



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marte Skullerud

MASTEROPPGAVE I NORSK

Litteratur som danning: En kvalitativ undersøkelse av læreres oppfatninger om dannelsingspotensialet til litteratur som tematiserer kulturmøter

Literature as Formation: A qualitative inquiry into teachers' perceptions of the formative potential of literature addressing cultural encounters

Grunnskolelærerutdanning, 5-10. trinn

Mai, 2024

Forord

Det er med glede jeg endelig kan tre ut av livet som masterstudent. Etter et krevende år med oppturer og nedturer, der jeg har balansert livet med masterskriving sammen med rollen som kontaktlærer for en super gjeng med ungdommer. Jeg klarte det!

Denne oppgaven marker også slutten på en fem år lang reise som lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet. Det har til tider vært krevende, men sammen med mine engasjerte medstudenter har jeg fullført studiet. Takk til mine medstudenter som har motivert i utfordrende tider. Jeg vil ikke være foruten de fantastiske øyeblikkene der vi har diskutert og støttet hverandre i vår felles ferd mot å bli lærere. Arbeidet med å skrive masteroppgaven har vært krevende, men mest av alt, lærerik og spennende. Denne oppgaven har utvidet min forståelse av litteraturundervisning, og økt min bevissthet omkring litteraturens potensial i et mangfoldig klasserom. Jeg har flere som fortjener en stor takk når jeg nå setter punktum for denne oppgaven.

Jeg vil først rette en spesiell takk til min fantastiske veileder, Inger-Kristin Larsen Vie. Takk for at du har veiledet meg gjennom det ukjente terrenget jeg har utforsket. Uten dine oppmuntringer og konstruktive tilbakemeldinger hadde jeg ikke nådd målet mitt.

Tusen takk til de tre lærerne som generøst har delt av sine erfaringer og refleksjoner om norskfaget, i en ellers hektisk lærerhverdag. Gjennom intervjuene har jeg blitt inspirert av dere, til fremtidige undervisningsopplegg og aktiviteter omkring litteratur.

Til slutt fortjener min tålmodige samboer, Kristian en stor takk. Gjennom oppturer og nedturer vil du alltid være den stødige grunnmuren i livet mitt. Takk Kristian, for at du gjør hverdagen min bedre, og jeg ser frem til å endelig kunne dele mer tid med hverandre.

Marte Skullerud

Mai, 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som utforsker hvilke oppfatninger norsklærere på ungdomsskolen har omkring litteraturens danningsfunksjon, samt litteraturen som tematiserer kulturmøter. Studiens overordnede problemstillinger er: *Hvilke oppfatninger har et utvalg norsklærere om litteraturens danningsfunksjon, og hvilke refleksjoner gjør de seg om potensialet litteraturen har for å belyse kulturmøter?* Formålet med studien er å undersøke hvordan norsklærere forstår litteratur om kulturmøter, samt deres oppfatninger og erfaringer omkring litteraturundervisningen i ungdomsskolen. Det teoretiske grunnlaget for studien er basert på ulike perspektiver på norskfaget som et danningsfag og kulturmøter i litteratur, samt tidligere forskning på disse områdene. For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med tre norsklærere som underviser i norsk på ungdomsskole. Studien viser at norsklærerne fremhever skjønnlitteraturens rolle i norskfaget og forstår litteraturen som en viktig del av dannelsesarbeidet i skolen. Samtidig løfter samtlige av norsklærerne frem elevenes synkende motivasjon for å lese, og peker blant annet på mobilbruk og lav utholdenhet som mulig årsak. Norsklærerne fremhever litteratur om kulturmøter, og mulighetene som foreligger ved å inkludere litteraturen i undervisningen. De understreker litteraturens danningspotensial ved å beskrive elevenes muligheter for økt forståelse og empati for andre mennesker. Lærerne angir litteraturens potensial til å gjenspeile menneskers ulike livssituasjoner i sammenheng med den flerkulturelle og mangfoldige skolen, der elevene skal oppleve inkludering og anerkjennelse. Selv om lærerne fremhever litteratur som tematiserer kulturmøter, er deres forståelse og syn på litteraturen redusert til flerkulturelle perspektiver i form av litteratur som tematiserer innvandring og migrasjon. Det er derfor viktig at lærere får tilgang til mer kunnskap og bedre ressursstøtte, slik at de kan tilrettelegge for inkluderende litteraturundervisning.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study that explores the perceptions of Norwegian subject teachers in lower secondary school regarding the educative function of literature, as well as literature that thematizes cultural encounters. The main research questions are: *What perceptions do a selection of Norwegian subject teachers have regarding the educative function of literature, and what reflections do they have on the potential of literature to illuminate cultural encounters?* The purpose of the study is to investigate how Norwegian subject teachers understand literature about cultural encounters, as well as their perceptions and experiences regarding literature teaching in lower secondary school. The theoretical framework of the study is based on various perspectives on Norwegian subject as a formative subject and cultural encounters in literature, as well as previous research in these areas. To address the research questions, I conducted semi-structured interviews with three Norwegian subject teachers who teach in lower secondary school. The study shows that the Norwegian subject teachers highlight the role of fiction literature in Norwegian language education and understand literature as an important part of educational work in schools. At the same time, all of the Norwegian subject teachers highlight the declining motivation of students to read and point to factors such as mobile phone use and low endurance as possible causes. The teachers emphasize literature about cultural encounters and the opportunities that exist by including literature in teaching. They underscore the educational potential of literature by describing students' opportunities for increased understanding and empathy for other people. The teachers indicate literature's potential to reflect human differences and life situations in the context of the multicultural and diverse school, where students should experience inclusion and recognition. Although the teachers highlight literature that thematizes cultural encounters, their understanding and perspective on literature are reduced to multicultural perspectives in the form of literature addressing immigration and migration. It is therefore important for teachers to have access to more knowledge and better resource support so that they can facilitate inclusive literature teaching.

Innhold

1. INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 DANNING	3
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	4
1.4 BEGREPSAVKLARING	5
1.5 LÆREPLAN OG STYRINGSDOKUMENTER	6
1.6 LÆROPPFATNINGER	7
1.7 TIDLIGERE FORSKNING	9
1.8 STUDIENS OPPBYGGING	12
2. TEORI.....	14
2.1 HVA ER DANNING?	14
2.1.1 <i>Norskfaget som dannelsesfag</i>	15
2.1.2 <i>Litteratur og dannning</i>	16
2.2 KULTURMØTER I LITTERATUR	18
2.2.1 <i>Hva er kulturmøter?</i>	18
2.2.2 <i>Hvorfor lese litteratur som tematiserer kulturmøter i norskfaget?</i>	20
2.2.3 <i>Litteraturens dannelsespotensiale</i>	22
3. METODE	25
3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU SOM METODE.....	25
3.2 UTVALG	27
3.2.1 <i>Uvalgskriterier</i>	27
3.2.2 <i>Rekrutteringsprosessen</i>	27
3.2.3 <i>Valg av informanter</i>	28
3.3 DATAINNSAMLING.....	31
3.3.1 <i>Forkant av intervju</i>	31
3.3.2 <i>Gjennomføringen av intervjuer</i>	32
3.4 BEHANDLING AV DATAMATERIALE.....	34
3.4.1 <i>Transkripsjon</i>	34
3.4.2 <i>Koding, kategorisering og analyse</i>	35
3.5 FORSKNINGENS KVALITET	36
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	36
3.5.2 <i>Validitet</i>	37
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER	37

4.	PRESENTASJON AV FUNN	39
4.1	LITTERATURENS ROLLE I NORSKFAGET	39
4.1.1	<i>Valg av litteratur</i>	<i>41</i>
4.2	OPPFATNINGER OM LITTERATURENS DANNINGSPOTENSIAL	43
4.2.1	<i>Empati og toleranse</i>	<i>43</i>
4.3	LITTERATUR OM KULTURMØTER	46
4.3.1	<i>Hva er kulturmøter?</i>	<i>46</i>
4.3.2	<i>Potensialet til litteratur som tematiserer kulturmøter</i>	<i>48</i>
5.	DISKUSJON	53
5.1	LITTERATURENS ROLLE I NORSKFAGET	53
5.2	LITTERATURENS DANNINGSFUNKSJON	56
5.3	LÆREROPPFATNINGER OM LITTERATUR SOM TEMATISERER KULTURMØTER	58
5.4	POTENSIALET TIL LITTERATUR OM KULTURMØTER I NORSKFAGET	62
6.	AVSLUTNING	65
	LITTERATUR	69
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	73
	VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	76
	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING	79
	VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA SIKT	80

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lesing utgjør en sentral del av norskfaget, og lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag. Mitt personlige engasjement innenfor norskfaget har vært særlig rettet mot lesing av skjønnlitteratur. Jeg har alltid hatt en dyp interesse for lesing, og tror at nettopp skjønnlitteratur har bidratt til å utvikle min egen identitet. Gjennom fem år på grunnskolelærerutdanningen har jeg utviklet en økende interesse for det flerkulturelle samfunnet vårt og hvilken rolle litteraturen kan ha i den sammenhengen. Jeg er spesielt engasjert av litteratur som gjenspeiler den kulturelle mangfoldigheten i samfunnet vårt.

Min masterstudie har derfor blitt et krysningspunkt mellom mine to interessefelter: lesing av litteratur og det flerkulturelle perspektivet. Et sitat som har vært med meg i flere år er uttalelsen fra karakteren Sana i NRK-serien SKAM: «Jeg er sint for at jeg ikke er muslimsk nok. Uansett hva jeg gjør blir jeg aldri norsk nok» (Andem, 2017). Mitt inntrykk er at karakteren Sana beskriver følelsen av tilhøre to kulturer, samt hvordan hun føler seg delt mellom de ulike kulturene. Kan det være slik at hun opplever å ikke passe inn i noen av dem? Og kan dette være en følelse enkelte ungdommer kan kjenne seg igjen i?

Skolen spiller en viktig rolle i å støtte elevenes identitetsutvikling. For de elevene som opplever en identitetskonflikt, lignende det karakteren Sana opplever, kan det være avgjørende å møte perspektiver som bekrefter at de ikke er alene med disse følelsene. Samtidig er det verdifullt å få innsikt i andre menneskers livserfaringer i undervisning. Derav kan dette bidra til å fremme gjensidig respekt og forståelse mellom kulturer. I *Litteraturens nytteverdi* (2009) peker Atle Skaftun på hvordan skjønnlitteraturen kan inneholde erfaringsrike skildringer og perspektiver på tema som kan være «(...) viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet» (s. 17). Derfor fungerer skjønnlitteraturen som en verdifull ressurs for å fremme identifikasjon og innsikt i andre perspektiver.

I dagens flerkulturelle samfunn skal skolen legge til rette for at elevene får:

innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Skolen er en sentral del av barn og unges hverdag, og dermed spiller en viktig rolle i elevenes prosess med å utforske sin egen identitet. Dette ansvaret reflekteres i opplæringens verdigrunnlag, som understreker at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og

mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dermed er det viktig at norsklæreren velger å benytte seg av litteratur som fremmer elevenes innsikt i historie, kultur og tradisjon. Dette skaper tilhørighet i samfunnet (s. 5), og gir elevene innblikk i ulike kulturer utover den felles kulturen som de fleste deler. Å føle seg utenfor kulturen kan være en utfordring, spesielt når møtet mellom ulike kulturer oppleves som krevende. Å kjenne på tilhørighet er viktig for alle elever. På bakgrunn av at alle individer er forskjellige, og har sin personlige identitet, er det verdifullt at undervisningen fremmer innsikt og forståelse for det rike mangfoldet som eksisterer i verden.

I litteraturundervisningen er lærerens valg av litteratur avgjørende for hva slags perspektiver om kulturer som kommer til uttrykk i undervisningen. I LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) utforskes blant annet bruken av skjønnlitterære tekster i norskfaget. En av hovedkonklusjonene er at det er lite variasjon i hvilke tekster elevene møter, både når det gjelder sjangre, tidsepoker og forfatterens nasjonalitet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020 s. 91). Dette er relevant for denne studien, fordi det forteller noe om hva slags litteratur læreren vektlegger i litteraturundervisningen. Et annet funn fra LISA-studien, er hvordan elevene inntar en passiv rolle når det gjelder lesing av skjønnlitteratur i undervisningen. Forskerne så tendenser til at det var begrenset med muligheter for at elevene kunne lese og diskutere tekster med medelever. Dette antyder at elevene får begrenset med muligheter «til å gå i dybden og delta i et tolkningsfellesskap der en sammen leser mellom linjene og tolker litterære verk» (s. 95). Dette aspektet er relevant for denne studien fordi det gir innsikt i hvordan skjønnlitteratur blir anvendt i norskundervisningen, noe som kan påvirke lærerens tilnærming til litteratur som tematiserer kulturmøter.

I Stortingsmelding 28 understrekes det at norskfaget har en særlig viktig rolle i skolen. Norskfaget er det største faget i grunnskolen og er viktig fag for «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (NOU 28, s. 49). Denne beskrivelsen av norskfaget åpner for en utforskning av hvordan litteratur kan være utgangspunkt for en dypere forståelse av kultur, og dens muligheter for å jobbe med dannelsesperspektivet i skolen.

Verdigrunnlaget i formålsparagrafen til opplæringsloven er til for å sikre at alle elever føler seg inkludert i samfunnet. En av verdiene som blir trukket frem er at «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette reflekterer opplæringslovens betydning av å fremme inkludering og forståelse for det kulturelle mangfoldet i skolen. Dette understreker betydningen av å inkludere litteratur som tematiserer kulturmøter i undervisningen, og hvordan dette kan bidra til å realisere inkludering

og respekt i skolen. Det vil dermed vil det være interessant å undersøke læreroppfatninger om litteratur som tematiserer kulturmøter, samt litteraturens dannelsingspotensiale.

Stadig flere setter lesing av litteratur i fokus. Kultur- og likestillingsdepartementet kom i forbindelse med statsbudsjettet for 2023, med en pressemelding der regjeringen ønsker økt fokus på å få flere til å lese bøker. Dette har bakgrunn i at stadig færre leser og at det blir lest færre bøker enn tidligere. De ønsker bidra til mer leselyst ved å sette av mer penger for å bidra til at flere leser litteratur. Daværende Kultur- og likestillingsminister Anette Trettebergstuen understreker viktigheten av å lese og at det «gjer oss ikkje berre rikare som menneske, det gir oss også kunnskap og innsikt. Lesing og litteratur er viktig for demokratiet vårt, difor tek vi grep for å styrke feltet» (Regjeringa, 2022). Videre sier Trettebergstuen at det er viktig å sikre et mangfold av litteratur og forfattere, og at det skal være tilgjengelig for alle. Dette ønsket gjelder ikke kun mot skole, men ønsker å øke leselysten for hele befolkningen.

I tillegg foreslo regjeringen å styrke arbeidet med lesing i skolen (Regjeringa, 2023). I pressemeldingen fra 2023 forteller daværende kunnskapsminister Tonje Brenna hvordan regjeringen jobber aktivt for å styrke en fellesskole, der alle elever opplever trivsel, læring og mestring. Bakgrunnen for forslaget er tendensen til at barn og unge leser mindre enn tidligere, samt deres lavere leseferdigheter. Brenna forteller at regjeringen prioritere å styrke elevenes leselyst og lesing fordi «å kunne lese er avgjerande for å kunne tileigne oss kunnskap, uttrykke oss, delta i samfunnet og utvikle kritisk sans» (Regjeringa, 2023). Dette indikerer en økt satsning på å få elevene til å lese mer. Dette understreker viktigheten av å skape trygge og inkluderende læringsmiljøer, hvor elevene kan utvikle sin identitet og forståelse for ulike perspektiver, gjennom litteraturen.

1.2 Danning

Pål Hamre (2017) beskriver norskfaget både som et redskapsfag, og som dannelsesfag. Norsk som redskapsfag handler om å gi kunnskap og kompetanse som er nødvendig for videre skolegang, og deltakelse i arbeidslivet. Dannelsesaspektet i norskfaget er omfattende og komplekst. Hamre fremhever tre deler: samfunnsmessige-, kulturelle- og historiske elementer, som bidrar til å fremme elevenes forståelse av det vide tekstsamfunnet de er en del av. Elevene skal i tillegg til å lære om litteratur fra sin egen tradisjon, også forstå perspektivene disse tekstene representerer i dagens samfunn. Hamre påpeker at tekster i norskfaget åpner for en etisk opplevelse. Samtidig understreker han behovet for varierte tekster, inkludert et utvidet

tekstbegrep, som vekker engasjerte elever. Det å møte ulike tekster, åpner opp for ulike måter å engasjere seg på. Et utvidet tekstbegrep kan oppfordre til engasjement og evnen til å identifisere seg med innholdet, men også til å reflektere (Hamre, 2017, s. 15-16). Hamre understreker at dannelse er en livslang prosess, og at elevenes utvikling også fortsetter etter skoleslutt (s. 29). Dette peker på viktigheten av å bruke litteratur som en ressurs for å utforske etiske dilemmaer, kulturelle perspektiver og individets tilknytning til samfunnet. Hamres perspektiv kaster lys over sammenhengen mellom norskfagets dannelsesperspektiv og muligheten av forståelse for ulike kulturer gjennom litteraturen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er undersøke norsklæreres tanker, meninger, refleksjoner og erfaringer om litteraturens danningsfunksjon i norskfaget. Jeg vil også utforske lærerens refleksjoner omkring hvilket potensiale litteraturen har for å belyse kulturmøter. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å handle om læreres oppfatninger om litteraturundervisningen på ungdomsskole. Den overordnede problemstillingen for studien er som følger:

Hvilke oppfatninger har et utvalg norsklærere om litteraturens danningsfunksjon, og hvilke refleksjoner gjør de seg om potensialet litteraturen har for å belyse kulturmøter?

For å presisere problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål som vil danne utgangspunkt for min utforskning og diskusjon:

- 1. Hvilken rolle har skjønnlitteraturen i norskfaget?*
- 2. Hvordan forstår lærerne litteraturens danningsfunksjon i norskfaget?*
- 3. Hvilke oppfatninger har et utvalg norsklærere om litteratur som tematiserer kulturmøter?*
- 4. Hvilket (dannings)potensial har litteratur om kulturmøter i norskfaget?*

For å undersøke dette, ønsker jeg å foreta en kvalitativ fenomenologisk undersøkelse gjennom semistrukturerte intervjuer. Jeg vil intervju et utvalg norsklærere, som alle underviser i norsk

på ungdomsskole skoleåret 2023-2024, om deres oppfatninger omkring litteraturens danningsfunksjon, samt potensialet til litteratur som tematiserer kulturmøter.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg vil kort gjøre rede for betydningen av begrepene dannelse og kulturmøter, som begge inngår i problemstillingen. Læreplanen i norskfaget beskriver at norsk er et «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreplanen understreker derav at norskfaget er et danningsfag, men konkretiserer ikke hvordan norsklæreren skal forstå dannelsesbegrepet. Også læreplanens overordnede del som påpeker skolens to delte oppdrag, både det å utdanne og danne elevene, beskriver ikke tydelig hva dannelsesoppdraget inneholder, samt hvordan det skal forstås av lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10).

