et mulig forstyrrende element i en estetisk tilnærming til den litteraturen som man leser i sammenheng med arbeidsarket. Likevel kan det være hensiktsmessig, i læremidler, at man formidler informasjonen på ulike måter. Dette henger sammen med at elever er forskjellige. Dessuten vil ulike modaliteter ha ulike måter å skape mening på (Løvland, 2010, s. 3). Bildene er også et estetisk element, som mulig kan si noe utover å kun fungere som en slags gjentakelse av det skriften nettopp har formidlet. Man kan altså tale om en grad av kohesjon, eller meningsutdypende samspill, mellom modalitetene i arbeidsarket (Løvland, 2010, s. 4). Kanskje utdyper bildene i denne sammenheng hva som er tema i dette arbeidsarket, og slik utgjør det som kalles *informasjonskobling*¹⁴ (Van Leeuwen, 2005, s. 108, 219). Altså kan trolig bildene fungere som en fasilitator for at elevene utvider sine forestillingsverdener i møte med litteratur. Likevel må det understrekes at dette er et arbeidsark, det inneholder ingen skjønnlitterær tekst. Derfor må det ses i sammenheng med et tenkt litterært verk, ettersom man ikke får oppgitt noe litteratur i eller tilknyttet arbeidsarket.

Under bildene i arbeidsarket, finner man oppgaver som skal forberede elevene til fagsamtalen. Man blir bedt om å skrive hva man likte best ved det man skal samtale om, samt begrunne dette. I tillegg skal man skrive om hvilke følelser og tanker teksten, stykket eller filmen satte i gang, samt hvilken stemning man ble satt i. Elevene skal også sette ord på hva som gjorde særlig inntrykk på dem. Disse formuleringene skiller seg til en viss grad fra oppgavene i basisboken. I stedet for at elevene blir passive konsumenter av hvordan man tolker et dikt, blir opplevelsene og erfaringene deres i dette arbeidsarket gitt verdi. Elevene får i stedet en mer aktiv rolle. Oppgavene tar utgangspunkt i elevenes intuitive opplevelse av teksten, og lar dem selv produsere og bidra i den videre byggingen av forståelse. Deretter tas det i bruk mer

¹⁴ Informasjonskobling vil si en form for kohesjon som er koblet til meningen modalitetene kan skape. Kohesjonen mellom uttrykksmåtene fremhever ofte deler av meningspotensialet. Dette kan være kohesjon, eller samspill, mellom bilder og overskrifter, bilde og lyd eller liknende. Informasjonskoblingens resultat kan virke utdypende på betydningspotensialet som ligger i de ulike modalitetene, eller det kan medføre at det totale meningsinnholdet utvides når modalitetene kobles (Van Leeuwen, 2005, s. 108, 219).

typiske tekstanalytiske spørsmål knyttet til karakterer, form, innhold, virkemidler og budskap. At disse spørsmålene kommer i den rekkefølgen de gjør, virker hensiktsmessig. Altså at man tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, for så å bygge videre på dette. Til slutt skal elevene formulere egne spørsmål de ønsker å stille andre under fagsamtalen. Dette kan knyttes til det sosiale aspektet ved lesing, altså at interaksjoner med andre også er en viktig del av denne prosessen (Langer, 2011, s. 16).

Tilknyttet diktet ««Godnatta til de som krangler og Godnatta til alle som angrer» er det også laget to arbeidsark som hører sammen. Disse kaller de «Arbeidsark 4.5 A» og «Arbeidsark 4.5 B» (Gyldendal, u.å.). Disse arbeidsarkene er imidlertid ikke laget for å arbeide med akkurat dette diktet, men heller for å arbeide med symboler i poesi generelt. Det første arbeidsarket er et ferdig utfylt skjema for hva ulike symboler kan bety, som et eksempel. I det andre arbeidsarket skal elevene selv fylle inn et identisk skjema (Gyldendal, u.å.). Altså er det lite sammenheng mellom diktet og arbeidsarkene. Arbeidsarkene kan selvsagt hjelpe elevene til å tilegne seg generell sjangerkunnskap, men mulig oppleves det litt løsrevet fra det gitte diktet. Bruk av det tilhørende arbeidsarket i etterkant av lesingen, vil derfor medføre at man fraskriver elevenes opplevelser av litteraturen viktighet. Elevene blir i stedet satt til å arbeide med et skjema, hvor deres erfaringer ikke får betydning. Slik som fremheves i *Elevene og litteraturen*, må læring av nye begreper knyttes til gode leseerfaringer, noe det ikke tas høyde for her (Fredwall et al., 2022, s. 17). Man kan også rette kritikk mot denne måten å arbeide med sjangerkunnskap på, da det mer eller mindre innebærer kun reproduksjon av et allerede utfylt skjema. I tråd med Hennigs meninger om at litterær kompetanse bør inkluderes i litteraturundervisningen på en dynamisk og naturlig måte, blir dette en mer kunstig form for arbeid med sjangerkunnskap (Hennig, 2017, s. 81-83).

At disse arbeidsarkene ikke er rettet mot én spesifikk tekst, kan imidlertid også være en fordel med tanke på at det kan brukes i arbeid med hvilken som helst tekst. Dette gir læreren rom til å også bruke annen litteratur enn det som tas i bruk i læremiddelet. Slik kan arbeidsark som dette mulig bidra til å skape et mer dynamisk norskfag, hvor man kan tilpasse tekstutvalget til elevgruppen, styringsdokumenter og verden vi lever i. Et slikt dynamisk norskfag, er noe som

finner støtte i Rosenblatts meninger om at undervisning må være oppdatert og dynamisk for å utnytte litteraturens potensial (Rosenblatt, 1995, s. 212).

Arbeidsarkene finnes altså i ulike former, og er i stor grad formulert på den måten at de kan anvendes i arbeid med ulike tekster¹⁵. Dette er både en fordel og en ulempe, slik vi nå har sett. Likevel må det fremheves at det finnes ulike former for arbeidsark, både de hvor elevenes opplevelser vektlegges i etterkant av lesingen, og de hvor tilegnelse av sjangerkunnskap står i fokus. Hvordan disse brukes, samt om elevene blir tildelt disse i forkant eller etterkant av lesingen, er av betydning for hvordan elevene tilnærmer seg litteraturen de leser. Læreren spiller altså også en viktig rolle her (Andersson-Bakken & Bakken, 2022).

5.3.3 Leseroller

I denne delen av analysekapitlet vil jeg anvende teori for å analysere og drøfte hvilke leseroller bokstøtten impliserer. Jeg vil her analysere den delen av den digitale bokstøtten som nærmest tilsvare forordet til basisboken, en del skaperne har valgt å kalle «Bli kjent med Skolestudio» (Gyldendal, u.å.). Deretter vil jeg undersøke om avsenderen i øvrige deler av bokstøtten impliserer hvilken rolle mottakeren skal innta i lesing og arbeid med skjønnlitteratur.

I *Kontekst bokstøtte* i det digitale læringsmiljøet Skolestudio har de også en beskrivelse for hvordan ressursen kan anvendes. Der basisboken tar i bruk skrift for å gi brukerinstruksjoner til leseren, tar den digitale læringsplattformen i bruk en introduksjonsfilm. Denne filmen kalles «Bli kjent med Skolestudio». I denne filmen finner man det nærmeste man kommer noe som kan tilsvare forordet til basisboken. Likevel er denne videoen svært generell, og ikke rettet mot norskfaget eller læreverket *Kontekst 8-10* spesielt. Dermed får brukeren heller ikke en innføring i hvordan det spesifikke digitale læremiddelet *Kontekst bokstøtte* er tenkt anvendt. Kort forklart instruerer denne videoen mottakeren i hvordan man logger seg inn og danner seg

¹⁵ Se også vedlegg 6e, 6f, 6g og 6h for flere eksempler på arbeidsark som man finner i bokstøtten.

en oversikt, og gir deretter en gjennomgang av hvilke ressurser man har tilgang til i Skolestudio (Gyldendal, u.å.). Jeg vil ikke gjøre rede for alle disse ressursene, ettersom det ikke er alle som er relevante for denne analysen. Med andre ord er det begrenset hvor mange føringer videoen legger for hvordan mottakerne skal ta i bruk selve bokstøtten tilhørende *Kontekst 8-10* ettersom instruksjonsvideoen favner alle læremidler i læringsplattformen. Selv om basisboken på bokens omslag eksplisitt hevder at man vil finne en fullstendig versjon av basisboken i Skolestudio, kan det virke som at bokstøtten ikke helt er det (Gyldendal u.å.). Særlig om de med dette også mener en slags instruksjon, eller et forord, som er laget spesifikt til *Kontekst bokstøtte*.

Utover dette legges det relativt få føringer for hvordan elevene skal bruke bokstøtten, og i forlengelse av dette hvordan de skal lese og arbeide med skjønnlitteratur. Hvis vi ser til det utvalgte materialet, eksempelvis framstillingen av diktet «Godnatta til de som krangler og Godnatta til alle som angrer», bes elevene om å tenke over tematikken i forkant av lesingen. Dette er den eneste føringen som legges. I framstillingen av andre skjønnlitterære tekster, slik som novellen «Bråte», impliseres det ikke hvordan elevene skal gjennomføre selve lesingen. At læremiddelskaperne har gjort disse valgene i bokstøtten virker til fordel for en estetisk tilnærming, da elevene i større grad får rom til å selv oppleve litteraturen upåvirket (Lillevangstu, 2007, s. 17). Når det gjelder arbeidsarkene, antydes det at disse skal arbeides med tilknyttet de ulike tekstene de står oppført sammen med. Likevel står ikke dette eksplisitt noe sted. Elevene får heller ingen instruksjoner som forteller dem hvordan de skal brukes. Kanskje er dette likevel fordelaktig ettersom arbeidsarkene virker nokså løsrevet fra tekstene i bokstøtten. Altså kan det være en fordel at det ikke legges for mange føringer for hvordan de skal brukes da de tilsynelatende kan brukes til ulike tekster i norskfaget, og ikke nødvendigvis til de som framstilles i bokstøtten.

5.3.4 Oppsummering

Bokstøttens framstillingsformer gir, i motsetning til framstillingen av de fleste skjønnlitterære tekster i basisboken, rom for at elevene kan ha personlige opplevelser i møte med litteraturen. Dette fordi litteraturen her, i større grad, får stå for seg selv. Det må likevel nevnes at

bokstøttens framstilling også er multimodal, altså finner man illustrasjoner underveis eller som bakgrunner. Disse kan likevel knyttes til tematikken i litteraturen som framstilles, og blir derfor ikke like forstyrrende som kommentarer eller inndelinger slik som i basisboken. Spørsmålene som stilles i forkant av noen av tekstene er også åpne, og hjelper elevene til å sette i gang den indre forestillingsverdenen. Arbeidsarkene i bokstøtten kan mulig tilrettelegge for estetisk lesing i form av at noen av dem tar elevenes opplevelser på alvor. Likevel er dette noe som varierer da oppgavene har ulik form. Arbeidsarkene knyttes heller ikke til tekstene de står i relasjon til, som kan svekke sammenhengen med den gitte skjønnlitterære teksten. Dermed blir det vanskelig å bruke noen av arbeidsarkene til å åpne eller peke på åpnende steder i teksten for elevene. Bokstøtten legger likevel svært få føringer for hvordan den skal brukes, som gjør at læreren og elevene står nokså fritt. Dette kan være en fordel da man ikke blir pålagt en bestemt tilnærming til litteratur eller en spesifikk måte å arbeide med det på. Til tross for dette, kan man mulig påstå at føringene i basisboken også kan sies å gjelde for bokstøtten da disse henger sammen.

5.4 Intervju

Jeg har nå gjennomført en analyse av basisboken og den digitale bokstøtten tilhørende læreverket *Kontekst 8-10*. I analysen kom det frem at det varierer hvor mye basisboken og bokstøtten samsvarer. Videre er det tydelig at framstillingsform, oppgaver og leseroller i læremidlene i varierende grad legger til rette for en estetisk tilnærming til litteratur. Siden mitt perspektiv i dette prosjektet også er å beskrive hvordan lærere forholder seg til *Kontekst 8-10*, er det derfor interessant å supplere funnene fra analysen med intervju av lærere som anvender det gitte læreverket. I intervjuene var jeg i hovedsak interessert i å vite hvordan lærere forholdt seg til læremidlene i læreverket, hva de oppfattet som sterke og svake sider ved læremidlene, samt hvilken innvirkning dette hadde på litteraturundervisningen deres.

Som nevnt i metodekapitlet var dette semistrukturerte intervju med utgangspunkt i en intervjuguide jeg hadde utarbeidet på forhånd, og jeg vektla at samtalen skulle ha en så naturlig flyt som mulig. Lærerne som er informanter i dette prosjektet arbeider, som nevnt, på samme skole og på samme trinn. Jeg hadde derfor forventninger om at de skulle ha en rekke

felles meninger om læremidlene, samt om undervisningspraksis. I intervjusituasjonen kom det tydelig frem at den åpne formen til spørsmålene var gunstig. Informantene som arbeidet i samme kollegium svarte svært ulikt på spørsmålene, noe jeg tolker som et tegn på at spørsmålene ikke ledet dem i den ene eller andre retningen. De svarte nokså likt på noen ting, men for det meste var det relativt ulike svar. Som utenforstående merker man at selv om lærerne arbeider tett og har et fungerende samarbeid, har de ulike holdninger, meninger og tilnærminger. De har også ulike tanker og refleksjoner knyttet til litteraturundervisningen. Ikke minst var det store forskjeller når det gjaldt bruk av læremidler. Dette er veldig interessante og uventede funn, som er svært relevant å grave dypere i knyttet til denne oppgaven.

