

# Populærlitteratur på pensum

En studie av tekstsamlinger i lærebøker skrevet etter LK20, med fokus på sjanger, tematisk innhold, og populærlitterær analyse.

Astri Kristine Gjelsten Sviund

## Veileder

Reinhard Hennig

## Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



## **Sammendrag**

Dette er en masteroppgave som tar for seg en studie av tre forskjellige lærebøker til norskfaget, utgitt etter læreplanen LK20. Hovedformålet med oppgaven er å studere lærebøkernes tekstvedlegg, for å se på om det finnes eksempler på populærlitteratur. Oppgavens teori-kapittel tar for seg relevante teorier som bidrar til å avgrense begrepene populærlitteratur og populærkultur. Det vil også forekomme en drøfting av et utvalg av læreplaner og hvilken relasjon de har til lesing og litteraturvalg. Metoden for denne oppgaven er en blanding av kvalitativ og kvantitativ lærebokanalyse. Dette er hensiktsmessig da jeg tar for meg et bredt spekter av tekster og lærebøker, men diskuterer kun et fåtall i dybden. I analysedelen har jeg sett på tekstsamlingene til forskjellige lærebøker, kategorisert dem i forskjellige sjangre, og foretatt en vurdering på hvilke tekster som kan egne seg for populærlitterær lesing. Disse tekstene har jeg drøftet videre, og sett på hvilke elementer fra populærlitterær teori som kan leses fra tekstene og utdragene. Avslutningsvis har jeg også kommentert på hvilke populærlitterære tekster jeg ikke finner i lærebøkene.

## **Abstract**

This master thesis is based on a study of three different textbooks for the subject of Norwegian, published after the curriculum of LK20. The main objective with the thesis is to study the anthologies of the chosen textbooks, to figure out if there are examples of popular fiction included. For the theory-chapter, I will include a selection of chosen theories which will help me define the terms popular fiction and popular culture. There will also be a discussion on different curriculums over time, and what relation they have to reading and the choice of literature in the textbooks. The main methodology for this thesis is a mixture of qualitative and quantitative analysis of school textbooks. This is relevant because I will look at multiple texts and textbooks, but only discuss a few of them in depth. In the main part of the thesis, I have analysed the anthologies included in different textbooks, categorised them into their respective genres, and made a judgement on what types of text that could lend themselves to a reading within the bases of popular fiction. These texts, I have discussed in further details, and especially focused on what elements from the popular fiction-theory could be found with the texts and excerpts. Concludingly, I have also commented on what types of popular fiction I can not find evidence of within the textbooks.



**Takk til**

Veileder Reinhard Hennig,

Annika,

Magnus og Benjamin



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b>	<b>9</b>
1.1 Utgangspunkt for oppgaven	9
1.2 Bakgrunn for valg av emne	9
1.3 Forskningsspørsmål	10
1.4 Oppbygging av oppgaven	11
<b>2.0 Teori</b>	<b>12</b>
2.1 Lesing i skolen	12
2.1.1 Lesing og litteratur gjennom fagplanene	12
2.1.1.1 L97	13
2.1.1.2 Kunnskapsløftet	13
2.1.1.3 Fagfornyelsen LK20	15
2.2 Populærlitteratur	16
2.2.1 Hva er populærlitteratur?	17
2.2.1.1 Kvalitet	20
2.2.1.2 Populærlitteratur og populærkultur	22
2.2.2 Populærlitteratur i skolen	24
2.2.2.1 Læreboka	25
2.2.2.2 The Reader as Thinker	26
<b>3.0 Metode</b>	<b>29</b>
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	29
3.2 Komparativ metode	30
3.3. Statistikk	30
3.4 Analyse av lærebøker	31
3.4.1 Avgrensing av begrepet Lærebok	31
3.5 Lærebokanalyse som metode	32
3.5.1 Læreboka som forskningsområde	34
3.5.2 Avgrensing	34
<b>4.0 Funn</b>	<b>36</b>
4.1 Disposisjon	36
4.2 Oversikt over litterære sjangre	37
4.2.1 Litterær sjanger	37
4.2.1.1 Lyrikk	38
4.2.1.2 Drama	39
4.2.1.3 Epikk	40
4.3 Litterære undersjangre innenfor epikk	41
4.3.1 Roman	42
4.3.2 Tegneserie	42
4.3.3 Novelle	43
4.3.4 Annet	43
4.4 Fabel 8	44

4.4.1	Novelle	44
4.4.2	Romaner	44
4.4.3	Tegneserier	45
4.4.4	Lyrikk	45
4.4.5	Drama	47
4.4.6	Annet	47
4.5	Appell 1	48
4.5.1	Noveller	48
4.5.2	Romaner	51
4.5.3	Tegneserier	53
4.5.4	Lyrikk	54
4.5.5	Drama	55
4.5.6	Annet	56
4.6	Intertekst påbygging VG3	57
4.6.1	Noveller	57
4.6.2	Romaner	59
4.6.3	Tegneserier	60
4.6.4	Lyrikk	60
4.6.5	Drama	61
4.6.6	Annet	61
<b>5.0</b>	<b>Drøfting</b>	<b>62</b>
5.1	Roman som populærlitteratur	62
5.1.1	Tante Ulrikkes vei	63
5.1.2	Bienes Historie	67
5.1.3	Hør her'a	69
5.1.4	Tollak til Ingeborg	72
5.1.5	Bli hvis du kan. Reis hvis du må	74
5.2	Lyrikk som populærlitteratur	76
5.2.1	Hjerteknuser	77
5.2.2	Gunerius	79
5.2.3	Vi er perfekt men verden er ikke det	81
5.3	Didaktisk arbeid med populærlitteratur	83
5.4	Hvilken populærlitteratur leses ikke gjennom lærebøkene	85
<b>6.0</b>	<b>Avslutning</b>	<b>87</b>
6.1	Oppsummering og konklusjon	87
6.2	Forslag til videre forskning	88
<b>7.0</b>	<b>Kilder</b>	<b>89</b>



# 1.0 Innledning

## 1.1 Utgangspunkt for oppgaven

Møtet med tekster har alltid vært en del av skolen. Lesing og skriving er på mange måter de mest grunnleggende ferdighetene elevene trenger i de aller fleste skolefag, og er derfor et stort prioriteringsfelt i skolen. Gjennom årene har fokuset på hva slags tekster elevene skal møte, hva definisjonen på en tekst er, og hvordan man skal jobbe med dem, endret seg i stor grad. Dette inkluderer alt fra tolking av religiøse tekster, til multimodalitet og kritisk blikk på de skrevne ord. Hvilke tekster elevene møter, og hvordan undervisning av tekst skal foregå og vektlegges, er et felt i konstant fornying og endring.

Likedan er litteraturen i tilsvarende konstant endring. Samtiden vi lever i, med alle dens uroligheter, forandringer og utvikling, kommer til syne i litteraturen. Slike litterære samtidstekster kan ofte bidra til å skape interesse og debatt rundt litteraturen, og øke dens popularitet. Et nyligere eksempel på slik litteratur kan være Maja Lunde sin “klimakvartett”, en serie på fire bøker der hun skriver om menneskets forhold til mat, vann, planter og dyrearter, og hvordan disse blir påvirket av menneskeskapt klimaendring. Bøker som kan bidra til engasjement og innlevelse, har en tendens til å klatre på salgslistene, og ende opp som populære.

Det er derfor relevant og interessant for meg å se på et utvalg av de tekstene som finnes i skolen. Mer spesifikt, hvilke tekster som finnes i lærebøkene elevene kan møte. Læreplanen stiller i utgangspunktet løse krav til hva som skal undervises, men sett bort fra det er det store valgfriheter når det kommer til skolens litterære arbeid. En del avhenger av læreren selv og deres posisjon i det litterære feltet, og en annen del er avhengig av forlagene og lærebøkene som blir gitt ut. Jeg ønsker å forske på litteratur i lærebøker, og mer spesifikt forekomsten av populærlitteratur og hvilken plass og fremstilling de potensielt kan ha i lærebøkene.

## 1.2 Bakgrunn for valg av emne

Populærlitteratur, slik jeg oppfatter det, er ikke en enkelt sjanger, men heller en sammensetning av forskjellige typer tekster skapt for å underholde og fenge lesere. Det er tekster som har oppnådd en viss eksponering via topplister, anmeldere, og som har gode

salgstall å vise til. Det er nødvendigvis en rekke andre krav litteraturen bør kunne forholde seg til for å kunne bli definert som populærlitteratur, og dette kommer jeg tilbake til i kapitlene om teori og drøfting. Et eksempel på en type populærlitteratur, kan være krim- og spenningsbøker; et mysterium av en bok, spesifikt designet for å holde på en leser, og invitere dem med inn i spillet for å finne gjerningspersonen eller løsningen på gåten. Hvem liker vel ikke en god krim? Likevel er det min erfaring at populærlitteratur, slik jeg ser den, er noe som, historisk sett, har vært lite tilstede i skolen, og i lærebøkene. Det ligger selvfølgelig i kortene at elever skal gjennom eldre litteratur fra 1800- og 1900-tallet, dette er skrevet inn i læreplanene skolen, og er derfor noe lærere må forholde seg til. Likevel er det ikke sånn at posisjonen undervisningen av eldre litteratur har, utelukker inkluderingen av mer populære tekster i tillegg.

Hele min egen skolegang i den norske grunnskolen har vært underlagt læreplanen “Kunnskapsløftet” fra 2006, en læreplan som i stor grad åpnet opp for større valgfrihet for hvilke tekster lærere kunne ta med inn i klasserommet, og den nåværende læreplanen, LK20, er en videreutvikling av dette. Så hvor blir det av populærlitteraturen? Hvor er de spennende, iskalde utdragene fra moderne krim? Hvor er utdragene fra romaner som har tatt ungdom med storm, både av norske forfattere, men også oversatt underholdningslitteratur som bidrar til å skape interesse for lesing blant ungdom? Moderne lyrikk eller andre multimodale uttrykk? Denne oppgaven baserer seg på disse spørsmålene.

### **1.3 Forskningsspørsmål**

Bakgrunnen for denne oppgaven ligger i en studie av læremateriell i skolen; et utvalg av forskjellige norskbøker til ungdomstrinnet og videregående, oppdatert etter den nyeste læreplanen, LK20.

Forskingsspørsmålene mine er sentrert rundt noen sentrale ideer.

- Jeg ønsker å kartlegge samtidslitteraturen som er inkludert i lærebøkene tekstvedlegg. Dette med avgrensninger basert på utvalgt teori jeg diskuterer i kapittel 2 av oppgaven.
- Studere forekomsten av sjanger i lærebøkene, og sammenligne sjanger og innhold på tvers av ulike læreverk.
- Undersøke elementer fra populærlitteraturen i et utvalg av lærebøker.

- Se på populærlitteraturen i didaktisk sammenheng, og drøfte hvordan undervisningsopplegg rundt slike tekster er formulert.

#### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

I denne oppgaven vil jeg studere tekstvedleggene til lærebøkene i skolen. Jeg vil se på hvilke typer tekster som er inkludert, kategorisere dem på bakgrunn av sjanger, velge ut dem jeg mener kan argumenteres som populærlitteratur, og analysere eventuelle tilhørende oppgaver skapt til disse tekstene. For å klare dette, er oppgaven delt inn i forskjellige deler.

I teori-kapittelet vil jeg skrive om lesing i skolen, med fokus på et historisk perspektiv på litteraturen som har vært fastsatt i et utvalg av de mest relevante læreplanene. Dette er relevant for å kunne bedømme populærlitteraturens potensial og mulighet innenfor norskfaget. Jeg vil deretter forsøke å definere begrepet populærlitteratur, og etablere et rammeverk av avklaringer jeg kan forholde meg til i analysedelen og den påfølgende drøftingen.

I metode-kapittelet vil jeg utforske mulighetene med både kvantitativ og kvalitativ analyse av lærebøker, samt hvordan jeg har gått fram for å dele opp sjangrene i tekstvedleggene for å skape statistikk.

Deretter kommer en påfølgende hoveddel hvor jeg forsøker å kartlegge de forskjellige tekstene innenfor de gitte sjangrene som er inkludert i ulike læreverk i skolen, både hovedsjangre og undersjangre. Videre vil jeg forsøke å drøfte hvordan en kan lese populærlitteratur ut fra de utvalgte tekstene i lærebøkens tekstsamlinger. Jeg vil også kommentere kort på hvilke didaktiske muligheter populærlitterære tekster kan ha. Avslutningsvis er det også relevant å kommentere på hva slags populærlitterære tekster jeg ikke finner eksempler på i lærebøkene.

Til slutt vil jeg oppsummere hele oppgaven, og forsøke meg på en konklusjon av funnene mine. Jeg vil også se på mulighetene for videre forskning innenfor dette fagfeltet, og dørene oppgaven min potensielt har åpnet.

## 2.0 Teori

### 2.1 Lesing i skolen

Så lenge allmenn undervisning har eksistert, har det vært diskusjoner om hva som skal inngå i læreplanene. Gjennom historien har fokuset skiftet og utviklet seg i tråd med samfunnet; skolen, undervisningsplanene, og materialet i bruk, er ferskvarer som konstant trenger vedlikehold og oppdateringer. Hver gang en ny reform eller læreplan blir oppdatert, oppstår det et vakuum av mangel på oppdatert fagmateriale for lærere som forlagene og lærebokforfattere jobber for å fylle inn. Det er et utvalg av de nyskrevne bøkene som ble utgitt i forbindelse med LK20 jeg ønsker å se på knyttet opp mot denne oppgaven.

#### 2.1.1 Lesing og litteratur gjennom fagplanene

Innholdet i de norske læreplanene er i stor grad et styringsdokument for læreren, som sier noe om hva slags kompetanse elevene skal sitte igjen med på de ulike trinnene. Læreplanene i Norge slik vi kjenner dem i dag, strekker seg tilbake til 1939, og har gjennomgått mange reformer gjennom årene (NOU, 2014). På grunnlag av min egen universitetsutdanning, erfaring fra praksis, personlig bakgrunn, og oppgavens natur, velger jeg her å avgrense mitt fokusområde til å kun ta for seg læreplanene fra 1997, 2006 (med tilhørende reformer), og 2020, da jeg mener at de to sistnevnte er de viktigste for å understreke den nåværende litterære valgfrihetens posisjon i læreplanen, og 1997-versjonen for å sette valgfriheten i et historisk perspektiv.

Likedan som jeg mener at det er relevant å kikke på læreplanene fra 1997 og fram til 2020, er det også viktig å avgrense læreplaner og lærebøker i forhold til klassetrinn. I oppgaven min vil jeg utelukkende ta for meg læreplaner som omfatter norskfaget på ungdomstrinnet og videregående, da dette er i tråd med utdanningsløpet jeg har gått, og praksisen jeg har gjennomført. Jeg vil også avgrense ytterligere, og velger derfor bort læreplaner og lærebøker som inkluderer norsk for elever med annet morsmål, for eksempel samisk, norsk for elever med tegnspråk, og norsk for elever med kort botid.

### **2.1.1.1 L97**

Læreplanen fra 1997 (L97) skiftet fokuset for norskfaget fra å være et “kultur- og redskapsfag” til å vektlegge kommunikasjon, identitetsutvikling og fremming av samfunnsdeltakelse (NOU, 2014, s. 75-76). Elevene skulle lese “kritisk og sjølvstendig” og “erfare korleis litteratur formidlar livsrøynsle og kunnskap [...] og vurdere innhaldet og verkemidla i tekstar i ulike medium” (KUF, 1996, s. 124). L97 la sterke føringer på hva slags litteratur elevene skulle lese, for eksempel ved å navngi spesifikke forfattere elevene skulle møte på 8.trinn; “Petter Dass, Ludvig Holberg [...] Tarjei Vesaas” (KUF, 1996, s.125). Likedan var det med et utvalg av litteraturen elevene skulle møte på 9. trinn og 10. trinn; Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland, Amalie Skram, Henrik Wergeland, Sigbjørn Obstfelder, Knut Hamsun, Sigrid Undset, og Henrik Ibsen (KUF, 1996, s. 127-128). Mange av disse forfatterne møter elevene fremdeles i klasserommet, 26 år senere (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 93).

Til tross for store føringer, la L97 også opp til at elevene på 10.trinn skulle “lese nye bøker etter eige val” (KUF, 1996, s. 128). Dette skapte på daværende tidspunkt muligheter for elevene til å trekke inn selvvalgt litteratur og andre former for tekster inn i klasserommet. Elevene på 9.trinn skulle i opplæringen “lese ein roman frå eit europeisk land” (KUF, 1996, s. 127). Ordlyden mellom disse kompetansemålene fra 9. og 10. trinn skapte både muligheter og begrensninger; der elevene på 9.trinn spesifikt måtte holde seg til en roman, der en kan i stor grad kan dra konklusjonen av at roman var ensbetydig med “skjønnlitterær bok”, sto 10.klassingene friere da de ikke skulle forholde seg til den begrensende termen “roman”, men heller “nye bøker” som de sto fritt til å velge selv.

### **2.1.1.2 Kunnskapsløftet**

Læreplanen fra 2006 (med den nyeste revideringen i norskfaget i 2013) er en læreplan mange kjenner godt til. Dette var en læreplan som vektla “grunnleggende ferdigheter” som en integrert del av kompetansemålene (UDIR, 2013, s. 4). Den grunnleggende ferdigheten “Å kunne lese” innebar, ifølge UDIR, at elever skulle kunne “skape mening fra tekster fra nåtid og fortid”, at elever skulle kunne jobbe med “ulike typer tekster”, og at elevene skulle kunne “forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere” (UDIR, 2013, s. 4-5).

Til forskjell fra den tidligere L97, var Kunnskapsløftet mye mer generell i ordvalgene. Dette var noe som skapte større valgfrihet for både lærere og elever med tanke på hvilke tekster som skulle undervises i klasserommet. Her var ikke lengre læreren bundet av læreplanen til å måtte trekke fram Ibsen og Wergeland, men en sto i stor grad fritt til å velge tekster og forfattere så lenge en kunne argumentere for at det traff innenfor læremålene. Et av læreplanmålene innenfor “Språk, litteratur og kultur” var at elevene på 10. trinn skulle “presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne” (UDIR, 2013).

Som en videreføring av L97 sitt mål om at elevene skulle kunne lese en tekst etter eget valg, skapte også Kunnskapsløftet rom for at elever kunne trekke inn valgfri tekst i klasserommet så lenge de kan “begrunne valg av tekster” (UDIR, 2013). I tråd med oppgaven min om populærlitteraturens plass i klasserommet, var dette en mulighet for å utvide tekstrepertoar i skolen, og trekke inn nye former for litteratur. Dette gjaldt kanskje spesielt i de tilfeller der elevene selv var usikre på hvilken tekst de skulle “fordype” seg i, hvor læreren sto i posisjon til å bruke sin erfaring og kompetanse til å anbefale litteratur en mente vil gagne elever som ellers ikke frivillig ville begitt seg ut på litteraturens stier.

For de litt eldre elevene, så nevnte læreplanen i norsk for VG1 yrkesfag læreplanmål som omhandlet begreper som “samtidstekster” og “sammensatte tekster”. Dette var også en mulighet for å åpne horisontene for tekstvalg i klasserommet, og vike bort fra den litterære kanon (UDIR, 2013). Ved å bruke ordlyden “samtidstekst” kan en stille debatt om hva som lå til grunne for dette begrepet, og hva det faktisk innebar. I læreboka *Nye kontekst 8-10* defineres begrepet samtidstekst som “en tekst laget i vår tid” (Blichfeldt & Heggem, 2014). Bruken av verbet “laget” er forøvrig også en interessant ordlyd, da det innebærer at tekster ikke nødvendigvis må bli *skrevet* for at det skal oppfattes som tekst, men at tekst er et overordnet begrep som innebærer sjangerblandinger, multimodale elementer, og et flytende uttrykk under konstant endring.

Hvis en, med utgangspunkt i *Nye kontekst* (2014) sin definisjon på samtidstekst, går ut ifra at elevene (og lærere) måtte velge tekster publisert de siste 10 - 15 årene (eller så), var det store muligheter for å plukke ut elementer fra populærlitteraturen som kan ligge elevene nærmere i natur enn 1700-talls satire, eller 1800-talls naturalisme.

Under Kunnskapsløftet skulle VG3 elever etter skolegang “analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag” (UDIR, 2013). Også her skapte læreplanen rom for stor valgfrihet når det kom til hvilke tekster som skulle inn i klasserommet, og i utgangspunktet var det lite som setter grenser på hvilke tekster som kunne passe til undervisningsformål. Her var ordlyden “sentrale [...] tekster” interessant, for hvem setter grenser på hva som er definert som sentralt? Skulle man her ta utgangspunkt i den litterære kanonen, eller kunne man velge fra det som befinner seg på bestselgerlistene hver høst? Valgfrihet i skolen skaper muligheter, men også store usikkerheter.

### **2.1.1.3 Fagfornyelsen LK20**

Litteraturens plass i den nye læreplanen i norsk fra 2020 (LK20), er i stor grad en videreføring av Kunnskapsløftet fra 2006/2013. De store endringene baserer seg på to forskjellige endringer, og den største endringen i norskfaget er innføringen av “kjerneelementene”. Der de tidligere læreplanene fokuserte på de grunnleggende ferdighetene “mulig kommunikasjon”, “skriftlig kommunikasjon” og “språk, litteratur og kultur” (UDIR, 2013), er de nye kjerneelementene i norskfaget tilpasset en nyere tilnærming til faget. “Skriftlig tekstskaping”, “språklig mangfold” og “språket som system og mulighet” er de språklige delene av kjerneelementene, og innebærer mer dybde og muligheter for lærere i klasserommet.

Av kjerneelementer som er relevante for lesing og undervisning av litteratur, vil jeg trekke fram “tekst i kontekst” og “kritisk tilnærming til tekst” (UDIR, 2019). “Tekst i kontekst” skaper muligheter i klasserommet for å kunne trekke inn valgfrie tekster, og kritisk tilnærming til tekst åpner opp for å kunne analysere og jobbe med tekster på mange forskjellige måter. En kan argumentere for at det er et kombinert ansvar mellom lærer og lærebokforfatter å trekke inn relevant litteratur i skolen for å kunne jobbe med forskjellige former for litteratur innenfor en sfære av aktualitet.

Et av de nye læreplanmålene for elever etter VG1, er at de skal kunne “lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur” i forskjellige former, fra norske tekster til tekster oversatt fra samisk og andre språk (UDIR, 2019). Likedan skal elever etter VG3 kunne “analysere og

tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag” (UDIR, 2019). Forskjellen fra VG1 er at skjønnlitteratur-begrepet blir gjort mer spesifikt ved å nevne forskjellige sjangre. Dette skaper et utgangspunkt for lærere når de skal velge ut litteraturen, og legger lette føringer. Det er klart at “i dag” definisjonen vil endres fra år til år, noe som er utelukkende positivt; elever trenger å få nyere, relevante og moderne tekster i klasserommet. Fra et litteraturdidaktisk perspektiv legger LK20 opp for store muligheter for hva slags litteratur som undervises, og legger et godt grunnlag for argumenter for å inkludere populærlitteratur i skolen.

Det kan være for tidlig å si noe om effekten av læreplanen, og om de store endringene fungerer eller ikke. Innføringen av LK20 ble umiddelbart fulgt opp av COVID-19 pandemien, som snudde om på skolen som vi kjenner den i dag, og skapte forstyrrelser vi fremdeles ser effekten av. En masteroppgave fra 2022 som studerte overgangen til LK20, konkluderte med at “implementeringen av LK20 er i stor grad blitt påvirket av COVID-19-pandemien”, og at det derfor fortsatt til dels mangler en felles forståelse av læreplanen, og at læreplanen derfor brukes på bakgrunn av hver enkelt lærers forståelse (Høvik, 2022, s. 57). Av den grunn er det ekstra viktig å analysere lærebøker, da usikkerhet kan føre til at flere lærere forholder seg ukritisk til lærebøkene skolen har kjøpt inn.

## **2.2 Populærlitteratur**

Gjennom alle mine egne år i skolen, og undervisning jeg selv har fått observere og skape gjennom praksis i utdanningsløpet, har jeg lagt merke til en mangel av inkludering i skolen på det jeg velger å kalle populærlitteratur. Gjennom tidligere læreplaner er dette i større grad forståelig da for eksempel læreplanen L97 inkluderte spesifikke navngitte forfattere som læreren måtte ta med inn i klasserommet (KUF, 1996). Der var valgfriheten for hva slags litteratur elevene kom til å møte i stor grad begrenset og kontrollert av rammene til gjeldende læreverk. Den nåværende læreplanen, LK20, nevner ingen slike begrensninger i forhold til navngitte forfattere, og legger i større grad opp til at lærere selv står fritt til å velge hva slags litteratur de ønsker å presentere for elevene. Dette kan ofte være individuelt fra lærer til lærer basert på faglig bakgrunn og personlig litterær interesse.



### 2.2.1 Hva er populærlitteratur?

I mitt arbeid med å forsøke å definere populærkultur, har jeg møtt på en rekke utfordringer. Mye av det tidligere publiserte forskningsmaterialet er gammelt, og bruker mye plass på å trekke fram kiosklitteratur og bokklubber som utgangspunkt for populærlitteraturen (Naper, 1992; Bø, 1991; Hjorthol, 1995). Utfordringen her er at det ikke lengre er kiosker og bokklubber som har størst innflytelse på hvilke former for populærlitteratur folk leser, og spesielt ikke innenfor lesere i aldersgruppen denne oppgaven retter seg mot; elever i ungdomsskolen og på videregående. Til tross for at forskningslitteraturen jeg så langt har kunnet finne er til tider utdatert, er det enkelte elementer man kan trekke fram som relevante.

Geir Hjorthol starter boken sin *Populærlitteratur* med å skrive: “Ei enkel forklaring på populærlitteratur er at det er *populær* litteratur, i tydinga «godt likt av mange»” (Hjorthol, 1995, s. 13). Videre skriver han om hvordan begrepet kan ses på forskjellige måter, alt fra salgstall til alder og kjønn på leser, forskjellen på klassestatus med høy- og lavkultur, og hvordan det som var populært i går, ikke nødvendigvis er populært i dag (Hjorthol, 1995, s. 14-15). Trender i litteraturen er i stor grad flytende, og topp- og salgslistene endrer seg fra uke til uke.

Hjorthol mener at populærlitteraturens “viktigaste funksjon er underholdning, som den fyller ved å fortelje historier” (Hjorthol, 1995, s. 45). Underholdningen oppstår når en tekst har evnen til å ha en “handlingsstruktur som held oss i spenning” og samtidig har “noko å seie oss” (s. 45). Historiene må vekke interessen til leseren, kunne engasjere, og “kjennest viktig i forhold til det livet vi lever” (s. 45). Hjorthol mener også at populærlitteratur ofte har en tendens til å bli delt opp i underkategorier, som spenning, romantikk, science fiction og lignende. Et av hovedpoengene er likevel at populærlitteraturen skal være stereotypisk for sjangeren sin, og at populærlitteratur i all hovedsak er “formellitteratur” (Hjorthol, 1995, s. 107, 112).