Som nevnt tidligere i kapitlet, hevder Hamre (2017) at dannelsesaspektet innenfor norskfaget er komplekst og omfattende. Selv om begrepet er kjent for mange, er det ikke alltid lett å konkretisere dannelsens betydning (Aase, 2005a; Steinsholt & Dobson, 2011). Sett i lys av den komplekse og utfordrende betydningen av begrepet, inneholder faglitteraturen svært mange beskrivelser av begrepet. Jeg vil i denne studien forholde meg til Laila Aases definisjon, hvor hun beskriver danning som «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (2003, sitert i Aase, 2005a, s. 37). Marianne Røskeland og Åse Høyvoll Kallestad (2020) påpeker litteraturens muligheter til elevenes dannelse, ved å fremme kunnskap og innsikt (s. 13). Dette understreker behovet for å undersøke hvordan norsklærere forstår og praktiserer skolens dannelsesoppdrag i undervisningen.

Begrepet kulturmøter i litteraturen er hverken enkelt å beskrive, eller å definere. Litteratur som omhandler kulturmøter, det flerkulturelle samfunnet, migrasjon, innvandring, kulturkonflikter og integrering blir omtalt på ulike måter, i faglitteraturen og i tidligere forskning. Blant tidligere forskning vil jeg i denne delen av studien trekke frem Anne Skarets (2011) avhandling som dreier seg om litterære kulturmøter. Hennes forståelse av kulturmøter i barnelitteraturen defineres slik: «[...] et møte mellom litterære karakterer med ulik kulturell tilhørighet, der årsaken til møtet er én eller flere karakterers forflytninger fra et sted til et annet» (s. 11). Annen forskning som tematiserer blant annet flerkulturelle perspektiver

innenfor litteratur anvender begreper som innvanderlitteratur, migrantlitteratur og flerkulturell litteratur (Kongslie, 2002: 2008), samt migrasjonslitteratur (Sejersted, 2003: Strand, 2009).

Jeg vil argumentere for at de mangfoldige begrepene som anvendes for å kategorisere litteraturen, til dels i denne sammenhengen kan overlape hverandre. I denne studien er ikke formålet å skulle definere eller omdefinere begrepet, men å belyse de mange sidene av begrepet. Jeg vil legge til grunn Skarets (2011) begrep kulturmøter i denne studien, men vil utvide forståelsen med at kulturmøter kan inkludere møter uten forutsetningen om karakterers forflytning. Blant annet vil jeg legge til at litteratur om kulturmøter også kan inneholde karakterers følelse av å tilhøre mer enn en kultur. Jeg vil i kapittel 2 forsøke å belyse begrepsbruken omkring litteratur som tematiserer kulturmøter ytterligere.

1.5 Læreplan og styringsdokumenter

Lesing og innsikt i litteratur utgjør en sentral del av norskfaget og er viktig for elevenes dannelse og utvikling av evnen til kritisk refleksjon. Ifølge læreplanen i norskfaget skal elevene «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) ved å lese litteratur. Dette understreker litteraturens rolle som kilde til å utforske ulike livssituasjoner og verdier, samt at elevene skal kunne opparbeide seg kunnskap om samfunnet. Litteraturens rolle i norskfaget fremheves i kjerneelementene for faget, som beskriver at litteraturen kan gi elevene innsikt i andre menneskers perspektiver ved at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (s. 2). Videre beskrives det hvordan elevene skal presenteres for et variert spekter av litteratur, blant annet tekster som bygger på et utvidet tekstbegrep. Norskfaget skal i tillegg legge opp til at elevene får nødvendig «innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeidet med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (s. 2).

Læreplanen vektlegger litteraturens rolle i å gi innsikt i andre perspektiver og hvordan det er viktig å inkludere et variert utvalg av litteratur. Dette understreker norsklærerens rolle i å legge til rette for litterære opplevelser, samt å utforske ulike tekster som kan bidra til både dannelse, og kulturell forståelse. Derfor vil det være interessant å utforske hvordan lærerne forstår og praktiserer dannelse i litteraturundervisningen, samt forståelsen og bruken av

litteratur som tematiserer kulturmøter. Begge perspektivene utgjør sentrale deler av norskundervisningen, og det vil derfor være nyttig å undersøke om lesing av litteratur som tematiserer kulturmøter, kan bidra til elevenes dannelsesutvikling.

1.6 Læreroppfatninger

Det å være lærer representerer en profesjon preget av autonomi og samarbeid i et fellesskap av fagfolk. Lærernes undervisningspraksis påvirkes av deres personlige interesser og engasjement, samt deres mange års utdanning og erfaring. Dette gir lærerne et solid grunnlag for å utforme variert og lærerik undervisning. Samtidig som lærerne har et stort handlingsrom, er de forpliktet til å følge læreplaner og styringsdokumenter.

Helenrose Fives og Michelle M. Buehl (2012) beskriver læreroppfatninger, ved det engelske begrepet *teacher's beliefs*, som komplekse, men at de er av interesse fordi det kan blant annet påvirke hvordan læreren velger å undervise (s. 478). Ved å undersøke læreroppfatninger som et tema, kan man få innsikt i lærernes valg og tilnærminger til undervisning. Dermed kan man oppnå forståelse av undervisningspraksisen omkring et tema. Lærernes oppfatninger er av interesse fordi de reflekterer de komplekse aspektene som påvirker undervisningen (Fives & Buehl, 2012, s. 471). Til sammen gjør dette det verdifullt å undersøke lærernes oppfatninger for å få et helhetlig bilde av undervisningen i norskfaget på ungdomsskolen.

Innen internasjonal litteratur brukes flere betegnelser for å beskrive læreroppfatninger, deriblant *teacher beliefs*, *teacher thinking* og *teacher cognition*. Begrepet *beliefs* blir brukt på engelsk om det man på norsk oversetter til begrepet oppfatninger, samt at det innenfor faglitteratur er det vanlig å skille mellom *teacher's beliefs* (læreres tro og meninger) og *teacher's knowledge* (læreres kunnskap). Forholdet mellom *beliefs* og *knowledge* har til stadighet vært diskutert. Fives og Buehl (2012) mener at grensene mellom begrepene ikke er tydelige. M. Frank Pajares (1992) beskriver hvordan man kan se på *knowledge* som en del av *beliefs*, mens andre mener *beliefs* er en side av *knowledge*. Allikevel konkluderer Pajares (1992) med at "Belief is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact" (s. 313). Skillet går dermed mellom *knowledge* som objektiv fakta, mens *beliefs* vil være lærerens subjektive meninger. Marte Monsen (2013) mener at denne splittelsen er i samsvar med hvordan flere forskere anvender begrepene (s. 66).

Naashia Mohamad (2006) beskriver sammenhengen og kompleksiteten mellom læreropfatninger og lærerpraksis på følgende måte:

A teacher's beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behaviour (s. 21)

Lærerens tro og meninger om et emne representerer ofte lærerens verdier og antakelser, men også skjulte teorier som læreren oppfatter som sannheter, og at dette igjen er det som styrer lærerens tanker og atferd. Det er også viktig å huske på at lærerne kan uttrykke andre oppfatninger enn det de egentlig har, eller av ulike årsaker ikke ønsker å fortelle om sine oppfatninger (Fives & Buehl, 2012, s. 482). Dette er viktig å ta med seg i denne studien, som skal undersøke læreropfatninger, siden det er ønskelig at lærerne deler åpent og ærlig om sine oppfatninger. I denne studien vil de oppfatningene som kommer frem være styrt av lærerens egne opplevelser og erfaringer knyttet til litteratur om kulturmøter, samt deres holdninger til skjønnlitteratur. Holdningene til litteratur kan ligge til grunn for hvordan lærerne velger litteratur til undervisning, sammen med lærerressursene som læreren har tilgang på. Læreren har et stort handlingsrom og autonomi som gjør at læreren står fritt til å benytte seg av de metodene man selv ønsker. Lærerens engasjement og interesse vil være avgjørende for lærerens klasseromsundervisning. Læreryrket er en profesjon, og gjennom flere års utdanning og praksis bygger læreren opp grundig erfaring og kunnskap om skolen. Undervisningen påvirkes av lærerens engasjement og erfaring, i tillegg til retningslinjer fra læreplanen.

Læreropfatninger er av særlig interesse i denne studien for å komme nærmere lærerens undervisningspraksis i litteratur. Ved å utforske lærerens oppfattelser kommer jeg tettere på norsklærerens erfaringer, meninger, refleksjoner omkring litteraturarbeidet. Lærernes oppfatninger kan bidra til økt innsikt i hva slags litteraturundervisning vi har, samt litteraturens rolle i norskfaget og kunnskap om hvilket kultursyn de representerer.

Monsen kommer frem i sin avhandling, til en forståelse av læreropfatninger som et samlet begrep for læreres meninger tro, kunnskaper og erfaringer om ulike perspektiver på lærerprofesjonen (Monsen, 2013, s. 7). Begrepsdefinisjonen er ikke funnet opp av Monsen selv, men forståelsen bygger på blant annet på Pajares (1992) begrepsdefinisjon.

1.7 Tidligere forskning

Jeg vil i dette delkapittelet presentere tidligere studier om litteratur som tematiserer kulturmøter i skolen. Litteratur med tematikk som kulturmøter og det flerkulturelle har fått større oppmerksomhet de senere årene. De finnes flere studier som tematiserer litteratur om kulturmøter, men de er ofte knyttet opp mot analyse av litteratur (Skaret, 2011, Samoïlow & Myren-Svelstad, 2020). Jeg velger å særlig se på empiriske studier der lærerens eller elevenes, samt studentenes, møter med kulturmøter i litteraturen er sentralt. Jeg vil først redegjøre for internasjonale studier som jeg anser som relevante for min studie.

Yuko Iwai (2017) har forsket på flerkulturell barnelitteratur og lærerstudenters bevissthet og holdninger omkring kulturelt mangfold. Studien er interessant fordi den belyser 19 amerikanske lærerstudentenes kunnskap og forståelse om litteratur som utforsker flerkulturelle perspektiver. Studien har som formål å utforske «teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity by exploring multicultural children's literature» (Iwai, 2017, s. 186). Resultatene viste at lærerstudentene gjennom et semester med utforskning av kulturelt mangfold og relevant litteratur, fikk økt bevissthet og holdninger om bruk av flerkulturell litteratur i klasserommet. Et av hovedfunnene var at lærerstudentene i liten grad var eksponert for flerkulturell barnelitteratur fra før, men at de til tross for dette, var lærevillige om temaet og mente at flerkulturell litteratur var «key tools for children to foster children's awareness of diversity and respect and tolerant toward differences» (s. 194). Samt at de ønsket å anvende litteraturen mer i undervisningen, på tvers av fag ved å inkludere «various literacy approaches» (s. 194). Gjennom utforskning av flerkulturell litteratur økte lærerstudentenes bevissthet om potensialet flerkulturell litteratur har i klasserommet.

En annen studie fra USA, av Roxanna Senyshyn og Ann Martinelli (2020) handler også om lærerstudenters holdninger til flerkulturell litteratur. Studien er utformet som en case-studie der formålet var å utforske flerkulturell barnelitteratur og hvordan man kunne bruke slik litteratur i klasserommet. Studien var utformet slik at studentene arbeidet i grupper hvor de utforsket litteraturen. Resultatet var at informantene i likhet med forrige studie var lite kjent med flerkulturell barnelitteratur, men bevisstheten rundt tema økte deres perspektiver og holdninger om kulturelt og språklig mangfold (2020, s. 33). Forskningen viser at samarbeid med andre lærerstudenter hvor man kan reflektere og diskutere, har svært positiv effekt på studentenes bevissthet omkring flerkulturelle perspektiver. Studentenes ble mer bevisst på hvordan de kunne tilrettelegge for undervisning som fremmet elevenes kulturelle- og språklige bevissthet (s.33).

Studien til Iwai (2017), samt Senyshyn og Martinellis (2020) gir innblikk i hvordan økt bevissthet og utforskning av litteratur er nyttig og av betydning for lærere i skolen. Studiene har som utgangspunkt å studere lærerstudenters holdninger, ikke lærere som underviser i skolen, men bidrar allikevel til verdifull forståelse av viktigheten av at lærere får muligheten til å utforske og lære om kulturelt mangfold, samt at det vil være nyttig for fremtidens lærere.

I motsetning til de to presenterte studiene over, tar studien *Making waves: Early childhood teachers' experiences with multicultural picturebooks to promote equitable classrooms* (Hayes & Francis, 2023) utgangspunkt i lærerstemmene for lærere for yngre barn i USA. Hensikten med studien er å utforske hvilke metoder lærere bruker, for å utvikle likeverdige og inkluderende klasserom, med bruk av flerkulturelle bildebøker. Studien undersøker hvordan lærerne velger ut litteratur og anvender dem i undervisning, samt at den utforsker hvordan litteraturen kan fungere som «mirrors, windows, and doors for children» (2023, s. 1). Resultatet av studien viser «at it was evident that these early childhood teachers were not only proactively approaching diversity as part of their overarching pedagogy, but they were also leveraging multicultural children's literature to build equitable classroom experiences for their students» (s. 11). Lærerne jobbet bevisst med å finne flerkulturell litteratur for å anerkjenne alle elevene for å fremme et inkluderende klasserom. Lærerne som deltok i denne studien, beskrev prosessen og valgene de gjorde for å utvikle elevenes ferdigheter og kunnskap om mangfold. De la vekt på muligheten til å velge flerkulturell litteratur selv, for å støtte oppunder elevenes annerkjennelse i klasserommet (Hayes & Francis, 2023, s. 11). Studien bidrar til økt forståelse om hvorfor det er viktig benytte seg av flerkulturell litteratur slik at alle elever blir anerkjent i klasserommet. Men det forutsetter at lærerne selv står fritt til å velge litteratur som er av betydning for elevenes leseopplevelser.

Av norske studier vil jeg trekke frem Reidun Bottenvanns empiriske studie om kulturmøter i tekster og flerkulturell danning (2016). Artikkelen har som formål å «presentere og drøfte læreres egne refleksjoner omkring bruk av litteratur som tematiserer kulturmøter og kulturkonflikter» (s. 97). Hovedfunnene fra intervjuene med tre norsklærere på videregående skole er at de blant annet brukte tekstutvalget til læreboka for valg av tekster de brukte i undervisningen. Bottenvann fant også ut at lærere opplevde det som utfordrende å arbeide med migrasjonstekster i klasserommet, men at det lå et potensial der som ikke ble utnyttet. Bottenvann forholder seg til Jørgen Magnus Sejersted (2003) og Torill Strands (2009) forståelse av migrasjonslitteratur som «tekster som eksplisitt tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser» (s. 77-78). Bottenvann understreker at

forfatteren ikke nødvendigvis trenger å ha migrasjonsbakgrunn, men at det er tematikken i litteraturen som ligger til grunn for om det kan kalles migrasjonslitteratur. Videre peker Bottenvann på at norsklærere trenger å reflektere rundt praksisen ved bruken av slike tekster, og at å bruke migrasjonstekster kan «være en god måte å utvikle forståelse og interkulturell kompetanse på» (Bottenvann, 2016, s. 98). Hun analyserer intervjuene sett opp mot danningsbegrepet, i likhet med mitt prosjekt. Studien til Bottenvann bidrar til å sette fokus på hvorfor arbeidet med slik litteratur er viktig i norskfaget, og at det er et potensial som ikke utnyttes i undervisningen. Bottenvann forteller at lærerne har begrenset med kjennskap til begrepet migrasjonslitteratur, og at årsaken kan være annen begrepsbruk i læreplanen, samt at lærerne opplevde det som et relativt nytt område innenfor litteraturen. Selv om lærerne har lite kunnskap, og begrenset med erfaringer med litteraturen, så de betydningen av denne litteraturen i norskfaget for å speile det multikulturelle samfunnet (s. 83). I likhet med Bottenvann vil jeg rette fokus mot litteratur om kulturmøter og hvilke muligheter som finnes i slik litteratur. Bottenvann retter fokus mot norsk på videregående og intervjuet norsklærer som underviser på videregående, mens jeg har valgt å intervjuere norsklærere i ungdomsskolen.

Når det gjelder tidligere forskning på litteraturundervisningen i norskfaget vil jeg trekke frem Hallvard Kjelen's doktorgradsavhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* (2013). Kjelen ser på tendenser blant lærerne når det gjelder utvelgelsen av tekster til undervisningen, samt hvordan mange velger litteratur som de tror elevene kan relatere seg til (s. 189). Kjelen peker også på hvordan norsklæreren i liten grad er bevisst på å ha en faglig tilnærming når de benytter skjønnlitteratur i litteraturundervisningen. For min studie kan dette være relevant, siden lærernes bevissthet kan påvirke hvilke tekster som velges for å belyse kulturelle perspektiver.

Kjelen's resultat av lav faglig tilnærming til skjønnlitteratur, står i kontrast til tendensene kommer til uttrykk i LISA-studien (Blikstad-Balas, Roe, 2020, s. 105). I denne studien vektlegges lærernes arbeid med litteraturens form og virkemidler i litteraturundervisningen. Man observerte blant annet at norsklærerne brukte lite tid på elevenes leseopplevelser. Studien viser hvordan norsklærerne leser litteratur sammen med elevene for å kunne identifisere tekstene som eksempler på de formelle trekkene innenfor en sjanger, for eksempel bestemte virkemidler, og hvordan teksten kan være en modell for elevenes skrivearbeid. De mener at elevene må utfordres på å møte komplekse tekster for å utvikle dypere litterær kompetanse (s. 108).

Anne Skarets doktoravhandling *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* (2011) utforsker kulturmøter i bildebøker, og hvordan barn responderer på

fremstillingene. I studien analyserer Skaret et utvalg bildebøker som tematiserer kulturmøter, med et særlig fokus på postkoloniale og leserorienterte perspektiver. Denne studien bidrar til innsikt i hvordan kulturmøter kommer til uttrykk i bildeboklitteraturen. Avhandlingen gir verdifull innsikt i hvordan kulturmøter belyses i bildeboklitteraturen, men også hvordan barn kan lese litteratur som tematiserer kulturmøter. Forskningen er til nytte for min studie fordi den kan bidra til kunnskap om hvordan slike temaer kan presenteres i litteraturundervisningen på bakgrunn av hvordan tematikken fremstilles i litteraturen, samt at jeg benytter meg av Skarets definisjon av kulturmøter, som nevnt tidligere i dette kapittelet.

1.8 Studiens oppbygging

Denne studien består av seks kapitler. Kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen og formålet for prosjektet, samt hva som har blitt gjort av studier tidligere. Jeg har belyst konteksten av studien med en vektlegging på hvorfor studien er av interesse samt redegjøre for perspektiver som vil være nødvendig for den videre lesningen.