Intervjuene produserte mye relevant stoff med hensyn til oppgavens hensikt. Det som likevel kanskje slo meg som mest interessant var hva lærerne vektla i litteraturundervisningen, samt deres holdninger og perspektiver knyttet til læremidlene. Informantene har nemlig svært ulike tilnærminger til litteraturundervisningen, og har i tillegg veldig forskjellige erfaringer knyttet til bruk av *Kontekst basis* og dens tilhørende digitale bokstøtte. Med utgangspunkt i lærernes egne mål og ambisjoner, vil jeg se nærmere på hvilke holdninger og tilnærminger de har til læremidlene. Deretter er det naturlig å inkludere informantenes inntrykk av hvordan læremidlenes utforming påvirker litteraturundervisningen deres.

5.4.1 Holdninger til og bruk av *Kontekst 8-10*

Som nevnt trenger elevene og lærerne tid dersom man skal få til meningsfull litteraturundervisning. Dette er også noe som kom frem i intervjuene. Lærere ser potensialet som ligger i litteraturundervisningen, men det er ofte tid som står i veien for å oppnå det. Dette er noe alle tre informantene fortalte om, og er ikke et uventet funn. Til tross for at læreplanen nå skal skape mer rom og tid til dybdelæring, og dermed dybdelesing i norskfaget, er det stadig tidstyver i skolehverdagen. I forlengelse av dette, er læremidlenes rolle som fasilitator eller barriere i denne problemstillingen sentral.

Informantene brukte basisboken og bokstøtten i ulik grad. Noen brukte begge deler mye, andre brukte mest basisbok og noen brukte mest bokstøtte. I tillegg til dette hadde også

informantene ulike meninger om disse læremidlene. Dette er interessante funn, som jeg i denne delen av oppgaven vil grave mer i. I dette delkapitlet omtales både basisbok og bokstøtte med bruk av andre begreper enn akkurat disse da informantene bruker litt ulike betegnelser enn hva jeg gjør. Informantene brukte gjerne begrepet «bok» for basisbok og «nettversjon» for den digitale bokstøtten. Derfor vil disse begrepene være å finne i sitater fra intervjuene.

Informant 1 svarte følgende på spørsmål om hvordan hen forholdt seg til læremidlene: «For å si det sånn, vi har jo også den nettversjonen, og jeg tror nok kanskje at vi bruker mer og mer nettversjonen. Ja, det er den på nett som vi bruker» (Informant 1). Altså er det tydelig at informant 1 bruker *Kontekst bokstøtte* mer enn *Kontekst basis*. Det ble deretter nevnt en rekke fordeler ved bokstøtten. Rent praktisk gjør bruk av den digitale bokstøtten etterarbeid enklere for læreren, som informant selv sa: «sparer litt tid, rett og slett» (Informant 1). Informanten la også til at det er mulighet for tilpasning, og at det er enklere å gjennomføre undervisning med bruk av bokstøtten: «Der kan jo jeg tildele oppgaver og tilpasse de. Dermed kan jo jeg gå inn på klassen min og se hvem som har gjort hvilke oppgaver» (Informant 1).

I intervjuet med Informant 1 kom det også frem hva hen vektlegger mest i egen litteraturundervisning, nemlig å «skape interesse og glede av å lese. Ja, for da tenker jeg at det er større sjans for at de leser litt når de blir voksne» (Informant 1). Informanten knytter dette til utvikling av litterær forståelse og kompetanse, og omtaler dette som en slags dialektisk prosess:

Ved å jobbe med for eksempel kjennetegn på en novelle, og det å analysere noveller, tror jeg at du blir flinkere til å kjenne det igjen i nye tekster du leser. Det gir deg jo en økt forståelse, men også en økt nytelse. Det gir mennesker noe viktig tenker jeg. Det å ha kompetanse, og det å kunne forstå tekstene og kjenne igjen, og ja lese mellom linjene for eksempel. (Informant 1)

I denne sammenheng var læreren positiv til LK20s skapelse av større handlingsrom for norsklærere. Med andre ord kan man si at læreren i større grad greier å realisere det som står i læreplanen. Informanten opplever at man som lærer får mer tid til blant annet estetisk lesing: «Jeg tenker jo at så mye som jeg har strevd med å få satt av tid til for eksempel estetisk lesing. Nå er ikke det fullt så vanskelig lengre» (Informant 1). Dette er noe som også kommer frem

som viktig for å få til en estetisk tilnærming til litteratur, og dermed alle fordelene som følger med. Elevene må få tid og rom til å lese, fylle teksters tomrom, utforske, skape mening og bygge forestillingsverdener (Fredwall et al., 2020, s. 23; Langer, 2011, s. 32).

Med andre ord kan man se at denne læreren i stor grad vektlegger det estetiske i leseprosessen. Dessuten er innlevelse og forestillingsevne noe som var sentralt i denne informantens litteraturundervisning. Informanten uttaler at:

Jeg tenker jo at det er viktig, ikke bare fordi at du blir bedre til å lese og bedre til å tolke tekster og du får en god opplevelse, men det handler jo også om å kjenne seg igjen i noe. Oppdage at det er jo ikke bare meg som har det sånn. (Informant 1)

Her kan man se at informanten er inne på at lesing, og ikke minst estetisk lesing, er identitetsskapende. Det er viktig at elevene får anledning til å kjenne seg igjen i litteraturen de leser, som også fremheves i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom intervjuet med informant 1 kommer det, sett i sammenheng med hvilket læremiddel de bruker mest, frem at bruk av bokstøtten bidrar til å oppnå dette i litteraturundervisningen.

Informant 2 skiller seg i stor grad fra det Informant 1 forteller om bruk av basisbok og bokstøtte:

Det her er jo mitt andre år som lærer, så det er jo kun den her jeg har jobbet med (henviser til basisbok). Jeg synes at det er ganske mye bra i den. En del, i alle fall i min klasse, gir uttrykk for at de er veldig lei av skjerm. De foretrekker faktisk å bruke bok, lese bok og skrive for hånd. Derfor bruker vi i stor grad tekster som finnes i den egentlig, og oppgaver som finnes i den (henviser til basisbok). Så er det noen kapitler som er bedre enn andre. Noen inneholder flere og bedre tekster enn andre. (Informant 2)

Her har vi altså en lærer som aktivt velger å bruke basisboken over bokstøtten. Dette er et interessant funn. Informant 2 gir også en detaljert begrunnelse for hvorfor hen synes det er hensiktsmessig å heller ta i bruk basisbok. Vi får også innsyn i hvordan læreren oppfatter elevenes opplevelse av å lese i fysisk bok kontra digitalt, samt hens inntrykk av hva elevene behøver: «Jeg hadde faktisk nettopp en utviklingssamtale, hvor det var en elev som sa 'jeg savner lærebok'. Da sa jeg at det skjønner jeg» (Informant 2).

Likevel er ikke informanten utelukkende positiv til basisboken, særlig knyttet til det som hen selv omtaler som fokusområder i egen litteraturundervisning. Informant 2 var tydelig på at lesing av skjønnlitteratur var noe hen vektla i klassen hen underviste i: «Altså, i min klasse så er jeg ganske opptatt av at vi skal lese så mye skjønnlitterært som vi kan» (Informant 2). I dette intervjuet kom det også frem at det å lese ulike former for skjønnlitteratur var viktig for læreren, ikke minst lesing av hele verk. Dette kan man se er i tråd med LK20, og dens vektlegging av dybdelæring. I tillegg kan man her, i forlengelse av dybdelæring, snakke om såkalt dybdelesing (Fredwall et al., 2022, s. 18). Til tross for at fokus lå på å lese hele verk, mente også norsklæreren at kortere litteratur var viktig i litteraturundervisningen. Det kom frem at variasjon, både i undervisning og litteratur, ble vektlagt. Selv om informanten foretrakk basisbok, kommer den til kort sett i sammenheng med ambisjonene med egen litteraturundervisning:

Jeg synes jo ikke den har så mye dybdelæring, og det er jo det som er fagfornyelsens fokus. Så jeg vil jo ikke si at den gjør det så veldig bra. Den dekker litt grann på alle temaer, men den har ikke noen forslag til større prosjekter, eller at den legger opp til at de trenes fra start til slutt i et kapittel. Så den er god på å ivareta de litt mindre tingene. Men den er ikke så god på dette med danning for eksempel eller dybdelæring. Jeg synes den skulle vært mer åpen, mer kreativ. (Informant 2)

Her kan man se at informanten etterlyser mer fokus på dybdelæring, danning og kreativitet i basisboken, i tråd med gjeldende læreplan. Ikke bare legger læreplanen føringer om akkurat dette, men det finnes også didaktisk grunnlag for at disse områdene skal vektlegges i undervisningen. Da jeg stilte spørsmål om hva informant 2 vektla mest i sin litteraturundervisning, svarte hen følgende:

Umiddelbart så tenker jeg jo leseglede og at de skal få oppleve andre verdener. At de skal få oppleve ting som de ikke opplever i dagliglivet selv. Fordi jeg tror at de vil utvikle mye empati, og forståelse for andre kulturer for eksempel. Kanskje det kan være med på å forebygge rasisme. Altså er det så mange ting som de oppdager ved å lese, som de ikke får vanligvis. Det er jeg litt opptatt av. (Informant 2)

Her kan man se en tydelig sammenheng mellom hva hen vektlegger mest, og det hen savner. Man kan også dra tydelige linjer til Nussbaum, som legitimerer litteraturen som viktig blant annet med hensyn til utviklingen av demokratiske holdninger. I tillegg skriver Nussbaum at dersom man skal utnytte dette potensialet som ligger i litteraturen, må den utfordre leseren (Nussbaum, 2016, s. 41-42). Langer mener også at klasserommet skal være en arena hvor man

blir utfordret (Langer, 2011, s. 49). Det er nettopp dette informanten er inne på her. Rosenblatt har også liknende tanker knyttet til estetisk lesing, og hvorfor denne tilnærmingen til litteratur er best egnet for møter med skjønnlitteratur (Rosenblatt, 1994, s. 26-27). I et dannelsesperspektiv er dette en svært viktig del av norskfaget og læreroppgaven, som også kommer frem i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel sier informanten at kritisk lesing ikke er vektlagt i basisboken, «det må vi finne ut av selv» (Informant 2). Dette bryter igjen med Nussbaums forening av kritisk lesing og innlevelse (Nussbaum, 2016, s. 44-45, 47). Denne uttalelsen kan likevel ikke si oss noe om dette faktisk er tilfelle, bare hvordan informanten opplever læremiddelet.

Informant 2 legger til at bokstøtten også brukes, men da særlig med elever som har lese- og skrivevansker. I tillegg brukes den digitale bokstøtten til gjennomføring av grammatikkoppgaver i hans klasse. Altså brukes bokstøtten i begrenset grad, og det er helt klart basisboken som brukes mest i undervisningen. Informant 2 legger til enda et forsvar for basisboken:

Jeg synes det er mange fordeler. Hvis læreboken er god, så er det kjempebra. Fordi elevene savner lærebok. I tillegg er det ikke så vanskelig å bli distrauert. Det er jo også mye forskning som viser at det ved å lese i bok er lettere for elevene å forstå. Når jeg blar meg gjennom denne versjonen på nettet, så er det så mange ting som kommer opp på en gang. Du må scrolle langt ned for å skjønne hvor du i det hele tatt er. Det er vanskelig for elevene å navigere seg i et sånt landskap. Da må de først ha trening på det med internett, så må de ha trening på bruk av denne siden, i stedet for å bare ha én bok og si 'slå opp på den siden' og vi kan da diskutere det vi ser sammen. Elevene kan da lettere vite at de er på riktig plass. Så jeg synes jo det er mye enklere. (Informant 2)

Informant 3 har liknende holdninger til basisboken som informant 2, og går også mer i detalj om hva hen mener er styrker ved basisboken. Blant annet forteller hen:

Jeg synes at den har et veldig fint layout. Det er masse bilder og masse gode eksempler som man kan bruke. Jeg er opptatt av at elevene skal bruke boken i størst mulig grad. Man leser på en annen måte når man leser i bok enn når man leser på nett. Du vet når det begynner og når det slutter. Det er ikke som å lese på en skjerm. Man kan avgrense det mye lettere. (Informant 3)

Hen mener også at tekstene og oppgavene i basisboken er gode, og forteller om dette mens hen blar i basisboken. Hvor informant 2 mener basisboken ikke ivaretar elevenes kreativitet, kan man imidlertid her se at informant 3 har motstridende meninger:

Den har en del gode tekster, også saklige tekster. Jeg finner uansett inspirasjon i den. Jeg synes faktisk at oppgavene og arbeidsmåtene er veldig gode. Jeg synes det er rom for tilpasning, og det er rom for mange typer lesestrategier. Både nærlesing, punktlesing, og så videre. Det er også bra at er litt utforskningsoppgaver her. Det er jo en veldig viktig del av norskfaget, altså at elevene skal utforske. Jeg synes boken ivaretar elevenes kreativitet og utforsking i stor grad. (Informant 3)

Her kan man se at informant 3 er svært positiv til basisboken, og mener både tekster, oppgaver og arbeidsmåter er gode. I tillegg kan det, utfra dette sitatet, virke som at informanten også mener måten basisboken legger opp til lesing er hensiktsmessig og variert. Kanskje kan denne forskjellen mellom informant 2 og 3 finne sin forklaring i hva de selv vektlegger mest i egen litteraturundervisning. Informant 3 har, i likhet med informant 1 og 2, lesing som fokusområde i sin undervisning. Hva informanten vektlegger mest i litteraturundervisningen skilte seg imidlertid fra de øvrige informantene:

Hvis jeg skal være helt ærlig, så er det nok mye knyttet til fagkunnskap. Fordi at det må vi jo, i forhold til læreplanmålene. Vi har jo faste leseøker også, og da får de velge hvilken bok de vil lese. Da handler det mye om leseopplevelse, og selvfølgelig at de skal bli flinkere til å lese. Men det handler også om at de deler sine leseerfaringer med medelevene sine. (Informant 3)

Ut fra dette sitatet kan man tolke ulike perspektiver og holdninger. Læreren sier at utvikling av fagkunnskap er et viktig mål, og legger til at klassen også bruker tid på lesing for opplevelsens del. Her ser det ut til at vedkommende drar et skille mellom disse to delene av litteraturundervisningen, og at de i dette tilfellet ikke henger sammen. Dette er antagelig en forståelse av lesing og litteraturundervisning som mange norsklærere har, som også kommer frem i nyere forskning på feltet. Undersøkelser, blant annet LISA-studien, viser at det estetiske norskfaget har en svak posisjon i skolen (Fredwall et al., 2022, s. 24). Efferent lesing oppfattes i stor grad som viktigere enn estetisk lesing i skolen (Fredwall et al., s. 25-26). I virkeligheten står ikke estetisk lesing i motsetning til utvikling av litterær kompetanse eller faglig kunnskap, men utgjør heller en vel så viktig del av nettopp dette (Langer, 2011, s. 70; Gabrielsen et al., 2019, s. 2; Røskeland & Kallestad, 2020, s. 11).

Informant 3 sier også at den digitale bokstøtten også har blitt brukt i utstrakt grad. Informanten forteller at hen har brukt den mye, men at hen egentlig liker analoge bøker bedre. Læreren begrunner dette i at faktiske bøker er bedre for leseferdighetene, samt enklere for elevene. Likevel ser hen noen fordeler ved bokstøtten også: «Elevene liker det jo. Det er

veldig lett å finne fram. De vet hvor de skal gå, og de kan bare skrive rett inn. Det er også veldig fint for meg, fordi jeg har oversikt over hva de har gjort» (Informant 3). Informanten mener altså det er lett for elevene å finne frem i bokstøtten, i motsetning til informant 2.

5.4.2 Implikasjoner for litteraturundervisningen

Ettersom lærerne synes å ha ulike holdninger til læremidlene *Kontekst basis* og *Kontekst bokstøtte*, er det også interessant å se nærmere på hvilke implikasjoner dette har for litteraturundervisningen. Hvilke konsekvenser har læremidlenes fordeler og ulemper ifølge informantene?

Informant 2 uttrykker at det er ting hen savner i basisboken, og i den sammenheng fortelles det også om implikasjoner for litteraturundervisningen:

Jeg synes for eksempel at den mangler en del noveller som egentlig burde vært der. Den mangler også noen lengre tekster. Den er fin på små, korte oppgaver. Så har den noen lengre, mer vide, åpne oppgaver, men det krever jo en del forarbeid. Så jeg må jo også dra inn ting fra andre steder. Ofte så trenger de mer konkrete spørsmål med alternativer som de kan velge mellom. Men det krever jo også at den her (henviser til basisbok) er oppdatert nok til at det er interessant for dem. For eksempel når det står om noe som det gjorde da jeg var elev, er det ikke så interessant for dem. For eksempel bruker jeg andre læreverk. Så lager jeg mange oppgaver selv etter det jeg synes mangler. (Informant 2)

Det informant 2 sier her, kommer også frem i intervjuet med informant 3: «Jeg bruker en del andre ressurser, og noen andre lærebøker også» (Informant 3). Konsekvensen av læremiddelets mangel på ønsket litteratur og oppgaver blir altså at læreren må lete i andre læremidler eller kilder. Dessuten kommer det frem at oppgaveformuleringen, særlig når det gjelder lengre oppgaver, krever forarbeid fra lærerens side. Kanskje må man som lærer modifisere oppgavene eller lage noe selv tilknyttet dette. Informant 2 sier også noe om hva hen gjerne kunne ønsket seg fra et læremiddel:

Jeg tror at vi trenger lærebøker som utfordrer elevene mer. Spesielt på dette med danning. En bok som er mer lagt opp til at du begynner et sted og så skal du avslutte et sted. En bok som enten har opplegg til oss, eller som forteller oss mer om hvordan vi skal jobbe med det. Så kan de heller komme med oppgavene, som kan være vide eller smale. Men jeg trenger på en måte mer sammenheng mellom boka og det som faktisk skjer i klasserommet. (Informant 2)

Informant 1, som i all hovedsak brukte bokstøtten, uttalte seg også om hvilke implikasjoner bruk av denne hadde for litteraturundervisningen:

Jeg kan endre oppgavene til noen av de som for eksempel ikke leser så mye, så de får kanskje bare noen mindre oppgaver. Så det er egentlig veldig enkelt for oss lærere å bruke den. I tillegg er det jo veldig lett å se hvor langt alle har kommet, for de skriver rett i den. Med boken må du jo da enten ha Chromebook eller penn og papir i tillegg. (Informant 1)

Særlig kan man se at arbeid med litteratur i bokstøtten kan gjøre planlegging og etterarbeid lettere for læreren. Hvorvidt bokstøtten legger til rette for estetisk lesing for elevene kommer ikke like tydelig frem. Likevel fremhever informanten bokstøttens multimodale karakter som positiv i lesingen av skjønnlitteratur: «Det synes jeg absolutt er en fordel» (Informant 1). Læreren mener altså at bruken av de ulike modalitetene i bokstøtten støtter opp under den form for litteraturundervisning hen vil bedrive, hvor estetisk lesing kommer frem som viktig for vedkommende.

5.4.3 Oppsummering

Til tross for at lærerne intervjuet i dette prosjektet arbeider ved samme skole og på samme trinn, har de ulike mål med litteraturundervisningen og ulike meninger om læremidlene tilknyttet *Kontekst 8-10*. Informant 1 bruker bokstøtten mest i undervisning, og mener dens multimodale preg er positivt. Informant 2 og 3 bruker likevel basisbok mest, og liker den best. Likevel er det også en forskjell i hva informant 2 og 3 liker ved basisboken. Mens informant 3 synes basisbokens utforming, tekster og oppgaver er gode, påpeker informant 2 det hen mener er mangler ved læremiddelet. Informant 2 etterlyser nemlig en større sammenheng mellom læremidlene og det som skjer i undervisningen, og savner både utforskende oppgaver og mer fokus på dybdelæring. Informanten uttaler likevel at de mindre oppgavene er gode. Informant 3 som liker basisboken godt, bruker også bokstøtten i utstrakt grad. Hen mener også, i motsetning til informant 2, at den er lett å navigere. Mulig kan disse forskjellene mellom lærernes holdninger til de respektive læremidlene finne sin forklaring i hva de vektlegger og har som mål med sin litteraturundervisning. Der informant 1 vektlegger å skape interesse for å lese, og informant 2 har som mål å skape leseglede og opplevelser hos elevene, vektlegger

informant 3 fagkunnskap mest. Dette kan ses i sammenheng med hvordan de vurderer og forholder seg til de ulike læremidlene.

5.5 Drøfting

Redegjørelsen av funn, og analysen av det utvalgte materialet, har gitt bedre innsikt i hvordan læremidlene legger til rette for estetisk lesing for elevene. Gjennom materialet fra intervjuene, fikk vi også inkludert nye perspektiver på læremidlene. Lærernes meninger, samt uttalelser om hvordan de selv forholdt seg til disse læremidlene er vesentlige når vi skal forstå dem. Det er disse ulike perspektivene jeg nå vil drøfte opp mot hverandre, både den tekstanalytiske tilnærmingen og resultatene fra intervjuene. Kanskje kan en drøfting, hvor man på denne måten inkluderer flere perspektiver, gi oss svar på problemstillingen og de underordnede forskningsspørsmålene.

I basisboken var det særlig framstillingen av skjønnlitterære tekster som mulig kunne være et hinder for en estetisk tilnærming. Dette fordi elevene i svært begrenset grad får anledning til å oppleve litteratur upåvirket av kommentarer eller liknende. Man kan altså observere et overordnet fokus på at elevene skal utvikle fagkunnskap og ferdigheter. Et slikt fokus kommer også frem i intervjuene, mer spesifikt hos den ene informanten. Kanskje kan dette bunne i en frykt for at når fokuset rettes mot elevenes opplevelse, vil kunnskap miste sin plass i litteraturundervisningen. Dette stemmer selvsagt ikke. Det er heller slik at kunnskap, som tradisjonelt har vært noe isolert, nå heller skal være en organisk og voksende del av elevenes utforskning av og interaksjoner med litterære verk (Langer, 2011, s. 132). Litterær kunnskap, slik som virkemidler og vokabular, blir del av det Langer kaller et «seamless fabric of ongoing thought and language within the classroom community» (Langer, 2011, s. 133). Klasserom som fokuserer på bygging av forestillingsverdener er ikke bare et sted hvor respons og tolkninger utvikles, men også en plass der virkemidler og vokabular læres (Langer, 2011, s. 133). For å få dette til, må man lære seg å lytte til elevenes idéer og basere undervisningen på deres respons. Dette kan for mange være et vanskelig skifte å gjøre (Langer, 2011, s. 99). Langer skriver også om lærerike øyeblikk, eller det jeg kanskje vil omtale som «å se sitt snitt». Dette er øyeblikk som oppstår i litterære diskusjoner, ofte som

respons til elevenes egne kommentarer og meninger (Langer, 2011, s. 135). Det litterære språket elevene lærer, vil utvikle seg og vokse under deltakelsen i diskusjoner. Utviklingen av et litterært språk og forståelse for virkemidler går altså hånd i hånd med fokuset i klassen på at det er klima for diskusjon, tekstene som leses og elevenes ønske om å delta (Langer, 2011, s. 143).

Selv om framstillingen av skjønnlitteratur i basisboken kan være en barriere på veien mot estetisk lesing for elevene, er det to av informantene som opplever den som bedre enn bokstøtten. Det nevnes at elevene setter pris på dens analoge form, og at informantene opplever tekster og oppgaver som stort sett gode. Informant 3 fremhever også at måten basisboken legger opp til lesing er hensiktsmessig og variert. Dette samsvarer ikke helt med min analyse. Likevel er analysens anliggende å undersøke hvordan det legges til rette for estetisk lesing, som ikke nødvendigvis er et hovedkriterium for alle informantene. Det etterlyses også mer fokus på dybdelæring i basisbok, samt en mer tydelig sammenheng mellom læremidler og den faktiske undervisningen som finner sted. I analysen kommer det tydelig frem at læremiddelskaperne forsøker å møte læreplanens ambisiøse mål. Intensjonen er altså der for å oppnå dybdelæring, men hvorvidt de oppnår dette er vanskelig å si noe definitivt om. At det impliseres at elevene skal oppleve dybdelæring, kan imidlertid fastslås. Læremiddelskaperne forsøker åpenbart å realisere dette både gjennom framstilling og oppgaveformulering, hvor tilegnelse av sjanger- og fagkunnskap tidvis går på bekostning av mulighet for en estetisk tilnærming. Som følge av dette, kan også kompetanseutviklingen svekkes. Dette fordi kompetanse i norskfaget også innebærer evne til å danne forestillingsverdener, til å lese med innlevelse, til å være kreativ og til å oppleve (Hennig, 2017, s. 95).

Selv om to av dem liker basisbok best, mener informantene at det er fordeler også ved bruk av bokstøtten. I intervjuene kommer det også frem at en av lærerne bruker bokstøtte mest. Dette til tross for at bokstøtten ikke har helt tilsvarende fagstoff og oppgaver som basisbok. Med hensyn til hva som var mål for vedkommende sin undervisning, samt problemstilling for denne oppgaven, er dette interessant. Informantene oppgir at bruk av den gjør etterarbeidet lettere. Dette er ikke noe jeg har tatt særlig stilling til i analysen, ettersom fokusområdet er

estetisk lesing. En av informantene nevner også bokstøttens multimodale utforming som positivt, og det kommer frem at elevene til vedkommende også liker dette. Denne vurderingen kan man imidlertid se i sammenheng med analysen. I analysen kom det nemlig frem at framstillingen av skjønnlitteratur er mer hensiktsmessig i bokstøtten enn basisboken, dersom målet er en estetisk tilnærming til litteraturen. Likevel beror ikke dette utelukkende på den multimodale karakteren til framstillingen, men heller at litteraturen i større grad enn i basisboken får stå for seg selv. Elevene får derfor større mulighet for å ha en personlig opplevelse i lesingen før de skal arbeide med litteraturen, og de møter ikke kommentarer eller andre potensielt forstyrrende elementer i dens framstilling.