Cecilie Naper er en forsker som skiller seg ut innenfor litteraturforskning i Norge, da hun tar for seg forskning på kiosk- og populærlitteratur. I boken hennes *Jakten på kvalitet*, har hun forsket på populærlitteratur; hva det er, hva som kjennetegner den, leseren, og kanalene de publiseres fra. Naper begynner med å stille spørsmål om hvilke kanaler som bidrar til at litteratur blir populært, og trekker så frem lærere og bibliotekarer, som “kjenner sine lesere”,

som eksempler på “katalysatorer for populærlitteratur” ettersom de ofte er flinke til å velge ut litteratur tilpasset målgruppen (Naper, 1992, s. 9). Videre poengterer Naper at samfunnet tidligere har formidlet en kulturarv som ikke lengre kan ansees som annet enn tradisjon, og at elever i skolen derfor kan oppleve lesestoff som fjernt fra sitt “eget liv og egen hverdag” (Naper, 1992, s. 9-10).

Populærlitteratur kan ifølge Naper (1992) ha fem kjennetegn:

1. Populærlitteratur selges i egne kanaler
2. Populærlitteraturen diskuterer ikke våre normer og verdier
3. Populærlitteratur er dagdrømmer i bokform
4. Populærlitteratur er oppskriftsbasert
5. Populærlitteraturen etablerer sine egne kvalitetsnormer (s. 13)

Disse kjennetegnene er ikke eksklusive, og en litterær tekst trenger ikke inkludere alle for å bli kategorisert som populærlitteratur. For eksempel vil ikke punkt 1 være nok i seg selv, da litteratur selges i mange forskjellige kanaler, alt fra bokhandel, internett, e-bok og lydbok. Alle kanalene som selger, vil også inkludere andre varer, og er derfor ikke eksklusiv. En bokhandel vil kunne selge mye annet enn bøker, for eksempel skrivesaker, gaveartikler, leker, og ryggsekker. En leverandør av e-bøker, vil inkludere mange forskjellige typer bøker, alt fra religiøse tekster, til 1800-talls filosofi, poesi, eller skole- og fagbøker. Disse vil ikke følge de andre punktene på Naper sin liste, og er derfor ikke å regne som populærlitteratur.

Punkt 2 og 3 på listen, er heller ikke frittstående argumenter. Alle bøker har mulighet til å være grunnlag for diskusjon av normer og verdier. Likedan kan en ikke anta at populærlitteratur er den eneste formen for litteratur som inneholder elementer fra dagdrømming (i all hovedsak menes skjønnlitteratur i dette tilfellet). Min tolking av Naper her, er at hun tenker på *escapism*, et begrep definert av Cambridge dictionary som en form for virkelighetsflukt, enten gjennom formen på litteraturen, eller at leseren bevisst ønsker å “escape” til et annet litterært univers for å unngå virkeligheten (u.å.).

Punkt 4 står heller ikke i særstilling, litteratur har gjennom alle tider hatt en form for oppskrift. Naper trekker fram folkedikting som et eksempel på tekster som er i stor grad basert på gjennomgående trekk (Naper, 1992, s. 14). Likedan med fabler, saga-litteratur, og

dikting fra antikken. Likevel er det ikke slik at dette ekskluderer populærlitteraturen, som like gjerne kan ha faste rammer eller motiver som går igjen.

Naper mener at hennes siste argument er noe av det mest overbevisende i populærlitteraturen å kunne kategorisere og gjenkjenne den. Hvis man da skulle sette opp en “typisk populærlitterær tekst” med en “typisk kvalitetstekst”, vil man kunne finne “klare forskjeller som har med kunstnerisk kvalitet å gjøre” (Naper, 1992, s. 14). Det er dette skillet mellom høykultur og lavkultur som er det mest identifiserende skille mellom populærlitteraturen og annen litteratur, og begrepet “kunstnerisk kvalitet” veier tungt. Naper sier ikke noe om hva hun spesifikt mener med dette, men en tolking kan for eksempel være vektlegging på språklig kvalitet. Begrepet kvalitet i den litterære sammenhengen er noe jeg vil kommentere litt senere i oppgaven.

Naper trekker fram gode argumenter til hvorfor en skal trekke fram populærlitteratur inn i skolen; hun argumenterer for hvordan populærlitteratur kan bidra til å være en åpen dør inn i språkbeherskelse for ellers svake lesere, og at den kan bidra til økt identifikasjon blant unge lesere som ellers ville sett på mer tradisjonell litteratur som noe som gir “lite armslag og valgfrihet” (Naper, 1992, s. 10). Lesing bidrar, ifølge Naper, til å utvikle grunnleggende språklige ferdigheter, og derfor bør det være opp til skolen å kunne tilby verktøy tilpasset elevene, noe populærlitteratur kan bidra med (Naper, 1992, s. 10-11).

I *Jakten på kvalitet*, trekker Naper også fram den franske litteratur-sosiologen Robert Escarpit, og hans teori om litterære kretsløp. Escarpit sin forskning stammer fra 1950-årene, men har likevel noen sentrale trekk vi kan ta med oss inn i 2024. Escarpit, lest gjennom Naper, mener at kvalitetslitteraturen “lever på sin evne til å motta projeksjoner”, og at den er designet for at leseren skal komme i kontakt med egne tanker, og er en trening i selvstendig og kreativ tenkning (Naper, 1992, s. 18). Populærlitteraturen sin viktigste oppgave, ifølge Escarpit, er å underholde leseren. Utfordringen av menneskesyn, verdensbilde eller tankeutvikling, er derfor annenrangs til underholdningen (Naper, 1992, s. 18).

### 2.2.1.1 Kvalitet

Cecilie Naper mener at populærlitteratur etablerer sine egne normer for hva kvalitet er, og hvordan den kjennetegnes. Det kan likevel være utfordrende å sette klare definisjoner på hva kvalitet egentlig er, ettersom kravene kan endre seg basert på kunstform og subjektive preferanser som vil endre seg fra leser til leser. Naper mener at våre “kunstneriske idealer har røtter i antikken”, men basert på dette, er begrepet om kvalitet i stadig endring da man over tid kan se på tekster med et nytt syn (Naper, 1992, s. 67). Dersom en tekst derfor “overlever tidens tann”, kan det være en indikasjon på kvalitet, samtidig som denne tanken bryter med ideen om popularitet i den moderne forstand (Naper, 1992, s. 67).

Naper mener at en skjønnlitterær tekst må kunne “inneholde lesefremmende strukturer” for å fremme kvalitet; teksten må kunne gripe leseren og drive lesing videre, teksten må handle om temaer og spørsmål som leseren “opplever som grunnleggende eller intellektuelt utfordrende”, og teksten må ha “integritet” og skal være “stilistisk og kompositorisk [...] satt sammen slik at alle bitene er motiverte og har en funksjon” (Naper, 1992, s. 68-69). Naper avslutter kvalitetsvurderingen med å mene at at når vi bedømmer en skjønnlitterær tekst, “vil det alltid foreligge et element av skjønn”, og at en litterær tekst er “flertydig og lite målbar” (Naper, 1992, s. 77). En leser i møter med tekst, vil derfor alltid vurdere en tekst basert på selve teksten, sin egen bakgrunn, forventninger, og en rekke andre faktorer.

Cecilie Napers teorier om populærlitteratur og definisjon av kvalitet er av relevans for denne oppgaven da den kan bidra til å gi nyanse til populærlitteratur-begrepet i møtet med tekstene fra lærebøkene jeg vil diskutere i kapittel 4 og 5. Spesielt hennes kategorisering av hvilke kjennetegn en populærlitterær tekst kan ha, er relevant å ta med videre. Likedan er poengteringen av populærlitteraturens nytteverdi som et utgangspunkt for språkbeherskelse og identifisering med teksten blant svake lesere, relevant å trekke fram ettersom skolen er unges største arena for lesing, og stadig flere blir kategorisert som svake lesere (PISA, 2018).

Erik Bjerck Hagen er en annen som forsøker å legge fram argumenter på hva som er litterær kvalitet gjennom boka si *Litteraturkritikk - En introduksjon*. Som Naper, mener Bjerck Hagen at begrepet kvalitet ofte kan være subjektivt, og at det kan endre seg basert på oppfatning og over tid (Bjerck Hagen, 2004). Bjerck Hagen mener at en “vellykket kvalitetserfaring er en ideell *interaksjon* mellom det subjektive og det objektive” (Bjerck Hagen, 2004, s. 25).

Slik Naper hadde en liste som kjennetegnet populærlitteratur, har Bjerck Hagen i *Litteraturkritikk - En introduksjon* laget en oversikt over ting han kaller “symptomer”, og mener må være tilstede i en tekst for å vurdere noe som kvalitet. For ryddighetens skyld vil jeg referere alle direkte sitater hentet fra Bjerck Hagen (2004) med kun sidetall i avsnittet under;

1. Litterær kvalitet kan oppleves som en fysisk reaksjon basert på leseropplevelsen. Litterær kvalitet er en “bestemt følelse” basert på vår “litterære følsomhet, våre kunnskaper og av våre tidligere erfaringer med litteratur” (s. 26-27).
2. “Litteraturkritikk er ingen privatsak og skjer aldri bare i ensomhet” (s. 27). En person alene er ikke nok for å dømme hva kvalitet er, eller ikke er. Vi er avhengig av et rammeverk av flere innspill for å skape mening i det vi selv opplever, og diskusjoner i møtet med andre mennesker er med på å legge grunnsteiner for kvalitetsvurdering.
3. Litteratur i møtet med tid skaper “varighet over tid” og er nok et “symptom” på kvalitet (s. 28). Tekster må tåle å leses flere ganger over tid, men dog ikke for ofte. Bjerck Hagen trekker inn glemsel som en betingelse for gjenlesing, og mener at en kulturell autoritet gjør at man vender tilbake til en bestemt tekst flere ganger. Litterær kvalitet er et symptom som forutsier hvilken status en tekst kan oppnå. I dette tilfellet, vil begrepet “kulturell autoritet” slik Bjerck Hagen beskriver det, være relevant å trekke fram: En leser kan plukke opp igjen en tekst de tidligere har lest og avvist, bare for å endre mening basert på den kulturelle makten teksten kan ha oppnådd (s. 28). Tekster av kvalitet vil derfor generelt bli oppfattet som “god litteratur”, som har evne til å nå et bredt spekter av lesere.
4. Slik som Naper, trekker også Bjerck Hagen fram språklig kvalitet som en betingelse for en god tekst. “Vi leser litteratur for å få språkopplevelser eller språkerfaringer”, det er en pådriver for å lokke en leser inn i en tekst og holde på interessen (s. 30).
5. Et av de siste “symptomene” er muligheten teksten har til å overvelde leseren og referere til leseren på en måte som gjør at en føler at “verket henvender seg spesielt og intimt til nettopp oss” (s. 30). Det er en “personlig[...] dimensjon i kvalitetsopplevelsen”, som igjen fører til at diskusjonen om kvalitet kan variere fra person til person (s. 30-31).

Bjerck Hagen mener at litterær kvalitet kan “absolutt fremstå som selvforklarende”, men den kan ikke være objektiv eller fullstendig bevisbar (s.31). Litterær kvalitet er et flytende begrep som skaper grunnlag for analyse og diskusjon. Ved bruk av Bjerck Hagens “symptomer”, kan en likevel sette enkelte avgrensninger når en skal bedømme om en tekst har potensial til å oppnå kvalitet-status.

Diskusjoner angående kvalitet er et sentralt tema i forskningen på populærlitteratur, der en ofte kan oppleve at det skal trekkes skille mellom en høykultur og lavkultur i litterær sammenheng. Cecilie Naper skriver hvordan hun kan oppleve et skille mellom en “typisk populærlitterær tekst” og en “typisk kvalitetstekst”, og hvor den populærlitterære teksten over tid har etablert sine egne normer på hva som ligger i begrepet kvalitet (Naper, 1992, s. 14). Likevel kan diskusjoner om kvalitet også oppfattes som en diskusjon om verdi (Oterholm, 2019, s. 29). Bjerck Hagen trekker også fram nytten av at en leser kan se (subjektiv) kvalitet i en tekst, da det er med på å fremme leseopplevelsen og knytte leseren til teksten. Desto flere lesere som opplever en følelse av kvalitet i samme tekst, desto bedre utgangspunkt har teksten til å oppnå popularitet og suksess.

### **2.2.1.2 Populærlitteratur og populærkultur**

Det er viktig for meg å presisere hva jeg mener er populærlitteratur for å kunne begrunne tekstvalgene senere i oppgaven. Drøfting om kvalitet i forhold til populærlitteraturen, vil ikke føre til en entydig definisjon eller konklusjon da grunnlagene i stor grad er subjektive eller vanskelige å måle. Ved å ta utgangspunkt i litteraturvitenskap fra et bredere perspektiv, vil kunne tilføre nye sider ved forskningsområdet. Derfor tar jeg her for meg den bredere definisjonen “populærkultur”.

Populærlitteratur slik jeg ser det, er på mange måter en undersjanger av populærkultur. En definisjon av populærkultur er “et spekter av kulturelle uttrykk som er likt, kjent og konsumert av mange – kulturelle uttrykk som er myntet på og likt av folk flest” (Endsjø & Lied, 2011, s. 16). De kulturelle uttrykkene som produseres og publiseres finnes i et utvalg av forskjellige kanaler; TV, film, internett, og publisert litteratur. Felles for populærkulturen og populærlitteraturen, er at de begge har som hovedformål å underholde mottakeren av media. Det kan også være skapt for å skape reaksjoner, men i all hovedsak skal det være noe

produsert for massene. Endsjø & Lied mener også at det ofte er et typisk kjennetegn for populærkulturen at objektet i fokus er “nytt” eller av nyere dato (Endsjø & Lied, 2011, s. 17).

Oppfatningen om at populærlitteratur er av nyere dato, vil igjen føre til nyanser i hva som blir oppfattet som populærlitteratur. En roman utgitt i 2024 vil kunne oppnå høye salgstall, gode anmeldelser, og mange lesere - både i Norge og internasjonalt. Den vil da kunne oppfattes som populær basert på dette, men da utelukkende i samtiden. Over tid er det mulig at boken kan bli klassifisert på andre måter. Enten ved at den mister relevans og forsvinner fra hyllene, da vil den ikke lenger holde på statusen som populær. En bok godt likt over tid, som holder seg relevant og diskutert, kan muligens bli klassifisert som en “klassiker”. Store norske leksikon definerer tekst som en klassiker dersom den har blitt “kvalitetsstemp[let]” eller har en “bredt anerkjent verdi som varer over lengre tid” (Knudsen & Nilstun, 2023). Populærlitteratur og populærkultur er derfor begreper som vil kunne variere over tid, og derfor er avgrensninger slik som “av nyere dato” av Endsjø & Lied relevant å ta med.

En annen definisjon på populærkultur som jeg forholder meg til, er Løland mfl. sin oppfatning om at populærkultur er en “kommersiell massekultur, produsert i Vesten” (Løland mfl., 2014, s. 11). Videre skriver Løland mfl. at begrepet under deres tolking, hovedsakelig mynter seg på vestlig kultur skapt etter andre verdenskrig, og at det i store trekk blir dominert av den amerikanske pop-industrien. Denne definisjonen er i større grad plassert både geografisk og tidsmessig, og ekskluderer andre kulturelle uttrykk fra andre deler i verden - til tross for at disse kulturelle uttrykkene ellers ville passet inn under definisjonen. Endsjø & Lied sin oppfatning om at noe bør være av nyere dato, kombinert med Løland mfl. sine påstander om at populærkultur er masseprodusert og påvirket av vestlige land, er i stor grad hvor i landskapet jeg ville plassert min egen oppfatning, og er dette jeg tar utgangspunkt i. Disse to definisjonene av populærkultur er ikke forbeholdt litteratur eksklusivt, men de er med på å vise hvordan populærkultur i et bredere perspektiv kan defineres.

Hvis vi nå går ut ifra blant annet Løland mfl. og Endsjø & Lied sine definisjoner og begrensninger, kan en sette to eksempler opp mot hverandre, og se klare stilistiske forskjeller. Høsten 2023 var et godt år for norsk litteratur, og mange store forfattere kom med nye utgivelser. Ifølge Bokhandlerforeningen, var den mest solgte (skjønnlitterære) boken i 2023 Lars Mytting sin *Skråpånatta*, avslutningen på en trilogi om familie, historie, og tidens påvirkning. Den andre best solgte boken av norsk forfatter, var Oliver Lovreksi sin

debutroman *Da vi var yngre*, en roman om oppvekstkår for unge i Oslo i samtiden, som kan minne på mange måter om *Tante Ulrikkes Vei* av Zeshan Shakar (Bokhandlerforeningen, 2024).

Her har vi, hvis vi tar utgangspunkt i definisjonene til Endsjø & Lied, eksempel på henholdsvis populær litteratur og populærlitteratur, der begge bøkene oppfyller samtlige av Løland mfl. og Endsjø & Lied sine krav til populærlitteratur. for eksempel ved at bøkene er skrevet tiltenkt et vestlig publikum, skapt for underholdning, masseprodusert og distribuert. Begge bøkene har høye salgstall og publikumspriser å vise til (Bokklubben, u.å.; Bokhandlerforeningen, 2024). Noe av det som hovedsakelig skiller disse bøkene, argumenteres blant annet gjennom Endsjø & Lied sin distinksjon på at fokuset i teksten ligger på noe “nytt” eller av nyere dato. Handlingen i *Skråpånatta* er lagt til 1940-tallet, med tilbakeblikk på 1600- og 1800-tallet, mens *Da vi var yngre* legger handlingen til Oslo i samtiden.

Så hva kan vi ta med oss fra populærkulturen inn i litteraturundervisning? Løland mfl. mener at populærkulturen ofte kan “sideslilles med søppelkultur”, at det er noe som eksisterer for bruk og kast heller enn å spares på og brukes på nytt (Løland mfl., 2014, s. 10). Sammenflettingen i overlappet mellom lavkultur og høykultur, gjør likevel fagfeltet interessant å studere. Et godt eksempel på dette er den sentralt gitte eksamen i norsk skriftlig hovedmål for VG3 våren 2017, der elever ble bedt om å sammenligne Ibsens *Et dukkehjem* med den (daværende) populære NRK tv-serien for ungdom, *Skam*. Dette er et tegn på hvordan skolen er i konstant utvikling, og har evne til å tilpasse seg populærkulturen i samarbeid med litteraturen dersom de ønsker det.

### **2.2.2 Populærlitteratur i skolen**

Tekster i skolen kan være vanskelige å få oversikten over. En ting er hva lærebøkene velger å inkludere, men en annen ting er hvorvidt lærere velger å forholde seg til bøkene eller ei, og i hvilken grad de trekker inn sine egne tekster. Innføringen av de to siste læreplanene, Kunnskapsløftet og LK20, har latt mange av de litterære valgene være opp til læreren, og det er ingen felles overordnet etat som regulerer tekstene som elever møter i klasserommet.



Tekster som kan defineres som populærlitteratur i lærebøker, er for eksempel utdrag fra romaner, sangtekster og andre lyriske verk, noveller, utdrag fra filmmanus og lignende. Dette er ikke en absolutt fasit, og kan variere basert på tematisk innhold. Felles for disse typer tekster ligger i oppfatningen av populærkultur basert på blant annet Hjorthol, Endsjø & Lied, og Løland mfl.. Tekstene jeg trekker fram som populærlitteratur i oppgavens hoveddel og analyse må være av nyere dato, teksten må ha oppnådd en viss grad av popularitet, og at teksten har blitt masseprodusert og distribuert i den vestlige verden. Alle disse kriteriene vil bli diskutert for hver enkelt tekst.

En svensk studie fra 2008 har undersøkt svenske elevers forhold til lesing og litteraturundervisning på ungdomstrinnet. Der blir det blant annet kategorisert hvilken type litteratur elevene leste på fritiden, delt opp i kjønn. Bøkene elevene leste var for eksempel *Dødslekene*-serien til Suzanne Collins, *Twilight*-serien til Stephenie Meyer, flere bøker kategorisert som “kjærlighet og drama”, og “Jo Nesbøs kriminalromaner” (Penne, 2013, s. 40-41). Dette er med på å vise relevansen populære tekster kan ha for ungdom.

Basert på tilgjengeligheten av forskning av ungdoms lesevaner og preferanser, kan det være nærliggende å tenke at forfattere av lærebøker tar hensyn til dette når det kommer til tekstvalg. Sylvi Penne mener, basert på Bengt Shüllerqvist, at elevene forventer spennende tekster i skolen, men oppnår det ikke. Elevene er godt kjent med sjangrene og tekstene til populærkulturen, men i mangel av inkludering av dem i skolen, blir elevene satt til å lese sjangre og tekster som er ukjente for dem, og får derfor lite mestring og eierskap til lesing, litteraturdidaktikken, og arbeidet med tekster i norskfaget (Penne, 2013).

### **2.2.2.1 Læreboka**

Lærebøker er ferskvare. I noen fag er riktignok dette mer sant enn i andre, men norskfaget er intet unntak. Store deler av grunnlaget for denne oppgaven, er overgangen til en ny læreplan, og konsekvent også publiseringen av nye lærebøker i alle fag, til alle klassetrinn. Det er derfor interessant for meg å se hva slags typer litteratur lærebøkene velger å inkludere, da det er opp til forlagene og forfatterne av lærebøkene å lage sine egne tekstvedlegg basert på rammene rundt læreplanen. Pensum vil derfor aldri være likt for alle elever.

Noen vil argumentere for at lærebøker ikke er like relevante i klasserommet lenger; Lærere føler seg ikke nødvendigvis sterkt knyttet til lærebøkene, og følger heller ikke lengre utelukkende undervisningen lærebøkene legger opp til. Mange lærere oppgir at de bruker lærebøkene som et løst utgangspunkt for undervisningsopplegg læreren selv kan tilpasse og supplere med andre tekster og oppgaver (Aashamar et al., 2021, s. 308). Til tross for dette, finnes det annen forskning som påpeker at det fortsatt er gode argumenter for relevansen læreboka har i klasserommet.

LISA-prosjektet, en videobasert observasjonsstudie av norskundervisning i 47 forskjellige klasser, konkluderte blant annet med at 74 av 86 skjønnlitterære tekster elevene i studien jobbet med, var hentet fra “elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiale laget for norskundervisning” (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91). Dette viser at norske læreres tiltro på lærebøker fortsatt er stor, noe som bidrar til å sette fokus på hvorfor det er relevant å forske på hva bøkene inneholder.

LISA-prosjektet kartla også hva slags typer litteratur elevene jobbet med i timene som ble observert, og av relevant skjønnlitteratur som kan nevnes var utdrag fra romaner, dikt, tegneserier, og selvvalgt litteratur. Alle disse kategoriene åpner opp for forekomst av populærlitteratur, uten at det er kategorisert nøyaktig hva som ble lest under observasjonen. Jeg skriver mer om lærebokens posisjon i skolen i metodekapittelet av oppgaven.

#### **2.2.2.2 The Reader as Thinker**

En leser vil kunne gå gjennom ulike faser etterhvert som de utvikler seg. Dette gjelder spesielt for unge lesere, som fortsatt er i utviklingsstadiet av livet. I 1991 utga Joseph Appleyard en bok kalt *Becoming a reader*. I denne boken skriver Appleyard om en modell han utviklet som tar for seg hvordan en person utvikler seg som leser fra barndommen og gjennom overgangen til voksenlivet. Appleyard har identifisert fem stadier i utviklingen av en leser, hovedsakelig basert på en “standard” av utvikling, kognitivt og følelsesmessig. En slik modell er basert kun på generelle fellestrekk hos lesere, og kan derfor ikke brukes som en fasit, men heller som et generelt utviklingsmønster som er “én av flere måter å beskrive barns utvikling som lesere på” (Hennig, 2019, s. 47).

De to første fasene handler om “den lekende leseren”, og “leseren som helt”. Dette er faser som tar for seg at barn skifter fra å leve seg inn i historiene, til å utvikle identifisering med karakterer i historien (Hennig, 2019, s. 50-51). Disse fasene spenner seg normalt fra omkring 3 til 12 år. Denne aldersgruppen er ikke av større relevans for oppgaven, og jeg vil derfor ikke utdype fase 1 og 2 ytterligere.

Den tredje fasen i utviklingen, er den Appleyard kaller *The Reader as Thinker*, eller *Den tenkende leseren*, ifølge Åsmund Hennig. Det er en utviklingsfase som normalt oppstår i ungdomsperioden (leseren er ca. 13 - 17 år), og signaliserer en større overgang der leseren ønsker å oppnå innsikt i verden, og vektlegge “følelser, meninger og tanker” (Hennig, 2019, s. 51). Leserne vil i denne fasen kunne bevege seg vekk fra historier og fantasi, og heller trekke mot tekster som er “engasjerende, realistiske og tankevekkende”, gjerne også med den bonus at en kan identifisere seg med personer i tekstene (Hennig, 2019, s. 52).

Hennig trekker fram at ungdom gjerne ønsker å lese tekster om personer som er “komplekse og sammensatte”, men ikke på en måte som kan være vanskelig for unge selv å tolke (s. 52). Det ligger mye i begrepet ungdomslitteratur, men hovedtanken er at dette er litteratur som er skrevet med tanke på ungdom som lesere, eller tekster som ungdom gjerne leser. Hennig mener at voksne kan se på “personer i ungdomslitteratur [som] temmelig stereotype og ensidige”, men at ungdom som leser slike tekster og befinner seg i tilsvarende alder som det litterære jeg-et, ikke vil dele den voksne oppfatningen (s. 52). Det kan derfor være hensiktsmessig for en lærer å se på litteratur som omhandler yngre mennesker for å kunne trekke inn elevene i undervisningen, og skape interesse og engasjement.

Appleyard skriver om de samme tankene, og mener at ungdom har en tendens til å trekkes mot tekster som kan reflektere følelser og idealer de selv lever etter (Appleyard, 1991, s. 102). *Den tenkende leseren* er derfor en leser som vil ha “characters like themselves or their ideal selves”, og de foretrekker realistiske forestillinger av verden som de lettere kan sammenligne seg med - og derfor oppleve identifikasjon og tilhørighet (Appleyard, 1991, s. 106). Desto eldre leser, desto mer tekstkompetanse og forståelsesutvikling, noe som fører til at unge “discover that meaning is an issue, that the things we read cannot simply be taken for granted as pictures of the world”, noe som igjen fører til at alle synspunkt og påvirkninger av tekst må bli evaluert (Appleyard, 1991, s. 119).