Kapittel 2 er todelt, og tar for seg studiens teoretiske perspektiver. Perspektivene som belyses er danning, der jeg redegjør for hva som er sentralt for norskfaget som dannelsesfag, samt litteraturens danningspotensiale. Kapitelets andre del dreier seg om litteratur om kulturmøter og utforsker ulike forståelse av begrepet kulturmøte, samt hvorfor litteratur som tematiserer kulturmøter skal inngå i litteraturundervisningen.

I kapittel 3 presentere studiens forskningsmetode. Der vil jeg gjøre rede for studiens prosess med å hente inn datamateriale og de valgene og vurderingen som har blitt tatt underveis. Kapittelet starter med en presentasjon av kvalitativt forskningsintervju, med en fenomenologisk tilnærming som teoretisk bakteppe for studien. Videre presenteres utvalg og prosessen med å innhente datamateriale, samt beskrivelse av datamaterialets behandling. Kapittelet avsluttes med en redegjøring av studiens kvalitet, med fokus på reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn.

Kapittel 4 inneholder presentasjon av funnene som kommer frem i datamaterialet. Kapittelet er delt inn i tre tematiske deler som tar utgangspunkt i intervjuguidens struktur; «Litteraturens rolle i norskfaget», «Oppfatninger om litteraturens danningspotensial» og «Litteratur om kulturmøter». Funnene blir presentert som sammensatt tekst, samt sitater fra intervjuene.

I kapittel 5 vil jeg drøfte studiens overordnede funn, i lys av teori og tidligere forskning, samt sentrale perspektiver fra læreplanen. Kapitlet har en firedelt struktur, hvor hver del har utgangspunkt i hvert forskningsspørsmål. Diskusjonskapitlet må sees i lys av kapittel 4, hvor funnene blir presentert.

I kapittel 6 vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og besvare studiens problemstilling omkring hvilke oppfatninger norsklærere har om litteraturens danningsfunksjon, samt hvilket potensial har litteratur om kulturmøter i norskfaget. Sentralt i avslutningen er fokuset på hvilken betydning funnene kan ha, og om det kan tenkes å ha noe konsekvens for norskundervisningen i ungdomsskolen.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevant teori for min studie som ligger til grunn for analyse og diskusjon av funnene i denne studien. Først vil jeg forsøke å beskrive begrepet danning før jeg videre presenterer norskfaget som dannelsesfag. Deretter retter jeg blikket mot litteratur om kulturmøter, der jeg først forsøker å beskrive begrepet kulturmøter. Deretter vil jeg utforske mulighetene som litteratur om kulturmøter byr på i litteraturundervisningen.

2.1 Hva er danning?

Aase (2005a) legger vekt på at danning er et vidt begrep som favner mye, og det er vanskelig å komme med bare en definisjon av begrepet. En vid definisjon av danning kan være «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase, 2003, sitert i Aase, 2005a, s. 37). Innenfor denne definisjonen betraktes danning som en sosialorientert prosess, den rommer ikke den individuelle dimensjonen av danning.

Dannelsesbegrepet har en lang tradisjon innenfor pedagogikken, og har røtter til den greske antikken, særlige knyttet til begrepet paideia. Paideia handler om individets utvikling til å bli en dannet borger, som blant annet inkluderer etisk verdier og forståelse av samfunn og politikk. Dette innebærer at dannelse ikke bare er knyttet til skolens opplæring, men er en helhetlig utvikling (Doseth, 2011, s. 13-14), noe Hamre påpeker når han understreker at danning strekker seg utover elevenes skolegang (2017, s. 29). På samme måte kan det tyske begrepet Bildung anvendes om dannelse, som har vært avgjørende for forståelsen i en didaktisk sammenheng (Steinsholt, 2011, s. 39). Wolfgang Klafki knytter dannelsesbegrepet til didaktikk og foreslår en kritisk-konstruktivistisk didaktikk som er gjensidig avhengig av forholdet mellom kulturformene og enkeltindividets forutsetninger (Hohr, 2011, s. 163; Aase, 2005b, s. 20). Klafki skiller mellom materielle og formelle danningsteorier, der den første ser læreren som kunnskapsformidler og hvor eleven inntar en passiv rolle, mens den formelle tar utgangspunkt i eleven som aktiv deltager i egen utvikling (Hohr, 2011, s. 164-165). Klafki forsøker å forene disse perspektivene gjennom det han betegner som kategorial danning, som fokuserer på utvikle elevenes kategorier for å forstå og handle i verden. Didaktikken må

balansere mellom å utfordre og utvide elevenes perspektiver, samt at den skal være relevant for deres nåtid og fremtid (Hohr, 2011, s. 167).

En historisk tilnærming til dannelse i tilknytning til norskfaget gir verdifull innsikt i hvordan dannelsesbegrepet har endret seg, samt hvordan den historiske forankringen av forbindelsen mellom dannelse og didaktikk belyses.

2.1.1 Norskfaget som dannelsesfag

Hamre (2017) omtaler norskfaget både som redskapsfag og dannelsesfag. Norsk som redskapsfag handler om at elevene skal ha kunnskap og kompetanse til senere skolegang og til å kunne delta i arbeidslivet. Norskfaget som dannelsesfag har en samfunnsmessig, kulturell og historisk komponent som skal gi innsikt i tekstsamfunn som individet har røtter til (Hamre, 2017, s. 15-16). Jeg vil i dette delkapittelet gå nærmere inn på norskfaget som dannelsesfag, siden dette er det som er særlig relevant for denne masterstudien.

For at norskundervisningen skal ha en dannende effekt, er essensielt å ta hensyn til lærestoffet, samt arbeidsmetodene. Samtidig er det like viktig hvordan elevene møter innholdet i undervisningen; de må berøres og samtidig utfordres. Derfor må læreren fremme undervisning som legger til rette for at elevene kan utvikle nytenkning og oppnå dypere innsikt, spesielt i møte med egne og andres perspektiver og ytringer (Aase, 2005c, s. 69). Dette krever at elevene må innta en aktiv rolle i læringen, men også at de opplever å bli utfordret og berørt av fagstoffet. Videre understreker Aase (2005c) betydningen av at læreren har et kulturelt perspektiv på norskfaget (s.69). Dette betyr at norskfaget skal legge til rette for innsikt og utforskning av ulike kulturelle perspektiver, blant annet gjennom å undersøke hvordan litteratur formidler ulike kultursyn. Dette understreker hvorfor lærerens forståelse og bevissthet om kulturelle aspekter er sentralt, og hvordan det kan påvirke undervisning.

Aase beskriver hvordan norskfagets dannelsespotensiale gjennom fire kategorier hvor den første er norskfagets «særegne posisjon som språkfag. Å utvikle språk er å utvikle tanke», samtidig som «forvalter og fortolker av tekster – samtidens og fortidens». Norskfagets dannelsespotensiale legger også til rette for en «offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster», samt «fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk» (Aase, 2005c, s 69). Aase (2005c) understreker at disse ikke representerer noe systematisk kategoriseringssystem, men de gjensidig knyttet sammen, om vi forstår at tekstene er kjernen i faget (s. 70). En forutsetning for at elevene skal

utvikle tekstkompetanse til å delta i ulike tekstsammenhenger, er å utvikle deres evne til å forstå både å forstå tekster av andre, samt det å kunne ytre seg og delta i tekstkulturen. Dette forutsetter at elevene selv er aktive deltakere, samtidig som de må være bevisste hensikten bak sine egne ytringer og forståelsen av andres ytringer (s. 70). Perspektivene belyser litteraturens danningspotensiale, og hvordan litteraturen kan påvirke elevenes forståelse av kultur og identitet.

2.1.2 Litteratur og danning

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å beskrive hva som gjør litteraturen dannende. Per Arne Michelsen (2020) mener at litteraturen kan bidra til identitetsbygging og personlig vekst (s. 105). Røskeland og Kallestad (2020) hevder at «[...] litteraturen i kraft av sin estetiske utforming og de lese måtene den inviterer til, har et særlig potensial for å bidra til danning» (s. 13). Samtidig er danning et langsiktig prosjekt som ikke er målbart, og derfor hevder Skaftun og Michelsen (2017) at litteraturundervisningen kan være nøkkelen for å opprettholde, samt fornye danningstradisjonen (s. 235). De vektlegger litteraturens evne til å utvide menneskets erfaringshorisont ved at den berører oss på måter som bidrar til utvikling av dømmekraft og forståelse. Videre understreker de at litteraturen gir oss muligheter til personlig utvikling «uten å risikere mer enn vårt eget emosjonelle engasjement» (s. 236). Som lesere kan vi fra en trygg posisjon la oss berøre og møte det mer risikable. Skaftun og Michelsen mener at litteraturens danningspotensiale er at den «kan bidra til å utvikle elevenes dømmekraft», men for at elevene skal bli dannet gjennom litteratur, er det en forutsetning at de har evne til å oppleve litteraturen, som vil si at eleven må «lese seg inn i teksten» (s.236). Samtidig understreker Skaftun og Michelsen at et mål med dannelsen i leseopplæringen er å trene på evnen til oppleve litteraturen. På bakgrunn av dette er Skaftun og Michelsen (2017) kritiske til lærernes fokus på leselyst. De hevder at fokus på elevenes opplevelse av at litteraturen skal være fengende eller underholdende, står i kontrast til litteraturen som dannende. Potensialet til litteraturen som dannende «knytter opplevelsen til en forståelse av sammenhenger som har kulturell og menneskelig verdi» (s. 236). De konkluderer med at litteraturarbeidet er et langsiktig arbeid, der man går fra å ha fokus på litteraturens relevans, til et søkelys på hvordan litteraturen inngår i kulturelle sammenhenger.

Røskeland og Kallestad (2020) som beskriver litteraturen som særlig viktig for danning, ved å aktiviserer innlevelse og forståelse, samt hvordan litteraturen gir innsikt i ukjente perspektiver og erfaringer for leseren (s. 13). En slik beskrivelse av litteraturens

danningsmuligheter har likhetstrekk med Martha Nussbaums (2016) teori om *den narrative forestillingsevne*. Hun mener at litteraturen gir oss bedre forutsetninger for å forstå andres perspektiver og livsvalg (s. 25). Nussbaum mener litteraturen har evnen til utvikle menneskets forestillingsevne, ved at mennesker trener på evnen til innlevelse. Ved å kunne leve seg inn andre menneskers liv, får mennesket mulighet til å «ikke betrakte dem som skremmende fremmed og annerledes, men som individer som deler mange av våre egne problemer og muligheter» (Nussbaum, 2016, s. 25). I et konstruert «pensum for verdensborgeren» kan vi knytte Nussbaums litterære tilnærming til dannelsen:

litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne til å fremstille mange forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer [ved å bidra] til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar

Dette innebærer at hvis leseren engasjerer seg i karakterenes perspektiver på livet og deres skildring av ulike menneskelige livssituasjoner, kan litteraturen danne leseren. Lignende forståelse av litteraturens dannelsespotensiale, med litteraturens mulighet til «å speile og supplere den erfaringen vi tilegner oss i det virkelige livet» finner vi blant annet hos Skaftun og Michelsen (2017, s. 235). Nussbaum legger vekt på menneskets evne til empati og medlidenhet gjennom den narrative forestillingsevnen (2016). Empati er evnen mennesket har til å sette seg inn i andres ståsted, som utvikler leseren forståelse og sympati for medmennesker. I utviklingen av leserens forestillingsevne er også evnen til medlidenhet viktig. Nussbaum beskriver medlidenhet som innsikten og sympatien for andre menneskers smerte eller ubehag. Medlidenhet skaper også en bevisstgjøring om at «man selv er sårbar for ulykke. For å møte andre med medlidenhet, må jeg være villig til å tenke at denne lidende personen kunne ha vært meg» (s. 31-32). Dette gir leseren mulighet til å undre seg over hvordan man ville blitt behandlet om det var seg selv i en lignende situasjon. Dersom litteraturen skal fungere dannende for elevene, trekker Nussbaum (2016) frem spørsmål om undervisningens metoder:

Det er derfor på sin plass å spørre hvordan den kan fylle denne rollen så godt som mulig - hva slags litterære verk, og hva slags undervisning om disse verkene, skal våre akademiske institusjoner fremme for å dyrke frem et opplyst og empatisk syn på dem som er annerledes enn oss selv (s. 29).

Nussbaum mener her at det er viktig å være bevisst på hva slags litteratur man inkluderer i undervisning, hvordan og hvorfor man gjør det, og at bevisstheten om metodene er essensielt for å fremme empati for andre mennesker.

Som nevnt tidligere i kapittel 1, peker Skaftun på hvordan skjønnlitteraturen inneholder skildringer som er komprimerte erfaringer og hendelser fra det virkelige liv, og at dette vil være dannende i et langsiktig perspektiv for leseren (2009, s. 17). Elevene kan utvikle ferdigheter ved å distansere seg fra selve opplevelsen av identifikasjon og relevans, men møte

teksten på andre premisser. Slik jeg forstår Skaftun, mener han at elevene vil ha nytte av å også møte skjønnlitteraturen som noe fiktivt og konstruert. Magne Drangeid (2014) understreker av man ikke nødvendigvis behøver å forkaste elevenes lesemotivasjon, innlevelse og identifikasjon, men at evnen til å se litteraturen på avstand er nyttig i litteraturundervisningen (s. 33). Dette innebærer at man både kan jobbe for elevenes leselyst, samtidig som kan utfordre elevene på mer komplekse og utfordrende tekster, hvor de møter ukjente perspektiver.

2.2 Kulturmøter i litteratur

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene som omhandler kulturmøter i litteratur. Jeg vil først forsøke å beskrive begrepet kulturmøter, som er fagterminologien jeg forholder meg til i denne studien. Jeg vil beskrive, samt belyse andre begreper som kan settes i sammenheng med litteratur om kulturmøter. Deretter vil jeg presentere litteratur om kulturmøter sin rolle norskfaget, med fokus på hvorfor det er nyttig å inkludere litteraturen i norskfaget, ut ifra fagteoretisk tilnærming. Jeg vil blant annet belyse postkoloniale perspektiver, samt trekke inn relevante punkter fra danningsteori.

2.2.1 Hva er kulturmøter?

Litteratur som utforsker perspektiver om kulturelle møter, det flerkulturelle samfunnet, migrasjon, innvandring, kulturkonflikter og integrering omtales med ulike begreper innenfor faglitteratur og tidligere forskning. Jeg vil i denne delen av kapitlet forsøke å belyse den mangfoldige bruken av ulike begreper og hva som karakteriserer denne litteraturen. Jeg ønsker å påpeke at de ulike begrepene som brukes for å beskrive litteraturen, delvis kan overlape hverandre. Målet er ikke å gi en definisjon av begrepene, men å undersøke de forskjellige sidene ved dem.

I faglitteraturen finner vi betegnelsen *migrasjonslitteratur*, som Strand (2009) definerer som «litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser» (s. 48). Strand understreker at slike tekster ofte beskriver identitetsutvikling og globalisering. Sejersted skisserer migrasjonslitteratur som «litteratur (her skjønnlitteratur) som omhandler og tematiserer den kulturelle problematikken som oppstår når eit individ eller ei gruppe frå eitt kulturelt område kjem i (varig) kontakt med ein

annan, og i utgangspunkt framand, kultur» (Sejersted, 2003, s. 80). Ingeborg Kongslie (2002) på den andre siden, benytter begrepet *innvandrerlitteratur* for å beskrive litteratur skrevet av «menneske som har innvandret til Norge, eventuelt av representanter for andregenerasjon der den tokulturelle situasjonen er markert» (s. 174). Sejersted (2003) peker på at det er nettopp forfatterens «personlige immigranterfaring» som skiller *innvandrerlitteratur* fra *migrasjonslitteratur* (s. 80).

Forståelsen av at litteraturen må være skrevet av en med innvandrerbakgrunn, kan betraktes ensidig og vil utelukke en del litteratur. Kongslie (2005:2008) velger i ettertid å bruke betegnelsen *fleirkulturell* eller *migrantlitteratur* (sitert i Strand, 2009, s. 46-47), samtidig som hun stiller spørsmål om at innvandrerlitteratur kunne være generaliserende og innsnevrende. Bottenvann (2016) foretrekker, som Strand og Sejersted, begrepet *migrasjonslitteratur*, og understreker at forfatteren ikke trenger å ha migrasjonsbakgrunn, men at det er tematikken som gjør at litteratur kan defineres som *migrasjonslitteratur* (s. 78). Bottenvann (2016) beskriver ikke hva hun legger i at det er tematikken som er avgjørende, men det kan tenkes at det handler om en eller flere karakterers forflytting som ligger i at det er migrasjonslitteratur.

Flerkulturell- og multikulturell litteratur er omfattende å definere, og slik jeg forstår illustreres betegnelsen mer i internasjonal sammenheng (Cai, 2002). Åsmund Hennig bruker begrepet *flerkulturell litteratur* i hans oppfordring om å løfte *flerkulturell litteratur* i norskfaget på grunn av økende antall elever med en minoritetsbakgrunn (2017, s. 96). Han løfter også frem begrepsbruken om litteraturen, og stiller spørsmål om *flerkulturelle litteratur* er «det begrepet vi bør bruke?» (s. 100). Han belyser problematikken på bakgrunn av hans egen definisjon, som har likhetstrekk med det Sejersted definerer som *innvandrerlitteratur*.

Skaret (2011) velger å definere litterære kulturmøter som «et møte mellom litterære karakterer med ulik kulturell tilhørighet, der årsaken til møtet er én eller flere karakterers forflytninger fra et sted til et annet» (s. 11). Jeg vil først og fremst forholde meg til Skarets definisjon av *kulturmøter*, og oppfatter dette som en bred forståelse, noe som gjør det hensiktsmessig å bruke i denne studie som utforsker ulike læreres perspektiver. Samtidig er jeg åpen for andre fortolkninger av begrepet, siden perspektivene som belyst over er mangfoldige og det er mange måter å forstå litteraturen på. Derfor vil jeg omfattende en bred forståelse av *litteratur om kulturmøter* videre i denne studien. Bakgrunnen for dette er blant annet hvordan Skaret (2011) vektlegger karakterers forflytning som forutsetning for møte mellom karakterer med ulik tilhørighet (s. 11). Jeg mener *kulturmøter* kan involvere et enda

bredere perspektiv, der for eksempel karakterer kan kjenne på gjensidig draging til flere enn kun en kultur.

Samtidig hevder Marianne Gullestad (2002) at «det finnes en rekke «kulturmøter» i hverdagslivet, definert som møter mellom mennesker med noe ulike erfaringer og tolkningsrammer» (s. 73). Denne brede betegnelsen spesifiserer at *kultur møter* inneholder et utvidet kulturbegrep. Slik sett vil jeg argumentere for at litterære karakterer, innenfor en og samme kultur, vil møte nye erfaringer og perspektiver i samhandling med andre mennesker.