Oppgavene i basisboken er, sammenlignet med arbeidsarkene i bokstøtten, mindre åpne. Det er ikke dermed sagt at ingen av oppgavene legger til rette for estetisk lesing, men det er likevel færre som har en åpnende effekt på litteraturen enn arbeidsarkene i bokstøtten. Dette kan ses i sammenheng med Andersson-Bakken og Bakkens hevdelser om at oppgaver i læremidler i stor grad avviker fra læreplaner og nyere innsikt i fagdidaktisk teori (Andersson-Bakken & Bakken, 2021). Kanskje kan dette være en av årsakene til at to av informantene bruker bokstøtten i utstrakt grad. Den ene informanten uttrykker imidlertid at basisboken er god å bruke til korte, mindre, oppgaver. Hvis vi eksempelvis ser til den korte oppgaven tilknyttet «Poesipause», er dette en oppgave som i større grad enn samtlige andre oppgaver legger til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur. Kanskje er det her en overlapping mellom det informant 2 sier om oppgavene og mine funn fra analysen.

Arbeidsarkene i bokstøtten er i mindre grad tilpasset den litteraturen som framstilles. Dette kan være både en fordel og en ulempe. Med hensyn til at elevene skal arbeide med den gitte teksten i etterkant av lesingen, kan det faktum at oppgavene fremstår som isolerte fra tekstene motvirke at elevenes egne erfaringer og opplevelser blir utnyttet i undervisningen. Likevel kan slike arbeidsark være nyttige, ettersom de kan tas i bruk tilknyttet arbeid med andre tekster enn kun de man finner i bokstøtten. Kanskje kan denne flerbruksmuligheten være en av årsakene til at lærerne ser fordeler ved å bruke bokstøtten. De uttaler også selv at de på enkelt vis kan tildele oppgaver til elevene.

Basisboken legger flere føringer for hvordan den skal brukes kontra bokstøtte. Denne konklusjonen dras likevel på bakgrunn av at bokstøtten ikke har en læremiddelspesifikk instruksjonsfilm eller et forord. Selv om bokstøtten instruerer elevene til å arbeide med oppgaver knyttet til skjønnlitteraturen, er det svært lite føringer for at eller hvordan dette skal gjøres. Det stilles heller ingen konkrete forventninger til hva elevene skal sitte igjen med etter dette arbeidet. I basisboken, derimot, er det tydelige føringer både for hvordan læremiddelet skal brukes og hvilket utbytte elevene skal ha fra dets bruk. Det at noen av lærerne sier at det er svært enkelt å tildele oppgaver, samt sjekke hva de har gjort i bokstøtten, kan ses i sammenheng med dette. I tillegg til at det ikke legges mange føringer for hvordan elevene skal bruke bokstøtten, legges det heller ingen føringer for hvordan lærerne skal ta læremiddelet i bruk i undervisningen. Altså står lærerne mer fritt, og kan ta det i bruk på den måten de selv vil. Slik kan de lettere legge til rette for estetisk lesing, dersom dette er et mål de har med egen litteraturundervisning. Dette kan også sies å gjelde basisbok, men her legges det som nevnt likevel flere føringer for hvordan læremiddelet skal tas i bruk.

6.0 Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg sammenfatte resultatene fra analysen og drøftingen. Disse resultatene utgjør besvarelsen av oppgavens problemstilling og underordnede forskningsspørsmål. Grunnet mitt begrensede utvalg, mine øvrige avgrensninger, samt metodiske valg, er det i hovedsak ikke mulighet for generalisering. Jeg kan likevel si noe om mine funn fra undersøkelsene tilknyttet dette prosjektet.

6.1 Hvordan legger framstillingsformer, oppgaver og leseroller i *Kontekst 8-10* til rette for en estetisk tilnærming til skjønnlitteratur?

Analysen har avdekket at noen av framstillingsformene i basisboken i liten grad legger til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur. I basisboken preges de fleste skjønnlitterære teksters framstilling av andre modaliteter enn verbaltekst. Faren ved en slik framstilling, er at lesing av skjønnlitteratur kan bli redusert til en plikt. I stedet for at elevene får anledning til å konsentrere seg om litteraturen og sine egne personlige erfaringer i møte med den, blir de mer passive mottakere. I bokstøtten, derimot, får elevene flere muligheter til å lese upåvirket i forkant av eventuelt arbeid med oppgaver tilknyttet litteraturen. Dermed legges det mer til rette for en estetisk lesing av skjønnlitteratur, og elevenes autentiske opplevelser blir i større grad tatt på alvor.

I oppgavene man finner i basisboken, kan man tydelig se LK20s påvirkning i formuleringene. Noen av oppgavene er nokså åpne, og åpner derfor for en mer estetisk tilnærming til litteraturen. Det er selvsagt en rekke oppgaver som også omhandler fagstoff og tilegnelse av kunnskap. Dette behøver ikke å gå på bekostning av en estetisk tilnærming. I sammenheng med dette, kan man si at det handler om i hvilken rekkefølge elevene blir presentert litteratur og oppgave. Her spiller læreren en viktig rolle, og kan hjelpe elevene til å få muligheter for estetisk lesing ved at de får oppgaver i etterkant av selve leseopplevelsen. Arbeidsarkene i bokstøtten skiller seg fra oppgavene i basisboken, og fremstår som mer isolerte fra teksten elevene skal lese. Her kan man altså observere en betydelig forskjell mellom oppgavene i basisbok og bokstøtte.

Med hensyn til leseroller, kan det sies at det legges en rekke føringer for hvordan basisboken skal brukes. Det legges i tillegg føringer for hvordan elevene skal tilnærme seg tekster, herunder skjønnlitteratur. Forfatterne impliserer også hvilket utbytte elevene skal få fra å bruke læremiddelet på den intenderte måten. Dessuten skal man, ved å bruke læremiddelet, oppfylle læreplanens kompetansemål. Analysen viste også at disse føringene, hvor opplevelse utelukkende knyttes til kontekst, utforsking bare knyttes til fagstoff og litteratur ikke nevnes, ikke tar høyde for estetisk lesing. Måten det legges opp til at læremiddelet skal brukes, viser at målbare ferdigheter prioriteres over det estetiske. Dette kan ikke sies å være tilfellet i bokstøtten. Hvis man ser til basisbokens omtale av bokstøtten, finner man få instruksjoner eller føringer for hvordan den skal tas i bruk. Brukeren av bokstøtten får en innføring i hvordan det digitale læringsmiljøet skal brukes, men denne er lite læremiddeltilpasset. Utover dette legges det få føringer for hvordan dette digitale læremiddelet skal brukes. For elevenes muligheter til å kunne tilnærme seg litteraturen i læremiddelet estetisk, samt kunne ha en autentisk opplevelse i møte med den, er mulig dette et hensiktsmessig valg fra læremiddelskapernes side. Dette fordi elevene ikke pålegges noen forventninger eller føringer, utover de som allerede er pålagt dem med basisboken, i bokstøtten.

6.2 Hvordan forholder lærere seg til læreverkets tilhørende basisbok og digitale bokstøtte?

Resultatene fra intervjuene gjennomført i dette prosjektet viser at lærere, selv om de arbeider i samme kollegium og på samme trinn, har ulike meninger. Dette utgjør kanskje et av de mest overraskende funnene fra oppgaven som helhet da man gjerne har en antakelse om at mennesker som arbeider tett sammen har liknende meninger. Særlig kan man forestille seg at dette er tilfelle i skolesammenheng. Likevel viser altså resultatene fra intervjuene det motsatte.

Intervjuene viser at det er ulikhet mellom informantene når det gjelder holdninger til, og bruk av, basisbok og bokstøtte. Der informant 1 foretrekker å bruke bokstøtten, vil informant 2 helst bruke basisboken. Likevel retter informant 2 en kritikk mot læremiddelets innhold, og mener den har betydelige mangler med hensyn til utfordringer, dybdelæring, tekster og oppgaver. Informant 3 havner imidlertid i en slags mellomleir her, hvor hen foretrekker å

bruke basisbok samtidig som bokstøtten brukes i utstrakt grad. I dette intervjuet avdekkes det at informant 3 ikke ser de samme manglene som informant 2 gjør, og mener i stedet at basisboken fyller en rekke krav. Disse ulikhetene mellom informantene kan ses i sammenheng med hva de forskjellige lærerne vektlegger i egen litteraturundervisning, som også varierte til en viss grad. Flere av informantene uttaler imidlertid at en fordel med bokstøtten er at den er tidsbesparende for lærerne. I tillegg blir dens multimodale karakter nevnt som noe positivt og fremoverlent. Når man ser disse funnene i sammenheng med analysen av læremidlene, kan man se noen paralleller. Særlig kan man se paralleller mellom manglene informant 2 oppgir i intervjuet og det uutnyttede potensialet som har blitt identifisert gjennom analysen. Både informant 2 og 3 er likevel i nokså stor grad fornøyd med basisbokens utforming, som ikke samsvarer helt med analysens resultater. Likevel er det ikke nødvendigvis slik, som nevnt, at informantene i like stor grad vurderer læremidlene etter hvordan de legger til rette for estetisk lesing.

I likhet med forskningsspørsmål I, kan jeg heller ikke generalisere med resultatene fra mine intervju alene da disse er gjennomført med strategisk utvalg. Likevel er muligheten der for en teoretisk generalisering (Neteland, 2020, s. 54). Hvis vi ser til annen forskning, kan noe av dette bidra til å forstå mine funn i dette prosjektet. Eksempelvis bekrefter LISA-studien at efferent lesing oppfattes som viktigere i skolen, som kan ses i sammenheng med hvordan særlig informant 2 opplever basisboken (Fredwall et al., 2022, s. 24-26). Funnene fra intervjuet med informant 3, som i størst grad uttalte at tilegnelse av fagkunnskap var et mål, kan også knyttes til forskning som fastslår den nasjonale trenden knyttet til literacy (Gabrielsen et al., 2019, s. 2). Mine funn kan altså ses i sammenheng med andre undersøkelser, slik som eksempelvis disse. Jeg kan derfor argumentere for at mine funn vil kunne gjelde i andre tilfeller ettersom det teoretiske grunnlaget for oppgaven, samt andre studier, til en viss grad samsvarer med funnene. Dette sier også andre forskere som stiller seg kritiske til den kritikken kvalitative intervju har møtt i forskningssammenheng (Fjær, 2018, s. 28; Friberg, 2019, s. 130). Til tross for dette, vil jeg likevel ikke kunne si noe definitivt om noe utover det materialet som er objekt for denne oppgaven.

6.3 Hvordan legger *Kontekst 8-10* til rette for estetisk lesing for elevene i møte med skjønnlitteratur, og hvilke implikasjoner kan det ha for litteraturundervisningen?

Med bakgrunn i svarene på forskningsspørsmålene, vil jeg konkludere med at *Kontekst 8-10* legger til rette for estetisk lesing på ulike måter og i varierende grad. Selvsagt kan jeg ikke si noe definitivt om læreverket som helhet. Likevel kan jeg, gjennom de utvalgene jeg har analysert, si noe om læremidlene *Kontekst basis* og *Kontekst bokstøtte*. Jeg kan uansett ikke være for bastant i mine hevdelser rundt disse læremidlene som helhet heller, ettersom jeg bare analyserer utvalg fra læremidlene og intervjuene er kvalitative. Disse analyserte utvalgene kan likevel sies å være et nokså representativt utvalg. Derfor kan oppgaven si oss noe om hvordan læremidlene legger til rette for estetisk lesing for elevene, samt hvilke implikasjoner dette kan ha for litteraturundervisningen.

For litteraturundervisningen sin del, kan læremidlenes tilrettelegging for estetisk lesing mulig ha implikasjoner. Disse implikasjonene kan være, slik som kom frem i analysen, at elevenes anledning til estetisk lesing blir svekket. Særlig hvis man ser til basisboken, mer bestemt framstillingen av skjønnlitteratur og leseroller, vil dette kunne fungere som et hinder for estetisk lesing for elevene. I stedet for å tilrettelegge for at elevene får oppleve litteraturen uforstyrret, og slik åpne veien inn til innlevelse og bygging av forestillingsverdener, legges fokuset på tilegnelse av fagkunnskap. Hvis vi ser til intervjuet med informant 3, bekreftes dette fokuset, når man ser til informantens vektlegging av fagkunnskap samt at vedkommende synes basisboken er generelt god. Fagkunnskap er selvsagt også en viktig del av litteraturundervisningen, men hvordan dette implementeres i lesingen er av viktighet. Ettersom elevene stadig blir presentert sjangermessig kunnskap i selve framstillingen av litteraturen, får de ikke rom til å erfare teksten. Elevene blir heller passive mottakere av informasjon. Hvis vi ser til Rosenblatt, bryter dette med en estetisk tilnærming, og vil slik kunne medføre at elevene ikke får utnyttet litteraturens fulle potensial (Rosenblatt, 1994, s. 25; Rosenblatt, 1995, s. 212). I tillegg vil det kunne medføre at lesingen blir mindre lystbetont (Hennig, 2017, s. 119). Oppgavene ble av informant 2 beskrevet som gode, særlig de korte oppgavene, mens større gode oppgaver var noe vedkommende etterlyste. Dette stemmer nokså godt med analysen, og vil kunne medføre at læreren må tilpasse oppgavene eller lage

egne, for å på en bedre måte åpne eller peke på åpne steder i litteraturen som leses. Informanten uttalte også selv at hen gjerne endret på oppgavene, men at hen hentet inspirasjon fra basisboken.