PISA undersøkelser gjennom flere år viser at unge sliter med tolking av tekst og utviklingen av analytiske ferdigheter (PISA, 2006; PISA 2018; PISA 2022). PISA 2022 viser blant annet at andelen av norske elever som presterer på lavt nivå i lesing har økt fra 19 til 27 prosent (Jensen mfl., 2023). Fåtallet av ungdom leser frivillig utenfor skolen (PISA 2006, PISA 2018), og dette relaterer til Appleyards teori om at lesere i den tenkende fasen ikke har nådd opp til et nivå av lesing der leseren kan tolke underveis i lesingen, og at lesing derfor ikke har stor nok verdi for de unge.

PISA 2006 viser i tillegg at norske elever har problemer med å jobbe med “tekster som de fleste ungdommer vil oppfatte som “voksne” eller “kjedelige”, og der de må konsentrere seg om detaljer” (Roe & Solheim, 2007, s. 11). Samtidig gjorde ungdommene det bedre på oppgaver som var “knyttet til tekster som er morsomme og spennende, eller som handler om ungdom” (Roe & Solheim, 2007, s. 11). PISA 2022 ligger på samme nivå med PISA 2006 i resultatene som omhandler lesing, noe som er beklagelig da resultatene fra PISA 2006 er blant de svakeste nivåene registrert siden PISA-rapportene startet opp i år 2000 (med forbehold om at PISA 2022 ble målt under COVID-19 pandemien, noe som kan ha bidratt til å påvirke eller endre resultatet ut fra det som ellers ville vært “normalen”).

I relasjon til populærlitteratur, kan en argumentere for at bøker lesere kan identifisere seg med, vil falle bedre i smak enn en bok med handling som ligger fjernere fra eget liv. Litteratur har mulighet for å bli svært personlig for mange, og det er lærerens jobb i en undervisningssituasjon å kunne tilpasse litteraturen til leseren, og omvendt. Basert på den tenkende leser-teorien, er det derfor svært viktig for lærere og lærebokforfattere å kunne best mulig tilpasse tekstene i klasserommet for å engasjere og inspirere elevene.

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Når det kommer til tilnærmingen en har til forskning, skiller det ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I denne oppgaven mener jeg det vil være mest hensiktsmessig og forholde seg til kvalitativ metode. Denne metoden brukes først og fremst når en skal se på dybden i et tema, forståelse og fortolkning framfor oppmåling eller årsaksforklaring. Den kvalitative metoden brukes for å trekke ut mye informasjon om få enheter, og passer godt til strukturen i oppgaven min, som i all hovedsak er en analyse av lærebøker.

Den kvalitative tilnærmingen til en oppgave, sikter seg inn på å “fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle” (Dalland, 2012, s. 112). Jeg ønsker å trekke fram de litterære unntakene, og forske på hva som er særegent med hvert enkelt eksempel jeg trekker fram, noe som er i tråd med den kvalitative metoden. Jeg ønsker å sette populærlitteraturen inn i en større litterær sammenheng med et didaktisk perspektiv.

Ved å benytte meg av kvalitativ metode, vil jeg kunne trekke fram betydningen og hensikten med innholdet i de utvalgte lærebøkene. Dette gjøres for å “fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser”, og derfor stiller seg i særposisjon (Thagaard, 2009, s. 17). Innsamling av data til den kvalitative metoden handler, i dette tilfellet, om analysen av tekst trukket ut fra læreboka, læreboka i seg selv, og andre forskningsperspektiver på lærebøker og litteratur hentet fra databaser på internett. Dette er for å kunne få innsikt og et perspektiv på å fortolke tema i de litterære tekstene, og læreboka. Det er derfor ikke valgt å bruke andre kvalitative metoder for datainnsamling i denne oppgaven.

Til tross for at jeg hovedsakelig identifiserer denne oppgaven som en kvalitativ studie, er det likevel grunnlag for å knytte inn kvantitativ metode til en viss grad. Kvantitativ metode brukes ofte dersom en skal analysere store mengder data. Kjetil Sander definerer kvantitativ metode som en “fremgangsmåte for å samle inn og analysere verdier ved ulike variabler og enheter for å finne mønstre og årsakssammenhenger” (Sander, 2023). Oppgaven min tar for seg flere tekster og lærebøker, og havner derfor under definisjonen “ulike variabler og enheter”. Det vil også være relevant å se på hvor stor forekomst av populærlitteratur som finnes i lærebøkene, som faller under kvantitativ metode da det tar for seg volum og antall tekster.

### 3.2 Komparativ metode

I hoveddelen og den påfølgende drøftingen av oppgaven, vil jeg også ha behov for å sammenligne. For å oppnå resultater med forskning, kan det ofte være relevant å sammenligne med andre former for forskning, eller benytte seg av flere perspektiver. I denne oppgaven vil jeg ta for meg flere forskjellige skjønnlitterære tekster fra tre forskjellige læreverk, og trekke fram de populærlitterære aspektene ved tekstene. I oppgavens hoveddel vil jeg først gå gjennom tekstene hver for seg, før jeg ønsker å sette dem opp mot hverandre for å drøfte forskjeller og likheter mellom de populærlitterære funnene. Kjeldstadli definerer komparativ metode ved at en benytter seg av minst to “forskjellige enheter av samme art” og sammenligner dem “opp mot hverandre” (Kjeldstadli, 1999, s. 265).

Noe av grunnlaget for denne oppgaven er at jeg har bevisst valgt tekster fra forskjellige sjangre og lærebøker, og derfor kan det være relevant å forske på hvilke likheter eller forskjeller disse tekstene har, i tråd med den komparative metoden.

### 3.3. Statistikk

Som en del av oppgaven, har jeg valgt å kategorisere tekstvedleggene til de forskjellige lærebøkene. Jeg benytter meg utelukkende av tekstsamlingene bakerst i bøkene, og velger derfor å se bort fra eventuelle tekster som kan være nevnt i de forskjellige kapitlene. Beskrivende statistikk gir en tallmessig verdi på data som kan bidra til å tilføye dimensjon til forskningen. Jeg vil derfor gå gjennom de forskjellige lærebøkene og hente ut data, og plassere dem i kategorier. Tekstvedleggene inneholder flere av de samme tekstsjangrene som lyrikk, epikk, drama, og sakprosa. Basert på oppgavens natur, vil alt av sakprosa ikke bli omtalt eller drøftet.

Innenfor skjønnlitteraturen, vil tekstene videre bli delt opp i underkategorier som utdrag fra romaner, noveller, tegneserier, og en “annet” kategori som fanger opp eventuelle andre sjangre som ikke er tekstbaserte, som for eksempel foto. Dette er kategoriseringer som allerede er gjort av lærebokforfatterne i *Appell 1* og *Intertekst påbygging VG3*, tekstene i *Fabel 8* har jeg kategorisert selv basert på tekstens sjanger og natur. Statistikken vil bli synliggjort i hoveddelen av oppgaven som diagram i forskjellige versjoner, da dette forenkler prosessen med sammenligning, drøfting, og visualisering av funnene.

### **3.4 Analyse av lærebøker**

Dagrun Skjelbred er en av mange som har forsket på tekster i skolen, og forskning hun viser til, trekker fram hvordan den trykte læreboka fortsatt har en “dominerende plass” i klasserommet og undervisningen (Skjelbred, 2019, s. 72). Noe av det viktigste hun trekker fram er hvordan “elevene trenger tilrettelagte tekster i skolen”, og her spiller læreboka en stor rolle (Skjelbred, 2019, s. 25). Læreboka i seg selv er ofte ikke god nok alene, men blir supplert med tekster utenfra, digitalt materiell som filmer og lysbildepresentasjoner, og selvlagde oppgaver. Skjelbred poengterer at det er viktig å tenke igjennom hvilken rolle læreboka skal ha, og forholdet mellom lærebok, elev, lærer, og læremiddelprodusent (Skjelbred, 2019, s. 75). Alt dette er utgangspunkt når en skal vurdere hvilken rolle tekstene får i elevens arbeid med faget.

#### **3.4.1 Avgrensing av begrepet *Lærebok***

Njål Skrunes er en av mange som har forsket på lærebøker. En av distinksjonene han gjør, er å definere lærebok-begrepet. Han definerer læreboka som et trykket læremiddel forankret i læreplan eller fagplan (Skrunes, 2010, s. 28). Han vektlegger også at det er hensiktsmessig at elevene skal ta boken i bruk regelmessig, og det skal være en veiledning primært skapt for elevene. Lærerveiledninger som mange forlag har til fagene, kommer utenom og regnes derfor ikke som lærebok i denne forstand.

Det at boken skal være trykket, er hensiktsmessig da det ikke vil kreve at for eksempel digitale og teknologiske verktøy er oppdatert til enhver tid, og at skolen må bruke ekstra tid og ressurser på opplæring og vedlikehold (Skrunes, 2010, s. 28). Den trykte læreboka er et enkelt og brukervennlig middel, som fungerer godt i klasserommet, og i hjemmet.

Læreboka må ha en tydelig kobling til lære- og fagplanene for å best mulig opprettholde linken til det som er vedtatt på høyere politisk nivå. Det er også viktig, ifølge Skrunes, at boka er knyttet til “en pedagogisk institusjon og til et bestemt nivå i denne institusjonen”, som i dette tilfellet vil si inndeling etter klassetrinn (Skrunes, 2010, s. 28). Lærebøker er, basert på denne formuleringen, bøker som er skrevet med sikte på å knytte seg til de pedagogiske og institusjonelle kravene, og derfor også de forskjellige kravene innenfor spesifikke nivå som har fundament i skolens nivåinndeling. Det er derfor vanlig å se bøker

tilpasset alle klassetrinn i skolen, men også enkelte bøker som er tilpasset kompetansemålene i læreplanen. Et eksempel på dette er læreverket *Appell* fra Gyldendal, som har én bok for vg1, og én felles bok for vg2 og vg3. Dette er antakelig gjort da VG2 ikke har egne læreplanmål, men er underlagt læreplanen for VG3.

Det siste Skrunes trekker fram som relevant for læreboka, er at den skal brukes regelmessig. Læreboka skal “inngå som en vesentlig del av undervisningen over tid” (Skrunes, 2010, s. 28). Skrunes understreker at det vil skje i klasserommet at andre former for tekst, læremidler eller hjelpemidler blir benyttet, men til forskjell vil en lærebok være en gjentakende affære som “går igjen i undervisningen” (Skrunes, 2010, s. 28). Skrunes er derfor med på å forsterke lærebokas relevans og posisjon i skolen, noe som er støttet av annen forskning (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken, 2005; Skjelbred, 2019).

### **3.5 Lærebokanalyse som metode**

En lærebokanalyse kan ta flere forskjellige former, og hovedsakelig er det forskningsspørsmål og problemstilling som legger føringer på hvilken retning metoden skal ta. I motsetning til mange andre former for oppgaver, kan det være utfordrende å finne en spesifikk metode tilpasset måten man ønsker å analysere på, og i mange tilfeller kan det være hensiktsmessig å kombinere flere forskjellige metoder for å oppnå tilfredsstillende resultat.

I en artikkel publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, presenterer Magne Angvik forskjellige metoder for analyse av lærebøker i skolen. Noe det første Angvik gjør, er å trekke fram relevansen til antallet lærebøker som skal analyseres. En kan analysere lærebøker enkeltvis, eller gruppevis, alt ettersom hvilken hensikt oppgaven har, og hva en ønsker å fokusere på. En kan for eksempel se på presentasjon av et avgrenset tema i en bok eller sammenligne den med kompetansemål i læreplan, eller så kan man sammenligne framstillingen av noe i flere forskjellige lærebøker, eller se på en historisk utvikling (Angvik, 1982).

Videre, deler Angvik inn felt for analyse etter hva slags fokus oppgaven har; en fagvitenskapelig undersøkelse som setter bøkene i en komparativ posisjon til nyere forskningsresultater, innenfor praktisk eller pedagogisk teori hvor fokuset ligger på om boka eller bøkene samsvarer med pedagogisk utforming eller praktisk teori, eller en



politisk/ideologisk analyse hvor hensikten er å knytte lærebøkene til læreplaner, eller annen forskning som ligger utenfor skolen (Angvik, 1982).

Inndelingene til Angvik baserer seg på hvor mange lærebøker en skal analysere, og hvilken hensikt en har med analysen. I denne kategoriseringen vil min metode falle inn under hovedutformingen til gruppeanalyse, en form for analyse der alle de aktuelle lærebøkene er fra samme læreplan eller tidsperiode, og at analysen og sammenligning av tekstene og lærebøkene er en markant del av arbeidet (Angvik, 1982). I mer detalj, vil metoden her være en blanding av lærebokas praktiske bruk, samsvar med læreplanen, og en fagvitenskapelig orientering for å plassere teksten innenfor et litteraturperspektiv innenfor sjangeranalyse.

Falk Pingel er en annen forsker som har blitt anerkjent for sitt arbeid med lærebokanalyse. Lik Angvik, mener Pingel at man skal dele opp og skille mellom ulike måter å analysere tekster på. Pingel argumenterer for at enhver “subject-oriented text can be analysed from two general points of view” (Pingel, 2010, s. 31). Den første måten er en didaktisk analyse som “deals with the methodological approach to the topic and explores the pedagogy behind the text”, og den andre måten er en “content analysis” som “examines the text itself: what does the text tell us, is it in accordance with academic research, does it sufficiently cover the topic in question?” (Pingel, 2010, s. 31). Innenfor denne retningen, vil jeg stille meg dels innenfor didaktisk teori, da jeg fokuserer på teksten og hensikten bak, men samtidig også innholdsanalyse, da oppgaven også handler om de litterære tekstene i seg selv knyttet til teori og forskning.

Pingel stiller seg også kritisk til debatten om kvalitativ og kvantitativ metode, og mener at når det gjelder analyser av lærebøker, kan det ofte være hensiktsmessig å benytte seg av både kvalitativ og kvantitativ metode for å oppnå gode, nyanserte resultater; “both methods complement each other” (Pingel, 2010, s. 67). I tråd med dette, kan jeg argumentere for at jeg vil benytte meg av begge former; kvalitativ da jeg ser i dybden på utvalgte tekster, men også kvantitativ da jeg ser på flere enn bare en lærebok og tekst.

### **3.5.1 Læreboka som forskningsområde**

Analyse av lærebøker er ikke et nytt fenomen, men heller et omfattende område som tar for seg bøker tilpasset alle klassetrinn, fag, og læreplaner. Forskningsområdet er såpass stort, at det vil kunne være vanskelig å argumentere for at det er forsket ferdig på. Påstanden om at lærebøker er ferskmateriell, står fortsatt. Læreplaner er ikke skrevet i stein, men den siste oppdateringen av fagene med LK20 var såpass omfattende, at vi neppe ser like store forandringer igjen med det første. Det er åpnet opp for digital utvikling, og stor åpenhet rundt fagstoff. Alle fag i skolen har fått tilskrevet nye lærebøker av mange forskjellige forlag, og det er opp til de forskjellige aktørene hvilke bøker de vil velge, fra fylkeskommunen, til kommunen, skolen, og den individuelle læreren. Enkelte skoler har gått over på heldigitale løsninger, mens andre fortsatt holder fast på printet papir.

Historisk sett har det vært en økende forekomst av studier på lærebøker, med veldig lite på 1900-tallet, men med et økende fokus nå (Moesgaard, 2011). En mulig grunn til dette, kan være at den offentlige godkjenningen av lærebøker på statlig hold ble avskaffet i 2000. I dag er det slik at hvem som helst kan skrive og publisere lærebøker, uten at bøkene er faktasjekket eller godkjent på andre måter enn forlagenes interne retningslinjer. Derfor er det spesielt viktig at forskere har et kritisk blick på lærebøkene som tas med inn i skolen.

Etter hver nye læreplan, strømmer det til av folk som ønsker å forske på de nye fagplanene, lærebøker, og effekten disse har. Jeg er intet unntak. Lærebøker er uten tvil en stor del av hverdagen til skolen, uavhengig om man har digitale bøker eller trykte ord. Mye av forskningen jeg har funnet på lærebøker etter LK20, er i likhet med min oppgave, peilet inn på smale fagfelt. Oppgaver om tekstvalg i klasserommet finnes fra før av, oppgaver om populærlitteraturens forekomst innenfor norskfaget i LK20 finnes ikke ennå, og jeg tar det på min kappe og forsøke å fylle igjen noe av det hullet.

### **3.5.2 Avgrensing**

I arbeidet med denne oppgaven, har jeg kikket på et utvalg av lærebøker i norskfaget tiltenkt ungdomstrinnet og videregående skole etter LK20. De fleste av bøkene jeg har sett på har en tekstsamling inkludert, og det er derfra jeg har valgt ut tekstene som er drøftet i kapittel 4 og 5. Jeg har holdt meg til de ordinære lærebøkene, og ekskludert lærebøker som er forenklet,

tiltenkt elever med kort botid, annet morsmål, og andre varianter som ikke er “standard” utgavene. Dette er dels fordi jeg har liten personlig erfaring med andre læreplaner enn norsk hovedmål, og dels fordi tekstsamlingene ofte kan være den samme som hovedversjonen av samme boka, ofte bare forkortet. Et eksempel på dette er *Intertekst Essens*, der tekstsamlingen er “et utvalg fra *Intertekst*, med tilpassede oppgaver og ordforklaringer” (Fagbokforlaget, u.å.). Det er derfor ikke hensiktsmessig for meg å jobbe eksklusivt med andre utgaver av lærebøkene enn "standard" -modellen, da det ikke nødvendigvis tilfører nye perspektiver eller informasjon basert på denne oppgavens forskningsspørsmål og avgrensninger.

Bøkene jeg valgte ut for analysemateriale er som følger; *Fabel 8* fra Aschehoug, *Appell Vg1* for studieforberedende fra Gyldendal, og *Intertekst påbygging VG3* av Fagbokforlaget. *Fabel*-serien har bøker til 8, 9, og 10. trinn. *Intertekst* har bøker for videregående 1-3, påbygg, samt en videregående 1-3 for elever som følger læreplan for kort botid. *Appell* har som nevnt tidligere én bok for Vg1, og én felles bok for Vg2 og Vg3. I denne oppgaven ønsker jeg å få dekket lærebøker i et bredt spenn, og derfor har valget falt på bøker tiltenkt 8. trinn, Vg1 og Vg3 Påbygg. Dette er i tråd med utdanningsløpet mitt, som fokuserer på fagområdet fra 8. trinn til Vg3.

Tidligere har jeg skrevet at populærlitteratur er et flytende begrep som ikke nødvendigvis forholder seg til gitte rammer, og lærebøkene jeg kikket på inneholdt mange forfattere med store navn som Frode Grytten og Jon Fosse. *Fabel 8* og *Appell 1* ble utgitt i 2020, mens *Intertekst påbygging VG3* ble utgitt i 2022. Dette skaper automatisk en presedens for at alle tekster utgitt i henholdsvis 2020 eller 2022 og senere ikke kan inkluderes. De nyeste tekstene inkludert i lærebøkene er derfor utgitt mot slutten av 2010-tallet. Dette skaper grunnlag for avgrensning. I henhold til teorien om at populærlitteratur er av nyere dato (Endsjø & Lied, 2011), vil jeg derfor ikke trekke fram tekster utgitt tidligere enn 2010. Dette skaper en 10-års periode i forhold til utgivelsesdato på de første to lærebøkene. Likevel er det verdt å nevne at de to første lærebøkene allerede har rukket å fylle 4 år mens denne masteroppgaven er i produksjon, så en må ta begrepet “nyere dato” med en klype salt.

## 4.0 Funn

Forskning viser at ungdom leser mindre nå enn før, og at mange ungdom møter skjønnlitteratur kun på skolen (PISA, 2018). Det er da ekstra viktig at tekstene unge møter i skolen er noe som elevene selv kan se på som interessant og relevant, ettersom det kan være den eneste formen for skjønnlitteratur de møter (Askeland mfl., 2013). Pingel mener at “textbook authors” må være med på å gi eksempler og tekster som “relate to the students’ own experiences” (Pingel, 2010, s. 14). Dette er med på å understreke viktigheten av å se på lærebøker med et kritisk blikk, og spesielt kanskje utvalget av skjønnlitterære tekster i disse lærebøkene.

### 4.1 Disposisjon

I dette kapitlet av oppgaven min vil jeg gå systematisk gjennom de forskjellige lærebøkene og tekstene. Jeg vil først ta for meg tekstenes sjanger og komme med en kort forklaring på hva slags typer sjangre jeg har funnet, og hva som avgrenser de forskjellige sjangrene. Det er også relevant å se på den totale fordelingen av sjanger i de tre lærebøkene overordnet, for så å komme tilbake til de individuelle lærebøkene senere.

Deretter vil jeg ta for meg hver enkelt lærebok, gå igjennom hvilke type tekster som er inkludert i tekstvedleggene, og kommentere kort om hvorvidt de kan oppfattes som populærlitteratur i henhold til utvalgt teori. Her vil jeg i stor grad basere meg på en samlet teori om at tekster som kan oppfattes som populærlitterære skal være:

- Skjønnlitterær. Jeg vil derfor ikke diskutere essays, leserinnlegg, eller andre former for sakprosa.
- Av nyere dato. Jeg vil sette en nedre grense som spenner seg 10 år tilbake i tid fra lærebøkene ble utgitt, og vil derfor kun ta for meg tekster utgitt i 2010 eller senere.
- Teksten må kunne oppfattes som underholdende. Dette er i utgangspunktet subjektivt og derfor vanskelig å vurdere helt konkret, men jeg vil ta utgangspunkt i min egen vurdering gjennom lesing av tekstene, og eventuelle anmeldelser gitt av litteraturkritikere.

- Teksten bør ha utviklet et visst renommé. Med dette mener jeg at den bør ha gode salgstall å vise til, informasjon om at den er oversatt til mange språk, eller har vunnet litterære priser - både i Norge og i utlandet.
- Teksten har grunnlag i vestlig masseproduksjon. Den bør også kunne leses fra både et lokalt og internasjonalt perspektiv.

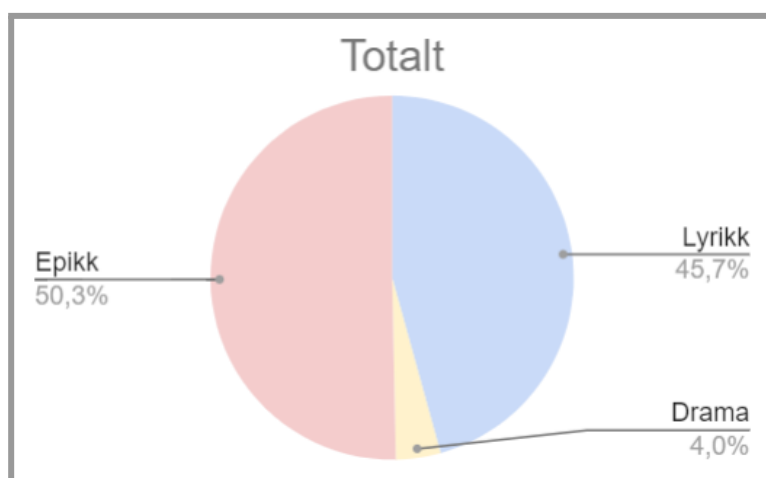
Etter at jeg har gått igjennom de skjønnlitterære tekstene fra lærebøkene, vil jeg ta med meg vurderingene om populærlitteratur videre, og drøfte i dybden et utvalg av de tekstene som kan oppfattes som populærlitterære. Jeg ønsker å se på hvilken type tekst det er, hvordan tekstene kan knyttes inn i skolen, og den didaktiske sammenhengen teksten er inkludert i. Jeg vil også sammenligne lærebøkene opp mot hverandre, for å se på om det er store forskjeller eller likheter når det kommer til hva slags typer tekster de inkluderer, og eventuelt hvor mange av de ulike tekstene som er inkludert.

Jeg vil også ta utgangspunkt i statistikk jeg selv har produsert ved å telle opp antallet av hver enkelt type tekst, for å kunne ha tall og variabler som sammenligningsgrunnlag.

## 4.2 Oversikt over litterære sjangre

### 4.2.1 Litterær sjanger

I de lærebøkene jeg har sett på, er tekstsamlingene delt opp på forskjellige måter. Det er store forskjeller på hvor mye hver enkelt lærebok inkluderer av de forskjellige sjangrene.



Figur 1

Figur 1 her viser den totale fordelingen av de ulike litterære sjangrene som er inkludert i de forskjellige lærebøkene. Episke tekster står for omtrent halvparten av tekstene, mens lyrikk og drama står for den andre halvparten. Jeg vil ta for meg fordelingen av undersjangrene i underkapitlene som følger.

#### 4.2.1.1 Lyrikk

Lyrikken er en sjanger vel representert i vedleggene. Som figur 1 viser, er lyrikk litt over 45% av alle de skjønnlitterære tekstvedleggene som samlet er inkludert i de tre lærebøkene. En definisjon på lyrikk er at sjangeren omhandler det “musikalske og lydlege integrert i verket både estetisk og intellektuelt” (Gullestad mfl., 2018, s. 129). Dette har vi historisk sett på som en form for litterær kreativitet, der det språklige er prega av “innslag på måtar som går ut over det ein finn i daglegtaleten” (Gullestad mfl., 2018, s. 129). En annen definisjon er hentet fra boken *Lyriske strukturer* av Atle Kittang og Asbjørn Aarseth, en bok som opprinnelig kom ut i 1968, men senere har blitt oppdatert med flere versjoner, og har stått som en grunnstein innenfor litteraturvitenskapen i Norge. Her mener forfatterne at en lett kan skille lyriske tekster fra andre ved visse kjennetegn:

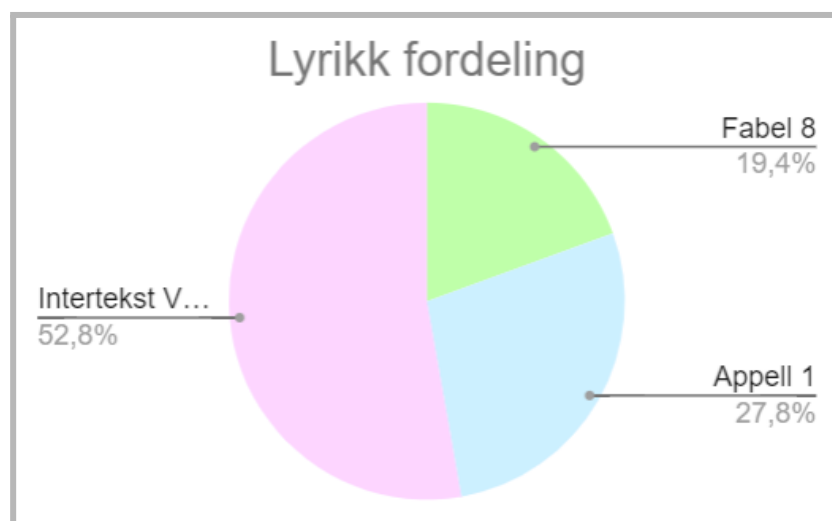
Et lyrisk dikt er en autonom og oftest relativt kort dikterisk tekst, som av og til kjennetegnes ved visse formelle trekk av typografisk og metrisk art (fast metrisk mønster, rim, strofisk oppbygning osv.). Tekstens enhetlige karakter er ikke basert på fortelling eller handling som i romanen og dramaet, men realiseres snarere ved en gjennomført stemning eller tone. Det viktigste er likevel den egne språklige kvaliteten som et lyrisk dikt eier, og som gjenspeiler en bestemt dikterisk holdning (Kittang & Aarseth, 1998, s.30).