2.2.2 Hvorfor lese litteratur som tematiserer kultur møter i norskfaget?

Postkoloniale studier er en samlebetegnelse for studier der man ønsker å undersøke forholdet mellom tidligere kolonier og koloniherrer, og som gjenspeiles blant annet i ulike kulturuttrykk (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 98). I en litterær analyse er det vanlig dele litteraturen i to kategorier; den første er «litteratur som er skrevet av forfattere fra en undertrykt kultur», mens den andre kategorien er litteratur av forfatter som «tilhører den dominerende kulturen og som fremstiller en annen kultur» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99).

Jeg skal i denne studien ikke analysere litteratur, men mener postkoloniale teorier er verdifulle for å kunne si noe om hvorfor litteraturen er viktig å inkludere i norskfaget. Samoilow & Myren-Svelstad (2020) peker på at postkoloniale perspektiver vil kunne utvide vår egen forståelse av rasisme, og «kunne gi oss innsikt i hvordan kulturer og identiteter endres kontinuerlig» (s. 100). Det er også relevant for å studere maktforholdet mellom minoritet og majoritet i samfunnet. Edward Said er i boken *Orientalism: Western Concepts of the Orient* (1978, sitert i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020) opptatt av hvordan europeere har fremstilt Midtøsten og Asia. Said undersøker altså hvordan *Vesten* fremstiller *Østen*, og hvilke forestillinger man har laget av det han kaller orienten (*Østen*). *Vesten* har konstruert en forestilling om at *Østen* er *den Andre*, som vil si at *Vesten* har en dominerende stilling på *Østen*. Dette er det som danner tanken om *oss* europeere og *de Andre* (ikke-europeere). Sids hensikt med boken er å avdekke forestillingene om *Østen* og hvordan denne forestillingen fortsatt er synlig iblant annet vestlig litteratur (Claudi, 2013, s. 194). Det skapes forestillinger om at *Østen* er annerledes og fremmed. I litteraturen kan forestillingene komme til uttrykk ved å fremstille «de andre» som noe mystisk, bedragersk etc, noe som henger sammen med at *Vesten* har blitt fremstilt som overlegen, rasjonell og stabil (Claudi, s. 196: Samoilow & Myren-Svelstad, s. 101). Dette perspektivet er relevant for å være oppmerksom på hvilke forestillinger

og fremstillinger som kommer til uttrykk i litteraturen, men også hvordan våre forestillinger blir påvirket av blant annet mediers fremstillinger av andre kulturer.

Homi K. Bhabha (2004) forkaster et todelt kultursyn når han avviser tanken om at det finnes kulturer «i ren form». Bhabha er opptatt av det som foregår mellom kulturer; det som foregår og oppstår i det kulturelle møtet mellom kolonimakten og det kolonialiserte samfunnet (Bhabha, 2004, sitert i Claudi, 2013, s. 198). For å forklare dette bruker han begrepet hybriditet, som prosessen der to kulturer krysses og det dannes et nytt tredje rom. Gjennom forskjellene er det at kulturelle fellesverdier dannes. Dermed er hybriditet en prosess der noe forhandles, noe blir beholdt og noe forkastes, men det todelte kultursynet oppheves. Bhabha fremmer derfor kulturell forskjellighet, siden en forestilling om at kultur er noe statisk og fast, vil opprettholde hierarkiet mellom kulturene (Bhabha, 2004, s. 4, sitert i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 111). Anerkjenner vi ulikheten blir kulturen alltid dynamisk. Det Bhabha kaller det tredje rom er at «mening er aldri fastlagt, men alltid ambivalent, og skapes gjennom kulturelle utvekslingsprosesser» (Bhabha, 2004, s. 53 i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 111). Bhabha mener derfor at kulturelt mangfold ikke er oppnåelig, men ønsker å fremme kulturelle forskjeller, ved å skape noe nytt der man holder på tradisjoner fra en kultur, mens man kan tilføre tradisjoner fra andre kulturområder. Skaret (2011) peker på at Bhabha «ofte retter seg primært mot leserens intuisjon, heller enn leserens refleksjon [...] at han ønsker å hensette leseren i et tilsvarende grenseområde som det han beskriver i sin teori» (s. 48-49). Skaret benytter seg allikevel av Bhabhas teori som et rammeverk hun kan tenke kultur og kulturmøter innenfor.

Kunnskapen som postkolonialistisk teori gir oss, kan knyttes til litteratur om kulturmøter. Begge perspektivene til Said og Bhabha er relevante for å kunne undersøke maktrelasjoner mellom Vesten og ikke-vestlige samfunn, samt, hvordan dette fremstilles i litteratur. Denne innsikten er nyttig for å avdekke fordommer og stereotyper i litteratur. Videre legger postkoloniale teorier vekt på å forstå historiske kontekster, som gir oss muligheten til dypere forståelse av kultur innenfor norskfaget.

I boken *Multicultural Literature for children and young adults: Reflections on Critical issues* belyser Mingshui Cai (2002) ulike sider av multikulturell litteratur. Cai peker på en utfordring ved lesing av slik litteratur, siden litteratur om andre kulturer skildrer erfaringer som er fjernt fra majoritetselevenenes erfaringshorisont (Cai, 2002, s. 15). Når man leser litteratur har man sin egen kontekst og sine erfaringer som utgangspunkt for lesingen, noe som vil påvirke fortolkningen av teksten. Leseren vil møte på ord og begreper som er ukjente, samt sjanger og stil kan avvike fra det leseren vanligvis leser. Samtidig peker Drangeid (2014) på

at om leseren syntes det er interessant å lese om en virkelighet som er fjern fra leserens egen, forstår leseren teksten ut fra sin egen kontekst og virkelighet (s. 38-39). Cai beskriver videre litteraturens mulighet til å utjevne sosial urettferdighet og ulikhet (2002, s. 7). Gjennom lesing av flerkulturell eller multikulturell litteratur må leseren møte på og identifisere de kulturelle og sosiale forskjellene (s. 134.).

2.2.3 Litteraturens dannelsespotensiale

Jeg har over utforsket potensialet litteratur som tematiserer kulturmøter har i norskfaget, med fokus på kunnskapen postkoloniale teorier gir oss om å kunne avdekke maktforholdene som kan bli reflektert i litteraturen. Samtidig er det viktig å erkjenne leserens individuelle kontekst som utgangspunkt for litteraturfortolkningen, siden dette vil påvirke hvordan teksten blir forstått. Nedenfor fremheves litteraturens dannelsespotensiale, med særlig vekt på de tematiske aspektene og perspektivene som kan utforskes i litteratur som tematiserer kulturmøter.

Sylvi Penne ser tendenser til at «eldre litteratur, gjerne klassikere må oftere enn før vike til fordel for elevenes selvvalgte litteratur eller bøker som først og fremst skal fremme leselyst» (Penne, 2006: 2007 i Drangeid, 2014, s. 39). På denne måten vil elevene få lese litteratur de liker, og læreren vil kunne anbefale videre litteratur for elevene slik at de har noe å strekke seg etter. Utfordringen vil være om læreren ikke mestrer å finne litteratur som vil utfordre elevene, men derimot velger litteratur som kan betraktes som «lette og lystbetonte oppgaver for at elevene skal trives» (Aase, 2012, s. 163 i Drangeid, 2014, s. 40). Drangeid mener det er viktig å finne litteratur som leseren opplever som relevant, men også å kunne strekke seg etter det som er ukjent og fremmed, deriblant litteratur som bringer frem ulike kulturperspektiver. På denne måten vil litteratur åpne for at leseren blir dratt inn i en fremmed verden, der teksten utfordrer leseren, men også gir rom for å speile samtiden, noe som gjør litteraturen relevant for elevenes egen virkelighet og kontekst (s. 40-41). Læreren får en viktig rolle ved å skulle velge ut litteratur som både fremmer leselyst, men også utfordrer elevene til å utvide egen erfaringshorisont. Drangeid peker på at det kjente og nære er viktig og nødvendig for grunnlaget for forståelse, men at leseren i møte med det kjente kan «møte noe annet og underlig» (s. 30). Det er vesentlig for litteraturundervisningen i skolen å gi «innsyn i andres erfaringer, å åpne for andres følelser og tankemåter» (s. 30).

De postkoloniale teoriene gir oss innsikt i hvorfor denne kunnskapen er verdifull. Den gir innsikt i at litteratur om kulturmøter kan anvendes for å belyse hvordan mennesker tidligere

har vært undertrykt, men at vår tids litteratur også preges av maktstrukturer. Edward Saids fremstilling av *den Andre* har overføringsverdi til hvorfor lesing av litteratur om kulturmøter kan bidra til at elever oppdager maktstrukturer i litteraturen, og på den måten blir mer bevisst hvordan man selv oppfører seg mot andre mennesker. Det kan også føre til mindre fremmedfrykt. Selv om dette er målet, peker Cai (2002) på at det kan bidra til at følelsen av å være *den Andre* forsterkes, noe man ikke ønsker (s. 117). Kunnskapen de postkoloniale teoriene gir allikevel en grunn for å si at litteratur om kulturmøter kan bidra til økt forståelse blant elevene som tilhører en majoritetskultur. Litteratur om kulturmøter gir også muligheter for at elevene kan utvide perspektivet og horisonten, og kan fremme elevenes nysgjerrighet for det «fremmede». Litteratur om kulturmøter gir på denne måten økt empati og forståelse for mennesker som blir fremstilt som *den Andre*, og vil på denne måten fremme dannelsen blant elevene. Litteratur om kulturmøter vil for noen elever være nært knyttet opp mot deres virkelighet og deres erfaringer og kontekst. Skolen i dag er en mangfoldig og flerkulturell skole. Elever vil kunne kjenne seg igjen i litteratur, andre vil oppleve som fremmed.

Aase (2012) peker på at lesing av litteratur «tilbyr kulturelle møter med andre tanker, tider og meninger som kan bidra til større fleksibilitet i tenkningen og større sjenerøsitet for den andre og det fremmede» (s. 48). Som Aase (2012) påpeker, kan litteraturen være en møteplass for det ukjente, som kan bidra til å utvikle leseren som medmenneske ved å presentere han/hun for ulike tanker og meninger. Et slikt tanke sett finner vi igjen hos Nussbaum (2016, s. 52). Hun argumenterer for en litteraturundervisning der ulikhet og forskjell kommer til syne, og at ved lesing av litteratur er det viktig å fremme ulike syn og tolkninger på teksten. Aase (2012) knytter dannelse spesifikt opp mot *den andre* og det fremmede, dette kan ha sammenheng til det Cai (2002) betegner som erfaringshorisont og det å bli konfrontert med en ukjent og fremmed horisont for majoritetseleven. Der det for majoritetseleven kan virke fremmed å skulle lese litteratur om kulturmøter, kan det også være elever som vil kunne kjenne seg igjen i og identifisere seg med denne litteraturen. På denne måten vil litteratur for elever både kunne fungere som vindu inn i nye erfaringer, og som speil der kultur og erfaringer bekreftes (Drangeid, 2014, s. 30). Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at minoritetseleven alltid vil kjenne seg igjen i litterære tekster som tematiserer maktforhold mellom ulike kulturer.

Jeg har vist hvordan litteraturen kan ha en dannende funksjon ved å avdekke maktforhold mellom ulike kulturer, og hvordan litteraturen inviterer leseren til å reflektere over disse maktforholdene. Balansen mellom å vekke elevenes opplevelse av relevans, samt utfordre elevene til å utvide sin litterære forståelse, er omfattende for norsklæreren. Elevenes

egne erfaringer vil naturlig påvirke deres tolkning av litteraturen, men gjennom utforskning av variert litteratur kan de utvikle både litteraturforståelse og empati for andre mennesker og livssituasjoner.

3. Metode

3.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Metoden for prosjektet er et kvalitativt forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming. En kvalitativ metode skiller seg fra den kvantitative metoden der formålet med undersøkelsen er «å generalisere» resultatene man har funnet, og deretter kunne si noe om antall forekomster av det som er undersøkt, som vil være gyldig for en større gruppe (Kvarv, 2021, s. 134). Valget om å gjøre en kvalitativ studie er gjort på bakgrunn av interessen for å undersøke norsklærers refleksjoner og erfaringer om bruk av litteratur om kulturmøter og dens muligheter i norskfaget. Steinar Kvale og Svend Brinkmann peker på at formålet med en slik studie er «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I denne studien har jeg valgt å intervju norsklærere for å få innblikk i deres erfaringer og refleksjoner.

En annen tilnærming kunne vært å observere norsklæreren i en undervisningssituasjon der undervisningen for eksempel handlet om litteratur om kulturmøter. Jeg ville da fått empiri opp mot hvordan læreren anvender litteraturen i klasserommet. Utfordringer med observasjon kan være om det man observerer er reelt eller om den som observeres, her læreren, endrer må sin undervisning fordi man tror det er det forskeren ønsker å se. Sture Kvarv skriver at forskeren kan bli oppfattet som en «bedreviter» eller som en «spion» i observasjonssituasjonen, som kan føre til at empirien man får ikke blir reell (2021, s. 173). Jeg har valgt å kun intervju norsklærere, men kunne observert i tillegg, for å få bedre inntrykk av hvordan norsklærere faktisk underviser og hvordan de anvender litteratur om kulturmøter i undervisning. Valget om å ikke gjennomføre observasjon er på bakgrunn av nevnte utfordringer tidligere, men også tidsforbruk. Det kan også være utfordrende for læreren som skal observeres siden lærerhverdagen kan være uforutsigbar, hvor endringer kan forekomme og der personvern og taushetsplikt ovenfor utenforstående skal overholdes. Dermed har jeg valgt kvalitativt intervju der jeg som forsker er interessert i forstå litteratur om kulturmøter som et fenomen ut ifra informantens perspektiv.

Jeg ønsker å få svar på problemstillingen min ved hjelp av lærerintervjuer, som får frem ulike læreroppfatninger. Læreroppfatningene jeg ønsker å få tilgang til gjennom intervju kan knyttes opp mot det Kvale & Brinkmann (2015) kaller et livsverdenintervju (s. 46). Et livsverdenintervju søker forståelse av fenomenene ut ifra informantens egne perspektiver. Intervjuet har som mål «å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig

fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne formen for intervju ligner på samtalen fra dagliglivet, men har som mål å være profesjonelt. Det vil si at målet med intervjuet er at det skal oppleves som en samtale mellom to likeverdige parter, men det er informantens subjektive opplevelser og erfaringer som står i fokus. Målet med intervjuet er å avdekke meningene og erfaringene som ligger til grunn for informantens erfaringer og refleksjoner. Et livsverdenintervju slik som Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det, utforsker informantens livsverden og tolkninger av fenomener og vil derfor gi et innblikk i læreres oppfatninger og meninger om litteratur og kulturmøter i norskfaget, som er i tråd med en fenomenologisk tilnærming: «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Ut ifra en fenomenologisk tilnærming vil det være mulig å forstå litteratur om kulturmøter og dens muligheter i norskfaget ut ifra et utvalg norsklæreres refleksjoner og erfaringer.

Et semistrukturert intervju vil være egnet for å søke forståelse av fenomener, da det ikke er «en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Aksel Tjora (2021) peker også på at et slikt intervju er egnet når man ønsker å undersøke informantens meninger, holdninger og erfaringer om et emne (s. 128). Jeg vil dermed benytte et semistrukturert intervju som metode i min datainnsamling. I denne konteksten vil et semistrukturert intervju gi rom for fleksibilitet, men det gir også en viss struktur for å sikre at man dekker viktige emner av problemstillingen. Strukturen på intervjuet ligner en dagligdags samtale, men det følger en bestemt metode og spørreteknikk. Dette betyr at man har en satt struktur gjennom intervjuguide, men har mulighet for de spontane oppfølgingsspørsmålene slik at man kommer i kontakt med informantens subjektive opplevelser. Oppfølgingsspørsmålene kan være viktige for å søke svar på «hva» og «hvordan», som er en del av essensen i fenomenologien. Der er man «opptatt av å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan», hva er erfaret i bevisstheten, og hvordan eller under hvilke forhold, i hvilken kontekst, er fenomenet eller hendelsen erfart» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien består av tre norsklærere som jobbet som lærere på ungdomsskolen skoleåret 2023-2024.

3.2.1 Utvalgskriterier

Tjora (2021) viser til at hovedregelen for utvalg i kvalitative studier er «at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (s. 145). Dette er informanter man tror har kunnskap om temaet og som vil kunne bringe nyttig kunnskap til studien. Informantene er ikke tilfeldig valgt slik som ved en spørreundersøkelse for eksempel, men ut ifra noen kriterier. Etersom denne oppgaven er knyttet til norskfaget, er det et naturlig kriterium at informantene har undervisningskompetanse og erfaring i undervisning i norskfaget. Siden jeg ønsket å undersøke norsklæreres refleksjoner og bruk av litteratur om kulturmøter i møte med ungdommer, var det et naturlig å velge å intervjuer norsklærere med erfaring fra ungdomsskole. At jeg tilhører et studieprogram som retter seg mot elever på 5.-10. trinn var en medvirkende årsak til å oppsøke ungdomsskolelærere. Norsklærere med erfaring fra barneskolen kunne også kommet med nyttig kunnskap inn i denne oppgaven, men for å avgrense oppgaven falt valget på ungdomsskolelærere, da det i hovedsak er ungdomsskole jeg vil jobbe ved som lærer. Jeg ønsket å intervjuer informantene mine ansikt til ansikt, og valget falt da på informanter som holder til sentralt på Østlandet.

I tillegg til kriteriet om erfaring fra ungdomsskolen, hadde jeg også ønske om å rekruttere norsklærere med spredning i alder og erfaring. Det vil si at utvalget ikke er tilfeldig, men strategisk. Ønsket om spredning i erfaringer var for å kunne sammenligne de utvalgte lærerens svar på bakgrunn av antall års erfaring. Derfor kunne det være av interesse å sammenligne relativt ferske norsklæreres erfaringer og refleksjoner med lærere med mange års erfaring. Det kan tenkes at norsklærere med en relativt fersk lærerutdannelse har fått mer opplæring og kunnskap om litteratur som tematiserer kulturmøter.

3.2.2 Rekrutteringsprosessen

I prosessen med å innhente informanter var det naturlig for meg å spørre norsklærere jeg kjenner fra eget nettverk. En konsekvens å benytte informanter man har kjennskap til, kan være at de opplever det som vanskelig å takke nei. Fordelen kan være at det gir informantene

mulighet for å dele av sine opplevelser og erfaringen med forskeren, samt at intervjusituasjonen kan oppleves tryggere fordi man ikke deler erfaringer med en helt fremmed person.