Ved bruk av bokstøtten, derimot, er sjansene større for at elevene kan få oppleve litteraturen, og deres opplevelser og tanker tas tilsynelatende mer på alvor. Både ved å ta i bruk åpne spørsmål i forkant, samt ved å la litteraturen stå for seg selv og ikke legge mange føringer, blir en estetisk tilnærming i større grad tilrettelagt for. Dette kan ses i sammenheng med uttalelsene til informant 1, som likte bokstøtten og dens multimodale utforming best. Arbeidsarkene i basisboken har også den fordelen at de kan brukes til hvilke tekster som helst, og er i liten grad tilpasset de tekstene de står i relasjon til. At de ikke knyttes tydeligere til det gitte verket, kan imidlertid være et hinder med hensyn til estetisk lesing. Dette fordi det vil være ulikt, fra tekst til tekst, hvilke steder som er åpne for elevene. Dermed er det både fordeler og ulemper med disse arbeidsarkene. Arbeidsarkene i seg selv er også ulike i utforming. Noen handler kun om reproduksjon av sjangerkunnskap, mens andre har åpne spørsmål hvor elevenes opplevelser blir tillagt viktighet. Estetisk lesing tilrettelegges altså i større grad for i bokstøtten, men instruksjonene til hvilke og hvordan arbeidsark skal tas i bruk overlates til den gitte læreren.

7.0 Avsluttende refleksjoner: med blick mot fremtiden

Lesing av skjønnlitteratur har et enormt potensial, noe arbeid med dette prosjektet har tydeliggjort. Det som likevel også har kommet frem, er at dette potensialet ikke alltid utnyttes til det fulleste. Teori har vist at det estetiske norskfaget har en svakere posisjon i et literacy-preget norskfag, til tross for at den samme teorien også utgjør didaktisk grunnlag for å nettopp vektlegge det estetiske norskfaget. Undersøkelsene, analysen og intervjuene har også vist at *Kontekst 8-10* ikke alltid utnytter skjønnlitteraturens potensial og legger til rette for estetisk lesing for elevene. Hvorvidt dette også gjelder andre læreverk, kan jeg ikke si noe om. Likevel illustreres det et eksempel med denne oppgaven, og viktigheten av å vektlegge estetisk lesing også i læremidler understrekes. Dette kan være aktuelt med hensyn til fremtidens læremidler, men også for læreplanens fullbyrdelse, elevenes læring og utvikling og for lærernes planlegging og litteraturundervisning.

Læremidlenes viktighet i litteraturundervisningen må ikke undervurderes. Teorien viser oss at en vektlegging av estetiske erfaringer og leseopplevelser i læremidler i norskfaget er essensielt både for danning og litterær kompetanse. Gjennom å bruke de metodiske inngangene jeg har brukt, har vi sett at lærere i varierende grad bruker læremidlene i undervisningen. Dette kommer frem, ikke bare i intervjuene gjennomført i dette prosjektet, men også i debatter i etterkant av LK20s innføring. Kanskje hadde bruk av læremidler, både analoge og digitale, vært mer lystbetont for flere lærere og elever dersom læremidlenes framstilling, oppgaver og leseroller var mer tilpasset ønsket bruk. Når det gjelder framstilling, bør litteraturen i læremidlene i større grad få stå for seg selv. Slik vil muligheten for autentiske leseopplevelser øke. Læremidlene må i tillegg ha oppgaver som ikke synes å skal gjennomføres kun for sin egen skyld, men som heller åpner veiene inn til litteraturen som leses i undervisningen. I tillegg bør læremiddelskapere tenke over hvilke føringer de legger for lesing av, og arbeid med, skjønnlitteratur.

I denne masteroppgaven har jeg svart på problemstillingen, samt mine underordnede forskningsspørsmål. Dersom oppgavens omfang hadde vært større, er det en rekke flere elementer og perspektiver som hadde vært aktuelt å inkludere. Blant annet hadde det vært

interessant å undersøke andre læremidler, samt flere modaliteter i digitale læremidler.

Kanskje kan dette være et framtidig prosjekt, enten for meg eller andre didaktikere innenfor det leserorienterte litteraturredidaktiske fagfeltet.

8.0 Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Bedre skole*, 33(4), 13-16.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Pax.
- Berg, T. (1999). Framstillingsformen i lærebøker - fagorientert eller elevorientert. I E. B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (s. 97-120). Tano Aschehoug.
- Bleich, D. (1975). *Readings and feelings: an introduction to subjective criticism*. National Council of Teachers of English.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10: Basis* (3.utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T.G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10: Lærerens bok, norsk for ungdomstrinnet* (3. utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Culler, J. (1983). *The pursuit of signs: Semiotics, literature, deconstruction*. Routledge & Kegan Paul.
- Ditlevsen, H. & Hamre, M. (2022a, 20. januar). Etterlyser lærebøker: - Vi står mye på kopirommet med litt vondt i magen. *NRK Sørlandet*. <https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker--vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455>
- Ditlevsen, H. & Hamre, M. (2022b, 22. januar). Frykter digitalisering vil gi færre og dårligere lærebøker. *NRK Sørlandet*. <https://www.nrk.no/sorlandet/laerere-frykter-faerre-og-darligere-laereboker-1.15819760>
- Eco, U. (1984). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. C. Nussbaum, *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 7-24). Pax.

- Fjær, E. G. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk sociologi*, 29(3), 28-43.
<https://doi.org/10.22439/dansoc.v29i3.5803>
- Forskrift til opplæringslova. (2022). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2022-11-14-1959). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (Red.). (2022). *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fredwall, I. E. (2022a, 15. januar). Sju gode grunner til at læremidler fortsatt er viktig i skolen. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/1OymLQ/sju-grunner-til-at-laeremidler-fortsatt-er-viktig-i-skolen>
- Fredwall, I. E. (2022b, 8. februar). Løft skolens tekster inn i det offentlige rom. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/debattinnlegg/i/Or1Q8O/loeft-skolens-tekster-inn-i-det-offentlige-rom>
- Friberg, J. H. (2019). Tvilssomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Gabrielsen, I.L., Blikstad-Balas, M & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what puposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-32.
<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gyldendal. (u.å.). *Kontekst 8-10: Bokstøtte*.
<https://www.skolestudio.no/KontekstBokst%C3%B8tte--Norsk--8-10/innholdsliste>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. G. (2021). *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Holland, N. N. (1989). *The dynamics of literary response*. Columbia University Press.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. The John Hopkins University Press.

- Iser, W. (1993). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. The John Hopkins University Press.
- Krogh, T. (2021). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverdokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17-38). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet (Udir-1-2022)* [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldnar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (Sörmark, A. Overs.). Bokförlaget Daidalos.
- Lillevangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll-Larssøn, H. (Red.). (2007). *Inn i teksten – ut i livet*. Fagbokforlaget.
- Lillevangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. I Lillevangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll Larssøn, H. (Red.), *Inn i teksten - ut i livet* (s. 14-36). Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*, (7), 1-5.
- Løvland, A. J. (2022a, 30. januar). Nei, lærebøker i skolen er ikke viktig! *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/z7elbb/nei-laereboeker-i-skolen-er-ikke-viktig>
- Løvland, A. J. (2022b, 10. februar). Fredwall og lærebøker i skolen, nok en gang. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/debattinnlegg/i/nWrX2a/fredwall-og-laereboeker-i-skolen-nok-en-gang>

- Neteland, R. & Aa, L.I. (2020). *Master i norsk: metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L.I. (2020). *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L.I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. (Øye, A. Overs.). Pax.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I Elf, N. F. & Kaspersen, P. (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus forlag.
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (s. 35-47). Akademika
- Richards, I. A. (1968). *Litteraturkritikkens prinsipper*. Jørgen Paludans Forlag.
- Roe, A. (2020). Elevers engasjement og lesevaner. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts. Selected Essays*. Heineman.
- Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). *Sans for danning: estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (1991). I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: En innføring* (s. 51-75). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf

- Store norske leksikon. (2019, 3. mai). Resepsjonsteori. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/resepsjonsteori>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I Lillevangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahll Larssøn, H. (Red.), *Inn i teksten - ut i livet* (s. 177-189). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2010). Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 176-195). Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). 5. Det komplekse norskfaget. I *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/komplekse-norskfaget/#a163353>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om estetisk lesing](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 376791	Vurderingstype Standard	Dato 15.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masteroppgave om estetisk lesing

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig

Anita Berge Heivoll

Student

Marlene Arntsen

Prosjektperiode

18.08.2022 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personver regelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Cellussen

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Estetisk lesing og lærebøker etter LK20 ”?

Dette er et spørsmål til deg som norsklærer om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan lærebøker etter LK20 legger opp til undervisning med en estetisk tilnærming til litteratur. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Tema for min masteroppgave er estetisk lesing, eller estetisk tilnærming til litteratur. Nærmere bestemt: hvordan læreverk som har kommet etter LK20 legger til rette for en estetisk tilnærming til litteratur i litteraturundervisningen. I denne sammenheng vil jeg også snakke med lærere som faktisk bruker disse nye lærebøkene, og lettere kan si noe om bruken av dem.

Per nå har jeg ikke bestemt meg for en endelig problemstilling. Likevel har jeg mange spørsmål som jeg ønsker å diskutere, og mulig besvare, i min masteroppgave. Spørsmål slik som: Er læreboken et hinder eller til hjelp for en estetisk tilnærming til litteraturen? Hvordan ser lærerne på dette? I hvilken grad støtter lærerne seg på bøkene i litteraturundervisningen når det gjelder tekstutvalg, arbeidsmetoder, oppgaver og spørsmål? Hvordan realiserer lærerne læreplanens ambisjoner? Hvordan gjør lærerne litteraturundervisningen aktuell, interessant og meningsfull for elevene? Blir elevenes kreativitet, utforskning og kritiske evner vektlagt?

Jeg er oppriktig interessert i hvordan lærebøker, og litteraturundervisning, med en estetisk tilnærming kan berike elevenes utbytte i norskfaget og i livet ellers. Videre er jeg også opptatt av hvordan man stadig kan utvikle seg mot noe enda bedre. Hvordan kan lærebøkene bli en virkelig ressurs for lærere i planlegging av litteraturundervisning? Hvordan kan litteraturundervisningen oppnå sitt potensiale når det gjelder elevenes utvikling?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for nordisk og mediefag ved fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør norsklærere ved deres skole om å delta, fordi jeg ønsker å inkludere praktiserende norsklæreres meninger og erfaringer i min masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det semistrukturerte personlige intervju. Dette betyr at jeg vil stille noen spørsmål, men det er også rom for at du kan utdype svarene dine. Intervjuene skal være nokså korte, og vil kun ta ca. 30 minutter. I intervjuet vil du bli stilt spørsmål om estetisk lesing, om læreboken du bruker, om den nye læreplanen og om egen praksis. Ettersom dette er et intervju, vil jeg ta opp samtalen. I denne sammenheng behøver jeg ditt samtykke. Opplysninger som samles inn, er altså navn (samtykke) og lydopptak. I etterkant av intervjuet vil intervjuet/lydopptaket transkriberes og slettes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til samtykke og lydopptak. Ved bruk i masteroppgave vil navnet ditt erstattes med en kode og lagres i en navneliste adskilt fra øvrige data. I publikasjon av masteroppgaven vil deltakere ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent [ca. 25. mai 2023]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Navn vil som sagt erstattes med en kode, og deltakere vil anonymiseres i publikasjon av oppgaven. Lydopptakene vil transkriberes i etterkant av intervjuene, og vil deretter slettes. Lydopptak vil bli tatt opp med eksternt lydopptaker, og vil ikke lagres på datamaskin, telefon eller lignende.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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 Agder ved Marlene Arntsen (Student) og Anita Berge Heivoll (prosjektansvarlig)

Vårt personvernombud: personvernombud@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marlene Arntsen

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til informanter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «estetisk lesing og lærebøker etter LK20», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Arbeid med, og lesing av, skjønnlitteratur

- 1) Hvordan pleier du å legge opp arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet?
 - a. Tenk deg en konkret time. Kan du fortelle hvordan du kunne gjennomført timen metodisk?
 - 2) Hva legger du særlig vekt på i litteraturundervisningen?
 - a. Hvordan forstår du en estetisk tilnærming til litteratur?
 - b. (Hvordan forstår du en efferent tilnærming til litteratur?)
 - 3) Hvordan forstår du litterær kompetanse?
 - a. Hvordan planlegger du for at elevene skal utvikle sin litterære kompetanse?
 - 4) Hvordan gjør du litteraturundervisningen aktuell og meningsfull for elevene?
 - 5) Hva mener du kjennetegner et godt lesefelleskap i klasserommet?
 - 6) Synes du elevene lever seg inn i tekstene dere leser?
 - a. Har du noen grep for å hjelpe elevene med dette?
 - 7) Hvordan legger du til rette for at elevene får dele opplevelser og erfaringer underveis og/eller i etterkant av lesingen?
 - 8) Hvordan vektlegger du spontanitet kontra tydelige rammer i litteraturundervisningen?
 - 9) Hvordan påvirker den travle skolehverdagen lesing og litteraturundervisningen?
-

10) Bruker du noen gang lesing som avbrekk mellom øktene?