Ut fra denne definisjonen, har man bestemte sjangertrekk å forholde seg til når en skal avgjøre om noe passer innenfor kategorien eller ikke. Gjennom min analyse av lærebøkens tekstvedlegg, fant jeg ut av at de fleste lyriske tekstene inkludert, var dikt hentet fra publiserte diktsamlinger. I et par tilfeller, ble også sangtekster inkludert, for eksempel “Vi er perfekt men verden er ikke det” av artisten Cezinando inkludert i læreboka *Fabel 8*.

Lyrikken har en solid plass i læreplanen, og samtlige klassetrinn nevner lyrikk innenfor kompetansemålene. Elevene skal etter 10.trinn kunne “sammenligne og tolke [...] lyrikk [...]

ut fra historisk kontekst og egen samtid”. De skal også kunne “uttrykke seg i ulike sjangre” og “gjenkjenne og bruke språklige virkemidler” (UDIR, 2019).

Læreplanen til VG1 studieforbereende, nevner ikke lyrikk som sjanger eksplisitt, men det kan legges opp til arbeid med sjangeren gjennom flere forskjellige mål, for eksempel at elever skal kunne “reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer”, eller at de skal kunne “bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster” (UDIR, 2019).

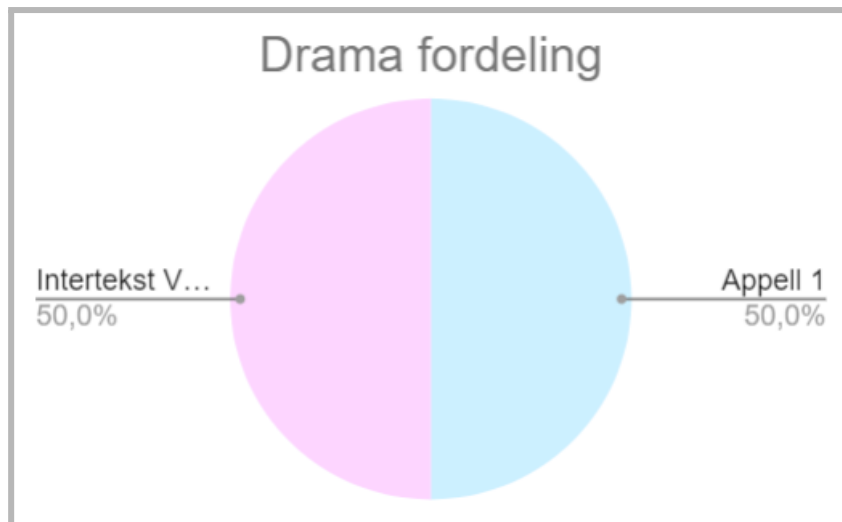


Figur 2

Figur 2 viser den samlede fordelingen av lyrikk innenfor de forskjellige lærebøkene. I tekstsamlingene sine, inkluderer *Fabel 8* 14 lyriske tekster, *Appell 1* inneholder 20 lyriske tekster, mens *Intertekst påbygging VG3* inneholder 38 lyriske tekster.

#### 4.2.1.2 Drama

Drama er den sjangeren som er minst inkludert i tekstsamlingene. Figur 1 viser at kun 4% av tekstene som er inkludert i de tre forskjellige lærebøkene, var utdrag fra drama. Drama er ofte synonymt med dramatisk diktning, eller skuespill, og tekstvedleggene er intet unntak. Figur 3 vist nedenfor, viser at *Intertekst påbygging VG3* og *Appell 1* inneholder like mange utdrag fra dramatiske tekster, 3 stykker hver, mens *Fabel 8* ikke inkluderer noen.



Figur 3

Av læreplanene, er det kun læreplanen til VG3 påbygg som nevner drama eksplisitt; elevene skal kunne “analysere og tolke [...] drama [...] fra 1850 til i dag og reflektere over tekstens lys av den kulturhistoriske konteksten og elevens egen samtid “ (UDIR, 2019). Kompetansemål for VG1 inneholder for eksempel et mål om at elever skal kunne “reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer”. Her er det fullt mulig å knytte inn dramatiske tekster.

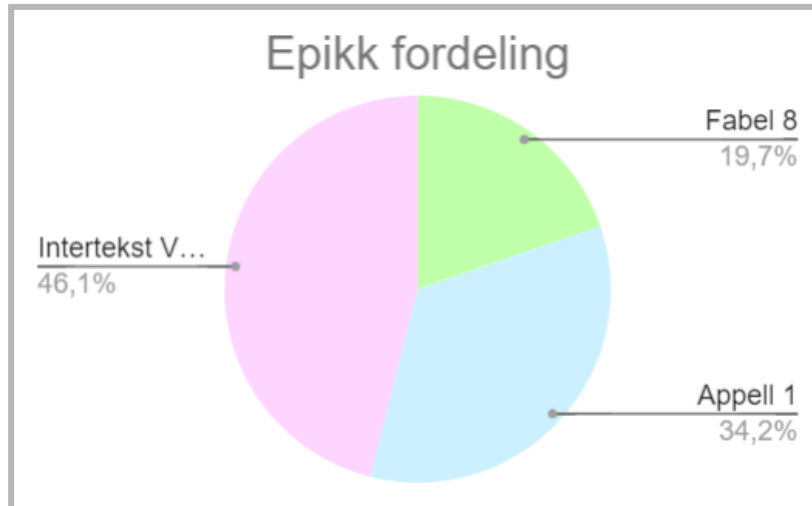
#### 4.2.1.3 Epikk

Gullestad mfl. definerer epikk som en sjanger der “en forteller beretter en historie for sitt publikum” (Gullestad mfl., 2018, s. 30). En fortellende tekst kan være så mangt, men basert på en prosess med eliminering, er episke tekster i dette tilfellet fortellende tekster som ikke faller inn under lyrikk, drama, eller sakprosa. Figur 1 viser at episke tekster står for omtrent halvparten av de skjønnlitterære tekstene elevene møter i de forskjellige lærebøkene jeg har analysert.

Episke tekster er ofte noe av det vi automatisk assosierer med skjønnlitteratur, da det omfatter noen av de største undersjangerne som noveller, romaner, multimodale tekster, eventyr og lignende. Figur 4 som vist under, synliggjør fordelingen av episke tekster i de forskjellige lærebøkene. Av 76 individuelle tekster, er det *Intertekst påbygging VG3* som inkluderer flest, med 35 episke tekster. *Fabel 8* inneholder 15 forskjellige episke tekster i tekstsamlingen, og *Appell 1* inneholder 26 episke tekster i tekstsamlingen. Fordelingen av episke tekster, speiler i stor grad fordelingen av lyriske tekster, og også antallet forekomster er relativt likt; 76 episke



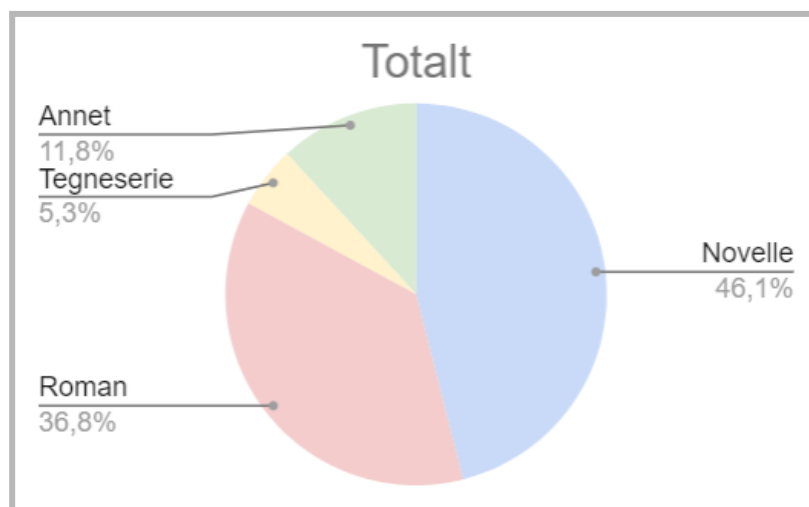
tekster totalt, mot 72 lyriske tekster. Likevel kan en argumentere for at episke tekster danner større grunnlag for populærlitteraturen. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen i kapittel 5.



Figur 4

#### 4.3 Litterære undersjangre innenfor epikk

Figur 5 viser fordelingen av de forskjellige episke undersjangrene. Jeg kommenterer her kort om de forskjellige litterære undersjangrene, for å bedre kunne kategorisere tekstsamlingene i lærebøkene senere.



Figur 5

### 4.3.1 Roman

Det er klart at lærebøkene ikke har mulighet til å inneholde hele romaner. Med roman, mener jeg derfor utdrag fra skjønnlitterære romaner. Skjønnlitterære romaner er eksempler på litterær fiksjon. Thomas J. Roberts mener at en bok (eller roman) er fiksjon dersom forfatteren “has knowingly made it factually untrue but also warned his readers he has done it”, eller med andre ord, en roman er fiksjon dersom det er åpenbart for leseren at historien er skapt av forfatteren, og det gjøres ingen forsøk på å framstille historien som ikke-fiksjon (Roberts, 1972, s. 9).

Det ligger store føringer i læreplanene på inkluderingen av romaner i undervisning. Kompetansemål etter 10.trinn legger opp til at elever skal blant annet “sammenligne og tolke romaner”, “lese skjønnlitteratur [...] på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk”, samt “lese tekster på svensk og dansk” (UDIR, 2019). Også kompetansemål etter VG3 påbygging nevner romaner (i flertall) eksplisitt, og andre benevnelser under betegnelsen “tekster” kan også tolkes som en mulighet for lærere til å trekke inn hele romaner og utdrag fra dem i undervisningen.

### 4.3.2 Tegneserie

Tegneserie, til tross for popularitet i enkelte kretser av lesere, er en undersjanger som ikke er spesielt utbredt i lærebøkene på ungdomsskolen eller videregående skole basert på mine funn. Av lærebøkene jeg undersøkte, var det bare *Fabel 8* og *Appell 1* som inkluderte elementer fra tegneserier i den skjønnlitterære delen av tekstsamlingene sine. Store norske leksikon trekker fram at tegneserier ligger i grenseland mellom kunst og litteratur, men basert på de "fortellertekniske" aspektene ved tegneserien, er det mulig å argumentere for at tegneserie er en form for litteratur (Gisle & Holen, 2024).

Tall fra Statistisk sentralbyrå fra 2022 viste at kun 6 prosent av befolkningen leser tegneserier gjennomsnittlig, men at det antas at dette tallet ville vært litt høyere dersom en inkluderte striper i avisene, og utgitte grafiske romaner. Lesing av tegneserier varierer veldig basert på leserens alder; av barn mellom 13 og 15 år oppgir ca. 11 prosent i snitt at de leser tegneserier på papir hver dag, mens ungdom og unge voksne mellom 16-19 og 20-24 år oppgir bare 2 prosent at de i snitt leser tegneserier hver dag (SSB, 2023, s. 129). Dette speiles godt i

lærebøkene, der lærebøkene *Fabel 8* og *Appell 1*, som reflekterer aldersgruppen 13-15, inkluderer utdrag fra tegneserier, mens læreboka *Intertekst påbygging VG3* rettet mot elever fra 18 år og oppover, ikke inkluderer tegneserier.

Til tross for lave lesertall, finnes det enkelte større suksesser innenfor tegneserie-sjangeren som opplever popularitet. I 2023 havnet den 22. boka om Pondus av Frode Øverli, *22 mil igjen*, på 7. plass på bokhandlerforeningens salgsliste (Bokhandlerforeningen, 2023). Dette er med på å forsterke posisjonen tegneserier kan ha i samfunnet, og som et element av både populærlitteraturen og kulturen.

#### 4.3.3 Novelle

Novelle er en sjanger godt representert i skolen. og med god grunn, I novellen får leseren en komplett tekst komprimert til et par sider, sprekfull av språk og handling til analyse. Læreplanene til de forskjellige klassetrinnene trekker fram at elever skal kunne lese, tolke, og analysere “skjønnlitteratur” av varierende bakgrunn av språk og alder (UDIR, 2019). Noveller er enkle å tilpasse til ulike tema i skolen, og krever mindre tidsbruk og ressurser enn romaner gjør. Noveller danner også et godt grunnlag for arbeid med tekster, spesielt for elever som ikke er de sterkeste leserne, da noveller kan danne et godt utgangspunkt for felles arbeid med tekst, og som kan gi flest mulig elever mulighet til å oppleve mestring.

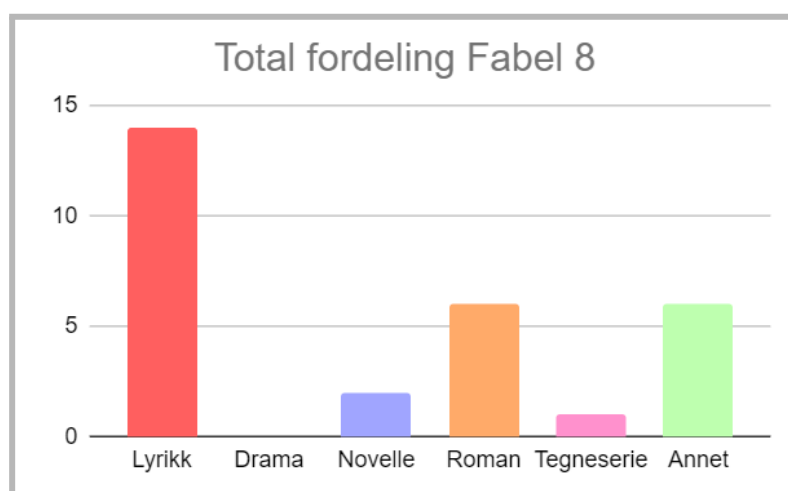
#### 4.3.4 Annet

Kategorien “Annet” kan være mye forskjellig, men i dette tilfellet mener jeg alle former for episke tekster som ikke faller inn under romaner, tegneserier, eller noveller. De ulike lærebøkene inkluderte forskjellige typer tekster. *Fabel 8* var den læreboka som inkluderte flest av denne type tekster, og det var i all hovedsak eventyr og utdrag fra eventyr. De inkluderte også utdrag fra Bibelen, som jeg velger å kategorisere som en episk tekst basert på det “fortellende” elementet ved historien. *Appell 1* skilte seg ut ved å inkludere et fotografi, og *Intertekst påbygging VG3* inkluderte to forskjellige multimodale tekster som ble kategorisert som “annet” ved at det ikke var sakprosa, og falt utenfor tegneserie-kategorien.

For å bedømme popularitet ser jeg blant annet på litteraturpriser, salgstall, interessen i Norge, resepsjon og anmeldelser, og andre elementer fra teorien utvalgt i kapittel 2.

#### 4.4 Fabel 8

*Fabel 8* er Aschehoug sin satsing for lærebok i norskfaget for 8. trinn. Boka er fra 2020, og oppdatert etter den nyeste læreplanen, LK20. Forlaget beskriver at boka “legger vekt på at elevene blir inspirert til å utforske i norskfaget” (Aschehoug, u.å.). Videre mener også Aschehoug at valget av tekster “er svært variert, med eldre og nye tekster fra skjønnlitteratur og sakprosa” og at “elevene [får] lese og arbeide med tekster som bidrar til undring, engasjement og læring” (Aschehoug, u.å.).



Figur 6

Fordelingen som vist i figur 6, forteller oss at læreboka hovedsakelig forholder seg til lyrikk, utdrag fra romaner, og tekster fra “annet” kategorien. Totalt er det 29 tekster inkludert i tekstsamlingen.

##### 4.4.1 Novelle

Ingen av novellene gjengitt i *Fabel 8* er utgitt etter 2010, og de er derfor ikke tatt med i betraktning.

##### 4.4.2 Romaner

*Fabel 8* inkluderer totalt utdrag fra 6 forskjellige romaner. Av dem som er utgitt etter 2010, er det bare to stykker. *Elvesang* av Ellen Hofsø utgitt i 2017, og *Mareritt* av Linn T. Sunne utgitt i 2019.

Endsjø & Lied argumenterer for at populærkultur (og herunder ligger også litteraturen), skal ha et uttrykk som “massemedierte og selges i store kvanta” (Endsjø & Lied, 2011, s. 16). I tillegg bør slike kulturelle uttrykk “oppfattes som bevisst nyprodusert”, et argument som ligger til grunne for at teksten skal oppfattes som nyere og moderne (Endsjø & Lied, 2011, s. 17).

Romanen *Elvesang* er en realistisk roman for ungdom som skildrer hungersnød i Sverige på 1860-tallet. Dette er neppe en historie som kan oppfattes som moderne, eller “bevisst nyprodusert” i henhold til Endsjø & Lied. Jeg har ikke funnet noen beviser som argumenterer for at *Elvesang* skal oppfattes som populærlitteratur, verken i resepsjon eller salgstall, og jeg vil derfor ikke ta med meg teksten til ytterligere drøfting.

*Mareritt* er en nyere ungdomsroman skrevet som bok nummer fem til en ny grøsserserie. Romanen ble utgitt i 2019, på samme tidspunkt som lærebokforfatterne var i gang med å skrive *Fabel 8*. Lærebokforfatterne kan derfor ikke ha valgt teksten på bakgrunn av popularitet (selv om det ikke nødvendigvis utelukker at popularitet kunne/kan oppstå). Boken faller inn under en slags form for ungdomsroman med grunnlag i spenningssjanger, men den kommersielle siden som Endsjø & Lied vektlegger er ikke til stede. Det taler positivt at boken er en spenningsroman, men jeg finner ingen overbevisende argumenter for at *Mareritt* skal oppfattes som populærlitteratur.

De to romanene fra *Fabel 8* er ikke relevante å drøfte videre.

#### **4.4.3 Tegneserier**

Tekstene faller bort, da de var eldre enn 10 år da *Fabel 8* ble utgitt.

#### **4.4.4 Lyrikk**

*Fabel 8* inneholder 14 forskjellige lyriske tekster, men på bakgrunn av 2010-argumentet, er det bare seks individuelle tekster som er av relevans.

Den første lyriske teksten er “Hjerteknuser” av Kaizers Orchestra som kom ut i 2010. “Hjerteknuser” er bandets mest populære sang, med over 42 millioner avspillinger på Spotify

(5. April, 2024). Høsten 2022 klatret sangen til andreplass på Spotifys toppliste over sanger i Norge etter at den gikk viralt på sosiale medier (noe lærebokforfatterne ikke kunne ha regnet med da det skjedde etter *Fabel 8* ble utgitt). Dette er ikke tradisjonell lyrikk, men faller under kategorien sanglyrikk. Sangen havner så vidt inn under grensen for 10 år, så den kan bli kategorisert som populær på utgivelsestidspunktet til *Fabel 8*.

Den neste teksten er “Ein farfar i livet” av Odd Nordstoga utgitt i 2011. Dette er en sangtekst mange kan kjenne til, og den har oppnådd en viss popularitet med rundt 14 millioner avspillinger på Spotify (5. April, 2024). En kan til tross for dette argumentere for at teksten innholdsmessig ikke tar for seg handling eller objekt av nyere dato, eller kan oppfattes som “utstrakt trendy” i henhold til Endsjø & Lied (2011, s. 17). Sangeksten er heller ikke myntet på en vestlig massekultur i henhold til Løland mfl. da teksten kan minne mer om en visesang, som ofte er myntet på et mer lokalt publikum. I tillegg har norske sanger dårligere utgangspunkt for å bli masseprodusert og distribuert, da de sjeldent oversettes eller selges til andre land på samme måte som en skjønnlitterær roman eller novellesamling.

Karpe (tidligere Karpe Diem), er en norsk rapgruppe som har oppnådd stor suksess med musikken sin. “Gunerius” fra 2016 ble utgitt på albumet *Heisann Montebello*, som fikk jevnt over god kritikk. “Gunerius”, med over 20 millioner avspillinger på Spotify (5. April, 2014), har samtidsparalleller som gjør at teksten kan oppfattes som ny og relevant. Teksten er også både global og lokal, noe Endsjø & Lied mener er viktig for popularitet da det innebærer muligheten for å oppfattes som et fenomen og konsept som “opptrer samtidig i mange land”, men likevel får en lokal tilhørighet gjennom referanser og språk (Endsjø & Lied, 2011, s. 17). Denne teksten vil jeg drøfte videre i neste kapittel.

Cezinando er en annen norsk artist som i nyere tid har opplevd suksess. “Vi er perfekt men verden er ikke det” fra 2017 har en tekst som kan appellere til ungdom, og oppleves som relevant i samtiden. Den faller også under Løland mfl. og Endsjø & Lied sine teorier om masseprodusering og at objektet har fokus på samtiden. Sanglyrikk er en sjanger som lett kan oppnå popularitet innenfor gitte rammer, som for eksempel blant et yngre publikum, og “Vi er perfekt men verden er ikke det” er et eksempel på dette, og jeg vil drøfte teksten i kapittel 5.

I 2018 ga Linn Skåber ut en illustrert bok med navn *Til ungdommen*, en sjangerblanding av monologer, intervjuer, dikt, og generell oppmuntring. I *Fabel 8* er to av diktene fra boken gjengitt; “Jeg så deg på insta” og “Ungdomsfødsel”. En kan argumentere for at Linn Skåber oppnådde en viss suksess da hun ga ut *Til ungdommen*, en form for diktsamling utgitt i bokform. Boka har solgt i over 100 000 eksemplarer og blitt oversatt til flere språk (Neraal, 2021). Til tross for suksess da den kom ut, har den ikke opprettholdt popularitet over tid, og tekstene vil ikke være like lett tilgjengelige for ungdom i hverdagen som for eksempel sanglyrikk.

*Fabel 8* sitt lyriske grunnlag i populærlitteraturen, vil jeg derfor argumentere for ligger i den moderne sanglyrikken. Jeg vil drøfte “Hjerteknuser”, "Gunerius", og “Vi er perfekt men verden er ikke” det i neste kapittel av oppgaven.

#### **4.4.5 Drama**

Det er ingen dramatiske tekster inkludert i *Fabel 8*.

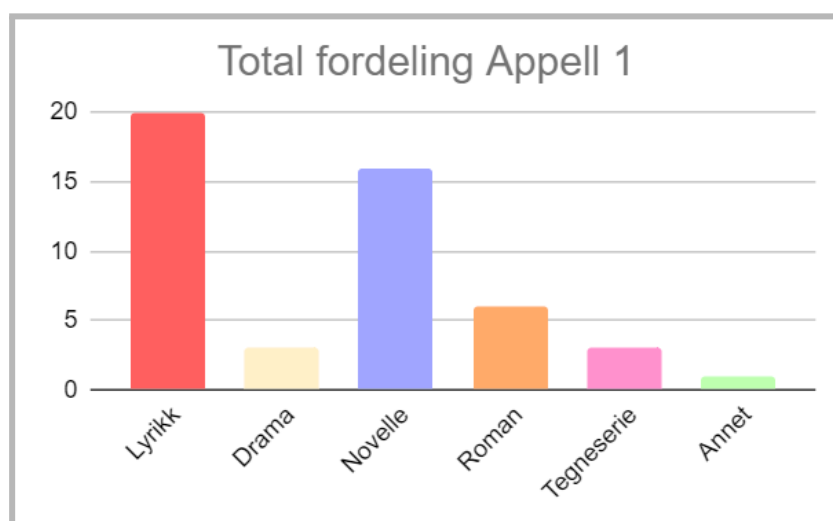
#### **4.4.6 Annet**

Ingen av tekstene her er relevante da de er eldre enn 10 år.

## 4.5 Appell 1

*Appell 1* er læreverket til Gyldendal tiltenkt elever på VG1 for studiespesialiserende linjer. Boken ble utgitt i 2020.

*Appell 1* er en bok som i stor grad benytter seg av nyere tekster til den skjønnlitterære tekstsamlingen sin. I henhold til avgrensning, vil jeg diskutere tekster utgitt i 2010 eller senere, og for *Appell 1* gjelder dette størsteparten av tekstsamlingen. Av noveller, er 11 av 16 tekster inkludert i læreboka, utgitt mellom 2011 og 2018. Av romaner, er alle utdragene i boka utgitt mellom 2010 og 2018, og det samme gjelder for utdragene av tegneserier (utgitt mellom 2011 og 2019). Av lyrikk, er det 16 tekster som er utgitt i 2010 eller senere.



Figur 7

Figur 7 viser den totale fordelingen av tekster i tekstsamlingen til *Appell 1*. Lyrikk og noveller er de sjangrene som er mest utbredt. Det totale antallet skjønnlitterære tekster i samlingen er 49.

### 4.5.1 Noveller

*Appell 1* inneholder 16 noveller, hvorav 11 av dem ble utgitt i 2010 eller senere. Basert på oppgavens omfang, er dette for mange til å kommentere med detaljer. Jeg vil derfor skrive generelt om de som jeg oppfatter som lite populærlitterære, og kommentere de tilfellene hvor det er større tvil om hvilke argumenter som veier tyngst.



Noveller kan være en vanskelig tekst å bedømme alene, ettersom de som oftest blir publisert i en samling. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i novellesamlingene når jeg skal bedømme mulighetene for popularitet, med mindre jeg finner grunnlag til å omtale de oppgitte enkelte novellene frittstående fra samlingen.

I 2011 ga Ingvild H. Rishøi ut novellesamlingen *Historien om fru Berg*, og forfatterne av *Appell 1* inkluderte novellen “Trylle bort mennesker”. Novellesamlingen er ikke en som har skapt de største bølgene, men fikk relativt gode anmeldelser. Litteraturkritiker Anne Cathrine Straume anbefalte novellesamlingen i en anmeldelse på NRK.no, og mente at det var “litteratur som lyser” (Straume, 2011). Til tross for at novellen fikk god resepsjon da den kom ut, når den ikke opp til Bjerck Hagen sin oppfatning om at objektet bør holde kvalitet over tid, eller Endsjø & Lied om at teksten bør oppfattes som moderne, trendy, eller bevisst nyprodusert.