Min oppfatning er at mange lærere ønsker å bidra med sine opplevelser og erfaringer overfor fremtidige lærere, og det å stille som informant i en masterstudie kan være en mulighet til nettopp deling av egen erfaring. Ifølge Tjora (2021) er det viktig å reflektere over hvem som deltar frivillig i intervjuer (s. 152). Jeg har reflektert over rekrutteringsprosessen for å se om det kunne påvirke datainnsamlingen negativt. Jeg har også gjort de tiltakene jeg kunne slik at prosessen ble så ryddig som mulig. Når jeg spurte lærerne la jeg stor vekt på at det var frivillig å delta. Jeg gav også samtykkeskjema¹ og samtykkeerklæring² til lærerne ved første kontakt slik at de skulle kjenne til sine rettigheter. Jeg la også vekt på at jeg var fleksibel i tidspunkt for intervjuet, siden mange lærere kjenner på en stressende hverdag. Intervjuene ble avholdt på lærerens arbeidssted, noe jeg ønsket for kunne å være fleksibel.

Med dette til grunn, opplevde jeg at alle jeg fikk svar av ønsket å delta som informanter, og jeg opplever at kjennskapen til informantene ikke svekker datainnsamlingen i negativ grad. I tillegg var det også viktig for meg å opprettholde progresjon og fremdrift i prosjektet. For å oppnå dette, måtte jeg sikre tilstrekkelig antall informanter innen kort tid. Med bakgrunn i ønsket om spredning og balanse i alder og kjønn, ønsket jeg å intervju 2-4 personer.

3.2.3 Valg av informanter

I forkant av rekrutteringen tenkte jeg gjennom personer jeg kunne spørre som jeg trodde kunne bringe nyttig kunnskap til studien og som selv kunne ønske å delta. Synne ønsket gjerne delta, men ga uttrykk for å ha det travelt og måtte se om hun fikk tid før jul. Anne viste engasjement for å delta, og ga uttrykk for at hun syntes det var spennende og interessant, og sa selv at hennes erfaring som skolebibliotekar kunne være nyttig.

I forsøket på å innhente mannlige informanter møtte jeg på utfordringer. Jeg spurte ledelsen ved flere ungdomsskoler om det jobbet mannlige norsklærere ved de skolene, og av de jeg fikk svar fra, var det ingen mannlige norsklærere ved skolene på nåværende tidspunkt. Det samme gjaldt også ønske om en norsklærer med relativt få år med erfaring i læreryrket.

¹ Se vedlegg 2

² Se vedlegg 3

Målet var å bli ferdig før jul med intervjuene, på grunn av utfordringene med rekrutteringen fikk jeg kun gjennomført to av de tre planlagte intervjuene før julen 2023. I januar startet jeg på nytt med å innhente en informant. Jeg spurte igjen en norsklærer som jeg kjente til, Trine. Hun jobber som inspektør på en ungdomsskole, men underviser også i norsk på skolen.

Det hadde vært ønskelig med en større balanse og spredning i kjønn og erfaring til informantene, men jeg ser på informantenes erfaringer som viktigere enn at det er balanse i kjønn og antall år med erfaring. Tabellen under gir en oversikt over mine informanter:

Tabell 3.1 - Presentasjon av informanter

Informant	Utdanning	Erfaring	Undervisningsfag	Hvor
Synne	4 år med allmennlærerutdanning 1 år med internasjonale studier med historie	Jobbet som lærer siden 2013 på ungdomsskole. Undervist i norsk i 9 år.	Norsk KRLE Samfunnsfag	Innlandet
Anne	2 år med økonomi og administrasjon, med markedsføring 1,5 år med norsk og samfunnsfag fra lærerutdanning Pedagogikk Første året på bibliotekutdanning	Jobbet som lærer siden 1992. Undervist i norsk siden 1994 hovedsakelig på ungdomsskole Skolebibliotekar	Norsk Samfunnsfag Skolebibliotekar	Innlandet
Trine	Nordisk grunnfag i litteratur og språk Lærerutdanning 1 år kunsthistorie Veiledningspedagogikk Skolelederutdanning	Omtrent 20 års erfaring som norsklærer. 5-6 års erfaring som undervisningsinspektør	Norsk	Innlandet

Synne har studert ved den fire-årig allmennlærerutdanningen, med et ekstra påbygningsår. Hun har undervist i norsk i 9 år på ungdomsskolen. Synne forteller at hennes personlige interesse innenfor norskfaget er «å jobbe med de ulike nordiske språkene». Hun forteller også at hun liker godt å jobbe med ulike type tekster, og at det «kan være skriftlige tekster, men også for eksempel ulike typer serier og ting som ungdommen kan kjenne seg igjen i». Hun sier

at liker å jobbe med kulturer og det å skape forståelse. Synne peker på at norskfaget er et redskapsfag som du kan bruke i andre fag, men at det også er et dannelsesfag, ved at det er med på å forme og danne elevene.

Anne har en økonomiutdanning i bunn, men valgte å også å studere norsk fordi linjene hun jobbet ved på en videregående skole ble borte. Anne forteller at hun alltid har likt å skrive og å lese bøker. Da linjene hun jobbet ved på videregående ble borte, ble hun anbefalt å ta norsk siden man ifølge henne alltid får jobb når man har norskfaglig kompetanse. Hun sier at norskfaget har forandret seg mye på de årene hun har jobbet i skolen, men at hun synes det er en naturlig endring siden samfunnet også har utviklet seg på disse årene, og at fagene må følge samfunnsutviklingen. Hun har alltid vært interessert i den litterære delen av norskfaget, siden hun er skolebibliotekar og har den faglige dybden gjennom utdanning. Hun forteller at hun leser en del ungdomslitteratur, noe som hører jobben til. Anne sier at norskfaget etter Fagfornyelsen blitt mer et redskapsfag, og legger vekt på viktigheten av elevenes kunnskap om å kunne skrive saklig og bygge opp en argumentasjon. Hun peker også på at norskfaget er et dannelsesfag, og at det å sette seg inn i «andres argumenter og andres situasjon, men også, ja andres liv da. Altså, det er med å utvide litt perspektivet ditt da, som samfunnsborger på en måte. Så jeg føler liksom at norskfaget er litt av grunnmuren der da, egentlig».

Trine jobber hovedsakelig som undervisningsinspektør på en ungdomsskole, og forteller at hun egentlig ikke har tid til å undervise i norsk, slik som hun gjør i dag. Grunnen til at hun valgte norsk som et av sine undervisningsfag, var fordi hun alltid har vært glad i litteratur og litteraturhistorie: «Jeg leste masse bøker da jeg var liten og ungdom, og det var det som satte meg på sporet». Anne sier at undervisning i de grunnleggende ferdighetene; det å lese og skrive, er norskfagets viktigste oppgave slik at elevene kan mestre livet sitt, men hun synes også det er viktig å spre leseglede. Lesing har gitt henne mye, og «det tenker jeg er fint både å lære og drømme seg bort gjennom bøker». Hennes interesser innenfor norskfaget er litteraturhistorie, men at det er det ikke så mye av lenger i pensum i dag, så «nå er det nok lesing og leseglede og bruke romaner som jeg synes er morsomt». Videre forteller hun at det påvirker valgene hun tar når hun planlegger og gjennomfører undervisning.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Forkant av intervju

Siden informantene var bekjente, reflektere jeg over min rolle som forsker og intervjuer, og læreren som profesjonsutøver. Ut ifra responsen jeg fikk når jeg spurte informantene, virket det som at det ikke var kjennskapen til meg som motiverte dem til å delta, men det faglige engasjementet og interessen. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide³, som er et manuskript som er med på å strukturere gangen i et intervju: «Spørsmålene i intervjuguiden er utformet før intervjuet for å dekke områdene som hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene for forskingen rammer inn» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Jeg utarbeidet intervjuguiden slik at den skulle dekke problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Intervjuguiden ble delt i tre deler; oppvarming, hoveddel og avrundning. Tjora (2021) peker på at oppvarmingsspørsmålene skal være enkle og konkrete og om temaer som ikke krever refleksjon, og vil fungere som en «uformell» inngang til intervjuet. I tillegg til spørsmål om utdanning og erfaring, stilte jeg også i oppvarmingen spørsmål knyttet til informantenes interessefelt innenfor norskfaget og om hva de syntes var norskfagets viktigste oppgave.

Dette gjorde jeg for å få et innblikk i hvilke interesser informantene hadde, og om hvordan de tok med seg dette inn i planlegging og gjennomføringen av undervisning. Samtidig ga dette rom for at informantene kunne fortelle om sine interesser når det gjelder norskfaget, før intervjuguiden gikk over i spørsmål knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål.

Hoveddelen er «kjernen» i intervjuet og her går man i dybden på temaene i studien. Hoveddelen i intervjuguiden delte jeg i tre deler; *Lesing og litteratur*, *Danning* og *Skjønnlitteratur om kulturmøter*. Bakgrunnen for denne struktureringen var at jeg ønsket om å vite hvilke erfaringer og refleksjoner informantene gjorde seg om lesing og bruk av litteratur i undervisning på et generelt grunnlag, før jeg stilte mer spesifikke spørsmål knyttet til skjønnlitteratur om kulturmøter. Mellom de to temaene valgte jeg å ha spørsmålene knyttet til et av skolens to mandat, danning. Under disse tre delene utformet jeg et visst antall hovedspørsmål som var særlig viktige. Jeg innledet disse spørsmålene som oftest med «fortell

³ Se vedlegg 1

litt om ...». Dette var bevisst fra min side for at informantene selv kunne fortelle, reflektere og beskrive fritt innenfor de ulike temaene. Dette ga mulighet til å se hva informanten selv la vekt på og stille oppfølgingsspørsmål til svarene. Tove Thagaard (2018) peker på at «hovedspørsmålene i intervjuguiden er rettet mot at intervjupersonen presenterer erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i prosjektet», mens oppfølgingsspørsmålene kan brukes for å «oppfordre intervjupersonene til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer» (s. 95).

Jeg listet opp en rekke oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. På den måten sikret jeg at alle informantene hadde vært innom de samme temaene og spørsmålene. Blant annet valgte jeg å ha med spørsmål hvor jeg ønsket konkrete eksempler på hva slags litteratur de visste om som handler om kulturmøter, men også knyttet til eksempler på undervisningsopplegg de hadde erfaringer med. I tillegg hadde jeg en rekke tilleggsspørsmål tilpasset den enkelte informant.

Etter hoveddelen valgte jeg å runde av med å stille spørsmålet: *Er det noe du vil legge til, som du tenker er relevant i litteraturundervisningen i skolen, eller i skolens og norskfagets dannelsesoppgaver?* Dette gjorde jeg for å se om det var noe informantene ønsket å fortelle som de ikke fikk frem i løpet av intervjuet som kunne være relevant for oppgaven, men også for å se om det var noe de ønsket å tilføre som ikke var av temaene fra intervjuet som informantene selv syntes var viktig om norskfaget i skolen.

Jeg ønsket å skape en intervjuguide som bidro til å skape god struktur og flyt i intervjuet, der målet var at informantene skulle være komfortable med settingen og kunne svare åpent og ærlig. Samtidig var det viktig for meg å gjennomføre et profesjonelt intervju, der jeg som forsker ledet informanten innom de ulike temaene og stilte gode, oppmuntrende spørsmål slik at informanten ga «konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om» (Thagaard, 2018, s. 95).

3.3.2 Gjennomføringen av intervjuer

De tre intervjuene ble gjennomført i desember 2023 og januar 2024. Informantene valgte selv tid for intervjuet, og de ble gjennomført på informantenes arbeidssted. Alle intervjuene er gjennomført fysisk, ansikt til ansikt og med samtykke om å bruke lydopptak. Dette gav meg muligheten til å konsentrere meg mer «deltakerne som snakker, for å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet» (Tjora, 2021, s. 180). Dette gav meg også muligheten til å fokusere på svarene fra informanten, og stille oppfølgingsspørsmålene jeg hadde planlagt,

men også de spontane oppfølgingsspørsmålene. Lydopptaket ble spilt inn på diktafonapp og var plassert mellom meg og informantene.

Lydopptak gir mulighet for å gå tilbake å lytte gjennom flere ganger, og til å få en mest mulig korrekt transkripsjon ut ifra informantens svar. I tillegg får man med seg viktige detaljer som tenkepauser. Tenkepausene ble senere i transkripsjonen markert på denne måten «...». I intervjuene opplevde jeg ingen utfordringer med bruk av lydopptak. Jeg var observant i intervjusettingen på om informantene opplevde det som ubehagelig, men opplevde ikke at det hadde noen innflytelse på samtalene oss imellom. Jeg informerte også i forkant av intervjuet at det kun var jeg som fikk tilgang til opptaket, og at det ville bli slettet i etterkant av prosjektet. Lydopptaket var koplet til nettskjema, der opptaket er sikkert lagret og vil bli automatisk slettet etter en viss tid.

Som nevnt, ble intervjuene gjennomført på skolene hvor informantene jobbet, siden dette passet best for informantene. Dette var noe jeg også ønsket selv, da dette ga meg mulighet til å få et inntrykk av skolen informantene jobbet ved, som for eksempel litteraturens plass på skolen og i klasserommene. Siden intervjuene ble gjennomført i løpet av en skoledag, var det få rom tilgjengelig. Det første intervjuet ble gjort på et lite kontor som var ledig, mens de to andre ble gjennomført på grupperom ved siden av arbeidsrommet til lærerne ved skolene. Jeg fikk på denne måten ikke mulighet til å se klasserommene, og jeg fikk dermed ikke noe inntrykk av om det blant annet var mye tilgjengelig litteratur for elevene, og hva slags litteratur dette var.

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene med et ideal om den frie og uformelle samtalen. Jeg ønsket at det skulle være en naturlig og avslappet setting for mest mulig reelle og korrekte svar (Tjora, s. 172). Det at intervjuene ble gjennomført på deres arbeidssted, kan ha påvirket intervjusettingen. Mitt inntrykk var at informantene var komfortable med settingen og ikke følte på noe ubehag. Informantene var selv på et sted de mest sannsynlig er trygge på å være og dette kan ha påvirket intervjuet i positiv grad. Jeg holdt meg ganske fast til intervjuguiden gjennom intervjuet, men siden jeg hadde mange spørsmål og mange oppfølgingsspørsmål, var det naturlig at jeg ikke spurte alle oppfølgingsspørsmålene hvis informanten allerede hadde vært inne på den tematikken som disse spørsmålene dreide seg om. Siden jeg hadde den frie, men strukturelle samtalen som ideal, stilte jeg også noen oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagte, men som jeg følte var naturlig å stille der og da. Allikevel holdt jeg meg ganske fast til intervjuguiden også fordi jeg ønsket at informantene skulle være innom de samme emnene og spørsmålene. Jeg opplevde også at informantene ved et par anledninger tok det for gitt at jeg forsto eller viste hva de snakket om, da de brukte formuleringer som «... ikke sant?». Det

kan tenkes at dette skyldes en forventning om kunnskap om emnet på grunn av egen interesse for norskfaget og de emnene som ble nevnt under intervjuet. Informanten har en forventning om at den som intervjuer kan emnet de spør om godt, men siden jeg var ute etter mye refleksjon om egne refleksjoner og erfaringer rundt emnet, ønsket jeg å gå inn i intervjuet som «naiv» og ba informanten heller om å utdype. Jeg hadde selv en formening om hva de snakket om, men ønsket å «kontrollere» at jeg forsto dem riktig.

I første intervju var jeg veldig observant med å følge intervjuguiden og å passe på tiden slik at det ikke skulle ta for lang tid for informant, men også fordi diktafonappen via mobilen stopper opptaket etter 1,5 time. Jeg følte meg mer fri og trygg i det andre intervjuet, og løsrev meg noe mer fra intervjuguiden. Jeg ble da mer opptatt av svarene til informanten, og det å stille gode oppfølgings spørsmål. Dette kan ha påvirket informantene, da jeg opplevde selv at jeg var mer konkret når jeg stilte spørsmål.

3.4 Behandling av datamateriale

3.4.1 Transkripsjon

Transkriberingsprosessen startet raskt i etterkant av intervjuene. Ved bruk av diktafonapp koblet til nettskjema vil alle lydopptak etter 1. juni 2023 bli automatisk transkribert ved hjelp av UIO-tjenesten Autotekst. Dette letter arbeidet med transkriberingsprosessen som kan være en tidkrevende jobb. I forkant av intervjuene satte jeg meg godt inn i hvordan systemet med automatisk transkribering fungerte, for å sikre at jeg kunne benytte meg av denne løsningen. Jeg ønsket å bruke automatisk transkripsjon, selv om ulempen ved dette vil være at man ikke kommer like tett på sitt eget lydopptak som man gjør når man transkriberer manuelt. Sammen med medstudenter prøvde jeg ved flere anledninger ut diktafonappen og den automatiske transkriberingen.

Selv om transkriberingen var automatisk, ble det gjennomlest og rettet av meg, da det forekom feil. Jeg bestemte meg også for å normalisere transkripsjonen på bokmål, siden deltakerne snakket dialekt. Dette førte også til en ytterlig anonymisering av deltakerne. Jeg valgte å transkribere ordrett for å best mulig gjenskape intervjusituasjonen. Detaljene i transkripsjonen kan være tenkepauser og lyder som «hmm». Disse detaljene kan ha nytte for seg fordi de kan si noe om deltakerens usikkerhet om emnet som de snakker om.

Å lese gjennom transkriberingen fra den automatisk transkriberte funksjonen gjorde at jeg kom tettere på eget materiale, og ga meg anledning til å tilføre ytterlige detaljer fra intervjuet. Selv om intervjuene ble automatisk transkribert, var det tydelig at jeg måtte «rette den» og endre på en rekke «feil». Dette gjorde jeg kort tid etter intervjuet slik at jeg husket stemningen og kroppsspråket til informantene. Det som ofte måtte endres på var feil knyttet til informantens dialektbruk og ord knyttet til fagbegreper som ikke hadde blitt fanget opp riktig. Jeg gjorde meg også noen feltnotater underveis i intervjuene, for å markere det jeg spesielt la merke til av kroppsspråket, eller der informantene sa noe jeg la spesielt merke til. Men jeg har ikke valgt å markere dette på noen spesiell måte i transkripsjonen.

3.4.2 Koding, kategorisering og analyse

Etter gjennomlesing av transkripsjonene startet arbeidet med å kode og kategorisere datamaterialet. Jeg har valgt å kode datamaterialet manuelt, ved at jeg leste gjennom transkripsjonene og markerte sitater jeg ønsket å benytte meg av inn i analysen. Jeg markerte sitatene med ulike farger ut ifra ulike kategorier. Kategoriene jeg valgte å anvende kom ut fra allerede eksisterende koder fra teori og intervjuguiden jeg utarbeidet i forkant av intervjuene, men også ut av det som kom frem i empirien. Dette gjenspeiler en abduktiv tilnærming til analysen. Postholm & Jacobsen (2018) peker på at den abduktive tilnærmingen er en «kombinasjon av både induksjon og deduksjon» (s. 102). Det er en prosess hvor man stadig søker problemløsning ved at man som forsker har sitt perspektiv og teori med seg, mens man forholder seg til empirien som kommer frem fra undersøkelsen man gjør. Abduksjon er altså «en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang. Snarere ses forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Hensikten med kodingen er å hente ut kjernen i det empiriske materialet, redusere datamaterialets størrelse og tilrettelegge for «idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2021, s. 218). Jeg kategoriserte sitatene i en tabell for å få oversikt over hvilke koder og kategorier som pekte seg ut i empirien. Dette dannet grunnlaget for emnene jeg senere vil presentere i selve analysekapittelet. Datamaterialet er analysert som en tematisk innholdsanalyse. Analysen har utgangspunkt i en meningsfortolkende tilnærming, som går ut på å utforske meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke nødvendigvis blir eksplisitt uttrykt i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234).