11) Hva er dine mål med litteraturundervisningen din?

a. Hvordan oppnår du disse målene?

Tekstpraksis

12) Hvordan velger du ut tekster til bruk i klasserommet?

13) Hvilke typer skjønnlitterære tekster bruker du vanligvis i undervisningen?

a. Hvorfor bruker du disse tekstene?

14) Hvilken erfaring har du med elevenes frie valg av tekster?

Bruk av lærebok

15) Hvordan forholder du deg til *Kontekst 8-10*?

a. I hvilken grad støtter du deg på basisboken eller bokstøtten når det gjelder tekstutvalg?

b. I hvilken grad støtter du deg på basisbok eller bokstøtte når det gjelder arbeidsmetoder i litteraturundervisningen?

c. I hvilken grad støtter du deg på basisbok eller bokstøtte når det gjelder oppgaver og spørsmål i litteraturundervisningen?

16) Hvordan forholder du deg til læreverkets tilhørende «lærebok»?

a. Hva med tekstboken og bokstøtten?

b. Hva bruker du mest av bokstøtte og basisbok? Hvorfor?

17) Hvordan synes du *Kontekst 8-10* ivaretar elevenes kreativitet og utforsking?

18) Hvordan synes du *Kontekst 8-10* vektlegger elevenes kritiske evner?

- 19) Hvilke andre ressurser bruker du som støtte i planlegging av litteraturundervisningen?
- a. Hva er din erfaring med bruk av disse?

Fagfornyelsen

- 20) Hvordan synes du lærebokens posisjon i norskfaget har endret seg etter innføringen av LK20?
- 21) Hva mener du kan være fordeler og ulemper ved å bruke lærebok?
- 22) Bruker du basisboken og dens tilhørende digitale bokstøtte mer eller mindre enn før innføringen av ny læreplan?
- 23) Hvordan opplever du skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget etter innføringen av ny læreplan?
- 24) Ser du noen forskjell i tilnærminger til skjønnlitteraturen i LK20?
- a. Hvordan har dette påvirket litteraturundervisningen?

5a Forord

Forord

Til deg som skal bruke denne boka

Hvorfor er norsk et fag på skolen, og hvorfor er det viktig? Norskfaget er et levende fag som endrer seg i tråd med samfunnet. Når du jobber med norskfaget, og når du samarbeider med andre, utvikler du språket for å tenke, kommunisere og lære. Da blir du tryggere når du skal uttrykke deg, og du kan lettere forstå andre, tenke kritisk og delta aktivt i klassen og i livet ellers. Du utvikler ferdigheter og kunnskaper som du trenger hver dag.

Hva betyr begrepene *tekst* og *kontekst*? Med tekst mener vi alle mulige språklige uttrykk, for eksempel en debatt, en roman, en tegneserie, en nyhetsreportasje, en film, en plakate. *Kontekst* betyr sammenheng. Konteksten er viktig for måten vi opplever tekster på, uttrykker oss, tolker tekster og blir forstått. Setningen «Du er en god venn» kan i én sammenheng bety akkurat det, i en annen kontekst det stikk motsatte.

I *Kontekst Basis* kan du utforske fagstoffet på ulike måter. I del 1 er tekster innfallsvinkelen. I del 2 og 3 er innholdet ordnet i kurs der du finner eksempeltekster, varierte oppgaver og nyttige tips. Mange henvisninger viser hvordan faget henger sammen og gjør det lett å finne fram til det du trenger. I del 4 får du spennende og varierte oppdrag. Dette er større og kreative oppgaver om relevante temaer. Oppdragene gir deg mulighet til å gå i dybden og se sammenhenger i norskfaget og på tvers av fag.

Kontekst Tekster 5 er en tekstsamling som inneholder et mangfold av tekster med aktuelle temaer. Tekstene kan du gjerne utforske i sammenheng med *Kontekst Basis*. Vi håper tekstene vil engasjere deg og gi deg gode opplevelser.

I Skolestudio (www.skolestudio.no) vil du finne ressurser til fagstoffet.

Lykke til med norskfaget!
Hilsen forfatterne

Bli kjent med *Kontekst Basis*

KAPITTEL 3
Innledning til kapitlet

Tenk på kommunikasjon og all virksomhet det er i kommunikasjon! (I) Langt tilbake kan fortelle oss, at menneskene ble gode eller frivillige. Vi kommuniserer hele tiden – med kjære og kjennet, med et ansikt og med lange blikkbånd. Internt og digitalt møter og blir mødt. I tillegg møter med folk rundt oss som lever i verden de leverer seg. Vi utveksler ideer.

Kommunikasjon handler om å overføre informasjon, men kan også gjøres. Ofte handler vi med ord, men samtidig kan en kommunikasjonssituasjon være ganske komplisert. Da er det helt avgjørende å forstå og forstå. Det er informasjon å utveksle i forbindelse med kommunikasjon, for hva skal egentlig bli det vi kommuniserer godt og forstå hverandre?

Kommunikasjon - forstå og bli forstått

Overbevis publikum med råge! Retorikk!
Lei av haltprikk og drøyteløst?
Sikker på at det er «faken»?

KURS 3.1
Kommunikasjon og retorikk

I KURSET

- forstå og utforske kommunikasjonssituasjoner
- utvikle kompetanse til å kommunisere på ulike måter
- utvikle kompetanse til å kommunisere i ulike sammenhenger
- utvikle kompetanse til å kommunisere i ulike sammenhenger
- utvikle kompetanse til å kommunisere i ulike sammenhenger

Hva er kommunikasjon?

Hva er kommunikasjon? Kommunikasjon er å overføre informasjon. Det kan gjøres på mange måter, og det kan være både muntlig og skriftlig. Kommunikasjon er viktig for oss, og det er viktig å forstå hvordan det fungerer. Kommunikasjon er å overføre informasjon, og det er viktig å forstå hvordan det fungerer. Kommunikasjon er å overføre informasjon, og det er viktig å forstå hvordan det fungerer.

MER OM

Se mer om kommunikasjon i del 1, del 2 og del 3.

DEL 2: kapittel 3, kurs 3.1

Eksempeltekst med forklaringer

En utvandringsdebatt i argumenterende tekster er ofte mest aktuell og relevant. Temaer som migrasjon og utvandring, som er så relevante i samfunnet vårt, er aktuelle og aktuelle. Utvandringsdebatt er derfor et tema som er relevant og aktuelt.

SIKRETTSPRIS

Framtiden sultar

Arbeidssaker: ...

Samfunnsdebatt: ...

Oppgaver underveis og til slutt i hvert kurs

Seiingsstartere til argumenterende tekster

INLEIING
Her du, du, du ...

HEVDESEL
Det er klart for meg at ...

ARGUMENT
Derfor tror jeg at ...

OPPGAVER

Huskelister og forslag til framgangsmåter

DEL 2: kapittel 5, kurs 5.4

OPPDRAG

Aksjon unge stemmer

- engasjer dere!

Det er alltid noe som kan forbedres i et nærmiljø, både for unge, barn og voksne. Dere sanser det, vet hva som mangler. Hva vil dere forandre? I dette oppdraget skal dere utvikle i grupper og lage en kampanje som skal påvirke nærmiljøet positivt. Du skal utvikle gjennomgående temaer og aksjoner. Dere kan lage et innlegg på Facebook, eller i sosiale medier eller plakater til å henge opp i nærmiljøet, for å nevne noe. Dere bestemmer! Målet er å få folk til å lytte, våkne og bli mer aktive i næringslivet!

1 IDENFLDRING OG TEASER

2 LAGD KAMPANJEPLANER!

3 GJENNØFR AKSJONENE

4 PRESENTASJON AV KAMPANJEN

Ulike trinn i oppdraget - tips om hva du bør gjøre når

Leveringer underveis i oppdraget

Flere tips til oppdraget i Skolestudio

Introduksjon til oppdraget

DEL 4: Oppdrag

eksempel-
tekst 4

FORBEREDELSE TIL FAGSAMTALE



ER DER UANSETT!

Jeg så med en gang at diktet var satt opp med fast rimmonster og strofer som er like lange. Jeg tegnet motivene for å skjeणे innholdet, se her!

FORM

- 4 strofer
- Korte linjer
- 4 verselinjer

VIRKEMIDLER

- Fast rytme
- Enderim (2. + 4. verselinje)
- Metaforer, symbol
- Onomatopoetikon: knastrende = stemning

TOLKING/TEMA

- Vennskap, tillit og respekt
- Hvor langt man vil/tør å slippe andre innpå seg

Ord over grind

av Halldis Moren Vesaas

Du går fram til mi inste grind og eg går òg fram til di.
Innanfor den er kvar av oss einsam, og det skal vi alltid bli.

mine grenser, nærhet osv.



Aldri trengje seg lenger fram, var lova som gjaldt oss to.
Anten vi møttest titt eller sjeldan var møtet tillit og ro.

respekt



Står du der ikkje ein dag eg kjem fell det meg lett å snu når eg har stått litt og sett mot huset og tenkt på at der bur du.



Så lenge eg veit at du vil kome iblant som no over knastrande grus og smile glad når du ser meg stå her, skal eg ha ein heim i mitt hus.

trygg: selv, vennskap



TIPS!

Når du skal ha fagsamtale om fiksjonstekster og saktekster

- **Opplevelse:** Få fram tanker, stemning og opplevelser
– hvordan virker teksten på deg? Er det noe spesielt du legger merke til, blir nysgjerrig på eller reagerer på?
- **Form – hvordan:** Beskriv tekstens utseende, lengde, inndeling og ulike elementer. Kan formen si noe om sjanger?
- **Innhold og oppbygging – hva og hvordan:** Hva handler teksten om, og hvilken sjanger har den? Finner du sjangerblanding?
 - **Fiksjonstekster:** Hva skjer i teksten? Hvordan er spenningsoppbyggingen? Tegn spenningskurve eller motiv. Legg merke til hovedpersonene. Framstår de som sympatiske eller usympatiske? Utvikler de seg i løpet av teksten?
 - **Saktekster:** Hva oppfatter du er hovedinnholdet, det teksten tar opp? Hvilke appellformer og argumentasjonsmåter er brukt? Er språket saklig eller usaklig?
- **Virkemidler – hvordan:** Hvilke virkemidler blir brukt, og hvilken effekt har de? Se på visuelle (det du ser), auditive (det du hører) og språklige virkemidler.
- **Tolking:**
 - Bruk teksttrekanten som hjelp, og se teksten fra de ulike sidene: form – **hvordan**, innhold – **hva**, hensikt – **hvorfor**.
 - Hva vet du om avsenderen og sammenhengen teksten er lagd i? Hvem kan målgruppa være? Hvordan kan teksten virke i ulike situasjoner?
 - Hva kan være tema og budskap? Hvordan bidrar innholdet, sjangeren og virkemidler til å belyse temaet og budskapet? Forklar og gi eksempler som kan støtte tolkingene.
 - Vurder kilder kritisk: Hvilke kilder blir brukt? Er de troverdige? Er faktaene korrekte?

Husk: Bruk faguttrykk som passer underveis. Se faguttrykk på side 70–72.



→ OPPGAVER

- 1 **Undersøk eksempelteksten.** Les diktet «Ord over grind» på forrige side, og se på notatene til diktet.
 - a Diskuter notatene. Hva handler de om? Er dere enige/uenige?
 - b Hvordan er punktene over brukt i diktet? Er notatene på side 68 et godt utgangspunkt for en fagsamtale?
 - Hva er bra, og hvorfor? Hva kunne vært bedre, og hvordan?
- 2 **Tegn et dikt.** Velg et av diktene fra «Poesipause» på side 160–161. Tegn motivene og tolk diktet. Bruk eksempeltekst 4 som modell.

KAPITTEL 4

Har du tenkt over at mye av det som opptar deg i løpet av en dag er oppdiktet? Du opplever drama gjennom en film, hører på dikt og musikk i en rapp, leser en fortelling i ei bok, eller hører en venn fortelle en historie. Det som er oppdiktet, kaller vi *fiksjon*, og når vi snakker om skrevet fiksjon, bruker vi ofte begrepet *skjønnlitteratur*. Til skjønnlitteraturen regner vi både drama, dikt og fortellinger. Fiksjon gir oss muligheter til å leve oss inn i andre menneskers tanker og livssituasjon, og på den måten kan vi både lære å forstå oss selv og andre.