De neste novellene fant jeg ikke grunnlag for å diskutere innenfor en populærlitterær setting. Dette er blant annet Hilde Linsets “Akt” fra *Jeg burde ha sperret deg inne* utgitt i 2012, Stig Beite Løkens “Bassenget” fra *Det finnes ingenting mer livsbejænde enn å være mørkeredd* også utgitt i 2012, og Roskva Koritzinskys “Feber” fra *Her inne et sted* publisert i 2013. Ingen av disse novellene eller novellesamlingene har oppnådd særlig suksess, og egner seg dårlig for en populærlitterær lesing.

Andre noveller inkludert i *Appell 1* er Jan Kristoffer Dales “I en grøft” fra *Arbeidsnever*, Vidar Kvalshaugs “Første snø” fra *Alt på stell*, og Gunnhild Øyehaug’s “Naglelakk” fra *Draumeskrivar*. Alle tre utgitt i 2016. Novellesamlingene har til dels fått gode anmeldelser, spesielt *Arbeidsnever* og *Draumeskrivar*, men sett bort fra gode anmeldelser og underholdningsmoment, er det ikke andre grunnlag som taler for at disse novellene eller novellesamlingene, skal argumenteres som populærlitteratur.

“Slutten av skoleåret” fra novellesamlingen *Ting vi mistet i brannen* (2017) er en av få noveller inkludert i *Appell 1* som er av utenlandsk opprinnelse, og er derfor verdt å nevne for seg selv. Forfatter Mariana Enríques er født og oppvokst i Argentina, og basert på dette kan en derfor argumentere for at denne novellen og novellesamlingen ikke er av populærlitterær opprinnelse. Løland mfl. hevder at populærkultur, og med litteratur som undersjanger, er “massekultur, produsert i Vesten” (Løland mfl., 2014, s. 11). På nettsiden til Store norske

leksikon, blir “vesten” definert som USA, Canada, og den vestlige delen av Europa (Tjernshaugen, 2022). Argentina faller derfor bort, og teksten vil ikke bli oppfattet som populærlitteratur i denne sammenhengen.

Jakob Arvola ga ut novellen “Det er ikke noe å snakke om” fra *Jeg vet hva du driver med* i 2017. Jan Askelund trillet et terningkast 4 i Stavanger Aftenblad da denne novellesamlingen kom ut. Askelund mener at Arvola har “noe gående”, men at den ikke når helt opp (Askelund, 2017). Til tross for at novellesamlingen lar seg inspirere av hendelser i nyere tid, for eksempel 22. juli, og flyktningkrisen rundt Middelhavet, finnes det ingen andre ledende argumenter for at verken novelle eller novellesamling skal kategoriseres som populærlitteratur ettersom tekstene ikke utmerker seg som spesielt nyproduserte, moderne, eller trendy i henhold til Endsjø & Lied (2022, s. 17).

Novellesamlingen *Du og Jeg og Vito* av Bjarte Arneson utgitt i 2018 er basert på et spennende konsept. Ved å ta utgangspunkt i linjer fra velkjente barnesanger, skaper han et unikt utgangspunkt som leseren kan knytte seg til. *Appell 1* inkluderer novellen “Hode ... skulder ... kne ... og tå” i sin tekstsamling. Klassiske barnesanger er tekster som fortsatt blir trukket fram i dag. Likevel kan en ikke argumentere for at en slik novelle er skrevet med tanke på masseproduksjon, når den er basert på den norske utgaven av en barnesang. Dette blir litt for lokalt i forhold til kravene til Endsjø & Lied om at det populære bør være “globalt innstilt” (Endsjø & Lied, 2011, s. 17). Denne novellen blir ikke drøftet ytterligere.

Den siste novellen nevnt i *Appell 1*, er Mari Tveita Stagrims “Sug deg selv” fra *Alle nyanser av sinne* utgitt i 2018. Novellesamlingen var en “fengslende” tekst, “lovende debut” og av “god fortellerkunst” ifølge anmelder i *Fædrelandsvennen* (Imeland, 2015). Novellen er sannsynligvis den av de nevnte som har det tydeligste ungdomsperspektivet, men til tross for dette, finnes det få andre argumenter som taler for populærlitteratur. Jeg vil heller ikke drøfte denne novellen eller samlingen ytterligere.

Oppsummeringsvis vil jeg derfor konkludere med at novellene gjengitt i *Appell 1*, i all hovedsak ikke når helt opp til å kunne kategoriseres som populærlitteratur. Til tross for at flere av novellene har fått gode anmeldelser eller positiv resepsjon, er ikke dette nok grunnlag alene, uten å ha ytterlige gode argumenter for å understøtte det populærlitterære.

#### 4.5.2 Romaner

Romanen er sannsynligvis den skjønnlitterære sjangeren som har det beste utgangspunktet i å bli oppfattet som populærlitterært. Å lese en roman er et bevisst valg en tar, på en annen måte enn for eksempel å oppleve en sangtekst fra Karpe over høyttalere i en klesbutikk. En større konsumering av romaner er derfor avgjørende for at tekstene skal oppfattes som populære, både i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

Slik som i vurderingen av romanutdragene i *Fabel 8*, ser jeg det som hensiktsmessig å kommentere tekstene til *Appell 1* hver for seg ettersom det ikke er så mange av dem, og igjen tar jeg utgangspunkt i romanene utgitt etter 2010.

Den første romanen er *Fiolinane* av Jan Roar Leikvoll. Utgaven i *Appell 1* er fra 2015, men teksten ble først utgitt i 2010. Romanen er en dystopisk fortelling om en ung mann sin kamp for å overleve, og utspiller seg på en søppelfylling. Dystopiske fortellinger gjorde det svært bra på 2010-tallet, spesielt i utlandet, med store romaner og serier som Dødslekene-trilogien (den siste boka ble utgitt i 2010, så seiren er så vidt innenfor å nevne), Divergent-trilogien (2011 - 2013), og Gone-serien (2008 - 2013). En kan ikke sammenligne romaner fra Norge med slike massive internasjonale suksesser, men *Fiolinane* har ikke utviklet særlig popularitet i Norge heller. Romanen har ikke hatt særlig utbredelse, salgstall, eller større priser å vise til, ei heller har romanen slått igjennom på det internasjonale markedet. Jeg ser ikke noen åpenbar grunn til å diskutere romanen videre.

Édouard Louis *Farvel til Eddy Bellegueule* fra 2014 er en oppvekstroman med røtter i arbeiderklassen i Frankrike, løst basert på forfatterens eget liv. Romanen var populær blant kritikere da den ble utgitt, og gjorde det spesielt bra i Frankrike og engelskspråklige land. Jeg finner lite informasjon som tilsier at romanen har oppnådd popularitet i Norge, og jeg kommenterer derfor ikke romanen ytterligere.

Den første romanen hittil med røtter i fantasy-sjangeren, er Måret Anne Saras *Mellom verdener* fra 2014. Romanen fremstår som en blanding av fantasy og moderne samisk perspektiv, og ble nominert til Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris. Historien er i grenseland av historisk perspektiv og modernitet, men romanen har ikke oppnådd en kommersiell suksess og ei heller en global innstilling eller trendy innhold i henhold til Endsjø

& Lied. Selv om samisk litteratur står på læreplanen og det er bra at *Appell 1* inkluderer både samisk og fantasy, finner jeg lite argumenter for at denne romanen skal kunne kategoriseres som populær.

*Bienes historie* fra 2015 er sannsynlig den romanen fra alle tre lærebøkene som har opplevd størst suksess, og spesielt i utlandet. Maja Lundes debutroman har salgstall, oversettelser, og flere litterære priser å vise til. I tillegg er handling og innhold dagsaktuelt, og romanen fører både lokalt og globalt perspektiv i henhold til Endsjø & Lied, underholdende i henhold til Hjorthol og Løland mfl., samt at den opprettholder kravet til Bjerck Hagen om kvalitet, da den har opprettholdt en status som populær over tid. Denne boken vil jeg diskutere ytterligere senere i oppgaven.

En annen debutant, Zeshan Shakar, opplevde også stor suksess med romanen *Tante Ulrikkes vei* i 2017. Romanen har det meste som skal til for å kunne defineres som en populærlitterær tekst. Handlingen foregår i en relativ samtid, boka vant Tarjei Vesaas debutantpris, og har gode anmeldelser og salgstall å vise til (Gyldendal, u.å.). *Tante Ulrikkes vei* har inspirert mange avhandlinger, og er godt likt i skolen (Karakoc, 2023). Boken holder til Hjorthols oppfatning om at tekstene må være underholdende, den holder til Endsjø & Lied sin teori om at objektet i fokus bør være av nyere dato, og den kan sammenlignes med Løland mfl. sin teori om at populærkultur og populærlitteratur er skrevet om og for et vestlig publikum. Jeg vil ta med meg *Tante Ulrikkes vei* til ytterligere drøfting i kapittel 5.

Den siste romanen i *Appell 1* er Maria Kjos Fønns *Kinderwhore* fra 2018. *Kinderwhore* er en form for oppvekstroman med mørkere underliggende tema som overgrep og omsorgssvikt. Da boka kom ut, skrev litteraturkritiker Trine Saugestad Hatlen at *Kinderwhore* var en “sterk roman” (Hatlen, 2019). En god anmeldelse er dessverre ikke nok for å oppleves som populær, ettersom romanen mangler elementer som at teksten oppleves som masseprodusert eller trendy, eller at tematikken oppfattes som nytenkende på markedet i henhold til Endsjø & Lied. Jeg vil derfor ikke drøfte romanen ytterligere.

Av romanene i *Appell 1*, vil jeg kun ta med meg *Bienes historie* og *Tante Ulrikkes vei* i kapittel 5.

### 4.5.3 Tegneserier

Alle tegneseriene inkludert i *Appell 1* er av nyere dato, og derfor relevante å diskutere. Til tross for dette er tegneserie en sjanger som kan være vanskelig å vurdere. På generell basis, kan en argumentere for at tegneserie ikke er noe som blir lest mye i ungdomsskolen og på videregående, mens på den andre siden har en i nyere tid sett at interessen for grafiske romaner har tatt seg opp.

Av tegneseriene og de grafiske romanene inkludert i *Appell 1*, er alle tre tekstene av nyere dato.

Den første er Line Halsnes *Nærkamp* fra 2015, en tolking av Axel Hellstenius sin roman *Fittekvote* fra 2011. *Nærkamp* tar for seg hverdagen til en ung jente i det norske forsvaret. Dette er et lokalt perspektiv på et globalt fenomen, og selv om tematikken i seg selv er viktig, har ikke *Nærkamp* oppnådd noen større suksess. Vurderingen her er en kombinasjon av at tematikken ikke er skrevet for masseproduksjon til et vestlig publikum, og at den grafiske romanen tilsynelatende ikke har oppnådd noen større suksess, verken litterært eller økonomisk.

Inga Sætres *Det finnes en død etter livet ... Eller hadde du venta deg noe annet?* fra 2018 er en annen grafisk tekst inkludert i læreboka. Sætre har tidligere blant annet vunnet Brageprisen, og blitt nominert til Nordisk råds litteraturpris. Med tegneserien *Det finnes en død etter livet*, kan jeg ikke se særlige argumenter som faller under kategoriseringen til populærlitteratur. Teksten har verken utbredelse eller publikums interesse å vise til. Denne grafiske romanen egner seg ikke til populærlitterær lesing i denne oppgaven.

Den siste grafiske teksten er Lise Myhres *Nattlys* fra 2019. Lise Myhre er aller best kjent for tegneserien *Nemi* (1997 - d.d.). Teksten *Nattlys* er en form for hybridsjanger der Myhre har samlet en slags antologi av lyrikk og forfattere, og illustrerer disse sidene med diverse refleksjoner og tanker. Det er lite populærlitterært ved dette, da flere av diktene hun inkluderer er utgitt før 2010, blant annet dikt av Inger Hagerup og André Bjerke (som begge døde i 1985, og derfor ikke kan være populære forfattere i henhold til 2010-regelen min, men mer klassiske og anerkjente lyrikere).

Konkluderingsvis vil jeg argumentere her for at det er få populærlitterære elementer med utdragene fra tegneseriene inkludert i læreboka. Dette med grafiske tekster og popularitet er likevel noe som kan oppfattes som relevant, og noe jeg vil plukke opp tråden til i kapittel 5 av oppgaven.

#### 4.5.4 Lyrikk

Av 20 lyriske tekster inkludert i *Appell 1*, er 16 av tekstene utgitt etter 2010. Jeg vil oppgi alle de lyriske tekstene utgitt i 2010 eller senere, men det er for mange til å gå i dybden på alle. Jeg vil derfor velge ut enkelte navn eller dikt som jeg kommenterer nedenfor. Denne vurderingen er basert på et subjektivt perspektiv, der de kjente navnene tilsynelatende har størst grunnlag for å oppfattes som populærlitterært, og er derfor de tekstene jeg kommer til å kommentere. De navnene eller tekstene som ikke spesifikt blir kommentert på, har jeg vurdert som ikke populærlitterære i henhold til den litterære orienteringen, og utvalgt teori.

Kristine Næss - "Det er mørkt i hagen" (2010)

Caspar Eric - dikt fra *7/11 poesi* (2014)

Yahya Hassan - TVANGSFJERNET (2014)

Anders Brenno - "Baby" (2015)

Inger Elisabeth Hansen - "Bruk og misbruk av klippeblåvingen" (2015)

Ruth Lillegraven - "Mor og far" (2016)

Sumaya Jirde Ali - "En frekk og frimodig innvandrer" og "BURKAKJERRINGAS LÆR-MEG-DETTE-LISTE" (2018)

Trygve Skaug - dikt fra instagram (2018)

Linn Skåber - "Det skal lukte salami av hverdagene" (2018)

Mari Oseland - dikt fra *Oss* (2018)

Sarah Zahid - "halalbacon er drittdigg" (2018)

Kristian Bergquist - "kan hende?" og "et lite dikt om kjærligheten" (2019)

Isák - "Become like them / Bli som dem" (2019)

Sandeep Singh - "Kjære blandingsbarnet mitt" (2019)

Yahya Hassan og Sumaya Jirde Ali er to navn som har blitt mye brukt i undervisning de siste årene. Diktene deres skildrer ofte et minoritetsperspektiv i nordisk sammenheng. Diktene kan ofte bli trukket fram i politiske sammenhenger, men sett bort fra det, vil jeg argumentere med at det er forfatterne som muligens kan defineres som populære, og ikke nødvendigvis de utvalgte diktene gjengitt i *Appell 1*.

Det samme gjelder også for eksempel for Trygve Skaug. Han har gjort det svært bra som artist og poet, men det finnes få gode argumenter for at akkurat det instagram-diktet avbildet i *Appell 1* skal framheves som populærlitteratur.

Teksten til Isák skiller seg litt ut, da dette er sanglyrikk. Til forskjell fra tidligere diskutert sanglyrikk, har ikke *Become like them* oppnådd en større suksess, og sammenlignet med for eksempel *Hjerteknuser* og *Gunerius*, og jeg vil argumentere for at *Become like them* ikke helt har nådd opp til sitt potensiale som populærlitteratur.

Ingen av de lyriske tekstene i *Appell 1* har helt nådd opp til popularitet. Det kan likevel ikke utelukkes at de ikke gjør det på et eller annet tidspunkt ("Hjerteknuser" fikk en ny sjanse lenge etter utgivelsen), men per dags dato er ingen av de lyriske tekstene til *Appell 1* aktuelle å drøfte videre.

#### 4.5.5 Drama

Av de tre dramatiske tekstene det finnes utdrag av i *Appell 1*, er to av dem tilsynelatende utgitt etter 2010. Kikker vi litt nærmere, ser vi dessverre at dette ikke stemmer.

Den første teksten som diskuteres her, blir *Nokon kjem til å kome* av Jon Fosse. Fosse har i lang tid vært en anerkjent forfatter i Norge, og fikk et spesielt stort oppløft da han høsten 2023 ble vinner av nobelprisen i litteratur. Dette har løftet forfatterskapet til Fosse et nytt nivå av popularitet, både relatert til nasjonal og internasjonal anerkjennelse, interesse, omsetning av verk, og eksponering. Siden 2010 har Jon Fosse utgitt flere tekster som jeg (i lys av oppmerksomheten i kjølvannet av nobelprisen) ville kategorisert som populær i en

samtidsmessig kontekst, blant annet romanene *Trilogien*, *Septologien*, og *Kvitleik*. Dessverre faller Jon Fosse bort i dette tilfellet da den originale teksten til dramaet *Nokon kjem til å kome* første gang ble utgitt i 1996. Til tross for at teksten oppgitt i boken er en 2018 utgave, er ikke teksten utgitt i 2018 og må derfor bli ekskludert basert på at teksten ikke er av nyere dato. Hadde det ikke vært for dette, hadde Fosse vært et perfekt eksempel på både forfatter og tekst som kan oppfattes som populære, både i samtiden, men også i et historisk perspektiv.

Den eneste dramatiske teksten som fullstendig passer til 2010-kriteriet, blir derfor Mikkel Vetaas' *Et godt minne* fra 2017. Den samtidsdramatiske teksten *Et godt minne* vil ikke egne seg som en del av populærlitteraturen. Dette er basert på at det finnes lite tilgjengelig informasjon angående teksten, noe som igjen kan bety at teksten har generert lite interesse. Genererer en tekst lite interesse, er det heller ingen anmelder- eller publikumsfavoritt, eller en kommersiell suksess.

Oppsummeringsvis kan en derfor argumentere for at de dramatiske tekstene inkludert i *Appell I* ikke egner seg for populærlitterær analyse.

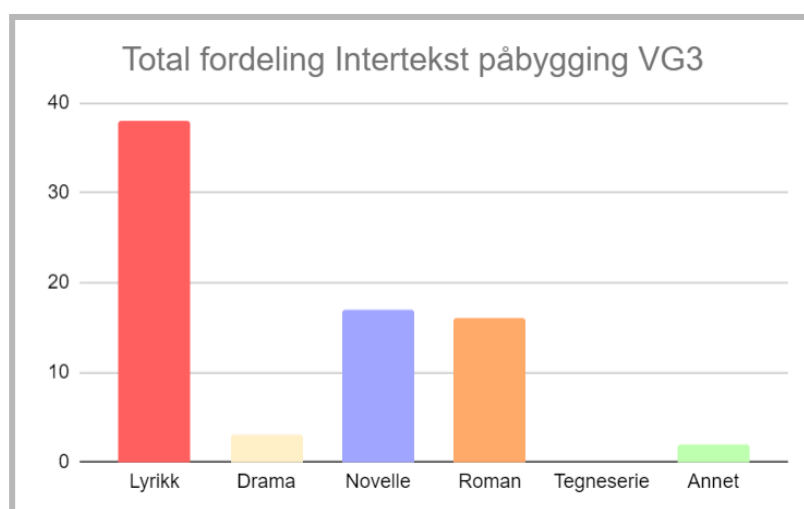
#### **4.5.6 Annet**

Ingen av tekstene i “annet” delen av tekstsamlingen i *Appell I* vil bli omtalt, da de faller bort på bakgrunn av avgrensningene jeg har satt for oppgaven.



## 4.6 Intertekst påbygging VG3

*Intertekst påbygging VG3* inneholder den største tekstsamlingen inkludert av de tre lærebøkene jeg har sett på. Dette er naturlig da norskfaget for VG3 påbygg skal komprimere to skoleår inn i ett. Til tross for dette, er store deler av tekstsamlingen av eldre dato, noe som kan forklares med læreplanmålene om at elever skal “lese og tolke tekster fra 1500 til 1850” og på ulike måter jobbe med tekster “fra 1850 til i dag” (UDIR, 2019). Figur 8 som vist under, viser den totale fordelingen av de forskjellige skjønnlitterære tekstene i *Intertekst påbygging VG3*, men flesteparten av disse blir ikke diskutert basert på tekstens utgivelsestidspunkt.



Figur 8

### 4.6.1 Noveller

Av noveller inkludert i *Intertekst påbygging VG3*, var det bare 6 av 17 noveller som ble utgitt etter 2010. Dette er få nok til at jeg kan kommentere kort på alle individuelt.

Den første novellen er Tomas Espedals “En mann i kostyme” fra *Bergenens* (2013). *Bergenens* er en sjangerblanding av “ulike stilarter, som noveller, prosatekster, betraktninger, anekdoter og dikt, som tar for seg det litterære miljøet i Bergen” (Tjønn, 2013). “En mann i kostyme” er en novelle utvalgt fra boken, med utgangspunkt i 22. juli. Novellen gjennomføres med et tema som kan oppleves sterkt og dagsaktuelt, men en slik type tekst er neppe skrevet for underholdning og masseproduksjon. Det finnes derfor lite annet grunnlag for å kategorisere novellen eller boka som populærlitteratur.

Novelle nummer to, er Ellen Mari Thelles “Digital fotografering i praksis” fra *Tre Jo Nesbø og et båtsportkart*, utgitt i 2014. Novellesamlingen er ikke et litterært verk som har utpreget

seg særlig. Anmelder Helge Kjøniksen mente at novellesamlingen var “[f]or sært til å være leseverdige” og at han likte *en* av novellene, men “i realiteten [...] [slet han] godt med de 45 andre” (Kjøniksen, 2014). Denne novellen og novellesamlingen har lite for seg for å bli omtalt som populærlitteratur, da den verken har fått særlig interesse eller oppnådd omfang.

“Alle vet at Petter er homo” er en novelle fra Endre Lund Eriksens *Kampklar. 11 noveller om verdens beste oppfinnelse*, også denne utgitt i 2014. Dette er en novellesamling som i større grad enn mange av de andre i læreboka, er rettet mot ungdom. Novellene handler om sport og fotball, og “Alle vet at Petter er homo” er en “troverdige [fremstilling av] seksualitet i tenårene” (Salomonsen, 2014). Novellene tar for seg en realistisk samtid, men det er lite annet populærlitterært ved samlingen da heller ikke denne novellen eller samlingen har oppnådd særlig utbredelse eller interesse.

I 2019, ga Marit Eikemo ut novellesamlingen *Hardanger*, og *Intertekst påbygging VG3* inkluderer novellen “Ei sjel og ei skjorte” i tekstsamlingen sin. I Stavanger Aftenblad skriver Sigmund Jensen at novellesamlingen *Hardanger* kan “oppleves litt platt og ja, ulitterært” (Jensen, 2019). Noveller med utgangspunkt i den avgrensede geografiske lokaliteten Hardanger, er et litt for smalt og lokalt tema til å kunne argumenteres for at tekstene ble skrevet med masseproduksjon og distribusjon i tankene. Jeg finner lite annet som taler for popularitet.

Lars Mæhles “489 mil til Aleppo” fra *Jag är Supermann* (2017) er skrevet som en slags sjangerblanding som gjør at en nesten kan betrakte *Jag är Supermann* som en roman, heller enn en novellesamling. Historiene henger i stor grad sammen, og tar for seg svært dagsaktuelle tema, som for eksempel omsorg og flyktningkrisen som vist i “489 mil til Aleppo”. Novellen er populært brukt i skolen, men utenfor skolen har novellesamlingen ingen utpreget arena. Teksten vil derfor ikke drøftes ytterligere.

Den siste novellen av nyere dato, er Ingrid Senjes “Stupeteknikk” fra novellesamlingen med samme navn, utgitt i 2021. *Stupeteknikk* er en novellesamling som var en nyttegiving da *Intertekst påbygging VG3* ble utgitt. Lærebokforfatterne kan derfor ikke ha inkludert en novelle fra samlingen på bakgrunn av popularitet i samtiden, noe som ikke utelukker at teksten *kan* ha mulighet til å bli populær, men i skrivende stund ikke har blitt det.

#### 4.6.2 Romaner

Figur 8 viser oss at *Intertekst påbygging VG3* inneholder 16 utdrag fra romaner, hvorav flesteparten av romanene er utgitt på 1800- og 1900-tallet. Bare 4 av romanene er fra 2010 eller senere.

Den første romanen er Helga Flatlands debutroman *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*. Romanen ble utgitt i 2010, og er derfor så vidt innenfor aktualitetsområdet. Likevel er det verdt å nevne at *Intertekst påbygging VG3* ble utgitt senere enn de to andre lærebøkene diskutert i denne oppgaven, så *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* rakk å fylle 12 år før læreboka ble utgitt. Sett bort fra dette, fikk romanen strålende kritikker da den kom ut. I følge Aschehoug, fikk boka “Tarjei Vesaas' debutantpris, Ungdommens kritikerpris, Aschehougs debutantstipend, og hun ble nominert til P2-lytternes romanpris” (Aschehoug, u.å.). Romanen tar for seg samtidsaktuelle tema, og har gode resepsjoner og anmeldelser å vise til. *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* har mange av elementene som skal til for å kunne kategoriseres som populærlitteratur, og jeg drøfter teksten videre i kapittel 5 av oppgaven.

Lik *Appell 1*, inneholder også *Intertekst påbygging VG3* et utdrag fra *Tante Ulrikkes vei* av Zeshan Shakar. Jeg har allerede diskutert det populærlitterære, og derfor er det ikke mer som er verdt å nevne før i neste kapittel av oppgaven.

Blant de nyeste romanene, finner vi enda en debutant. Gulraiz Sharifs *Hør her'a* fra 2020 ble nominert til både Brageprisen og Bokhandlerprisen, og høsten 2023 ble også boken utgitt som spillefilm med gode anmeldelser. Romanen har mye av det som skal til for å kunne kategoriseres som populærlitteratur; samtidsaktuelle tema i form av blant annet minoritetsperspektiv, god resepsjon, fornyet interesse gjennom filmatisering, en viss interesse for forskning vist gjennom blant annet masteroppgaver (se for eksempel Engedahl, 2022: Homme, 2021; Hofset, 2023). Jeg vil drøfte *Hør her'a* videre i kapittel 5.

Den siste romanen i *Intertekst påbygging VG3*, er Tore Renberg sin *Tollak til Ingeborg* (2020). Renberg har lyktes godt med forfatterskapet sitt. *Tollak til Ingeborg* er ikke et unntak. Romanen har høstet strålende anmeldelser, og høsten 2023 ble historien satt opp som visning på riksteateret, med manus skrevet av Renberg selv. Tematisk kan en vurdere om romanen har det for seg å kunne leses populærlitterært, men romanen er en utvilsom kommersiell suksess, så denne teksten er en tekst som egner seg godt til ytterligere drøfting.

### 4.6.3 Tegneserier

*Intertekst påbygging VG3* inneholder ingen elementer fra tegneserier i tekstsamlingen.

### 4.6.4 Lyrikk

*Intertekst påbygging VG3* inneholder mye lyrikk, hele 38 forskjellige tekster. Store deler av disse tekstene er fra 1800- og 1900-tallet. 15 av disse lyriske tekstene er gitt ut etter 2010. Lik som *Appell 1* er også lyrikken i *Intertekst påbygging VG3* for mange for å kommentere hver enkelt tekst, og utgangspunktet for populærlitteratur ikke, så jeg vil også her plukke ut enkelte tekster eller navn å kommentere basert på en subjektiv vurdering av hvilke navn jeg oppfatter som mulige kandidater for populærlitterær lesing. .