Kategoriene er som nevnt strukturert etter intervjuguidens strukturering, men gjennom empirien kom det frem nye kategorier. Analysen er strukturert i de tre overordnede kategoriene: *Lærernes oppfatninger om elevers lesing og motivasjon for lesing*, *Litteraturens funksjon i norskfaget* og *Litteratur om kulturmøter*. Litteraturens funksjon i norskfaget er en av kategoriene som ble utarbeidet ut av det som kom frem i empirien. I analysen har jeg også benyttet meg av en rekke underkategorier, som *Valg av litteratur* og *Synkende motivasjon og utfordringer*. *Valg av litteratur* var en av kategoriene som lå tydelig inne i intervjuguiden, mens *Synkende motivasjon og utfordringer* kom som et resultat av at informantene la stor vekt på under de tre intervjuene.

3.5 Forskningens kvalitet

Innenfor dette delkapittelet vil jeg drøfte prosjektets kvalitet. For å si noe om kvaliteten er det vanlig å anvende de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Siden utvalget av informanter er begrenset til tre norsklærere, er ikke målet å skulle generalisere funnene til å gjelde for et større antall norsklærere. Det man allikevel kan gjøre med resultatene fra denne oppgaven, er å se tendenser og muligheter som er overførbare til å gjelde for flere.

3.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om man kan se på resultatene av forskningen man har gjort som troverdige og pålitelige. Undersøkelsen skal kunne etterprøves av en annen forsker. Spørsmålet er da om forskeren ville kommet frem til samme resultat ved å bruke samme metode. Det som er spesielt ved kvalitativ forskning er forskerrollen og hva forskeren bringer med seg inn av subjektive oppfatninger inn i forskningen som vil kunne påvirke resultatet. Empirien er et resultat av en samtale mellom meg som forsker og et annet menneske. Inn i analysen har jeg dermed med meg mine subjektive antakelser og oppfatninger om hva informantene mente. Jeg kan heller ikke vite om informanten ville endret sine svar eller handlet på en annen måte med en annen forsker. Som forsker er jeg også bevisst på at jeg kjente til informantene fra før, noe som kan ha påvirket resultatet. Jeg var bevisst på å holde intervjuet profesjonelt. For å øke prosjektets troverdighet, har jeg forsøkt å være transparent i forskningsprosessen. I metodekapittelet har jeg redegjort for alle leddene i prosessen, fra forberedelse til intervjuer til hvordan empirien er kodet og analysert. Jeg har også valgt å

transkribere datamaterialet mitt fullstendig, og har bevisst valgt å ikke utelatte tenkepausene til informantene, blant annet.

3.5.2 Validitet

Begrepet validitet forteller noe om oppgavens gyldighet, og om metoden «undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Tjora (2021) peker på at man kan styrke gyldigheten ved å tydelig formidle og redegjøre for de valgene man tar, og la leseren vende det kritiske blikket mot forskningen og vurdere selv forskningens relevans. Videre peker Tjora på at et dybdeintervju, ikke kan fortelle noe om praksisen i seg selv, men kan beskrive hvordan informantene tenker om egen praksis. På denne måten vil ikke datamaterialet jeg benyttet meg av i denne oppgaven kunne si noe om hvordan disse tre lærerne faktisk utøver sitt yrke (s. 262-263). Jeg har gjennom metodekapittelet forsøkt å redegjøre for de valgene jeg har gjort på en transparent måte, nettopp for å styrke oppgavens validitet. Datamaterialet består av norsklæreres oppfatninger og tanker knyttet opp mot litteratur om kulturmøter i norskfaget.

Forholdet mellom læreroppfatninger og lærerens praksis er et interessant tema. Et perspektiv på emnet er at læreroppfatninger og praksis er gjensidig påvirket av hverandre. Fives & Buehl (2012) trekker frem nødvendigheten av å skille læreroppfatninger som er uttrykt eksplisitt og de som er uttrykt implisitt. Lærerne kan bli spurt om å direkte uttale seg om sine oppfatninger. Disse oppfatningene blir lagt til grunn for analyser. Selv om lærerne uttaler seg eksplisitt om sine oppfatninger, peker Fives & Buehl på at oppfatningene ikke helt er «til å stole på» (2012, s. 474). Gjennom kvalitative intervjuer kan det være vanskelig å få tilgang til de implisitte læreroppfatningene, mens det vil ved observasjon av blant annet undervisning være mulig å komme tettere på en objektiv sannhet av læreroppfatninger (s. 473). Man må derfor som forsker være bevisst på de oppfatningene som kommer til uttrykk. Dette vil være relevant for mitt prosjekt når jeg undersøker læreroppfatninger om litteratur om kulturmøter i et tre kvalitative intervjuer.

3.6 Etiske betraktninger

De forskningsetiske betraktningene som knyttes til et kvalitativt forskningsintervju, slik jeg har benyttet meg av, knyttes hovedsakelig opp mot at informantene ikke skal komme til skade (Tjora, 2021, s. 187). Dette handler først og fremst om i hvilken grad personlige og følsomme temaer kommer frem i intervjuene, og i hvilken grad informantene anonymiseres i

datamaterialet. Forskningen i denne oppgaven er knyttet opp mot norskfaget i skolen og hvilke erfaringer og refleksjoner informantene har om lesing og litteratur. Jeg opplevde ikke at informantene følte på noe ubehag eller noe ønske om å ikke dele sine erfaringer og refleksjoner. I forkant av intervjuene ble informantene opplyst om at deltakelsen var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst om de ønsket det. De fikk informasjonsskriv⁴. utdelt av meg, og skrev i forkant av intervjuet under på samtykkeskjema. Tidlig i prosessen søkte jeg SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) om godkjennelse til å gjennomføre datainnsamling⁵. Under gjennomføringen av intervjuene brukte jeg appen Diktafon, som er koblet opp mot nettskjema som krever feide-pålogging. Dermed er datamaterialet trygt lagret. Informantene er anonymisert i transkripsjonen og fikk i etterkant tildelt fiktive navn. All informasjon og opplysninger som kan knyttes til informantene har blitt slettet fra datamaterialet, deriblant dialekt.

⁴ Se vedlegg 2

⁵ Se vedlegg 4

4. Presentasjon av funn

4.1 Litteraturens rolle i norskfaget

I denne delen av analysen vil jeg presentere lærernes oppfatninger om litteraturens plass i norskundervisningen. Jeg vil undersøke hvordan lærernes planlegging og gjennomføring av undervisningen i litteratur reflekterer deres syn på litteraturens rolle i norskundervisningen. Det er viktig å utforske dette perspektivet, siden lærernes valg i planleggingen og gjennomføringen av litteraturundervisningen ikke bare påvirker hva elevene lærer, men også gjenspeiler hvordan de forstår og setter pris på litteratur. På denne måten kan analyse av læreres valg i planlegging og gjennomføring av litteraturundervisning gi verdifull innsikt i hvilken rolle litteraturen har i norskfaget.

Et av de innledende spørsmålene i intervjuene er hvilken plass lesingen har i norskfaget. Alle de tre informantene mener at lesingen har en viktig rolle, men lærerne har også ulike oppfatninger om elevenes motivasjon for å lese litteratur, samt hvordan de forsøker å møte elevenes motivasjon når de planlegger og gjennomfører undervisningen. Anne forteller at det er utfordrende å presentere litteratur i klasserommet, siden mange av elevene ikke liker å lese og synes det er kjedelig, men at en god bok kan være nøkkelen til å få elevene gjennom en bok. Imidlertid kan elevenes lave engasjement og interesse ifølge Anne raskt snu, noe som kommer til uttrykk ved at til at elevene ikke «får lagt den [boka] fra seg» selv om den er skrevet på nynorsk, og at flere elever får seg en «a-ha opplevelse [...] at de faktisk kan like ei bok på nynorsk». Hun varierer metodene hun bruker i lesingen, ved at elevene leser individuelt, samtidig som de leser noe høyt sammen i undervisning. Elevene som trenger og har behov for ekstra støtte, kan også lytte til boken på lydbok. I etterkant av lesingen har de fagsamtaler om boken.

For Synne har lesing av skjønnlitteratur en viktig rolle i norskfaget, fordi lesing av skjønnlitteratur kan trene elevene til å sette seg inn i andres tanker og perspektiver, og at elevene skal kunne reflektere over det de leser. For Synne er det viktig å få elevene interesserte i det å lese, men samtidig peker hun på at det utfordrende å få lesingen varierende nok, siden elevene er forskjellige. Hun forholder seg til et utvidet tekstbegrep i motsetning til de andre informantene. Synne er opptatt av at man ikke nødvendigvis trenger å sitte med en bok foran seg for å lese. Hun benytter seg ofte av ungdomsserier fra blant annet NRK i undervisningen.

Synne forteller at hun ser serier som «SKAM», «Lovleg» og «Rådebank» sammen med elevene for å arbeide med ulike ungdomskulturer, fordi det er inkludert i læreplanen.

Trine forteller at hun benytter seg av skjønnlitteratur i stor grad i norskundervisningen, at teamet hennes velger å bygge nesten alle oppgaver elevene skal gjennomføre rundt skjønnlitteratur, og at hun på denne måten knytter lesingen av skjønnlitteratur til alle kompetansemålene i læreplanen. Også Anne gir skjønnlitteraturen en «ganske stor» plass i norskfaget, og at det går på bekostning av at elevene produserer egne skjønnlitterære tekster. Hun forteller at undervisningen i dag, har større fokus på at elevene skal lese skjønnlitteratur for så å diskutere og reflektere omkring tekstene, og at dette kommer av endringer i hva slags ferdigheter og kunnskaper samfunnet krever, samt fornyelsen av læreplanen.

Både Synne, Anne og Trine har inntrykk av at elevene leser mindre nå enn tidligere. De ser tendenser til lavere utholdenhet og konsentrasjon i møte med litterære tekster. Alle de tre informantene deler samme oppfatning om at elevene leser mindre i dag enn tidligere. Det er uklart om dette gjelder all lesing eller om de referer til tekster i bokform. Elevenes lave lesemotivasjon påvirker undervisningen i den grad at det er utfordrende å få elevene til å lese litteratur. Elevenes lesevaner påvirker hvordan de organiserer undervisningen dermed siden de opplever utfordringer knyttet til å få elevene til å lese tekster i litteraturundervisningen.

Synne beskriver hennes erfaringer knyttet til elevenes lesevaner slik:

Jeg ser jo det at den utholdenheten har gått nedover de siste årene, jeg tror ikke nødvendigvis leseforståelsen i seg selv som har gått ned, med det å klare å være utholdende nok når man begynner å sitte med en hel bok. For noen er det nesten helt uoverkommelig. Mens andre trenger egentlig bare mengdetrening og litt spark bak.

Trine beskriver lignende tendenser:

Jeg opplever at noen synes det er litt vanskelig å lese, vanskelig å konsentrere seg. Både å få med seg det som står, både klare å lese det og tenke det, er vanskelig. [...] Så det med å holde fokus og konsentrere seg over lengre tid med en tekst, det er vanskelig for flere nå enn det var tidligere, føler jeg.

Synne forteller at elevene ikke strever med leseforståelsen, kun med konsentrasjonen, mens Trine har inntrykk av at elevene også møter på utfordringer med å forstå det de leser. De har dermed ulikt inntrykk av hva som er elevenes utfordringer når de leser.

Anne bruker ordet «boksluker» om de elevene som liker å lese bøker. Hun tror de elevene som leser mye i dag, har blitt lest mye til som små barn, samt at de har blitt lest for av foreldre selv når de har blitt eldre. Anne mener at det er viktig at barn får dele leseopplevelsen med foreldre, og tror at de «fleste blir mer glad i å lese». Hennes oppfatning er at foreldre og foresatte har en viktig rolle når det gjelder å stimulere til leseglede og lesemotivasjon, og at det er viktig å dele leseopplevelsen med andre. Trine forteller om lignende erfaringer: «Jeg vet at noen leser på kvelden. At de har dratt der med seg fra de var små, at de skal lese litt på senga før del legger seg».

Synne forteller at selv om elevene har lavt engasjement for å lese, opplever hun at elevene kan engasjere seg, og de viser interesse når hun finner en skjønnlitterær bok som er spennende, og hvor de kan ha gode klassesamtaler omkring en bok. Videre forteller Synne at elevene selv har fortalt til henne at denne metoden også gjør at de lærer mye. Samtidig peker hun på at det ikke alltid har klasser hvor man får til gode samtaler og diskusjoner, men at hun i hennes nåværende norskklasser kan få til de gode samtalenes. Hun beskriver ikke hvorfor det er slik, men det kan tenkes at det blant annet handler om hvilken relasjon elevene har til hverandre, men også til læreren.

Informantene peker gjentatte ganger på at sosiale medier og elevenes høye bruk av mobilen skaper utfordringer i klasserommet og for litteraturundervisningen. Samfunnsutviklingen har gjort at barn og ungdom i dag bruker mye av tiden sin foran mobilen hvor de scroller nedover Instagramfeeden og Tiktok, på letingen etter inspirasjon og underholdning.

På spørsmål om hvorfor de ikke tror elevene er interessert eller engasjert i å lese litteratur beskriver, Anne situasjonen slik:

Jeg tenker, altså nå som alt går så fort, alt skal være (tenkepause), seg og sitt i spillverden sin, og det er liksom veldig den umiddelbare responsen på alt som skal skje, alle skiftninger, alt som er på sosiale medier, men også mye av filmer og slik [...] og sånn er jo ikke alle bøker.

Anne understreker at litteraturen klarer ikke å fange oppmerksomheten til ungdommen på samme måte som sosiale medier. Hun følger opp med å understreke at det å trene elevene i å være tålmodige og utholdende er en del av skolens mandat. Synne hevder i likhet med Anne at dragningen elevene har mot skjerm er «fordi verden er sånn nå at de blir dratt inn i skjermen. Det er så mye annet som opptar de. Og det er ikke det oppmerksomheten blir dratt. Det er så mye annet som bare suger oppmerksomhet av de». Trine forteller at hun selv kjenner på dragningen mot mobilen, og at det er lettere å sitte å scrolle enn å finne frem en bok å lese. Hun tror det tar for lang tid for elevene å komme seg inn i en bok fordi de er så «vant med at det er så raske skift [...] men jeg tror det tar for lang tid. Det går for sakte. Da gir de seg før de kommer inn i boka og blir hektet».

4.1.1 Valg av litteratur

Læreres refleksjoner om litteraturens plass i norskundervisningen involverer også valg av litteratur. Å få innblikk i hva slags refleksjoner som ligger til grunn for deres valg av litterære tekster, kan gi en større forståelse for deres oppfatninger om litteraturens potensial i norskfaget. Som skolebibliotekar og norsklærer opplever Anne viktigheten av veiledning når

elevene skal lese selvvalgt litteratur. Hun forsøker å finne bøker som kan fenge elevene. Med det mener hun en bok som treffer elevene, og at det ofte handler om hva elevene er interesserte i. Hun forteller at hun forsøker å finne elevenes interessefelt for at de skal få en positiv opplevelse av lesingen, slik at elevene også ønsker å prøve seg på flere bøker. Anne gjør det ved å spørre elevene om:

Hva er du interessert i? Hva synes du er ok? Er det noe spennende som skjer? Er det mye drama? Er det kjærlighet? Er det fantasy? Er det kortere historier? Er du mye folk? Jeg prøver å fiske litt sånn da, eller om de har noen interessefelt, for å prøve å treffe noe med hva ... For hvis du kan få engasjert de, eller få noen til å faktisk ha lest ei bok de liker da [...] så får de kanskje lyst til å prøve på nytt da. Med en lignende type bok, eller videre av samme forfatter. Så det er noe med å klare å få noen over på noe de kanskje kan like da. Det er en viktig jobb, og det tror jeg er nøkkelen til å kunne få økt både leseglede og lesekompetanse.

Alle informantene anvender seg av eldre litteratur, men lærerne har ulike årsaker til hvorfor de benytter eldre litteratur. Anne forteller at på de skolene hun jobber ved velger de ofte litteratur sammen på fagseksjon eller sammen med de andre norsklærerne på trinnet. De er ofte innom de klassiske verkene som *Et dukkehjem* og *Karens jul*, men velger også nyere tekster ut ifra temaer de jobber med. Når Anne benytter seg av de klassiske verkene som *Karens jul*, forsøker hun å sette det inn i en kontekst slik at tekstene føles relevante for elevene. Eldre litteratur kan være relevant for dagens elever, noe som gjenspeiles i den generelle delen av læreplanen i norsk. Hun opplever at tekstene gjør inntrykk på elevene når de møter teksten i en nyere kontekst.

Synne forsøker også i likhet med Anne å knytte eldre litteratur til vår tid. Det har kommet ut ulike tekster som handler om 22. juli og Anne forteller at når de knytter litteraturen om mot slike hendelser kan være en mulig inngang for å engasjere elevene:

Når de ser det som den Til ungdommen, som er skrevet på 30-tallet, men som da får en helt annen mening for de [...] du skal jo knytte ting til å være relevant i dagens liv og samfunn på en måte. Trine forteller også at hun bruker eldre litteratur for å sette det inn i samtida. Hun forteller at hun bruker for det meste nyere litteratur, men forteller at «det er jo greit at de har hørt om at det har levd folk som heter Ibsen for eksempel. Samfunnsmessig. Litt historie er greit å ha med seg». Mens Anne og Synne understreker at de knytter eldre tekster opp til samtiden slik at de oppleves relevante for dagens elever, benytter Trine seg av eldre litteratur av en annen årsak. Hun mener at det er viktig at elevene vet om litteratur som er av historisk verdi for samfunnet. Lærerne er opptatte av at litteraturen skal være aktuell. Synne og Anne forteller at de velger tekster etter hendelser som skjer i Norge og i verden, for eksempel å knytte teksten *Til ungdommen* til 22.juli. Annes valg av litteratur er i stor grad knyttet til hvordan hun tror tematikken i tekstene kan motivere elevene, og at det å engasjere elevene er viktig for henne.