Fiksjon – skap en verden

Bli kvitt
hverdagsmaset
og ta en

**poesi-
pause!**

Se side 160.

**Fang
publikum**

fra første sekund
og lag de beste
innledningene!

Se side 134.

**Oppskriften
på et plott?**
Ingrediensene
finner du på
side 116.

Trenger
du enda en
**Hollywood-
modell?**

Se hvorfor
på side 113.

KURS 4.1

Hollywood-modellen

– mønster for gode fortellinger

I KURSET

- utforske og reflektere over noen typiske trekk ved fortellingssjangeren
- lage fiksjonstekster med god spenningsoppbygging og eksperimentere med Hollywood-modellen
- undersøke og utvikle ulike plott til fortellinger

tenk over

Når du begynner på en serie, en roman eller et dataspill, merker du fort om du liker den eller ikke. Hva er det som trigger deg? Hvordan må begynnelsen være for at du skal fortsette?

fag-
uttrykk

anslag

plott

spenningskurve

høydepunkt

vendepunkt

handling og forandring

roman

novelle

Spenningsoppbygging

En av de mest brukte modellene på spenningsoppbygging i fortellinger kaller vi «Hollywood-modellen». Den brukes mye i filmer og andre typer fortellinger. *Innledningen* skal fange interessen til publikum. Da møter vi gjerne hovedpersonen og motstanderen. Vi kaller ofte en slik dramatisk innledning *anslag*. Så kommer *hoveddelen* i fortellingen. Her blir handlingen drevet framover med flere spenningstopper, og publikum lurer på hva som kommer til å skje. Mot slutten kommer *høydepunktet*. Da skjer noe som kan ødelegge alt for hovedpersonen – før dramaet løser seg i *avslutningen*.

Hollywood-modellen er ikke funnet opp av regissørene i Hollywood. Allerede for 2300 år siden beskrev filosofen Aristoteles hvordan et teaterstykke kunne bygges opp for å bli best mulig. Hollywood-modellen er en moderne versjon av dette.

Når du skal lage eller forstå fortellinger, kan denne modellen være til god hjelp, enten det gjelder filmer, bøker eller muntlige fortellinger. Modellen hjelper deg til å utforske og eksperimentere med oppbyggingen av fortellinger.

Poesipause



- 1 Først ler
vennen min, etterpå
ler jeg.

Da blir latteren
akkurat lang nok.
Jeg kan tvinne den
tre ganger rundt halsen,
og få den til å varme
halve vinteren.

Fra Synne Lea: Natteviskt



2 Dedikasjon

Så har vi kommet til den siste låta
Den skal vi dedikere
[Vers 1]
Til alle løvehjarter
Til alle de som bruker strupen til å brøle til de føler smerte
Til alle som prøver å gjøre byen bedre
I små og store handlinger blant oss menige her nede
[...]
[Refreng]
Løvehjarter i Tigerstaden eid av slanger
Jeg dedikerer denne samlingen av sanger
Til løvehjarter
De som banka hardt for byen vår
Kan du høre byen brøle, kompis?
Dette går til løvehjarter og alle ting som man må gjøre
I morgengryet kan du høre byen brøle
Til løvehjarter og de ting man skal ha gjort
Ellers er man bare en liten lort

Utdrag fra Don Martin: «Dedikasjone»

3 Når du er borte

Nærast er du når du er borte.
Noko blir borte når du er nær.
Dette kallar eg kjærleik –
Eg veit ikkje kva det er.

Før var kveldane fylte
av susing frå vind og foss.
No ligg ein bortgøymd tone
og dírarr imellom oss.

Fra Tor Jonsson: Dikt i samling

- 4 når hjertet
mitt stopper
skal det
ikke være
en millimeter
til overs
alt skal være
brukt opp

Fra Trygve Skaug: Ren poesi, del 2





5 Strået

Det sto et strå aleine og tenkte på en vind;
en som blåser varmt og trygt, det er den som skal bli min.

Ikke bare storm og ul og bare følge strømmen,
en bris som bare er og står aleine, det er drømmen.

For om strået var meg, om vinden var du,
og sjøl om jeg lener meg lenge, så skal vinden en gong snu.

Så skal vinden en gong snu.

[...]

Utdrag fra Frida Ånnevik: «Strået»

7 Tung tids tale

Det heiter ikkje: eg – no lenger.
Heretter heiter det: vi.
Eig du lykka så er ho ikkje lenger
berre di.
Alt det som bror din kan ta imot
av lykka di, må du gi.

Alt du kan løfte av bora til bror din,
må du ta på deg.

Det er mange ikring deg som frys,
ver du eit bål, strål varme ifrå deg!

Hender finn hender, herd stor herd,
barm slår varmt imot barm.

Det hjelper da litt, nokre få forfrosne,
at du er varm!

Fra Halldis Moren Vesaas: Dikt i samling

6 Konger i kamp

Jeg blei kasta ut av MENSA, de sa jeg var for smart
Vi slår deg ut som influensa, sprer musikken vår som SARS
Tærer på deg til du spytter slim. Spytt syke rim
Så alle våre fans går på kontroll og medisin
Så syk en tekst at skiva burde selges på resept
Rett og slett et prosjekt som må behandles med respekt
Helt perfekt på alle måter, rimer tett på alle låter
Du er en vits, at du rapper bitch, det er meg en gåte!

Utdrag fra Klovner i kamp: «Konger i kamp»



→ OPPGAVE

- 3 Velg et dikt. Tenkeskriv først i tre minutter, og forklar så til andre hvordan du opplever diktet.

Mensa – forening for folk med høy IQ
sars – et virus

herd – skulder
barm – bryst, bringe

Kapittel 4 FIKSJON
Kurs 4,5 Poesi

161

eksempel-
tekst

NOVELLE

Mageplask

INNLEIING

Anslag:

Roy er forelsket i Aicha.

Presentasjon:

Vi får høre mer om Roy og forelskelsen.

Problem/hindring:

Aicha hadde aldri så mye som sett hans vei.

Prosjekt og mål:

Få Aicha til å legge merke til han og dermed falle pladask for han.

Risiko:

Planen kan mislykkes, Roy oppnår i så fall ikke det han ønsker.

NOVELDEL

Opptopping/utdypning:

Roy får en idé.

Roy var opp over arene forelska i Aicha. Det var et faktum. Fra den dagen hun flytta inn i huset ved sida av, hadde han drømt om henne, smugkikka på henne, passa på å være på de stedene hun var, men hva hjalp vel det, hun hadde aldri så mye som sett hans vei. Han var luft for henne.

Om kvelden, inne på rommet sitt, la Roy planer. Han måtte bare få Aicha til å legge merke til han, så ville resten bli enkelt. Da ville hun falle pladask for han, det sto så klart for han der han lå og drømte. Men hva kunne han gjøre for å skape det magiske øyeblikket da hun ville se han for første gang?

Aicha var interessert i fotball, det hadde han fått med seg. Det kunne ha sammenheng med at hun beundra Fredrik, kapteinen på laget, men han skulle bli så mye bedre enn Fredrik, han skulle bli den beste fotballspilleren i hele byen! Kanskje i hele verden. Roy smilte, der han lå. Haken ved det hele var at han overhodet ikke var noen atlet. Han likte ikke å spille fotball, han likte ikke å løpe, men i drømmen var han den nye superstjerna.

Eller skulle han heller satse på å bli en verdensberømt musiker? Foreløpig hadde han ikke drevet det lenger i musikken enn å spille triangel på en juleavslutning, men kunne det være så vanskelig å bli en god gitarist? Ikke i dagdrømmene til Roy. Det er det som er så bra med dagdrømmer: Alle kan bli noe stort.

Så kom den dagen da Aicha oppdaget Roy. Det var en helt vanlig dag, det vil si at det var skoletur, men ingenting tyda på at noe spesielt skulle skje. Aicha gikk sammen med Fredrik, som alltid, og Roy tuslet noen få meter bak. Men enhver er sin egen lykkes smed, som det heter, og plutselig åpna det seg en mulighet for Roy. Han forsto det med det samme ideen slo ned i han: Dette er greia!

De gikk langs badebrygga og ned mot stranda. Da stanser Aicha og Fredrik plutselig og kikker ned i vannet. Kanskje så de en brennmanet eller en gammel sykkel, men det som gjorde situasjonen interessant for Roy, var at klassens største kløne, Alexander, byksa fram og tilbake rundt dem og hoia og skravla og ville være synlig, han også.

Roy klekka ut sin utspekulerte plan i løpet av et sekund. Hvis han ved et uhell dytta borti Alexander, og Alexander dytta borti Aicha, slik at hun falt i sjøen, så kunne Roy hoppe uti og redde henne. Hun kunne sikkert ikke svømme, ei jente fra Syria med sjal rundt hodet kunne sikkert ikke svømme. Såpass hadde han fått med seg. Og ingen ville skjønne at det var han, Roy, som hadde fått Alexander ut av balanse. Alle ville tro at Alexander, med sine uberegnelige sprett og sprell, hadde dytta henne. Dermed ville Roy bli den store heltten, og Aicha ville elske han.



Problem/hindring:

Alexander flytter på seg, og Roy faller i vannet.

Høydepunkt:

Roy faller i vannet og tror han skal drukne.

Vendepunkt, forandring:

Roy får uventet hjelp.

Veien fra tanke til handling var usedvanlig kort, så kort at Roy glemte å tenke over mulige konsekvenser, noe han vanligvis gjorde både lenge og vel. Han dytta til Alexander, bare det at Alexander samtidig gjorde en helt umotivert sving, og Roy dytta i tomme lufta, mista balansen og forsvant med et plask i sjøen. At denne Alexander aldri kunne stå i ro!

Roy gikk under og kom opp igjen og gikk under på nytt, før han kjempa seg mot overflata og slo til skum det vannet som han hadde planlagt å redde Aicha opp av. Han gurgla og spytta, og med ørene fulle av vann hørte han seg selv rope. Han ropte om hjelp! Et hjerteskjærende rop om hjelp. Situasjonen i all sin gru hadde gått opp for han: Han var egentlig en elendig svømmer! En virkelig elendig svømmer! Han greide knapt å flyte, selv med svømmeringer rundt armene. Det var den lille detaljen han hadde glemt. Og nå slo panikken inn.

Da hørte han et høyt plask ved sida av seg, noen grep han rundt hodet og skuldrene, og en stemme ba han om å slutte å veive rundt seg, men heller legge seg flat på rygg, så skulle hun dra han i land. Det var en jentestemme, det var jentearmer, det var ... det var Aicha! Det var Aicha som hadde hoppa uti for å redde den panikkslagne Roy, og som nå førte han mot stranda.

Milde himmel! Roy fløt som en vasstrukken tømmerstokk, men han fløt på et vis, og han ble hjulpet av en engel med skaut og myke hender. Dette var ikke helt etter planen, men kanskje dette også kunne funke.

Roy smilte der han ble slept i land.

Oppgaver

KURS 4.1

Klar?

- 5 Bruk faguttrykkene:** Se på faguttrykkene side 113.
- Lag en setning der du bruker hvert faguttrykk.
 - Undersøk hverandres setninger. Har dere forstått uttrykkene likt?
- 6 Fra hverdag til plott.** Tenk på hendelser fra hverdagen du tenker kunne vært med i en fortelling. Skriv ned plottet: P + P + P. Hvordan skulle fortellingen ha blitt fortalt: som en novelle, et spill, en serie ...?
- 7 Tegn spenningskurven** til «Mageplask» på forrige side, og få med innledning, hoveddel med vendepunkt/ høydepunkt og avslutning.

Undersøk og vurder «Mageplask»

- 8 Diskuter tittelen.** Hvilke assosiasjoner får dere av tittelen? Hvilke flere betydninger kan tittelen ha?
- 9 Vær kritiker.** Samarbeid i par eller jobb alene. Skriv en sammenhengende omtale av novellen. Ha med
- plott og handling og hva du/ dere syns om dem
 - hovedpersonen og motpersonen – beskrivelse
 - hva som er bra med novellen «Mageplask»
 - hva som er mindre bra, begrunn med eksempler fra novellen
 - tips til forfatteren

Plott og spenning

10 Drømmeplott: idédugnad.

Hva er P + P + P i din drømme-fortelling?

- Skriv ned ideer til plott: Lag forslag til personer, plass og problem! Ta utgangspunkt i situasjoner ungdommer kunne kommet opp i, en oppdiktet virkelighet, eller velg en eller flere av situasjonene nedenfor:
 - en som ikke holder ut å bo hjemme lenger og rømmer
 - en som har løyet om egne evner og blir avslørt
 - en som har gjort en kjempe-tabbe
 - en som har overnaturlige evner og må ut for å redde verden

Del plottene med hverandre, husk at det er lov til å stjele ideer!

- Selg drømmeplottet! Velg ut et av plottene og samarbeid om å lage forslag til en spenningskurve etter Hollywood-modellen. Tenk at dere skal selge ideen deres til en filmprodusent eller et forlag og lag en presentasjon.