Cecilie Løveid - “Straff” (2013)

Yahya Hassan - “DU KOMMER I HELVEDE MIN BROR” (2013)

Jon Fosse - “Heilt utan ord” (2015)

Sumaya Jirde Ali - “En asylsøkers jantelov” (2017)

Frode Grytten - “Morgonfuglen” (2017)

Kjersti Wøien Håland - “No har eg spydd ned” (2017)

Sigmund Løvåsen - “Kunstgjødsel”, “Linerla” og “Glyfosat” (2018)

Hege Susanne Bergan - “[En dag leser jeg]” og “[Når du blir voksen]” (2018)

Kristian Bergquist - “jeg har en fin dialog gående med skogen” (2019)

Ingeborg Pukstad - “Uimotståelig” (2019)

Lars Ove Seljestad - “Livet sa ein dag” og “Det er den draumen” (2020)

Lik *Appell 1*, har også *Intertekst påbygging VG3* tekster av Yahya Hassan og Sumaya Jirde Ali, noe som forsterker forfatterskapene deres i relasjon til skolen. Også disse lyriske tekstene kan brukes i skolen når en jobber med samfunnsaktualitet. Tekstene kan oppleves som relevante på mange måter, men det finnes lite grunnlag for å kunne kalle dem populære.

Jon Fosse er sannsynligvis et av de største navnene på lyrikk-lista, og med god grunn. Fosse har blitt dekorert med det meste av litterære priser, og opplevde som nevnt tidligere en oppsving i popularitet høsten 2023 da han ble første norske vinner av nobelprisen i litteratur på nesten 100 år. Til tross for at Jon Fosse er et godt eksempel på en forfatter som har opplevd popularitet, spesielt i kjølvannet av nobelprisen, der tekstene i etterkant har blitt synliggjort og aktualisert på ny. Litt på samme måte som Kaizers og “Hjerteknuser”, har nok en del Fosse-tekster opplevd en gjenoppstandelse, men jeg kan ikke finne gode argumenter for at hymna “Heilt utan ord” fra prosasamlingen *Levande stein* skal gå foran som et eksempel på populærlitteratur.

Jeg vil derfor argumentere for at samtlige av de lyriske tekstene inkludert i *Intertekst påbygging VG3* ikke egner seg til en populærlitterær lesing.

#### **4.6.5 Drama**

Av de tre dramatiske tekstene inkludert i *Intertekst påbygging VG3*, faller alle bort på bakgrunn av 2010-avgrensingen.

#### **4.6.6 Annet**

Annet-kategorien åpner opp for å se på *Å skrive er å be om for mye* av Gunnar Wærness (2020). Dette er en slags multimodal tekst med en blanding av illustrasjoner og tekst brukt på forskjellige måter. Som litteratur er det lite en kan kommentere på som bidrar til å forankre posisjonen innenfor det populærlitterære, og jeg vil derfor konkludere med at denne typen tekst egner seg dårlig til en eventuell populærlitterær analyse.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Roman som populærlitteratur

Romanen veier tungt innenfor den skjønnlitterære tradisjonen, og har en betydelig plass i samfunnet. I skolen derimot, kan en oppleve at posisjonen til dels er truet. En studie viser hvordan romaner i sin helhet svært sjeldent eller aldri ble lest i den felles undervisningen, og at i de fleste tilfeller observert ble romaner “utelukkende” lest i form av kortere utdrag (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91). Enkelte skoler observert i samme studie, inkluderte lesing av selvvalgte romaner som en begynnelse eller avslutning på timen, uten at det ble laget undervisningsopplegg til lesingen, mens andre skoler ønsket at elevene skulle holde muntlige presentasjoner basert på det de hadde lest, uten at det ble utformet et felles didaktisk opplegg.

Martha Nussbaum er en av mange som trekker fram nødvendigheten av å lese romaner i klasserommet. Hun trekker spesielt fram den realistiske romantradisjonen, og mener at litteratur som representerer menneskelige muligheter og valg, bidrar til å utvikle forståelse for egen eksistens og tilværelse (Nussbaum, 1997, s. 106). Hallvard Kjelen er inne på noe av det samme i sin doktoravhandling, og mener at litteraturlærere “bør søke å utvide kanon, trekkje inn ukjende verk, nettopp for å få fram stemmer som tradisjoner av ein eller annan grunn har knebla (Kjelen, 2013, s. 79). Begrepet “ukjende verk” åpner opp for inkludering av mange ulike typer tekster, og insinuerer at lærere også bør se utenfor læreverkene når de skal velge ut litteratur til undervisningen.

I vurderingen om romanene faller inn under populærlitteratur eller ikke, tok jeg utgangspunkt i en kombinasjon av forskjellige variabler; anmeldelser, salgstall, videreutvikling av teksten, for eksempel som adaptasjoner for scene, filmer, eller om de kommer med oppfølgere. I tillegg burde de holde opp mot utvalgt teori av Geir Hjorthol, Cecilie Naper, Endsjø & Lied, og Løland mfl.. Jeg har lett etter tekster som har gjort det bra, nasjonalt eller internasjonalt. Hovedsakelig skrevet for et vestlig publikum, og med et objekt i fokus av nyere dato. Alle tekstene kan ikke nødvendigvis oppfylle alle kravene, men bør inneholde en kombinasjon av opp til flere. Av alle de tre lærebøkene jeg studerte, er det fem romaner jeg mener kan passe til disse beskrivelsene. Utdragene kommer fra *Appell 1* og *Intertekst påbygging VG3, Fabel 8*

inneholder betydelig færre romanutdrag enn de andre to lærebøkene, og de to utdragene i *Fabel 8* som var utgitt etter 2010, mener jeg ikke passet til populærlitterær analyse.

De fem romanene diskutert under, har til felles at alle er skrevet av norske forfattere. Dette er interessant fordi det viser at lærebokforfatterne bevisst forsøker å inkludere mye “nasjonal” litteratur. Likevel betyr dette også at det ekskluderes for andre typer tekster og perspektiver. Lærebøkene inneholdt noe oversatt litteratur fra utenlandske forfattere, men ingen tekster som nådde opp til populær-status. Dette er selvsagt individuelt per tekst, og funnene kunne ha vært annerledes om det hadde vært andre tekster inkludert.

### 5.1.1 Tante Ulrikkes vei

Da Zeshan Shakar ga ut *Tante Ulrikkes vei* i 2017, opplevde han umiddelbar suksess. Shakar vant Tarjei Vesaas’ debutantpris, og i 2019 ble romanen satt opp som teaterstykke ved Det Norske Teateret og Riksteateret (Drangsholt, 2023). Siden utgivelsen har romanen solgt i over 160 000 eksemplarer i Norge, og fått to “oppfølgere” (som ikke følger handlingen i *Tante Ulrikkes vei*, men skildrer forskjellige perspektiver av samme settingen) (Gyldendal, u.å.)

Noe av det første en leser kan legger merke til, er at *Tante Ulrikkes vei* passer til flere av beskrivelsene til populærlitteratur, da den omtaler oppvekstvilkår i et vestlig land (med minoritetsperspektiv), omtaler samtidsaktuelle og relevante tema (oppvekstvilkår for minoriteter i hovedstaden, dette er en global tematikk som mange land sannsynligvis vil kjenne seg igjen i), og romanen kan oppleves som underholdende og nytenkende. Et annet argument som taler for det populærlitterære, er at Cecilie Naper trekker fram at populærlitteraturen etablerer sine egne rammer for kvalitet, og *Tante Ulrikkes vei* omfavner dette med et fargerikt språk fullt av ulike former for nyanser.

Cecilie Naper og Geir Hjorthol poengterer at populærlitteraturens fremste trekk er underholdning. I *Tante Ulrikkes vei* er Shakar dyktig med pennen, og historien kommer til på en humoristisk og livaktig måte. Endsjø & Lied mener at det er typisk for det populærkulturelle å kunne reprodusere “de trendene som er tidstypiske” i form av det hverdagen blir preget av (Endsjø & Lied, 2011, s. 16). I dette tilfellet, er en oppvekstroman basert på minoritetsmiljøer et resultat av migrasjon som et globalt fenomen. Dette knyttes

også opp mot Endsjø & Lied sin oppfatning av at populærkulturen (og herunder også litteraturen), er "«glokal» – den er global, men på samme tid uttrykkes og reproduseres den lokalt" (Endsjø & Lied, 2011, s. 17). Det vil finnes bydeler som Stovner, med en fortetning av migranter, i samtlige byer i vestlige land. Dette er også med på å knytte inn Løland mfl. sin oppfatning om at populærlitteratur er litteratur hovedsakelig skrevet for et vestlig publikum; en tekst om Muslimske innvandrere som en minoritet i en europeisk hovedstad ville nok innholdsmessig ikke kunne relatere like mye til en leser i asiatiske land, eller søramerikanske land.

Romanen omhandler to gutter som deltar i en undersøkelse om oppvekstkår, og skriftlig arter dette seg som muntlig innspilte dagboknotater og e-poster der guttene forteller om livene sine. Dette fører til et muntlig språk, med mye lingvistiske særegenheter med utgangspunkt i multietnolekter. I utdraget fra *Appell 1*, er det karakteren Jamal som spiller inn et lydklipp: "Liksom, dem potetene på blokken her på Stovner, dem er ok. Ungdommene liksom. Sånn som André, han er homie. Men dem er gamle ass" (Børresen mfl., s. 252). Bjerck Hagen trekker fram at mennesker "leser litteratur for å få språkopplevelser eller språkerfaringer" (Bjerck Hagen, 2004, s. 30). Tante Ulrikkes vei, er et godt eksempel på en slik tekst hvor en kan oppleve en ny språkopplevelse ut fra en tekst som etablerer sine egne kvalitetsnormer.

Utdragene fra *Tante Ulrikkes vei* kan sannsynligvis oppleves som lettere å lese for en ungdom enn for et mer voksent publikum, dels på grunnlag av ungdomsperspektivet, og dels på grunnlag av språket. Dette kan også knyttes opp mot Joseph Appleyards teori om at lesere i ungdomsfasen ofte søker seg til karakterer de kan identifisere seg meg, hvorav ungdomskarakterer er å foretrekke. Det er mulig at interessen for en slik roman kan avta over tid, men en kan også spekulere i om romanen etterhvert vil stå igjen som en klassiker fra 2010-tallets litteratur, eller som en klisje i klasserommet. Det er tydelig at lærebokforfattere mener denne romanen egner seg til undervisning i skolen, da den har utdrag inkludert i både *Appell 1* og *Intertekst påbygging VG3*.

Utdragene fra de to lærebøkene er ikke de samme. I *Appell 1*, får vi kun et utdrag fra lydinnspillingen til Jamal. *Intertekst påbygging VG3* inneholder både lydinnspilling fra Jamal, og epost fra Mo. Effekten dette har, oppfatter jeg på følgende måte:



*Appell 1* viser en ensformig side av ungdomslivet, der leseren av tekstens utdrag kan få inntrykk av at Jamals liv er en form for fasit for levevilkår i Groruddalen. Innledningen til teksten nevner imidlertid at romanen “handler om to gutter” (Børresen mfl., 2020, s. 250), men den andre gutten, Mo, får leseren ingen mer kunnskap om.

*Intertekst påbygging VG3* får fram begge guttenes perspektiv, noe som er med på å skape et mer nyansert bilde av forskjellige perspektiver. Læreboka poengterer i innledningen at utdraget handler om begge guttene, og at de produserer tekstene på forskjellige måter, lydinnspilling og selvskreven e-post. Dette er med på å gjøre en leser oppmerksom på at det finnes forskjeller mellom de to guttene allerede fra starten, og at det skildres to veldig ulike perspektiver på den samme oppveksten. Dette følges opp med oppgaveteksten som følger romanutdraget, spesielt spørsmål 2 som vist under her:

### **Opgavetekst fra *Intertekst påbygging VG3***

- “1. Beskriv Jamal og Mo ut ifra det du får vite om dem i utdraget. hva får du vite om livet deres? Hva har de felles og hva er ulikt?”
2. Undersøk språkbruken i teksten til Jamal. Hva skiller denne fra vanlig norsk? Se på ordvalg, grammatikk og setningsstruktur.
3. I boka følger vi Jamal og Mo, som er med i forskningsprosjektet om “Kartlegging av hverdagen til unge i Groruddalen”. Finn fakta om Groruddalen på nettet. Hvorfor tror du akkurat hverdagen til unge i Groruddalen er interessant å forske på?”
4. Tenk deg at du skulle være med i et lignende forskningsprosjekt som Jamal og Mo, der hensikten er å kartlegge hverdagen til ungdom i ditt nærområde. Hva ville du fortalt om da? Lag et tankekart for å strukturere det du vil si, og snakk deretter inn på en lydfil. Velg gjerne dialektord og uttryksmåter som er typiske for måten du snakker på. (Forslag til innhold)” (Garthus mfl., s. 548)

Opgavene utformet til *Tante Ulrikkes vei* i *Intertekst påbygging VG3* er i stor grad basert på at elever skal tolke innhold, språkbruk, og se teksten i en større sammenheng. Det blir også vektlagt at elevene skal kunne nærlese teksten, å vurdere tekstene på en slik måte at de kan svare på hva Jamal og Mo har til felles, og hva som skiller dem.

Utdraget til *Appell 1* får vi inntrykk av kommer fra starten av romanen. Teksten begynner med “Halla, hører du meg elle? Ehh ... Du sa jeg skal fortelle om livet mitt liksom. Dagbok

liksom.” (Børresen mfl., 2020, s. 250). Dette er en god indikasjon av at Jamal er i oppstartsfasen av innspillingen av livet. Et slikt utdrag fra en roman er hensiktsmessig da elevene kan få en god introduksjon til teksten, der det meste som ellers ville vært uklart, blir tydeliggjort.

I oppgavesettet til utdraget i *Appell 1*, blir elevene bedt om å utforske “ord som har opprinnelse fra andre språk enn norsk” og finne “kjennetegn” og “eksempler på multietnolekt” i teksten (Børresen mfl., s. 253).

I lærebøkene er *Tante Ulrikkes vei* knyttet inn på forskjellige måter. I *Appell 1* blir teksten trukket ut fra tekstsamlingen, og nevnt i kapittelet om tekst i kontekst. Underkapittelet er “Forstå tekster om kulturmøter” og “Multikulturell identitet” (Børresen mfl., s. 12-13). Det blir trukket frem hvordan en kan lese oppvekst og miljø basert på tekstutdraget inkludert i samlingen, og hvordan en slik tekst kan føre til identitetsforståelse. Geir Hjorthol poengterer at populærlitteraturen er relevant fordi den “formidle[r] eit innhald som vekker interesse, engasjerer og kjennest viktig i forhold til det livet vi lever” (Hjorthol, 1995, s. 45). En annen positiv side ved den typen populærlitterær lesing som *Tante Ulrikkes vei* kan gi oss, er at den kan føre til “språkbeherskelse”, “identifikasjonsobjekter” og “opptre som språkfremmer” (Naper, 1992, s. 10).

I *Appell 1* blir også *Tante Ulrikkes vei* trukket fram i kapittelet om språk og endring. Her kategoriseres den inn under konteksten “Ungdomsspråk”, og elevene blir her vist hvordan språk og identitet henger sammen (her blir multietnolekt trukket inn, med et lite utdrag fra utdraget om *Tante Ulrikkes vei*).

I *Intertekst påbygging VG3*, blir *Tante Ulrikkes vei* inkludert i tekstsamlingen med et større utdrag enn *Appell 1*, hvor den største forskjellen ligger i at *Appell 1* inkluderer synet til Jamal, mens både Jamal og Mo får vist sine perspektiver i *Intertekst påbygging VG3*. Utdraget til *Tante Ulrikkes vei* blir listet opp i kapittelet fra tekstsamlingen som handler om noveller, romanutdrag og drama innenfor samtidslitteratur.

I hoveddelen av læreboka, blir *Tante Ulrikkes vei* knyttet inn under tema utenforskap og identitet, og det “å ikke passe inn” (Garthus mfl., 2022, s. 278). Her blir det trukket paralleller mellom karakterene i *Tante Ulrikkes vei* og deres virkelighetsoppfatning, med sammenligning til jeg-personer i diktingen til Hamsun og Obstfelder. Jeg-personer i tidlig 1900-talls

litteratur kan føle på “angst og utenforskap” i sin egen tid, slik som Mo fra *Tante Ulrikkes vei* kan oppleve “følelsen av å stå utenfor og ikke være inkludert” (Garthus mfl., 2022, s. 278 - 279).

Inkluderingen av *Tante Ulrikkes vei* og de medfølgende oppgavene kan oppleves som relevante på flere måter. Teksten i seg selv er godt tilpasset målgruppa av en slik lærebok, og oppgavene får fram ulike sider av teksten som er aktuelle å diskutere. Spesielt oppgave 4, der elever blir bedt om å kartlegge sin egen hverdag på samme måte som Jamal og Mo, kan være med på å knytte teksten opp mot eget liv. Dette er noe Cecilie Naper mener er viktig for skolen og læring.

### **5.1.2 Bienes Historie**

Maja Lunde er som nevnt tidligere sannsynligvis den forfatteren som har gjort det best på internasjonal basis av de romanforfatterne jeg forholder meg til i dette kapittelet av oppgaven. *Bienes historie* var hennes første roman for voksne, og kom ut i 2015. *Bienes historie* opplevde stor suksess, både nasjonalt og internasjonalt, og i 2022 hadde romanserien på fire bøker solgt i over 4 millioner eksemplarer og flere av bøkene har blitt oversatt til over 41 språk (Vik, 2022).

Bienes historie tar for seg en parallell av fortid, samtid, og framtid. Dette er noe som er med på å vekke interesse, både om fortid og fremtid. Klimaperspektivet er en viktig del av samtiden, noe som igjen bidrar til økt popularitet fordi litteraturen kan “kjennest viktig i forhold til det livet vi lever” (Hjorthol, 1995, s. 45). Hjorthol setter “handlingsstruktur som held oss i spenning” og at teksten må ha “noko å seie oss” som forutsetninger for underholdning, noe som er essensielt for populærlitteraturen (Hjorthol, 1995, s. 45).

Når det kommer til kvalitetsnormer, skiller *Bienes historie* seg ut fra for eksempel *Tante Ulrikkes vei*. Lunde skriver for en litt annen type leser (karakterene i *Bienes historie* er voksne, mens Mo og Jamal er ungdommer), og en kan argumentere for at romanen holder seg på en mer “høykulturell” side av skalaen enn teksten til Shakar, basert på for eksempel språklig “korrekthet”.

*Bienes historie* tar for seg handling i forskjellige tidsrom, og handlingen utspiller seg i henholdsvis England, USA, og Kina. Utdraget fra romanen i læreboka utspiller seg i Kina, men handlingen er basert på det tidligere hendelsesforløpet i England og USA. Påvirkningen England og USA har på handlingen, er med på å forsterke posisjonen Vesten har innenfor populærlitteratur, et krav fra Løland mlf.. En slik posisjon, kombinert med romanens innhold og budskap, gjør at romanen egner seg til massedistribusjon til vestlige land, men også til en viss grad det asiatiske markedet på grunnlag av tilknytningen romanen har til Kina. Det tematiske innholdet med klima, er noe som også kan oppfattes som “glokalt” i henhold til Endsjø & Lied, innhold som egner seg for et lokalt og globalt marked. Klimalitteratur er ikke et nytt fenomen, men et tema som har blitt svært aktuelt på 2010- og 2020-tallet, ikke minst av pådrivere som for eksempel Greta Thunberg og Skolestreik for klima-aksjonene hun gjennomførte fra 2018 - 2023.

Bjerck Hagen mener at et tegn på kvalitet er at en tekst består over tid, og for en såpass ny tekst som *Bienes historie*, er det umulig å si hvilken posisjon teksten har om noen år (Bjerck Hagen, 2004, s. 28). Likevel er en subjektiv antakelse at *Bienes historie* vil stå igjen som en viktig tekst for samtiden, og en tekst vi kan se tilbake på som et klassisk eksempel på 2010-tallets litteratur og et godt bidrag til den stadig økende samlingen av klimalitteratur.

### **Oppgavetekst fra Appell 1**

- “1. Store deler av teksten formidles gjennom faktaopplysninger. Tall, fagbegreper, miljøhistorier er alle opplysninger som like godt kunne tilhørt en vitenskapelig sakprosa eller forskningsartikkel. Hva oppnår forfatteren ved å skrive om biene i romanens skjønnlitterære form?”
2. Det tegnes et slags skrekkebilde av fremtiden i *Bienes historie*. Hvilke ressurser har menneskene for å overleve der?”
3. USA og Kina stilles opp som motpoler her. Hva tror du er grunnen til at de fikk til håndpollinering i Kina og ikke i USA? Diskuter spørsmålet med andre i klassen.
4. Hva gjør vi hvis dette blir virkelighet? Skriv en tekst om bienes død. Velg sjanger selv.” (Børresen mfl., s. 229)

Arbeidet med en tekst som *Bienes historie* kan ta utgangspunkt i mye forskjellig. Utdraget gjengitt i *Appell 1* tar for seg Kina i 2098, hvor en kvinne sitter på et bibliotek og leser seg opp på hva som skjedde da økosystemet kollapset, nesten 100 år tidligere. Dette kan direkte

knyttet opp mot oppgave to, hvor Børresen mfl. ber elevene vurdere tekstens fremtoning og språkbruk i utdraget. Det sosiale og historiske aspektet er også noe elevene må vurdere gjennom spørsmål 3, der elevene må knytte sammen litteratur med egen kunnskap om samfunnsfaglige temaer som Kina sammenlignet med USA.

Noe *Appell 1* inkluderer, som ikke *Fabel 8* eller *Intertekst påbygging VG3* inkluderer, er en liste over tekster som inviterer til videre lesing av lignende tekster, i dette tilfellet klimalitteratur. Ved å liste opp tekster utgitt mellom 1974 og 2017, er Børresen mfl. med på å sette *Bienes historie* inn i en større litterær kontekst, noe som kan bidra til å gi elevene større tilknytning til litteraturen – både i samtiden, men også historisk kontekst.

*Bienes historie* blir for øvrig nevnt i læreboka *Intertekst påbygging VG3* som et eksempel på en tekst som kan egne seg til økokritisk lesing, med et utdrag om håndpollineringen i Kina i år 2098. Benevnelsen er med på å forsterke tekstens posisjon som populær og utbredt, og lik forfattere som Zeshan Shakar, Sumaya Jirde Ali, og Yahya Hassan, er det tydelig at flere lærebokforfattere anser Maja Lunde som aktuell for skolen

Lesninger av populærlitterære samtidstekster som *Bienes historie* kan bidra til ytterligere identifikasjon med eget liv sammenlignet med litteratur, og skape økt forståelse for hvordan skjønnlitterære tekster kan spille en sentral rolle i livene til mange gjennom innholdet de formidler.

### **5.1.3 Hør her'a**

Denne romanen blir beskrevet som en “roman som sprenger alle rammer” (Gørvell, 2021). Den har det meste som skal på plass for å kunne ansees som en populærlitteratur bok; den er samtidsaktuell, tar for seg migrasjon og innvandrerperspektiv på 2020-tallet, har fått en rekke gode anmeldelser, og oppleves som en “leseopplevelse av de sjeldne” (Gørvell, 2021).

*Hør her'a* spiller på et ferskt ungdomsperspektiv der samtidsaktuelle referanser sitter løst. I utdraget fra *Intertekst påbygging VG3*, brukes det referanser som Erna Solberg som statsminister, appen Snapchat, piraten Jack Sparrow fra *Pirates of the Caribbean*, Lynet McQueen fra *Biler*, bilmerket Tesla, og Petter Northug. Felles for disse referansene er at de har tilknytning til 2000- og 2010-tallet. Dette et gode beviser tilknyttet teorien om at det

populærlitterære fokuset i teksten bør ha samtidsaktuelle tilknytninger. I tillegg står underholdningsmomentet gjennom den humoristiske fremtoningen som det sterkeste argumentet av alle, noe Cecilie Naper og Geir Hjorthol vektlegger som essensielt for populærlitteraturen.

Et annet argument som taler for tekstens popularitet, er at teksten også har blitt filmatisert. Høsten 2023 ble spillefilmen med samme navn som boken utgitt, og også filmen fikk også god resepsjon og gode anmeldelser. Anmelder Birger Vestmo beskrev *Hør her'a* som en “vellykket film med et overskudd av gode kvaliteter” (Vestmo, 2023).

Minoritetsperspektiv har hatt en stor innflytelse på norsk litteratur de siste årene, og *Hør her'a* føyer seg inn på listen av en rekke suksessfulle romaner med lignende temaer utgitt i løpet av de siste årene, for eksempel *Tante Ulrikkes vei*, *Alle utlendinger har lukka gardiner*, *Hva vil folk si* (basert på filmen med samme navn), og *De som ikke finnes*. Likevel kan populariteten til *Hør her'a* bli redusert gjennom de mange referansene, dette er noe som kan føre til at boken kan bli oppfattet mer lokal enn global i henhold til Endsjø & Lied. Selv om samtidsreferansene kan oppfattes som utpreget norske, er likevel tematikken noe som kan gå igjen i flere vestlige land.

*Hør her'a* har stort potensial for å nå ut til ungdom, da den skildrer oppvekstvilkår, bruker et muntlig og humoristisk språk, og holder handlingen presis. Med dette mener jeg at det ikke forekommer lange formuleringer som kan bidra til å bryte opp den lette og humoristiske tonen. Lik for eksempel *Tante Ulrikkes vei*, bruker også *Hør her'a* språklige virkemidler i form for multietnolekter og lånord, blant annet synlig gjennom setninger som “[f]or da han kommer til å drite seg ut på jobbintervju og si de løeste, mest smooka tinga som du ikke kan tenke på engang” (Garthus mfl., 2022, s. 531). Denne type roman hadde egnet seg godt til språklig analyse.

Innholdsmessig tar utdraget for seg jeg-personen, Mahmoud, som skal kjøpe brød til sin mor, sammen med kameraten Arif som er ute i samme ærend. Underveis diskuterer guttene hvilke muligheter de har for å få sommerjobb, sammenlignet med etniske nordmenn. Romanutdraget blir ikke knyttet inn i læreboken på andre måter enn at det er inkludert i tekstvedleggene, og vi har kun oppgaveteksten å gå ut i fra når en skal bedømme hvilke elementer fra teksten lærebokforfatterne anså som hensiktsmessig å poengtere.