Trine og skolen hun jobber på benytter seg ofte av antologien som *Foreningen Les* kommer ut med hvert år. Da får alle elevene en bok hver, i tillegg til at antologien består av

en rekke ulike tekster og sjangre. Utdragene er korte og passer derfor til å bruke i undervisning. Men det er flere grunner til at hun velger å bruke denne antologien. Tekstene er ment for skolebruk, og henvender seg til barn og unge, og det finnes undervisningsopplegg til de ulike tekstene.

4.2 Oppfatninger om litteraturens danningspotensial

I dette delkapittelet gjør jeg greie for de tre lærernes oppfatninger om litteraturens danningspotensial. Lærerne anvender i noen sammenhenger litteraturen som verktøy for å arbeide med norskfaget som et redskapsfag, for eksempel med sjangerlære og virkemidler, men har i større grad oppfatninger om litteraturens danningspotensiale.

4.2.1 Empati og toleranse

Samtlige av lærerne hevder litteraturen gir muligheter til å utvikle elevenes dannelse. De ser alle et behov for at elevene presenteres for andre perspektiver enn de er kjent med, og at økt empati og toleranse er en viktig evne elevene kan utvikle i litteraturlesingen. Nødvendigheten av å kunne utvide sin egen horisont blir fremhevet av Synne. Hun forteller at det er mange elever som ikke «får innputt fra andre. Man blir veldig rett frem i måten man tenker. Man får ikke innputt fra andre kulturer eller andre måter å tenke på. Det [å lese litteratur]er en måte å skape en større sfære, en større boble». Elevene mangler eksponering for ulike perspektiver og kulturer. Hun understreker viktigheten av å utvide ens horisont og åpne seg for andre synspunkter og måter å tenke på. Elevene er ofte fokuserte på seg selv og sin egen verden, og det er nødvendig å utfordre dem til å se utover og forstå ulike perspektiver. I tråd med dette poenget, fremhever Synne viktigheten av å integrere tematikk omkring ulike perspektiver spesielt i ungdomsskolen. Hun påpeker at ungdom ofte har en tendens til å bli ensidig fokusert på sin forståelse av verden. Synne beskriver videre hva hun legger i danning og at skjønnlitteratur kan være en inngang for å jobbe med dannelsesoppgaven i norskfaget:

Du skal skape borgere og danne borgere som vil fungere i et samfunn. Det er mye det inkluderer, så det å jobbe med at elevene skaper respekt for andre. Også toleranse og respekt for at mennesker er ulike, og hvordan vi forholder oss til at mennesker er ulike.

Synne fremhever betydningen av å respektere mangfoldet blant mennesker. Hun understreker viktigheten av å ha toleranse for at alle mennesker er ulike og at ikke alle deler samme perspektiver eller synspunkter. Hun mener dette er viktig for at elevene skal kunne bli fungerende borgere i samfunnet. Seriene hun nevnte tidligere i intervjuet («SKAM» og

«Rådebank»), nevnes også i denne sammenhengen, fordi de gjenspeiler ulike perspektiver og kulturer. Hun peker på at det er mange forskjellige temaer i seriene som kan løftes frem i undervisningen, særlig når man jobber med «etiske problemstillinger og samfunnsfaglighet, eller ja, som har med samfunnet å gjøre». På oppfølgingsspørsmålet om hvordan litteratur kan danne elevene, forteller Synne at hun tror at elevene tar med seg mye av det de har lest i underbevisstheten sin, ute at de selv er klar over det. Dette har hun selv erfart: «Det tror jeg kan merkes fra min egen ungdom, jeg tror det jeg leste, på en måte har hatt noe å si». Synne peker på at man gjennom å lese skjønnlitterære bøker kan bli kjent med ulike måter å håndtere problemer eller utfordringer på, og at man kan som leser ta med seg dette senere i livet, og at disse erfaringene kan være til nytte i lignende situasjoner.

Anne deler mange av tankene til Synne om at elevene ofte er mest fokuserte på sin forståelse av verden, og at de dermed har behov for å utfordres gjennom nye perspektiver. Hun understeker at målet for lesing av skjønnlitteratur er at elevene skal kunne utvide perspektivet og horisonten sin. Anne illustrerer med et eksempel på at forskjeller mellom mennesker ikke nødvendigvis er begrenset til geografiske avstander. Hun forteller at det er viktig at elevene forstår at «folk i gata kan ha det ganske ulikt fra meg selv». Selv personer som bor i samme kultur eller samfunn kan ha ulike erfaringer, utfordringer og perspektiver. For Anne er det viktig at elevene forstår at mennesker de møter i sitt daglig liv representerer et mangfold av perspektiver og synspunkter. På oppfølgingsspørsmålet om hva og hvordan skjønnlitteratur kan tilby noe annet enn sakprosa, svarer Anne at skjønnlitteratur gir en annen inngang til innlevelse enn for eksempel å lese nyhetsartikler og debattinnlegg.

Lærerne er opptatte av hvordan litteraturen kan gjøre oss til bedre mennesker. De poengterer at litteraturen har potensiale til å gjøre leseren mer empatiske og tolerante for andre mennesker. Dette viser lærernes tro på litteraturens innflytelse på elevenes personlige utvikling, samt samfunnsmessige forståelse. Anne mener at skjønnlitteraturen kan være med på utvikle empati og toleranse overfor andre mennesker, et tankegods som ligner det Nussbaum (2016) beskriver når hun omtaler *den narrative forestillingsevne*. På spørsmålet om hva Anne legger i danning nevner hun eksplisitt empati. Hun forteller at danning blant annet handler om å utvikle empati og forståelse for andre mennesker, mens Synne trekker frem toleranse og respekt for andre, og at det er viktig at elevene skal kunne forholde seg til «mennesker er ulike». Mens Synne legger vekt på toleranse og respekt, er ord som empati og forståelse det som går igjen i Annes refleksjoner om danning.

Trine understreker betydningen av empati når hun beskriver hva skjønnlitteraturen kan tilby. Hun forklarer empati som evnen til å sette seg inn i andres tanker og følelser, og hvordan

dette kan gi elevene nye perspektiver på ulike situasjoner. Dette bidrar til å utvikle en dypere forståelse og medfølelse for andre mennesker. Å lese og samtale om romanen *Kvil i fred* (Strassegger, 2023), hvor en gutt opplever å miste moren sin til selvmord, kan ifølge Trine skape empati og forståelse. Gjennom historien får elevene forståelse for at gutten ikke er en dårlig person, men at hans handlinger blir formet av hendelser i livet hans. Trine peker i likhet med Anne på at skjønnlitteratur kan være en inngang for elevene til leve seg inn i og få en bedre forståelse for ulike situasjoner og utfordringer som karakterene. Hun vektlegger at det er viktig at elevene får «øyene opp for hvordan andre kan ha det». Trine setter dette i sammenheng med at elevene skal forstå hvordan deres oppførsel påvirker andre mennesker

Når Trine tar opp tematikk om kulturmøter i undervisningen, knytter hun det direkte til litteraturen elevene leser, og til karakterene og hendelsene i teksten. Videre slår hun fast viktigheten av at elevene viser interesse og gir hverandre positive tilbakemeldinger, når andre elever presenterer noe for klassen.

Anne og Synne trekker begge frem hvordan litteraturen kan reflektere samfunnet vårt, og hvorfor litteraturundervisning er relevant for å fremme dannelse i norskfaget. Likevel har de ulike perspektiver på hvordan samfunnet gjenspeiles i litteraturen, og hvorfor det er verdifullt å inkludere slike tekster i norskundervisningen. Ifølge Anne er skolens dannelsesoppdrag å forberede elevene på den verdenen elevene kommer til å møte. Hun sier at det er viktig at elevene ikke kan være som «et persilleblad som har fått styrt unna alt som er litt kjedelig, eller litt vanskelig, eller litt trist, hele livet. For sånn er ikke livet». Videre understreker hun at de «prøver å realitetsorientere noen litt da». Samtidig settes dette i sammenheng med det Anne beskriver om utfordringer man som norsklærer kan møte på når man leser tekster med sensitiv tematikk. Elever kan ha tidligere erfaringer med blant annet vold, overgrep og selvmord. Hun forteller at det dermed kan være utfordrende å ta opp disse temaene i klasserommet, fordi det kan skape sterke emosjonelle reaksjoner hos elever. Allikevel synes Anne at det er viktig å ikke utelate gode tekster eller viktige temaer fra undervisningen. Hun forteller at man som lærer ikke kan styre unna alle de temaene som kan være såre for alle elevene, fordi det da etter hvert vil være mange temaer man må utelukke fra undervisningen. Hun forteller at noe av samfunnsoppdraget til lærerne er å vise elevene litteratur som gjenspeiler den reelle verden, og at man derfor ikke kan unngå disse temaene. Litteraturen kan være verdifull for å forberede elevene på den virkeligheten de før eller siden kommer til å møte.

Synne legger vekt på viktigheten av å skape og danne borgere som skal være i stand til å leve i et samfunn der alle mennesker er ulike, i sitt svar på hva hun legger i dannelsesbegrepet:

At du skal skape borgere og danne borgere som vil fungere i et samfunn. Det er mye det inkluderer. Så det å jobbe med at elevene skaper respekt for andre, også toleranse og respekt for at mennesker er ulike. Og hvordan vi forholder oss til at mennesker er ulike.

Synne gir litteraturen en stor plass i dannelsen av elevene, og hun peker på at skjønnlitteratur ofte speiler samfunnet, noe som gjør litteraturen nyttig i skolens dannelsesarbeid. Hun nevner også her, som hun gjør gjentatte ganger i intervjuet, eksempler fra TV-serier som «SKAM» og «Lovleg» for å illustrere hvordan litteraturen kan utforske og uttrykke ulike kulturer og perspektiver. Dette fremhever Synnes syn på hvordan litteraturen kan bidra til å utvide elevenes horisonter og forståelse som mangfoldet i samfunnet.

4.3 Litteratur om kulturmøter

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for lærernes refleksjoner og erfaringer knyttet til litteratur om kulturmøter. Jeg vil først se nærmere på hvordan de forstår kulturmøter. Deretter vil jeg presentere hvorfor lærerne anser det som viktig å inkludere denne typen litteratur i norskfaget, samt hvordan de anvender den i norskundervisningen. Lærerne uttrykker noen utfordringer i arbeidet med denne litteraturen, og kommer med noen refleksjoner som gjenspeiler hvordan de håndterer disse utfordringene i klasserommet. Dette delkapittelet har som mål å gi innsikt i både den didaktiske og kulturelle betydningen av å inkludere litteratur om kulturmøter i norskfaget.

4.3.1 Hva er kulturmøter?

I dette delkapitlet vil jeg presentere lærernes oppfatninger og refleksjoner på litteratur om kulturmøter. Først vil jeg belyse lærernes forhold til litteratur som tematiserer kulturmøter. Gjennom deres erfaringer og tilnærming til denne litteraturen blir også deres forståelse av kulturmøter implisitt belyst.

Anne forteller at hun synes det er spennende å lese litteratur om kulturmøter. Hun påpeker også at hun personlig ser nødvendigheten av lese om denne typen litteratur:

Jeg trenger absolutt å ... (tenkepause) jeg er ganske langt unna å kunne vite hvordan det er å vokse opp som halvt norsk, eller som innvandrerbarn på Oslo øst, eller Groruddalen i dag. Jeg synes det kan gi meg veldig ... (tenkepause) Du får innblikk i hvordan deres virkelighet er og oppleves, hva de står i, hva de møter, og hva de må forholde seg til.

Anne syntes det er interessant å få innblikk i hvordan andre mennesker har det. Hun gir uttrykk for at hun selv har nytte av å lese litteratur for å få bedre forståelse av hvordan mennesker lever. Den personlige interessen Anne har, og behovet hennes for å øke sin egen forståelse,

kan settes i sammenheng med Annes, og de andre informantenes, tidligere utsagn om hva hensikten og formålet med lesingen av skjønnlitteratur er i norskfaget. Altså mener Anne at hun i likhet med elevene sine trenger å få innblikk i andre menneskers liv og deres perspektiv i litteraturundervisningen:

Så det synes jeg er veldig givende for meg, den er med utvide litt, i hvert fall litt, den forståelsen av hvordan det er å føles å stå med et bein i hver kultur. Og den dragningen der. Vi bruker jo mange tekster som har litt sånn type temaer.

Selv om Anne ikke eksplisitt forklarer hvordan hun forstår «kulturmøter», kommer det allikevel til uttrykk at hun knytter kulturmøter til muligheten til å forstå og lære om andres virkelighet og erfaringer. Som vi har sett, erkjenner hun at hun ikke erfaring med å vokse opp i ulike kulturelle miljøer, men at hun tenker at litteraturen kan gi innsikt i slike erfaringer. Hun setter fokus på betydningen av å lære om andre kulturer og livssituasjoner for å forstå andres perspektiver bedre. Anne verdsetter også det å kunne utvide sin egen forståelse av å stå med et bein i hver kultur, og at verdsetter litteratur som utforsker dette. Anne sier ikke noe som forklarer hennes forståelse av begrepet, men vi kan trekke noen konklusjoner. Hennes oppfatninger er utydelig, men at det kan forstås som om at det handler om innvandrer miljøet.

Trine forteller om at hun har lest litteratur av utenlandske forfattere og knytter litteraturen opp mot temaer som identitet. Trine er i likhet med Anne, lite spesifikk om hva som karakteriserer kulturmøter, men er tydelig på hvilken funksjon litteraturen kan ha i norskfaget. Hun legger spesiell vekt på at litteraturen er avgjørende for å oppnå en bedre gjensidig forståelse blant mennesker. Synne vektlegger mye av det samme i sin beskrivelse av hva litteratur som tematiserer kulturmøter er, men utvider forståelsen ved å understreke at «det er veldig bredt». Hun forteller at «det klassiske er kanskje at man går litt sånn *Tante Ulrikkes Vei* og *Hør her'a*», men hun utvider forståelsen av kultur og litteratur om kulturmøter kan inneholde temaer som kjønn, men også ulike ungdomskulturer. Hun forklarer at tematikken i *Hør her'a* dreier seg om å komme fra ulike kulturer, men at den også tar opp temaer som kjønn. Hun har flere eksempler på litteratur som handler om kulturmøter, men er mest opptatt av hvordan TV-serier («SKAM» og «Lovleg») speiler ungdomslivet. Hun forteller at seriene viser ulike ungdomskultur, og hennes inntrykk er at det er det som engasjerer elevene mest. Deretter nevner hun bøkene *Hør her'a* og *Tante Ulrikkes vei*. Synne oppgir også NRK serien «16», med oppfølgere med navn «17», «18» og «19», der handlingen ifølge Synne tar utgangspunkt i et miljø på Oslo-øst. Videre hevder Synne at ungdom fra bygda kanskje mer vil kjenne seg igjen i TV-serien «Rådebank», som skildrer rånemiljøet og ungdomsmiljøet i Bø. Elevene i klasserommet hennes vil ikke nødvendigvis identifisere seg med de samme karakterene i TV-seriene eller romanene, men at de vil kunne relatere seg til forskjellige

litteratur. Synne peker på denne måten at variasjon i hva slags litteratur som presenteres i undervisning vil være nyttig. Slik beskriver Synne elevene i klasserommet sitt, og hvordan de vil kunne identifisere seg med ulike aspekter av litteraturen:

Og sånn som klasserommet mitt ser ut nå, så vil det være ulike folk som vil kjenne seg igjen i alle de ulike da. De har jo bare delt opp identitetsmessig. Vil finne litt sin plass i det ulike da.

Her påpeker Synne at med det mangfoldet av identiteter som finnes i klasserommet, vil hver elev kunne knytte seg til forskjellig litteratur basert på deres ulike identiteter og erfaringer.

Sammenfattet benytter Synne seg av ord som kjønn, å komme fra en annen kultur eller et annet land, ungdomskultur og seksualitet når hun beskriver sin forståelse og kommer med eksempler på litteratur som favner under tematikken. Her er Synne inne på det store spekteret av kulturmøter, og at det ikke vil være en definisjon som vil romme all litteratur. På oppfølgingsspørsmålet om hun kan nevne eksempler på litteratur som har temaer som favner bredere, slik Synne understrekte at kulturmøter kan gjøre, svarer hun:

Nei, da blir det jo igjen den som jeg har nevnt, med *Fuck off I love you* som også kan dra inn en type kultur tenker jeg. Eller ulike typer kultur. Også har jeg den der, men det blir igjen innenfor litt samme gate, som den der *Alle utlendinger har lukka gardiner*.

4.3.2 Potensialet til litteratur som tematiserer kulturmøter

I dette delkapitlet vil jeg presentere lærernes oppfatninger om potensialet litteratur om kulturmøter har. Dette inkluderer en utdypning av (delkapitlet over) hvorfor det er relevant i norskfaget, og en redegjørelse for lærernes erfaringer om bruken av litteraturen i norskfaget.

De tre lærerne verdsetter alle betydningen og nytten litteratur om kulturmøter har i norskundervisningen.

På spørsmålet om hvorfor litteratur om kulturmøter kan fremme empati, forteller Anne at hun ser på det som en del av skolens samfunnsoppdrag, det å gjøre elevene mer tolerante og åpne for forskjellighet, og at det ikke skal være noe fremmed eller farlig. Hun forteller at hun opplever en fremmedskepsis i samfunnet, og det skjer noen ganger at rasistiske uttalelser eller kommentarer blir sagt i klasserommet. Hun forteller at hun tar det alvorlig, og tar tak i det som blir sagt for å forsøke å «stoppe det i roten på en måte». Elevene skal ikke oppleve rasistiske kommentarer fra medelever, og dette blir hardt slått ned på av lærere. Hun forteller at det kan skje situasjoner der elevene sier rasistiske kommentarer på bakgrunn av tekstene de har lest. Anne nevner at hun har hørt kommentar som «Hvorfor skal vi ha om dette her, disse svartingene her, dette interesserer ikke oss». På oppfølgingsspørsmål om hvorfor slike situasjoner oppstår, der rasistiske holdninger kommer til uttrykk, forteller Anne at det er holdninger fra andre enn elevene. Hennes inntrykk er at noen foreldre kan være skeptiske til

det fremmede og ukjente. Hun tror at slike holdninger oppstår i hjemmet, og at elevene tar med seg holdningen når de skal på skolen og inn i klasserommet. Anne opplever iblant elever som kommer med utsagn som de ikke har noe kunnskap og forståelse om hva betyr selv. Anne beskriver det slik:

Og noen kan jo faktisk av og til bruke ord som de egentlig ikke vet hva betyr, ikke sant? «Vet du hva dette egentlig betyr?» Og da får de litt sånn «oi nei», «er det lurt å gå og si sånn? Nei, det er det kanskje ikke». Så jeg føler at det er absolutt vår oppgave å være med å få vekk mest mulig sånne holdninger.