11 Eksperimenter med rekkefølgen, og se hvordan det påvirker spenningskurven.

- Velg en film, en serie eller en novelle dere kjenner eller har jobbet med i klassen. Skriv ned handlingsgangen med stikkord på fire-fem lapper. Illustrasjonen nedenfor er et eksempel på hvordan dette kan gjøres.
- Eksperimenter med rekkefølgen på lappene, og se hvordan spenningskurven i fortellingen endrer seg når dere forandrer rekkefølgen. Lag to ulike forslag til rekkefølge som dere presenterer for hverandre. Diskuter hvilken rekkefølge som gjør fortellingen mest spennende.



Novellen «Mageplask» satt opp med Post-it-lapper.





Ta sjansen

- 12 Lag en kortfilm** på maks to minutter. Bestem først hva slags type film det skal være: grøsser, kjærlighetsfortelling ... Kanskje dukker det opp en mystisk person. Planlegg plott og rekkefølge, gå deretter rett på filmingen og improviser.
- 13 Lag nye tekster av «Mageplask»**
- Bytt synsvinkel – dagbok eller vlogg: Forestill deg at du er Aicha eller Fredrik, og lag en vlogg eller ei dagbok. Få fram personens tanker og opplevelser etter hendelsene i «Mageplask».
 - Legg fram handlingen slik den kan bli fortalt i sosiale medier.

Velg ut hvilke hendelser fra novellen som skal med, og bruk sitater. Bruk bilder, filter, tekst, video, emneknagg osv.

- Lag en trailer til novellen. Få plottet tydelig fram.

Utforsk

- 14 Utforsk plott og spenningsoppbygging.** Ta utgangspunkt i to fortellinger, enten romaner, filmer, serier eller dataspill. Undersøk hvordan de på ulike måter bygger opp spenningen. Bruk punktene i tipslista på side 117, og lag en læringsvideo der du oppsummerer det du har funnet ut.

Egenvurdering

- Hva har du lært om spenningsoppbygging av fortellinger som du kan bruke når du skal undersøke eller lage egne fortellinger?
- Hvordan kan du bruke det du har lært i kurset, til å planlegge «gode» konflikter i fortellinger?

Flere tekster

Kontekst Tekster 5:

Frode Grytten: *Mikronoveller*

Marita Liabø: *Nordsjøen*

Lars Mæhle: *489 mil til Aleppo*

Ragnfrid Trohaug: *Ulven med lua*

Ferdinand von Schirach: *Stinkefisk*

Skolestudio:

Janne Langaas: *Stryk meg*

Johan Mjølnes: *Bråte*

Ingrid Torkildsdatter Schanke: *Forventninger*

SE OGSÅ

Oppdrag:

Lesekondis – tren hjertet og hjernen, side 352

Bokskredet, side 344

Veiledningen til oppdragene i Skolestudio

Fagsamtale om tekster, side 67

Kort sagt, side 405

K()NTEKST 8-10

– én basisbok for hele ungdomstrinnet

3. utgave

NORSK FOR UNGDOMSTRINNET

Kontekst Basis har en utforskende tilnærming til fagstoffet der eleven får en aktiv rolle i å utvikle ferdigheter i norsk. Norskverket tar vare på det beste fra tidligere utgaver og tilfører samtidig mye nytt i tråd med fagfornyelsen; flere eksempeltekster, varierte oppgaver og oppdrag. *Kontekst Basis* legger til rette for opplevelser, kreativitet og aktivitet og gir mulighet til å gå i dybden og forstå sammenhenger i og på tvers av fag.

Kontekst 3. utgave kan brukes sammen med tidligere tekstsamlinger, lesestrategihefter, rettskrivingshefter og grammatikkboka som inngår i *Kontekst*-serien.

Se www.gyldendal.no/kontekst for komplett oversikt over læreverket.

Boka fins også som heldigital utgave i vårt digitale læringsmiljø *Skolestudio*.
www.skolestudio.no



Vedlegg 6: Fra Blichfeldt et al.: *Kontekst 8-10: Bokstøtte*

6a «Bli kjent med skolestudio»



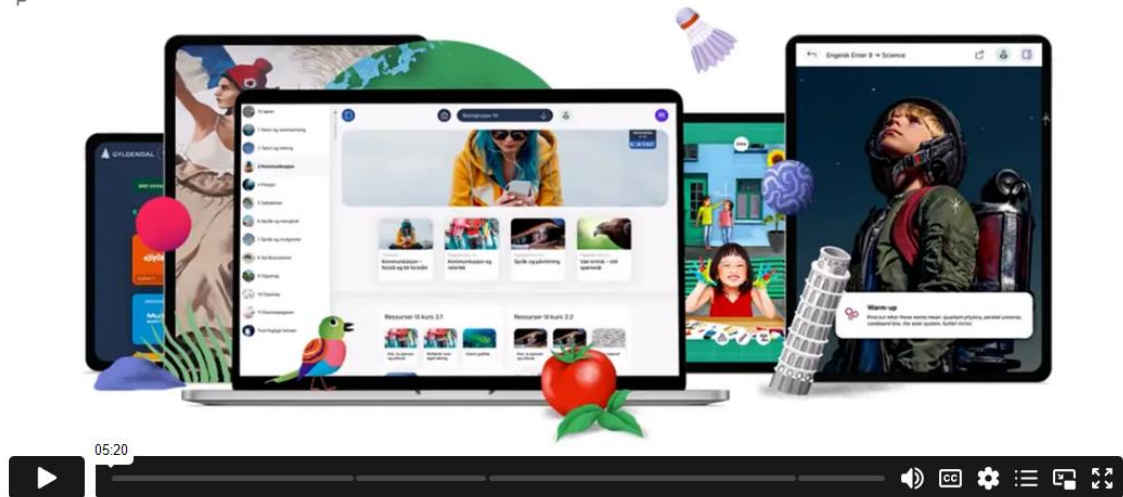


Velkommen til Skolestudio!

I denne filmen har vi samlet mye nyttig informasjon om din nye digitale læringsplattform, slik at du kommer godt i gang med nytt skoleår.

GYLDENDAL

 Skolestudio



Forbered en samtale om fiksjonstekster, teater eller film

Tekst/film/stykke (tittel): _____

Forfatter/opphavsperson: _____

Sjanger: _____ Utgitt, år: _____



Foto: Dina Belenko / Alamy / Imageselect



Foto: Shutterstock



Foto: Alyssa / Alamy / Imageselect

Skriv kort hvordan du likte teksten/filmen/stykket, og hvorfor du gjorde det.
Forklar hvilken stemning du ble satt i, og hvilke følelser og tanker den/det satte i gang hos deg.

Dette gjorde spesielt inntrykk på meg:

Følgende personer var med:

Hovedperson(er) og kort beskrivelse av dem:



Biperson(er) og kort beskrivelse av dem:

Oppbygning – form:

Innhold – dette skjedde:

Virkemidler – disse virkemidlene la jeg merke til:

Dette mener jeg var budskapet, det filmen/stykket/teksten ville fortelle meg:

Dette har jeg lyst til å spørre de andre om i samtalen:

Lag spørsmål – noe du har lyst til å diskutere i samtalen, eller noe du lurer på, som du kan drøfte med de andre.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Kurs 4.5 Poesi – «hjertets språk»



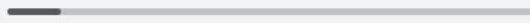


Før du leser

Hva tenker du om det å angre eller krangle før du sier godnatt?



0:00 / 0:39



Godnatta til de som krangler
og de som kjefter.
Stemmer i gangen, dører som
smeller.
Jeg skulle ønske jeg hadde en
fjernkontroll
som jeg kunne dempe lyden med.
Klikk, klikk.
Skru dere av,
pakke dere inn i dyner,
legge dere ned på puter



pakke dere inn i dyner,
legge dere ned på puter,
skru av lyset.
Hysj nå,
god natt, sov godt.
Dere kan bråke mer i morgen,
men ikke i dag.

▶ 0:00 / 0:44



Godnatta til alle som angrer
på det de har gjort og det de har sagt
og det de ikke har gjort eller sagt,
til alle som ligger og reparerer,
knyter knuter på tankene,
brøderer på ordene.



broderer på ordene
lapper og syr og spinner.
Ikke mer å gjøre i dag,
men kanskje i morgen, i morgen, i morgen
kan du kanskje si unnskyld.

Gro Dahle
Teksten er hentet fra *Kontekst Tekster 5*.

Om teksten: Diktene er hentet fra *God natt, natt* (2009).

Symboler I

Eksempler på hva symboler kan bety:

SYMBOL	MULIGE TOLKNINGER	FORKLARING/KOMMENTAR
Hund	Trofasthet	«Menneskets beste venn» Hundenavn: Trofast, Fido [fidelity].
Hjerte	Kjærlighet, forelskelse	Hjertet rommer våre inderligste følelser.
Kors	Død, begravelse, tro	Jesu død på korset.
Løve	Styrke, mot, makt	I Norges riksvåpen, foran Stortinget.
Eple	Fristelse, fruktbarhet	Eplet i Edens hage. Symbol på grøden vi høster. New York: The big apple.
Hvit due	Fred	Internasjonalt symbol på fred.
Katt	Selvstendighet, svik	I motsetning til hunden kan katten representere selvstendighet, men også svik – den gjør som den vil. Svart katt over veien
Hvit	Renhet, uskyld	I østlige kulturer: Sorg, død. Engler i hvitt.
Rød	Varme, kjærlighet, styrke, sinne og temperament	Rødt er en kraftfull farge som kan ha forskjellig betydning i ulike sammenhenger.
Svart	Sorg, død, eleganse, mystikk, høytidelighet	«Det ser svart ut.» «Han var i et helsvart humør.»
Lilla	Sjalusi, i kirken: advent	I Munchs bilder finner vi ofte lilla brukt om sjalusi som følelse.
Lys grønt	Håp	Lysegrønne spirer varsler om en ny sommer, nytt liv, «håpet er lysegrønt».
Slange	Fristelse, synd, svik	Slangen i paradiset.
Sol	Liv, livskraft, varme, glede	Sola er en forutsetning for liv på jorda, gir varme.



Foto: Shutterstock

? Symboler 2

Fyll inn som i eksemplet «Hund»:



Foto: Shutterstock

SYMBOL	MULIGE TOLKNINGER	FORKLARING/KOMMENTAR
Hund	Trofasthet	«Menneskets beste venn» Hundenavn: Trofast, Fido (fidelity)
Hjerte		
Kors		
Løve		
Eple		
Hvit due		
Katt		
Hvit		
Rød		
Svart		
Lilla		
Lys grønt		
Slange		
Sol		

Oppsummer innholdet med kolonnenotat

Det fins mange varianter av skjemaet nedenfor.

Hensikten er at du skal få oversikt over stoffet du har lest, og huske det bedre.

Noen ønsker å tegne, andre liker å skrive stikkord eller setninger. Her kan du velge selv.

HOVEDPUNKTER	UNDERPUNKTER	TANKER/TEGNINGER/ ILLUSTRASJONER

✓ Oversikt over teksten 1 – sjekkliste

Dette skjemaet kan du bruke før du leser, når du skal skaffe deg oversikt over en tekst.

Jeg har lest følgende tekst (tittel): _____

av (forfatter): _____

1 Dette vet jeg om teksten etter at jeg har sett på hovedoverskrifter og underoverskrifter:

2 Dette vet jeg om teksten etter at jeg har sett på formen og oppsettet (avsnitt, rammer, marg, illustrasjoner, bilder, bildetekster):

3 Dette tenker jeg om teksten etter å ha sett på ord som skiller seg ut i teksten.

4 Dette tror jeg er hensikten med teksten:

5 Dette vet jeg nå om teksten:

★ Samtale om tekster – hjelp hverandre med å forstå

Klipp ut de ulike oppdragene under. Lim dem enten på kartong, eller laminér dem. La elevene bruke dem når de skal gjennomføre en fagsamtale – som en instruksjon/huskeliste.



<p style="text-align: center;">FAGSAMTALE person A</p> <p>Les et avsnitt eller en naturlig del av teksten høyt for de andre i gruppa.</p>	<p style="text-align: center;">FAGSAMTALE person B</p> <p>Gjenfortell det person A har lest.</p>
<p style="text-align: center;">FAGSAMTALE person C</p> <p>Fortell om noe du syntes var interessant eller vanskelig i teksten du har hørt bli lest opp og gjenfortalt.</p>	<p style="text-align: center;">FAGSAMTALE person D</p> <p>Finn og si høyt hvilke fagord og fagspesifikke uttrykk det er i teksten. Diskuter med de andre i gruppa hva ordene betyr.</p>

Refleksjonsnotat 1

FØR	Tittel: _____ Dette tror jeg teksten handler om, etter å ha lest tittelen:
	Emne: Dette vet jeg om emnet fra før:
	Bilder/illustrasjoner: Etter å ha sett på bilder og illustrasjoner, tror jeg teksten kommer til å handle om:
ETTER	Mine tanker om tittelen etter at jeg har lest teksten:
	Etter å ha lest teksten, vet jeg også dette om emnet:

Refleksjonsnotat 2

Tekst: _____ Sjanger: _____	
Beskrivelse: (skriv kort hva hvert avsnitt handler om – ett avsnitt per rad)	Tanker og refleksjoner (skriv ned dine tanker om avsnittet)
1	
2	
3	
4	