### Oppgavetekst fra *Intertekst påbygging VG3*:

“Spørsmål til teksten

1. Skriv et kort handlingsreferat av utdraget.
2. Hva får du vite om jeg-personen og vennen hans, Arif?
3. Finn eksempler på hvordan folk med forskjellig etnisk bakgrunn (somalier, nordmann, pakistaner osv) blir beskrevet i utdraget.
4. Hva kjennetegner språket i teksten? Lag en liste over ord og uttrykk som du ikke finner i normert norsk.
5. Kan man si at humor blir brukt som virkemiddel i dette utdraget, og i tilfelle hvordan?
6. Velg et avsnitt og skriv om til normert bokmål eller nynorsk. Hva liker du best, din egen versjon eller originalversjonen?” (Garthus mlf., s 532)

Oppgaveteksten som hører til *Hør her 'a*, er i stor grad tilpasset innholdet til tekstutdraget. Oppgave 2 og 3 ber elevene ta utgangspunkt i teksten for å hente ut informasjon, for eksempel om karakterene eller beskrivelsen av ulike etnisiteter. Dette er en fin måte for elever å kunne knytte seg til teksten, ved at de kan få konkrete elementer de skal se etter og kommentere. Det er også med på å poengtere at lærebokforfatterne anser minoritetsperspektiv og karakterbeskrivelse som essensielt når elever skal lese dette utdraget.

Oppgave 4 tar for seg det språklige, et annet sentralt element i teksten. Elevene skal her kunne benytte seg av tidligere kunnskap om det norske språket, for å så kunne finne “avvik” med dialektord, slang, eller andre grammatiske “feil” (som er feil i en korrekt grammatisk kontekst, men et språklig bevisst virkemiddel fra forfatterens side). Dette kan knyttes sammen med oppgave 6, der elevene skal ta for seg en del av teksten, og “oversette” den til grammatisk korrekt hovedmål. Vurderingen av hvilken versjon elevene liker best, er med på å skape grunnlag for at elevene må vurdere og begrunnet valgene av språk sammenlignet med innholdet av tekst, noe som kan ytterligere forsterke hvilken effekt språk kan ha på innhold, og omvendt.

*Hør her 'a* er en populærliterær tekst som egner seg godt til undervisning for litt eldre elever, og som kan oppleves som svært relevant i samtiden.

#### 5.1.4 Tollak til Ingeborg

Tore Renberg er et stort navn innenfor samtidslitteraturen i Norge. *Tollak til Ingeborg* er en av mange anerkjente romaner og tekster Renberg har gitt ut de siste tiårene som forfatter. Romanen fikk i 2020 en rekke gode anmeldelser, og vant blant annet Bokhandlerprisen. Høsten 2023 ble romanen satt opp som teater, også denne til strålende resepsjon og anmeldelser. Begge disse merittene er gode indikasjoner på at *Tollak til Ingeborg* har oppnådd interesse og popularitet.

Et annet symptom på det populærlitterære er at *Tollak til Ingeborg* også har vært en kommersiell suksess, romanen har blitt printet opp i over 8 opplag. Likevel er det elementer som gjør at en kan trekke tvil om hvorvidt denne populariteten er nok, spesielt i relasjon til ungdom i rollen som lesere. Endsjø & Lied trekker fram muligheten for masseproduksjon, og at teksten skal fremstå som et “salgbart produkt” (Endsjø & Lied, 2011, s. 16 - 17). *Tollak til Ingeborg* kan på mange måter fremstå som en roman med et “misforstått eldre mann” narrativ, ikke ulikt større nordiske suksesser som *En mann ved navn Ove* og *Hundreåringen som klatret ut gjennom vinduet og forsvant*. Dette er med på å forsterke at *Tollak til Ingeborg* har potensial til å nå utenfor Norge, som en del av vestlig masseprodusert kultur.

*Tollak til Ingeborg* er en roman som ble skrevet til et mer voksent publikum. Romanen oppfyller det populærlitterære kravet om underholdning og kommersiell suksess i henhold til Naper, Hjorthol, og Endsjø & Lied, men tematikken er ikke for eksempel “bevisst nyprodusert” eller et “nytt kulturuttrykk” (Endsjø & Lied, 2011, s. 17). Det er også litt for tidlig å si noe særlig om kvalitet over tid, men det kan nevnes at Renberg utga en ny roman høsten 2023 (også denne med stor suksess), og interessen for *Tollak til Ingeborg* på grunnlag av dette vil ha avtatt noe.

Cecilie Naper trekker fram at et symptom på kvalitet er at teksten skal kunne oppfattes som utfordrende (Naper, 1992, s. 14). En slik tekst En rettfærdig konklusjon her kan være at *Tollak til Ingeborg* er et godt eksempel på en tekst som kan oppfattes som populærlitterær i dette øyeblikket, men at interessen for teksten vil kunne avta ytterligere over tid.



### Oppgavetekst fra *Intertekst påbygging VG3*:

“Spørsmål til teksten

1. Det er korte setninger i dette utdraget. Hva slags effekt får dette virkemiddelet?
2. Hvilket forhold har Tollak til Ingeborg?
3. Hva slags inntrykk får du av miljøet rundt Tollak?
4. Personskildringene innledningsvis er nokså detaljerte. Hva forteller disse om Tollak?” (Garthus mfl., s. 550)

Oppgaveteksten som følger romanutdraget tar utgangspunkt i skildringer av personer og miljø. Det første elevene blir bedt om, er at de skal vurdere hvilken effekt korte setninger kan ha på en tekst. Dette innebærer at elevene har kjennskap til forskjellige typer oppsett av tekst, for at de skal kunne ha sammenligningsgrunnlag. Elevene må også kunne benytte seg navnene på ulike litterære virkemidler for å kunne beskrive effekten virkemidlene har.

Når elevene blir bedt om å se på hvilket forhold karakterene har til hverandre, blir de indirekte spurt om sin tolking av nærlesing. Nærlesing krever at elevene har forkunnskapen som kreves for å få til teknikken, noe som kan oppleves vanskeligere enn andre type oppgaver som er formulert som en “finn x-element i teksten”. Nærlesing av miljøet er en annen oppgave der elevene må sette seg inn i teksten.

Utdraget fra teksten i seg selv, kan passe for en del elever i målgruppen til *Intertekst påbygging VG3*, men *Tollak til Ingeborg* er en annen type tekst enn for eksempel *Tante Ulrikkes vei* og *Hør her 'a*, og krever en litt annen type oppgaver som igjen har potensiale til å treffe en annen elevgruppe.

*Tollak til Ingeborg* er en litt annen type populærlitterær tekst enn for eksempel *Tante Ulrikkes vei* og *Hør her 'a*. Tematikken fører en mer seriøs tone, og litteraturen forholder seg til andre rammer av kvalitet. Oppgavene tiltenkt tekstutdraget fokuserer mest på skildring av person og miljø. Dette er med på å vise forskjellige funksjoner populærlitterære tekster kan ha i klasserommet.

### 5.1.5 Bli hvis du kan. Reis hvis du må

*Bli hvis du kan. Reis hvis du må* er den eldste av de romanene jeg diskuterer her. Etter dagens dato, ville ikke teksten regnes med, da det er 14 år siden den ble gitt ut, men etter 2010-avgrensingen, er den innenfor.

Romanen inneholder flere populærlitterære elementer. For det første har *Bli hvis du kan. Reis hvis du må*, som nevnt i kapittel 4, vært nominert og vunnet flere litterære priser. Noe av det som taler mot populærlitterær lesing, er at romanen speiler andre romaner, som for eksempel *Hør her'a* og *Tollak til Ingeborg*, når det kommer til fokuset på et mer lokalt perspektiv, og jeg finner heller ingen beviser for at teksten har gjort det bra i utlandet. Likevel er det ikke til å se bort fra at romanen er til en viss grad det Endsjø & Lied kaller *Glokal*, at det er en lokal tolking av hendelser som skjer på en mer utbredt global skala.

Tematikken i teksten har basis i fire norske gutter fra en liten bygd som verver seg som fremmedkrigere i Afghanistan. Romanen er delt opp i fire kapitler, hvor de fire guttene får hvert sitt kapittel til å fortelle fra sitt perspektiv. Vedlegget spiller på romantittelen, og kan leses som en slags tolking på hvordan unge i Norge kan oppleve bygde-Norge, som en plass der unge har stor utferdstrang, og en bare blir hvis en "må". Også dette er en tematikk som kan trekkes opp på et større internasjonalt nivå, noe som taler for tekstens samtidsmessige relevans. Reise for å bedre sin egen situasjon er ikke et særnorsk fenomen, men noe som kan bidra til å knytte teksten til et større vestlig publikum innenfor et globalt perspektiv. I tillegg følger romanen ungdomskarakterer, lik *Tante Ulrikkes vei* og *Hør her'a*. Dette er noe Joseph Appleyard trekker frem som positivt, da det kan bidra til større identifisering med teksten, da *den tenkende leseren* trenger karakterer å relatere til. I tillegg mener Cecilie Naper at det er et symptom på kvalitet at teksten kan oppfattes som utfordrende, noe som er positivt for læring (Naper, 1992, s. 68).

Utdraget fra romanen er ganske kort, tilsammen litt over en hel side. Det er karakteren Tarjei som forteller om livet sitt, og bruker referanser ungdom kan kjenne seg igjen i, som for eksempel samordna opptak, hvilket forhold en ungdom kan ha til sine foreldre, og hvilke roller en ungdom skal ha i forhold til samfunnet. Lik *Tollak til Ingeborg* og *Hør her'a* er ikke *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* knyttet inn i læreboka på andre måter enn som en del av tekstvedlegget.

*Bli hvis du kan. Reis hvis du må* er nok et litt svakere eksempel på en populærlitterær tekst sammenlignet med for eksempel *Bienes historie* eller *Tante Ulrikkes vei*. Hadde vurderingen skjedd på bakgrunn av dagens dato, ville jeg ikke argumentert for at romanen skulle leses populærlitterært. Teksten kan derfor være et eksempel på en tekst hvor populariteten tilhører samtiden, og ikke nødvendigvis varer over tid.

### **Oppgavetekst fra *Intertekst påbygging Vg3*:**

1. Hvordan beskriver Tarjei forholdet til far og andre mennesker i dette utdraget?
2. Hvilke forventninger føler Tarjei at andre har til han?
3. “Jeg føler at jeg er fastlåst i den rollen noen skapte for meg da jeg var liten”, er et sitat fra teksten.
  - Diskuter: Er det lett å bryte ut av roller som er skapt, for eksempel av familien?
  - Hvilke roller har du i livet ditt?
  - Kan du kjenne deg igjen i hvordan Tarjei har det? (Garthus mfl., s. 542)

Utdraget til *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* inkluderer ikke noe av det som senere skjer i romanen. Oppgavene er derfor basert på Tarjei, og hvordan han beskriver seg selv. Oppgave 1 ber elevene vurdere Tarjei og hvilke forhold han har til menneskene rundt seg. Dette er et spørsmål som inviterer til nærlesing av utdraget, og ber elevene vurdere Tarjei som forteller.

Spørsmål 2 er en videre vurdering av Tarjei, og elevene skal her beskrive hvilke forventninger de finner fra teksten. Dette er et spørsmål som kan bidra til å skape diskusjon om elevene kan identifisere seg selv med Tarjei, noe Cecilie Naper trekker fram som positivt for litteraturen som undervises i skolen. Interesse og identifisering er essensielt for at elevene skal kunne lese og arbeide med en tekst.

Der spørsmål 1 og 2 er mer av typen “finn svar i teksten”, er spørsmål 3 laget på bakgrunn av ønsket om å få elevene til å vurdere og diskutere. Garthus mfl. trekker frem et sitat fra utdraget, og ber deretter elevene knytte sitater til en vurdering av sin egen posisjon i samfunnet og familien. Begrenset utdrag fra tekst, begrenser også mulighetene for didaktisk arbeid. I arbeidet med denne teksten blir det for eksempel ikke vektlagt språk eller litterære virkemidler - fokuset er mer på Tarjei som karakter, og en vurdering av hvor troverdig Tarjei framstår for leseren.

## 5.2 Lyrikk som populærlitteratur

Lyrikk er en stor del av den norske identitetsfølelsen. Sjangeren kan bidra til språklig mangfold, kulturuttrykk, og sette ord på følelser. I hverdagen, kan en argumentere for at de lyriske tekstene en møter mest er sanglyrikk. Fra musikk på øret, radio på venteværelset, og musikk fra høytalere på offentlige steder, er musikk en stor del av livene til mange. En studie om relasjonen mellom musikk og helse, konkluderte med at flesteparten av unge som deltok i studien hørte på musikk daglig (Beckmann, 2014). Ungdom har ifølge funnene til Beckmann et svært bevisst forhold til musikk, og gjennom musikken får de muligheten til å utvikle et bevisst forhold til egne tanker, følelser, og at musikken er et “viktig redskap i arbeidet med å utvikle emosjonell bevissthet og kompetanse” (Beckmann, 2014, s. 165).

Litteraturviter Marthe Hatlen Grønsveen har forsket på bruk av lyrikk i undervisning på ungdomstrinnet. Lik Beckmann, mener også Grønsveen at mange unge hører på musikk daglig, og at lyrikken gjennom musikk og sanger er en sjanger unge kjenner godt til. Å kunne trekke inn sangtekster i norskundervisningen, kan derfor bli en måte læreren kan fange opp elevenes hverdag og benytte denne i undervisningsformål (Ervik, 2022).

Joseph Appleyard sin forskning kan tyde på at ungdom ville foretrukket romaner eller noveller framfor lyrikk, og dette ligger i hovedsak i begrunnelsen at ungdom lettere kan føle på identifikasjon med fiksjonelle karakterer. I en roman kan en leser få se både dybde og bredde i en karakter, og har dermed større grunnlag for identifikasjon. Lyrikk er nok ikke den sjangeren som i størst grad legger opp til lesing av karakterer eller karakterutvikling, men det finnes likevel et visst grunnlag til at ungdom kan lære seg å lese seg opp på det lyriske jeg-et, noe som i lengden kan bidra til identifisering. Appleyards tenkende leser vil automatisk foretrekke tekster de kan reagere følelsesmessig på, og som danner grunnlag for drøfting og tenking (Appleyard, 1991, s. 102).

Det meste av lyrikken inkludert i lærebøkene, var ikke relevant å diskutere på grunn av alder. Av den nyeste litteraturen, var det unntaksvis at de lyriske tekstene kunne drøftes i en populærlitterær sammenheng. Det var bare *Fabel 8* som inkluderte slike lyriske tekster, og samtlige av dem er sanglyrikk. Basert på dette, kan en foreløpig konklusjon være at lyrikk bare unntaksvis oppnår popularitet, og av disse er det svært lav sannsynlighet for at de skal ende opp i en lærebok.

### 5.2.1 Hjerteknuser

Kaizers Orchestra (populært forkortet til Kaizers) er et band som har holdt på i lang tid. I 2022 gikk sangen “Hjerteknuser” viralt på sosiale medier, blant annet på appen TikTok. Ifølge nettsiden til bandet, ga Kaizers ut en samleplate med “Greatest Hits” for å kunne “presentere kaizeruniverset for en ny generasjon” (Kaizers Orchestra, u.å.).

Overgangen mellom popularitet fra 2010 til 2022 er et godt eksempel på hvordan popularitet kan gå i bølger, og at begreper om kvalitet og popularitet endrer seg over tid. Det skal her nevnes at populariteten i 2022 kom *etter* at læreboka ble utgitt i 2020, men poenget er fortsatt relevant.

Hjerteknuser kan være et eksempel på populærlitteratur på mange måter, hvorav en av de er målbare tall. Som nevnt tidligere har Kaizers i skrivende stund over 42 millioner avspillinger av “Hjerteknuser” fra albumet *Violeta Violeta Volume I*. Som kontrast har en annen sang på samme album, “Sju bøtter tårer er nok, Beatrice”, litt over 830 000 avspillinger, en forskjell på godt over 41 millioner altså.

I henhold til teori om populærlitteratur og kultur som et masseprodusert vestlig fenomen, kan en argumentere for at Kaizers skrev Hjerteknuser tilegnet et vestlig publikum, dog sangtekster på norsk vil naturlig begrense mulighetene for distribusjon en viss grad. Cecilie Naper argumenterer for at populærlitteratur etablerer sine egne kvalitetsnormer, noe en kan se gjennom Kaizers særegne skrivestil. Dette vil jeg kommentere under. I tillegg kan en argumentere for at “Hjerteknuser” sitt viktigste moment, er underholdningsverdien. Både Naper og Geir Hjorthol understreker at underholdning er en av de viktigste funksjonene til populærlitteratur, og musikk (det musikalske i kombinasjon med det lyriske) er i stor grad skapt for å underholde

### Oppgavetekst fra *Fabel 8*

“62. Svar på disse spørsmålene. Begrunn svarene dine med eksempler fra teksten.

- a. Hvorfor tror du sangen heter "Hjerteknuser"?
- b. Hva er temaet i sangen? Hva handler den om?
- c. Hvilke tanker gjør du deg når du hører henne historien? Er det noen deler av historien du legger ekstra merke til?

63. Lag en oversettelse av sangteksten til din egen dialekt. Prøv å få teksten til å stemme med rytmen i sangen” (Ommundsen mfl., 2020, s. 346)

Det didaktiske arbeidet med denne teksten, er tilpasset elever på 8. trinn, og en kan derfor anta at oppgavene ikke er skapt for å være for utfordrende. Siden denne teksten er utgitt som sang, kan en også anta at en lærer sannsynligvis ville ha spilt av sangen høyt i klasserommet, noe som gjør det enkelt for elevene å konsumere teksten. Imidlertid kan dette også være utfordrende for noen, da sangen blir sunget av Kaizers på dialekt, og for eksempel elever som ikke har norsk som morsmål kan oppleve vanskeligheter med å tolke dette.

Arbeid med dialekt står sentralt i møte med denne type tekst. Den står oppført i læreboken med originaltekst som er en variant av bokmål med vestlandspreg (Kaizers Orchestra har røtter i flere steder på Vestlandet, og vokalist Janove Ottesen kommer fra Jæren, og framfører også sangene på jærsk). Kaizers bruker fraser på dialekt som “eg vett”, [s]om då me sprang øve plantasjen”, og “[k]anskje du ikkje finns lenger”. Lyrikken som sjanger preges av fargerikt språk, og Kaizer sin tekst passer fint inn med dette. Oppgave 63 i *Fabel 8* er med på å forsterke arbeidet med dialekt, ettersom Ommundsen mfl. her ber elevene om å lage “en oversettelse av sangteksten til din egen dialekt” (Ommundsen mfl., 2020, s. 346). Cecilie Naper har tidligere kritisert skolen for å velge tekster elever ikke kan relatere til, men ved at Ommundsen mfl. skaper en oppgave der elever skal trekke inn sin *egen* dialekt, blir arbeidet automatisk mer personlig, og eleven vil kunne knytte bånd til teksten på en måte de ellers kanskje ikke kunne oppnådd.

“Hjerteknuser” blir ikke knyttet opp mot noe spesifikt tema i læreboka, eller i tekstsamlingen. Den framstår som frittstående, med enkle oppgaver knyttet til forståelse og tolkning. De er godt tilpasset aldersgruppen *Fabel 8* retter seg mot, og har også grunnlag i læreplanen.

### 5.2.2 Gunerius

Karpe, tidligere kjent som Karpe Diem, er et annet norsk band/duo som har oppnådd stor suksess med arbeidet sitt. De beskriver seg selv om en duo som “always [raises] the bar when it comes to audiovisual concepts, productions and releases” (Karpe, u.å.). Gjennom konseptalbumet *Heisann Montebello*, viste Karpe en side av samfunnet som tok for seg fremmedfrykt, minoritetsperspektiv, kulturelle institusjoner, oppvekst, og sosiale vilkår i Norge i samtiden (2016). Sangen “Gunerius” har i skrivende stund over 20 millioner avspillinger på Spotify. Lik Kaizer, synger/rapper også Karpe på norsk, med innslag av sosiolingvistikk og slang, for eksempel gjennom “jeg vil ha bab”, “holde på’n”, og “er’ke”. Slike lyriske skriveformer er en del av kvalitetsuttrykket, hvorav populærlitteraturen etablerer sine egne normer. Tilhengere av Karpe har over tid blitt vant til formuleringer som krever tolking og analyse, her kommer ingenting “gratis”.

Gjennom musikken har Karpe vokst til et populært fenomen; prosjektet *Omar Sheriff* fra 2022 ble kalt for “noko eineståande i norsk målestokk” av anmelder Sjur Tyssen (Tyssen, 2022). Der bandet Kaizer fikk gjenoppstå med den samme sangen, har Karpe siden “Gunerius” kom ut, om mulig blitt enda mer populære; “Karpe [...] er i ein posisjon der dei kan gjennomføre store konseptuelle prosjekt som tøyser grensene for kva ein raplåt er” (Tyssen, 2022). I “Gunerius” leker Karpe seg med språket som en bare kan innenfor den lyriske sjangeren. Innholdet er i henhold til Endsjø & Lied sin teori om at dersom noe skal oppnå popularitet, bør fokuset og innholdet være av nyere dato. Dessuten oppfylder Karpe også kravet til Løland mfl. om at teksten skal være skrevet for et vestlig publikum, selv om Karpe tøyser dette ved å ta utgangspunkt i et minoritetsperspektiv innenfor en vestlig oppvekst.

En artikkel fra *Utdanningsnytt*, fester Karpe og de lyriske tekstene til klasserommet på en måte norsklærere sjeldent har sett før. Karpes unike “multikulturelle kunstunivers” er en “gave til norsklærere fra Karpe” ble kommentert av Steffen Handal da albumet *Omar Sheriff* kom ut i 2022 (Haarde, 2022). Tekstene til Karpe faller fint under Cecilie Naper sitt forslag om at elever bør få tilgang på tekster de kan relatere til, og som har større underholdningsverdi i klasserommet. “Gunerius” er en tekst som ungdom fint kan kunne knytte sterkere bånd til enn mer tradisjonelle lyriske tekster.

### Oppgavetekst fra *Fabel 8*

“68. Hvordan tolker du disse sitatene fra sangen? Skriv hva du mener at de betyr.

- Jeg danser på gjerdet mellom grådighet og ambisjoner
- Jeg ble født i trafikken
- Corner er 'ke mål, mål er mål
- Får du ballen, må du holde på'n
- Sporveien som fostermor
- Tisifret hvitsnipping
- Økokrim er strøket mitt
- Til blodet stivner

69. Teksten får fram noen forskjeller på øst- og vestkanten av Oslo. Skriv ned noen av forskjellene som kommer fram” (Ommundsen, 2020, s. 355)

I arbeidet med teksten “Gunerius”, er det klart at lærebokforfatterne prøver å trekke fram det språklige i kombinasjon med litterære virkemidler. Elevene skal kunne jobbe selvstendig med egne tolkninger gjennom formuleringen [h]vordan tolker du disse sitatene” istedenfor en nøytral eller generell tilnærming, som for eksempel kunne vært “hvordan kan disse sitatene tolkes”. Elevene blir utfordret til å lese mellom linjene, og tenke over hvilken betydning ordene til Karpe har i deres eget liv, noe som fører til en personlig tilnærming til tekst, noe som igjen kan føre til en følelse av tilhørighet og identifisering.

Den andre oppgaven er en mer klassisk form av at en skal lese teksten, og skrive ned spesifikke funn basert på spørsmålet. Her blir eleven bedt om å trekke fram forskjeller på øst- og vestkant Oslo. Elever med tilknytning til Oslo, vil i større grad kunne trekke inn egne paralleller eller plukke opp fraser i teksten som elever med liten tilknytning til Oslo ikke ville ha kunne lest nyansene av. En elev med oppvekstbakgrunn i Oslo, vil derfor kunne lese oppgaven annerledes enn en elev vokst opp i andre deler av landet.

“Gunerius” er gjengitt i sin helhet i tekstsamlingen til *Fabel 8*, men blir også knyttet inn i læreboka gjennom kapittelet “Fortell med ord og lyd”, som handler om lyrikk. Her blir teksten trukket fram som et eksempel på en tekst som i stor grad benytter seg av språklige bilder, og Ommundsen mfl. trekker fram “døpt i trafikken” fra “Gunerius” som et eksempel på et språklig bilde. Det blir også trukket fram en tekst fra *Det gamle testamentet*, og elevene blir konfrontert med “[h]vilken av sangene [de syns] er lettest å forstå”.



### 5.2.3 Vi er perfekt men verden er ikke det

Cezinando er den siste lyriske forfatteren jeg vil diskutere her. Teksten er den nyeste av de tre lyriske tekstene jeg drøfter, og artisten er den yngste. Likevel har Cezinando oppnådd å vinne tre P3 Gull-priser, og seks Spellemann (Aahlin, 2023). Sangen hans “Vi er perfekt men verden er ikke det” har i skrivende stund over 11 millioner avspillinger.

Lyrisk er ikke “Vi er perfekt men verden er ikke det” like språklig eksperimentell som tekstene til Kaizers og Karpe. Teksten gjengitt i *Fabel 8* er skrevet språklig korrekt, med lite personlig tilnærming til verken dialekt eller særegen språklig utforming. Likevel er teksten i seg selv relevant da den tar opp den evige dagsaktuelle tematikken om det å finne sin plass i samfunnet. Teksten opprettholder Cecilie Napers teori om at populærlitteratur er oppskriftsbasert og etablerer sine egne normer da ideen om at “vi er perfekt men verden ikke er det” kan oppleves til en viss grad som en klisje.

#### Oppgavetekst fra *Fabel 8*

“Hva handler sangen om? Gjenfortell innholdet i sangen uten å se på teksten. Hva tror du artisten prøver å fortelle oss?” (Ommundsen, 2020, s. 349)

Oppgaveteksten til “Vi er perfekt men verden er ikke det” er den minst omfattende av de tre lyriske tekstene. Her blir elevene bedt om å komme med en vurdering om hva sangen “handler om” og at de skal kunne gjenfortelle deler av handlingen av teksten etter å ha lest eller hørt sangen fremført.

“Vi er perfekt men verden er ikke det”, er ikke knyttet inn i læreboka på andre måter enn at teksten er inkludert i tekstsamlingen. Imidlertid trekker Ommundsen mfl. fram teksten “Håper du har plass” av Cezinando, en tekst som muligens har gjort det enda bedre enn “Vi er perfekt men verden er ikke det” med over 37 millioner avspillinger på Spotify i skrivende stund (06. april, 2024). Lik “Gunerius”, faller også “Håper du har plass” under kapittelet om “Fortell med ord og lyd”, som handler om språklige virkemidler, hovedsakelig knyttet til lyrikken. Her blir elevene bedt om å lese teksten og lytte til musikken, samt at elevene skal “tenkeskrive” og forberede en muntlig presentasjon der de blant annet skal trekke fram språklige bilder, tekstens budskap, og hva de selv synes om sangen (Ommundsen mfl., 2020, s. 180).

Det kan også være verdt å nevne at etter teksten “Vi er perfekt men verden er ikke det”, følger det en separat tekst formet som et intervju med artisten Cezinando. Oppgaven som følger, er at elevene skal lete etter utvalgte utsagn fra artisten i intervjuet, og at de skal velge et sitat fra teksten (sangen “Vi er perfekt men verden er ikke det”) og finne ut av hva sitatet betyr for seg selv. Elevene blir også bedt om å finne et bilde eller foto de kan knytte opp mot sitatet, for å så dele med klassen (Ommundsen mfl., 2020, s. 352). Intervjuet i seg selv er ikke relevant her, da det faller inn under sakprosa, og er derfor ikke av relevans for oppgaven, men den påfølgende oppgaven med å velge en frase fra sangen og knytte opp teksten til eget liv, er med på å knytte sammen elev, identifisering, og tekst på en populærlitterær måte i henhold til for eksempel Cecilie Naper.

Som konklusjon kan jeg derfor hevde at lyrikk er et greit utgangspunkt for å kunne oppleves som populærlitteratur, men dette gjelder fortrinnsvis sanglyrikk og er i stor grad preget av samtiden. Likevel er begrepet “populær” flytende, og noe som er populært her og nå, vil kunne falle ut av folkeminnet over tid, eller ende opp som en form for klassisk tekst (for eksempel et klassisk eksempel på en type sang/tekst fra en gitt periode eller sjanger).

Lyrikken kan også oppleves som ferskvare, og der elever som går på 8. trinn i 2024 vil kunne synes at inkluderingen av en tekst av Cezinando er relevant, vil 8. trinn noen årskull senere ikke kunne etablere samme relasjon til verken artist eller sang. Dette gjelder ikke bare for Cezinando, men alle typer sanglyrikk (og skjønnlitteratur generelt), da sanger ofte følger trender, og topplistene opplever utskiftninger hyppig. Andre tekstsjangre som for eksempel romaner vil også oppleve dette, men med en saktere frekvens.

Andre former for lyrikk, som for eksempel klassiske dikt eller multimodale tekster, har et dårligere utgangspunkt for å oppnå popularitet i henhold til utvalgt teori i kapittel 2. Dette vises også gjennom vurderingen foretatt i kapittel 4 av oppgaven, hvor jeg trekker fram at lyriske tekster inkludert i tekstsamlinger ikke har det beste utgangspunktet for å trekkes fram som populært, og at det isåfall er navnet på forfatteren eller tekstsamlingen som en helhet som er populær-elementet. Sanger vil derfor ha et bedre utgangspunkt som populærlitterære lyriske tekster, da de i større grad kan konsumeres “alene” – uten at man nødvendigvis må høre hele albumet samtidig.

### 5.3 Didaktisk arbeid med populærlitteratur

Oppgavene i læreboka er skapt av lærebokforfatterne. De har som oppgave å kunne treffe riktig aldersgruppe, ha grunnlag i læreplanen, og ha en hensiktsmessig metode for læring. Alle tekster inkludert i tekstvedlegg bør kunne trekkes frem i forskjellige tema, og de tilhørende oppgavene må være relevante for tekstens egenart. Det er likevel ingen selvfølge at læreren følger oppgaver som er inkludert i læreboka, men oppgavene kan brukes som et utgangspunkt eller en pekepinn på hvilken retning lærebokforfatterne mener at tekstene skal studeres. Oppgavetekstene kan også brukes som inspirasjon til å lage undervisningsopplegg til andre tekster læreren selv velger ut for undervisning.

Når det kommer til arbeidsformer i klasserommet, rapporterte Gabrielsen & Blikstad-Balas at en del lærere kan oppleve tidspress i norskfaget. Det er et svært omfattende fag der en skal rekke mye på liten tid, og dette kan bidra til at læreplanen og lærebøkene er med på å sette begrensninger til tross for valgfriheten som i utgangspunktet ligger der (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Den samme rapporten konkluderte også med at arbeidsoppgavene og metodene som ble observert i skolen, stort sett handlet om at elevene og læreren skulle lese skjønnlitterære tekster for å kunne lære seg å finne, kjenne igjen og bruke sjangertrekk i ulike situasjoner. Tekstenes form og innhold var også et tema som gikk igjen.

I de utvalgte lærebøkene jeg har studert, er oppgavene relatert til de forskjellige populære tekstene varierte i innhold og utforming. Dette er forventet, da oppgavene er tilpasset veldig ulike aldersgrupper og læreplanmål. Fellestrekket er at alle oppgavene naturligvis er tilpasset de litterære tekstene, men det er likevel store forskjeller på hva oppgavene vektlegger.

For de lyriske tekstene, vektlegger oppgavene at elevene skal fokusere på tekstens innhold. Både for “Hjerteknuser” og “Vi er perfekt men verden er ikke det”, blir elevene bedt om å fortelle hva sangen “handler om”, en formulering av oppgave som er godt tilpasset læreplanen for 10. trinn; “lese skjønnlitteratur [...] og reflektere over tekstens formål, innhold [...]” (UDIR, 2019). Oppgavene til “Gunerius” fokuserer mest på det språklige, som er tilpasset læreplanmålet om å “gjenkjenne og bruke språklige virkemidler” og målet om å “utforske språklig variasjon [...] og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge” (UDIR, 2019). “Hjerteknuser” tar også for seg deler av det språklige, men tilpasser seg tekstens språklige særegenheter innenfor dialekt.

For de episke tekstene, er oppgavene generelt mer omfattende. Dette kan ses i sammenheng med at utdragene fra romanene er lengre enn de lyriske tekstene, og de sjangermessige trekkene kan være mer varierte i form enn lyriske trekk. Noe av det første som skiller seg i arbeidet med de episke tekstene sammenlignet med lyrikken, er blant annet at både *Tante Ulrikkes vei* og *Bienes historie* trekker inn en større samtidsmessig kontekst. Her blir elevene bedt om å henholdsvis lese seg opp om Groruddalen som et særegent avgrenset område, og å trekke fram hva de samfunnsmessig og historisk vet om USA og Kina, og forholdet landene har til hverandre.

Både *Hør her'a* og *Tante Ulrikkes vei* trekker fram det språklige, noe som kan minne litt om oppgaveteksten til "Gunerius" og til dels også "Hjerteknuser". Dette kommer av de episke tekstenes inkludering av språklige særegenheter i form av multietnolekt og en muntlig skriveform, noe utdragene fra *Hør her'a* og *Tante Ulrikkes vei* viser tydelige eksempler på. Det språklige i de episke tekstene er langt drøyere enn teksten til "Gunerius", men en kan spekulere i om det er fordi de lyriske tekstene jeg har trukket frem er laget for å lyttes til som sanger, mens de episke tekstene hovedsakelig blir lest i printet versjon.

Til en viss grad kan også oppgaveteksten til *Tollak til Ingeborg* minne litt om oppgaveteksten til "Hjerteknuser". Begge oppgavetekstene ber elevene fokusere på innholdet til teksten og tekstutdraget. I oppgavene til "Hjerteknuser" spør lærebokforfatterne om elevene legger merke til noen spesielle deler av historien som skiller seg ut, mens oppgaveteksten til *Tollak til Ingeborg* ber elevene vurdere deler av historien som er valgt ut på forhånd (miljø og personskildring) og vurdere hvilken effekt disse virkemidlene har på teksten.

Noe av det som fungerer fint over de fleste tekstene, er at en kan be elevene drøfte "jeg-personen". Til dels er også språklig variasjon og særegenheter noe av det som skiller seg ut for flere av tekstene, og miljøskildring er aktuelt for alle de populærlitterære tekstene. Alle tekstene egner seg godt som utgangspunktet for didaktiske oppgaver, og lærere vil kunne enkelt tilpasse tekstutdragene til egne opplegg.

#### 5.4 Hvilken populærlitteratur leses ikke gjennom lærebøkene

Vi har etablert at det finnes eksempler på populærlitteratur i lærebøkene. Vi har romaner skrevet for både ungdom og voksne, og vi har et par eksempler på sanglyrikk. Det er likevel påfallende hvor få populærlitterære tekster jeg fant i lærebøkene til sammen, og jeg opplever også store sjangermessige mangler.

I innledningen min spekulerte jeg på hvorfor de populærlitterære tekstene, en sjanger designet for å underholde og engasjere lesere, var såpass fraværende i skolen. Uten å studere tekstene lærere selv tar med inn i klasserommet, kan jeg ikke konkludere med at elevene *ikke* leser enkelte av de forskjellige sjangrene, men jeg tar utgangspunkt i lærebøkene og hvorvidt de er inkludert der eller ikke.

Noe av det første jeg har notert meg, er at det ikke finnes noen eksempler på episke tekster innenfor krimsjangeren. Dette er svært påfallende, da nordiske land har krim blant de største litterære eksportvarene, såpass at det finnes en egen undersjanger av krim, populært kalt Nordic Noir, som tar for seg krim med handling i nordiske land.

Det neste jeg har notert meg, er at av alle tekstene jeg vurderte som populærlitterære, var det ingen som var oversatt fra andre språk. Det er positivt at samtlige lærebokforfattere ønsker å satse på norske navn, men ved å ekskludere utenlandske samtidstekster, blir som å male et bilde uten tilgang på alle farger. Både læreplanmålene til 10. trinn og VG1 nevner inkludering av oversatte tekster eksplisitt (UDIR, 2019), og da vurderer jeg det som uheldig at det ikke finnes slike litterære eksempler fra samtidstekster.

De siste tiårene har det også blitt satset stort på grafiske romanserier for unge. Eksempler på dette kan være *Nordlys*-serien til Malin Falch (2018 - 2022), eller *Spilledåsen*-serien til Carbone & Gijé (2019 - 2022). Lesing av grafiske tekster kan være positivt for mange typer lesere, for eksempel personer med dysleksi som sliter med solide blokker av tekst, eller personer som ønsker en mer visuell lesing av tekst. Det fantes tekster i lærebøkene jeg kategoriserte som tegneserier, men det var kun *Nærkamp* som var utdrag fra en grafisk roman. Så én tekst av totalt 153. Den grafiske romanens potensial i lærebøkene er ikke utforsket i sin helhet, i alle fall ikke basert på de lærebøkene jeg har studert.

Sjangermessig kan en også argumentere for at det var litt ensformig. To av fem populærlitterære romaner førte et ungdomsnarrativ på innvandring og kultur, en roman om klimakrise og hvilken effekt mennesker har på miljøet, en roman skildret nok et oppvekstnarrativ, riktignok denne gangen av en etnisk nordmann hvor minoritet ikke var en bærende faktor i bildet, og den siste romanen handlet om en eldre mann som ikke ønsker at utviklingen skal gå sin gang. Det finnes ikke eksempler på tidstypiske populærlitterære romantiske tekster, tekster basert på science fiction, eller fantasy. Baser på funnene, kan en derfor anta at lærebokforfatterne mener at hovedsjangeren for 2010 og fremover er realistiske tekster, i alle fall for de litt eldre elevene.

*Fabel 8* var den eneste læreboken som inkluderte elementer fra fantasy-sjangeren i det hele tatt, ved å inkludere et utdrag fra *Løven, Heksa og klesskapet*. Denne boken ble originalt utgitt i 1950, og er altså langt fra moderne. Det er et klassisk eksempel på hvordan en form for fantasy-tekster kan være, men en kan jo spørre seg hvorfor ikke lærebokforfatterne valgte en mer moderne tekst, som for eksempel *Odinsbarn* av Siri Pettersen (2013), eller noe fra *Villheks*-serien av Lene Kaaberbøl (2010 - 2015). I 2022 opprettet Siri Pettersen ravneringene-prisen, som hvert år skal tildeles en norsk fantasy-forfatter for å promotere sjangeren. En kan jo håpe at fremtidens lærebokforfattere kan legge merke til dette, og velge nyere tekster der det er mulig.

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg kartlagt tekstvedlegg til et utvalg av forskjellige lærebøker. Jeg har studert forekomsten av litterære sjangre, og avgrenset utvalget av tekster til de jeg anså som tekstene med best grunnlag for å oppfattes som populære i samtiden. Hovedgrunnlaget har vært tekstene utgitt i 2010 eller senere. Jeg har foretatt vurderinger av alle de skjønnlitterære tekstene publisert etter 2010, og videre eliminert de tekstene som jeg mente ikke hadde nok grunnlag i teori for å kunne defineres som populærlitteratur. Jeg vil også gjenta her at jeg kun har vurdert tekstene i den samlede antologien, og ikke tatt med eventuelle tekster som blir eksklusivt oppgitt i lærebøkernes kapitler.

Av totalt 153 skjønnlitterære tekster i de tre lærebøkene, er det 71 av dem som er utgitt etter 2010. 31 av disse er lyriske tekster, og de resterende 40 er noveller, utdrag fra romaner, tegneserier, og én multimodal tekst i annet-kategorien. Av de 71 tekstene utgitt etter 2010, vurderte jeg bare 8 tekster som egnet for en populærlitterær analyse. Totalt utgjør dette bare 5% av den totale samlingen av skjønnlitteratur i *Fabel 8*, *Appell 1*, og *Intertekst påbygging VG3*. En svært lav prosent etter min oppfatning, men det beviser at forekomsten av populærlitteratur i lærebøkene er til en viss grad til stede – selv om den overordnede sjangerens potensial på langt nær er utnyttet.

Jeg har også kikket på oppgavene som fulgte med til disse populærlitterære tekstene. Her var det store forskjeller på hva de forskjellige oppgavene vektla, basert på hvilken type tekst eleven skulle jobbe med, og hvilket klasstrinn oppgaveteksten var tilpasset. I stor grad oppfatter jeg didaktikken som samsvarende med tekst og nivå, og til tider også med mulighet for å samtidsaktualisere tematikken.

Lærebøkene har gjort en grundig jobb i å få inn et omfattende spenn av skjønnlitterære tekster fra de fleste litterære perioder relevante i henhold til læreplanen, men en vurdering kan også være at lærebøkene er svært ensidige når det kommer til sjanger – spesielt på de øvre klasstrinnene. Likevel opplever jeg det som om det er store mangler av andre sjangre av populærlitteratur enn realisme og oppvekstnarrativ. Populærlitteraturens plass på pensum er forankret gjennom flere relevante læremål, men lærebokforfatterne har enda et stykke å gå for å realisere flere av disse typer tekst.

## 6.2 Forslag til videre forskning

Forskning er ofte et smalt felt som skal avgrenses så mye som mulig. Oppgaven min føyer seg blant annet inn på fagområder som lærebokanalyse, læreplananalyse, sjangeranalyse, populærlitterær analyse, og til en viss grad didaktisk analyse. Alle disse fagområdene kunne vært alene om fokuset, noe som kunne bidratt til å belyse oppgaven på andre måter.

Valgene og avgrensningene jeg har gjort i oppgaven min, fører bevisst til en type resultater. For eksempel så jeg det som relevant å se på lærebøker fra et bredere spenn, da utdanningsløpet mitt er rettet mot elever mellom 8. trinn og VG3. Andre muligheter hadde vært å se på for eksempel en lærebokserie, *Fabel 8, 9 og 10*, eller sammenlignet lærebøker tilegnet ett klassetrinn utgitt fra forskjellige forlag. Disse valgene ville rettet fokuset på andre lærebøker, og resultatene kunne ha sett annerledes ut.

Innenfor det didaktiske, kunne det for eksempel vært interessant å kikke på om det finnes forskjeller og likheter på oppgaveteksten lærebokforfattere lager til studieforberedende klasser sammenlignet med yrkesfag, eller oppgaveteksten til tekster fra 1800-tallet sammenlignet med 2010-tallet. En kunne også forsket i større grad på ordlyden og bruken av verb i relasjon til oppgaver basert på populærlitterære tekster.

En siste tekstbasert mulighet hadde vært å forske på hvilke tekster lærere selv velger å benytte seg av i klasserommet, og sett på mulighetene for populærlitterær lesing av disse tekstene. Det kunne også ha vært interessant å følge elevenes egne perspektiver på hvilke typer tekster de selv kunne tenke seg å lese, for å finne ut av om det finnes noen populærlitterære fellestrekk ved disse eller ikke.

I tillegg kunne fokuset i større grad ha handlet om den nye læreplanen. Forskning på LK20 er langt fra komplett, og det finnes mange måter jeg kunne gjort oppgaven min annerledes på. For eksempel kunne en videreutvikling av oppgaven min være basert på utviklingen av skjønnlitterære læreplanmål, eller hvilken litteratur lærerne selv velger å bringe inn i klasserommet etter lanseringen av LK20.



## 7.0 Kilder

- Aahlin, A. K. (21. april, 2023). Cezinando. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Cezinando>
- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3). s. 296 - 311.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (10).
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Aschehoug. (u.å.). *Fabel 8*. Hentet 31.01.2024 fra  
[https://skole.aschehoug.no/laremiddel/fabel-8-10-2020/grunnbok-grunnbok\\_1-8-bokmal](https://skole.aschehoug.no/laremiddel/fabel-8-10-2020/grunnbok-grunnbok_1-8-bokmal).
- Aschehoug. (u.å.). Helga Flatland. Hentet 06.04.2024 fra  
[https://aschehoug.no/Helga\\_Flatland](https://aschehoug.no/Helga_Flatland)
- Askelund, J. (17. februar, 2017). *NOVELLER: Tredje gangen smeller det*. Stavanger Aftenblad. <https://www.aftenbladet.no/kultur/i/Xmwbn/noveller-tredje-gangen-smeller-det>
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole].  
[https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/226629/Beckmann\\_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/226629/Beckmann_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst 8-10: Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Bokhandlerforeningen. (2024). *Disse bøkene solgte mest i 2023*. Hentet 12.01.2024 fra  
<https://bokhandlerforeningen.no/disse-bokene-solgte-mest-i-2023/>
- Bokhandlerforeningen. (25. januar, 2024). *Bokhandlerprisen 2023 til Oliver Lovrenski*.  
<https://bokhandlerforeningen.no/bokhandlerprisen-2023-til-oliver-lovrenski/#:~:text=Romane n%20%22Da%20vi%20var%20yngre,tidenes%20yngste%20vinner%20av%20Bokhandlerprisen>
- Bokklubben. (u.å.). *Lars Myttings "Skråpånatta" vinner Bokklubbens leserpris for 2023*.  
<https://www.bokklubben.no/side.do?dokId=724438>
- Bø, G. (1991). *Populærlitteratur og kjønnsroller: To populærfiksjoner i retorisk og historisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Børresen, P. F., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O. & Aasbrenn, I. (2020). *Appell Vg1 SF*. Gyldendal.

Cambridge University Press & Assessment. (u.å.). *Escapism*. hentet 12.01.2024 fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/escapism>

Christiansen, A. (26. november, 2016). Alt på tverke. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/w2daG/alt-paa-tverke>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Gyldendal Akademisk.

Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=127>

Drangshold, J. S. (22. november, 2023). Zeshan Shakar. I Store norske leksikon. [https://snl.no/Zeshan\\_Shakar](https://snl.no/Zeshan_Shakar)

Endsjø, D. Ø. Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha: Religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ervik, T. S. (Programleder). (3. Mai, 2022). Dikt for dummies [Audiopodkast]. I *UiB Popviten*. Universitetet i Bergen. <https://www.uib.no/aktuelt/153675/%E2%80%93lettere-unge-%C3%A5-analysere-sangtekst-er-enn-annen-lyrikk>

Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). *PISA 2018 – dybderapport om lesing*. Universitetsforlaget.

Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(02), s. 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

Garthus, K. M. K., Nyhus, J. Ø., Schulze, A-M., Nordmark, K. E. & Weyde, M. V. (2022). *Intertekst påbygging vg3*. Fagbokforlaget.

Gisle, J & Holen, Ø. (23 Januar, 2024). *tegnaserier* i *Store norske leksikon* på [snl.no](https://snl.no). Hentet 17. februar 2024 fra <https://snl.no/tegnaserier>

Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland, E. & Vassenden, E. (2018). *Dei litterære sjangrane - Ei innføring*. Det Norske Samlaget.

Gyldendal. (u.å.). *Tante Ulrikkes vei*. Hentet 07.04.2023 fra <https://www.gyldendal.no/skjoennlitteratur/romaner/tante-ulrikkes-vei/p-10022592-no/>

Gyldendal. (u.å.). *Zeshan Shakar*. Hentet 06.04.2024 fra <https://www.gyldendal.no/forfattere/zeshan-shakar/a-10022598-no/>

Gørvell, K. (25. mai, 2021). *Alle elsker Gulraiz Sharifs «Hør her'a!»*. Boktips. <https://www.boktips.no/skjoennlitteratur/romaner/gulraiz-sharif-hor-hera-anmeldelser/>

Haarde, M. Z. (2022). *Karpe rapper seg inn i klasserommet*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/hovedsak-musikk-norsk/karpe-rapper-seg-inn-i-klasserommet/318883>

- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk - En introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Hatlen, T. S. (28. august, 2019). Bokanmeldelse: Maria Kjos Fonn: «Kinderwhore». *VG*. <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/1kpzkK/trine-saugestad-hatlens-bokanmeldelse-av-maria-kjos-fonns-kinderwhore>
- Hennig, Å. (2019). *Litterær forståelse - Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg). Gyldendal Akademisk.
- Hjorthol, G. (1995). *Populærlitteratur*. Det norske samlaget.
- Høvik, I. (2022). *Implementering og pandemi: En studie om implementeringen av LK20 under COVID-19-pandemien* [Masteroppgave Nord Universitet]. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3023258/IngridH%C3%B8vik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imeland, V. (8. desember, 2015). Berettiget harme. *Fædrelandsvennen*, s. 26.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Jensen, S. (20. november, 2018). Lettbeint moro. *Stavanger Aftenblad*, s. 35.
- Jensen, S. (9. desember, 2019). Lothepus og yogakjerringer. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/kultur/i/kJPkMQ/lothepus-og-yogakjerringer>
- Kaizers Orchestra. (u.å.). Bio / Discography. Hentet 07.04.2024 fra <https://kaizers.no/en/bio-discography>
- Karakoc, S. (2023). “*Wallah jeg leser aldri bøker, bare hvis jeg liker boka*” - En kvalitativ studie av flerspråklige elever og skjønnlitterære tekster. [Masteroppgave]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/104626/Karakoc--Sumeyye---M23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karpe. (u.å.). Karpe. Hentet 06.04.2024 fra <https://karpe.no/about/>
- Kittang, A. & Aarseth, A. (1998). *Lyriske strukturer: Innføring i diktanalyse* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen - Kanon, danning og kompetanse*. Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget.
- Kjønixsen, H. (6. september, 2014). For sært til å være leseverdige. *Moss Avis*, s. 24.

Knudsen, J. S & Nilstun, C. (27. april, 2023). Klassisk. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. mars 2024 fra <https://snl.no/klassisk>

Løland, O. J., Skippervold, P. & Martinsen, A. (2014). *Bibelen i populærkulturen*. Oslo: Scandinavian Academic Press c/o Spartacus Forlag AS.

Moesgaard, H (2011). *Skolens fremstillinger av 1814 i norske lærebøker 1945-2010*. Universitetet i Oslo. Hentet 10.01.2024 fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/23329/Skolens\\_1814.pdf?sequence=4](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/23329/Skolens_1814.pdf?sequence=4)

Naper, C. (1992). *Jakten på kvalitet: om populærlitteratur og populær litteratur*. Pax forlag.

Neraal, A. (18. november, 2021). *Linn Skåber i hundre*. Bok 365 <https://bok365.no/artikkel/linn-skaber-i-hundre/>

Norges offentlige utredninger. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole, Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity - A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H. & Nitteberg, M. (2020). *Fabel 8: Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.

Oterholm, K. (2019). *Kvalitet i praksis. En sammenliknende studie av profesjonelle leseres situerte diskusjoner av litterær kvalitet* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet. <https://hdl.handle.net/10642/6665>

Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I Askeland, N., Maagerø, E & Aamotsbakken, B (Red.), *Læreboka - Studier i ulike læreboktekster* (s. 35 - 47). Akademika forlag.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. 2nd edition*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, and Georg Eckert Institute for international textbook research.

Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS: Om norske elevers leseresultater*. Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale\\_undersokelser/5/leseresultater\\_pisa\\_og\\_pirls.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/leseresultater_pisa_og_pirls.pdf)

Roberts, T. J. (1972). *When is Something Fiction?*. Carbondale.

Salomonsen, K. R. (30.mai, 2014). Livets fotballkamp. *Vårt Land*, kultur, s. 45.

Sander, K. (16. november 2023). *Kvantitativ metode og design*. Estudie. <https://estudie.no/kvantitativ-metode-design/>

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.

Statistisk sentralbyrå. (2023). *Norsk mediebarometer 2022*.  
[https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2022/\\_/attachment/inline/4ad399af-6682-4541-be85-1f459b611c10:9e1b953273ade9df9901d8690c46331531cc3f8b/SA172-rettet230124.pdf](https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2022/_/attachment/inline/4ad399af-6682-4541-be85-1f459b611c10:9e1b953273ade9df9901d8690c46331531cc3f8b/SA172-rettet230124.pdf)

Straume, A. C. (2. februar, 2011). Litteratur som lyser. *NRK*.  
<https://www.nrk.no/kultur/historien-om-fru-berg-1.7481281>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Tjernshaugen, A. (2022). vestlige land. I *Store norske leksikon*. Hentet 06.04.2024 fra [https://snl.no/vestlige\\_land](https://snl.no/vestlige_land)

Tjønn, B. J. (30. september, 2013). Bokanmeldelse: Thomas Espedal: «Bergeners». *VG*.  
<https://www.vg.no/rampelys/bok/i/q0mGg/bokanmeldelse-thomas-espedal-bergeners>

Tyssen, S. S. (2022). *Tøyer grensene*. P3. <https://p3.no/karpe-toyer-grensene/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i Norsk (NOR1-05). Fastsatt som forskrift.  
<https://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i Norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Vestmo, B. (18. september, 2023). *Hør her'a! Småfrekk, fornøyet og fargerik*. P3.  
<https://p3.no/filmpolitiet/2023/08/hor-hera/>

Vik, S. (2022). Maja Lunde: – Jeg møter stadig oftere lesere som begynner å gråte. *NRK*.  
[https://www.nrk.no/kultur/bokbrev-\\_1-maja-lunde-mener-vi-ma-snakke-om-hvordan-klimakrisen-pavirker-oss-1.16104200#:~:text=%C2%ABKlimakvartetten%C2%BB%20er%20en%20uoffisiell%20betegnelse,er%20oversatt%20til%2041%20spr%C3%A5k.](https://www.nrk.no/kultur/bokbrev-_1-maja-lunde-mener-vi-ma-snakke-om-hvordan-klimakrisen-pavirker-oss-1.16104200#:~:text=%C2%ABKlimakvartetten%C2%BB%20er%20en%20uoffisiell%20betegnelse,er%20oversatt%20til%2041%20spr%C3%A5k.)