Hun understreker at det er viktig at skolen også bidrar med å fjerne slike holdninger og utsagn fra skolen. På den ene siden skal man ikke tillate at elevene kommer med all slags uttalelser, men samtidig skal klasserommet være et sted hvor elevene får komme med egne meninger og refleksjoner. Trine legger særlig vekt på at det er viktig at elevene har egne meninger, og at de kan sette ord på tanker og refleksjoner og møte andres refleksjoner, og at på den måten kan elevene utvikle mer empati og kulturforståelse gjennom å høre andres meninger:

Vi ønsker at de skal ha noen egne meninger, nesten uavhengig av hva meningen er, at de klarer å sette ord på noen tanker og refleksjoner. At de kan stå for noe, og klare å begrunne hvorfor de står for det de står for. Det tenker jeg er viktig. Det er også viktig å lytte til andre, og eventuelt kunne endre tanker, meninger og holdninger gjennom en diskusjon. At du kanskje tenker på at «åja det er sant», men da kan sakene ende annerledes. På den måten utvikler du mer empati og kulturforståelse.

Anne trekker frem det hun mener er skolens samfunnsoppdrag, som er å gjøre elevene mer tolerante og mer åpne for ulikhet, men også å formidle at ulikhet ikke er farlig. Hun utdyper at hun selv opplever og har erfaring med at mennesker ofte kan være skeptiske til det som er fremmed.

Synne vektlegger betydningen av språkbruk når hun beskriver hvilke diskusjoner hun ønsker å fremme blant elevene i forbindelse med litteratur om kulturmøter. Hun understreker at hun jobber med slike tekster for å trene elevene til å vise respekt for hverandre og å være bevisste egen språkbruk. Hun forklarer at hun ofte tar opp temaer knyttet til negativ språkbruk mot minoriteter, enten om det er knyttet til hudfarge, legning eller andre faktorer, og at dette blir diskutert i samtaler i klasserommet. Synne mener at disse diskusjonene er viktige for å fremme forståelse og respekt blant elevene.

Trine, som underviser ved en skole med et stort mangfold, deler Synnes synspunkt og beskriver sine egne erfaringer knyttet til hvorfor hun anser det som relevant å lese litteratur om kulturmøter i norskfaget. Trine påpeker at mange av elevene har røtter i andre land og kulturer, at det er viktig å ha forståelse for deres ulike bakgrunner og erfaringer. Hun understreker dermed viktigheten av å prate om og ta tak i temaer knyttet til kultur og rasisme. Trine har også inntrykk av at dagens elever er stolte av sin kultur, men at de i fellesskapet på skolen skjuler det for medelever. Da hun jobbet med temaet «identitet» på åttende i fjor, støtte hun på utfordringer og vanskeligheter når hun anvendte litteratur om kulturmøter i

klasserommet. I hennes tidligere klasser var hennes erfaring at elevene hadde en større stolthet av at de hadde en annen kulturbakgrunn. Hun beskriver en erfaring hun gjorde i en slik situasjon:

Det var så sår å prate om at noen hadde en afrikansk bakgrunn, noen tok det så negativt. Det dreit jeg meg litt ut på, for jeg var ikke klar over at det var så touchy. Jeg drev å pratet «ååå så fint, hvor stammer dine forfedre fra», og gikk rundt litt. Så viste det seg at det var kjempevanskelig for dem.

Trines opplevelse her var at enkelte elever ikke ønsket å snakke om personlige erfaringer omkring det å ikke tilhøre majoriteten i samfunnet, foran andre elever. Når hun senere skulle litteratur som tematiserte kulturmøter møtte hun på utfordringer. Hun erfarte at stemningen i klasserommet var anspent, og opplevde det som at elevene ikke ønsket å snakke om et tematikken. Videre understøtter hun hvorfor hun tror slike tilfeller forekommer og hvordan man kan løse det: «Nå når de kjenner meg, og jeg kjenner de bedre, går det lettere. Men det er greit å kjenne de litt først, for det er vanskelige temaer for noen å prate om». Trine peker på viktigheten av å jobbe med relasjoner mellom elever og læreren, og å kjenne elevene godt. Hun opplever at hun kanskje burde introdusert et slikt tema og samtaler til hun var bedre kjent med klassen. Videre utdyper Trine viktigheten av relasjonsarbeidet man gjør i skolen og beskriver hvorfor hun tror at en slik situasjon oppsto i klasserommet hennes:

Det kommer veldig an på hvordan trygge de er på hverandre. Da kom de fra tre forskjellige barneskoler, og ikke kjent hverandre godt nok. De er nok redde for rasistiske utsagn. På ungdomsskolen og barneskolen er det noen som ikke tenker seg om før de slenger ting, og så blir det vanskelig, og så kan det bli sår. Men desto viktigere å ta det, og da kan du ikke unngå det. Da må du bare prate enda mer om det, og ufarliggjøre det gjennom litteratur for eksempel.

Trines inntrykk er at elevene ikke ønsker å bli såret av medelever om krenkende utsagn og kommentarer, og derfor forteller de ikke om sin bakgrunn. Dermed er det desto viktigere å jobbe med det i skolen, slik at elevene ikke opplever situasjoner der de blir krenket på bakgrunn av sin kultur. Trine konkretiserer at det er viktig å snakke med elevene om det, og at man kan benytte seg av litteratur for å ufarliggjøre temaet i klasserommet. Trine fremhever at litteratur om kulturmøter kan anvendes for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av kulturer som er i tråd med det formålsparagrafen sier om menneskeverdet og tilhørighet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4-5). Hun understreker betydningen av å fremme forståelsen av at mangfoldet av kulturer og bakgrunner ses som en styrke.

Trine ønsker at elevene skal «bygge opp en stolthet, for de har stoltheten i enkelte kretser de er i, men ikke i klassefelleskapet. Der vil alle være mer like. Alle vil være norske, og det er ikke den». På spørsmålet om litteratur om kulturmøter kan fremme interkulturell kompetanse blant elevene forteller Trine om mulighetene som ligger i litteraturen;

For det er lettere å sette seg inn i det [ulike kulturer] når du får det gjennom en hovedperson eller en bipersons øyne. Om du bruker en film eller en roman, så tror jeg det er lettere å leve seg inn i det for leseren.

Mens Trine vektlegger litteraturens evne til innlevelse, påpeker Synne at det nettopp er interkulturell kompetanse hun ønsker å fremme hos elevene, men også øke elevenes forståelse av at «verden er ikke den bobla som er [der elevene bor], verden er altså større enn som så».

For Synne er det relevant å lese litteratur om kulturmøter i norskfaget fordi det gir mulighet for at elevene kan kjenne seg igjen i historiene, men også for å få en forståelse av at ikke alle kommer fra samme kultur. Hun mener dette bidrar til å utvide elevenes perspektiver og gir dem innsikt i ulike kulturer og perspektiver. Samlet sett understreker både Synne og Trine betydningen av å inkludere litteratur om kulturmøter i norskfaget for å fremme forståelse, respekt og empati blant elevene.

Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne har ulike erfaringer og oppfatninger om hvorfor og hvordan det er relevant å lese litteratur som tematiserer kulturmøter i norskfaget på ungdomsskolen. De har både like og ulike refleksjoner om denne litteraturens didaktiske potensiale i norskundervisningen. Trine setter bruken av litteratur om kulturmøter i norskundervisningen, i sammenheng med skolens mangfold av flerkulturelle elever, og at hun ønsker at elevene skal kunne være stolte av sin flerkulturelle bakgrunn. Synne og Anne deler en annen vinkling enn Trine om hvordan de benytter litteratur om kulturmøter ved å trekke det inn med temaer og aktuelle nasjonale hendelser. På denne måten opplever de at elevene ser stor relevans og verdi av å lese litteratur om kulturmøter som de knytter til hendelser fra samfunnet. Et eksempel på dette er Annes erfaringer med å lese høyt fra Simon Strangers roman *Barsakh* (2009):

Akkurat rundt når vi ble ferdig med den, så kom det nyhetsoppslag om at det var rekordmange båtflyktninger til Kanariøyene. Og det handlet jo akkurat om det. Og da ble de litt sånn, oi, ja. Så dette skjer fortsatt. Altså, dette er aktuelt.

Inntrykket hennes var at mange av elevene ble overrasket over at lignende situasjoner skjer i andre deler av verden akkurat nå. Hun forteller at dette åpner opp for en dypere innlevelse og forståelse for elevene. Hun forteller om lignende erfaringen med *Hjemkomsten* (1997) skrevet av Zabya Khamis. Anne forteller at det er en tekst som gjør inntrykk og som skildrer kulturkonflikter mennesker kan møte.

For Synne er det viktig å velge ut tekster som tematiserer kulturmøter i norskundervisningen, og at hun knytter det om mot aktuelle forhold i samfunnet. Hun ser på litteratur om kulturmøter som en viktig del av å gi elevene et bredere perspektiv på samfunnet. Dette gir også potensiale til å hjelpe elevene å se relevansen av det de leser, for sitt eget liv og sin forståelse av omverdenen, ved å trekke linjer mellom litteraturen og aktuelle hendelser og temaer i samfunnet.

På spørsmålet om hvordan de ville ha jobbet med en slik tekst hvis målet var at teksten skulle ha en dannende funksjon, svarer Trine at det er viktig å prate om innholdet og diskutere og drøfte det. Hun opplever at det «også kan slå feil ut, at du kan havne i mer sånn «ååå typisk polakk» og at det blir stereotyper da». Her peker hun på det som også Anne var inne på om at noen elever kan komme med kommentarer som er i retning av rasistiske utsagn, og utsagn som ofte kommer av fordommer og stereotyper fra ellers i samfunnet. Trine understøtter viktigheten av å engasjere elevene i diskusjoner og refleksjoner rundt innholdet i teksten. Det er viktig å ta opp stereotyper eller fordommer som kan oppstå i samtalen, og å utfordre elevene på holdningene. Jeg har tidligere vært inne på at også Anne er opptatt av at det er viktig å ta opp holdninger som kommer til uttrykk av elevene, og jobbe for at elever ikke skal oppleve rasistiske kommentarer. Anne mener at noen elever har holdninger som gjenspeiler fordommer som preger samfunnet vårt.

Samlet sett opplever alle tre lærerne at litteratur som tematiserer kulturmøter, har danningspotensiale i form av å øke elevenes empati og forståelse for andre mennesker. Anne og Synne trekker frem litteratur om kulturmøter for å sette litteraturen inn i aktuelle hendelser fra samtiden. Trine understreker at det er viktig å inkludere slik litteratur i den mangfoldige og flerkulturelle skolen, slik at elevene både får mulighet til identifikasjon og innsikt inn i andre menneskers livssituasjon. På denne måten kan litteratur om kulturmøter bidra til personlig identitetsutvikling, men også som en måte å bygge broer mellom ulike kulturer og samfunn.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere og drøfte de overordnede funne som ble presentert i forrige kapittel sett i lys av teori og tidligere forskning, samt læreplanen. Formålet med masterstudien er å undersøke norsklæreres oppfatninger om litteraturens dannelsingsfunksjon i norskfaget, samt potensialet til litteratur som tematiserer kulturmøter i norskfaget. Kapitlet er delt i fire delkapitler, hvor kapitlene tar utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene.

5.1 Litteraturens rolle i norskfaget

At samtlige lærere mener at skjønnlitteraturen har en særlig viktig rolle i norskfaget på ungdomsskolen, viser at denne litteraturen har noen spesielle egenskaper som lærerne verdsetter. Synne trekker frem at lesing av skjønnlitteratur kan øve elevene på å sette seg inn i andre menneskers tanker og perspektiver, som har likhetstrekk med det Nussbaum (2016) beskriver som den narrative forestillingsevne (s. 25). Nussbaum fremhever litteraturens betydning i formingen av den narrative forestillingsevnen. Gjennom å øve på en egen evne til innlevelse, som handler om å kunne ha forståelse for andre mennesker og deres livsavgjørrelser, formes den narrative forestillingsevnen (s. 25). Lærerne vektlegger litteraturens rolle på en slik måte at de mener litteraturarbeidet i norskfaget former de til bedre medmennesker. Ved å reflektere og diskutere omkring skjønnlitteratur, mener lærerne at man får større forståelse og toleranse for hverandre. Lærernes oppfatninger av litteraturens betydning og nytte i norskfaget er overraskende sammenfattende, samtidig tar man det for gitt at elevene skal leve seg inn i teksten. Ferdigheten, innlevelse, er ikke noe som kommer automatiske i lesingen, men noe som må trenes på slik Nussbaum beskriver kunstens evne til å forme forestillingsevnen (2016, s. 25). Er det rimelig å anta at alle elevene evner å sette seg inn i litteraturen, og dermed evner å utvikle deres emosjonelle erfaring i møte med litteraturen? Lærerne trekker frem utfordringen med å få alle elevene i klasserommet til å fullføre tekstene man leser i norskundervisningen. At elevene ikke mestrer å fullføre litteraturen de leser kan forståes dithen at elevene ikke får mulighet til å oppøve seg forestillingsevnen, slik som lærerne beskriver roller skjønnlitteraturen skal ha i norskfaget. Men om elevene ikke evner å fullføre litteraturen de leser, hvordan står det egentlig til med elevenes motivasjon for å lese litteratur?

Alle de tre lærerne beretter om det de oppfatter som nedgang i elevenes leselyst. Samtlige av informantene forteller om tendensen av elevenes synkende utholdenhet og evne til konsentrasjon og setter dette i sammenheng med hvorfor elevene leser mindre i dag enn

tidligere. Dette kan forstås som elevene ikke lenger leser i det hele tatt. Det at elevene ikke leser like mye i dag som tidligere, kan også handle om bedre variasjon i utvalget av litteratur for barn og ungdom. Leser ungdommer egentlig mindre enn tidligere, eller handler lærernes oppfatning i denne studien om at elevene ikke leser samme, altså skjønnlitterære bøker?

Lærerne trekker opp til flere ganger frem, i intervjuene, at deres inntrykk er at elevenes økende bruk av mobil og scrolling på sosiale medier er årsaken til den lave utholdenheten. Hvordan påvirker dette litteraturundervisningen i klasserommet? Dette skaper utfordringer når lærerne planlegger for å lese litteratur. Anne peker på at litteraturen ikke mestrer å fange oppmerksomheten til ungdom, på samme måte som sosiale medier. Trine deler samme oppfatning som Anne, og hun tror at det å lese litteratur går for langsomt, og at elevene dermed gir opp lesingen før de har kommet seg inn i teksten. Denne utfordringen understrekes når Trine beretter at hun selv, også kan kjenne seg igjen i dragingen mot å «scrolle» på mobilen. Samfunnsutviklingen har gjort at mange barn og unge bruker mye av tiden sin foran mobilskjermen, som gjør at elevene leser mindre enn tidligere (Regjeringen, 2023).

Elevenes manglende motivasjon for å lese litteratur påvirker hvordan lærerne velger ut og underviser i litteratur. Synne forteller at elevene kan engasjere seg i lesing av skjønnlitteratur om hun finner en tekst elevene opplever som spennende. Hun understreker viktigheten av å få elevene interessert i det å lese. Utfordringen er å få litteraturundervisningen varierende, og at dette kommer av at elevene er ulike, men også av elevenes lave evne til konsentrasjon, som beskrevet tidligere. Skal lærerne legge om måten å jobbe med litteratur på, på bakgrunn av at elevenes opplevelse av teksten? Ifølge Kjelen (2017) kan en slik tilnærming til litteraturundervisning være problematisk. Han fremhever at litteraturundervisningen blir mindre faglig ved å rette oppmerksomheten til elevenes opplevelse og engasjement, i stede for å rette undervisningen mot selve teksten (s. 69). I lys av lærernes ønske om å engasjere elevene med å velge litteratur som oppleves interessant eller spennende, kan man spørre seg om hvordan læreren vite hva elevene opplever som spennende? Og hva om de virkelig går glipp av litteratur som virkelig hadde fengst dem? Lærerne fremhever litteraturens evne til å la leseren innta andre perspektiver, men med en tilnærming til undervisning hvor man setter elevens opplevelse og leseglede over deres utvikling av litterærforståelse, vil ikke elevene møte litteratur som lar dem utforske andre perspektiver og nye vinklinger på livet. Dette viser at lærernes vektlegging av å finne litteratur som fenger, gir en ensidig og lite varierende litteraturundervisning. Poenget med dette er å vise at lærernes syn og oppfatning på litteratur gir konsekvenser for hvordan litteraturundervisning vi har i norskfaget på ungdomsskolen. I denne sammenhengen er det også verdt å nevnes at det er lærernes oppgave å la elevene også

møte tekster med en tematikk som er fremmed for dem, samt utforske et bredt spekter av litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Synne har dermed tatt grep i undervisningen, og er den eneste av de tre informantene som forteller om nytten av å benytte seg av et utvidet tekstbegrep i undervisningen. Slik jeg forstår Synne, velger hun bort litterære tekster i undervisning, noe som kan få konsekvenser for undervisningen, i form av blant annet mindre trening i å lese. Nettopp lesetrening trekker Anne frem som en sentral del av norsklærernes oppgaver i skolen, siden elevene har behov for mer lesetrening. Dette kan bety at elevene går glipp av nyttig lesetrening om lærerne til stadighet velger bort litterære tekster og heller benytter TV-serier som engasjerer. Samtidig er det verdt å nevne at læreplanen peker på at «norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En lignende tankegang finner vi igjen hos Hamre (2017), som løfter frem betydningen av et utvidet tekstbegrep som verktøy i elevenes dannelsesprosess. Jeg vil komme tilbake til danning i neste delkapittel. Poenget med dette er vise hva slags dilemmaer og utfordringer norsklæreren står ovenfor i utvelgelsen av litteratur. Lærerne mener elevene blir mer engasjerte, samt motiverte, når de velger litteratur som er opplevd relevant og aktuelt, hvert fall som lærerne tror elevene opplever som relevant. På den andre siden skal lærerne sørge for at elevene møter et mangfoldig litteraturutvalg i norskfaget, hvor de både får utforske og reflektere omkring teksten.

Lærerne oppfatter at elevene mestrer å fullføre lesingen av en tekst eller en bok, om dem kan trekke paralleler fra eget liv, og dermed kan litteratur som er gjenkjennelig være en mulig retning å gå om målet er å fremme leselyst, samt lesetrening. Denne tilnærmingen til litteraturundervisningen kan fortelle noe om lærernes litteratursyn. Lærernes oppfatninger hviler i stor grad på at litteraturen etterligner virkeligheten. Om lærerne til stadighet velger bort litteratur som blir utfordrende og ukjent for elevene, hvordan skal elevene få kunnskap om andre perspektiver og tankesett? Og hvordan kan lærerne vite hva slags litteratur elevene kjenner seg igjen i? Kan lærernes fokus på å forbedre elevenes lesekompetanse og stimulere til leselyst, gå på bekostning av mulighetene til å gi elevene nye leseopplevelser og erfaringer med litteratur som utfordrer de på ukjente perspektiver? I Kjelens studie (2013) ser man at flere lærere anvender seg av litteratur hvor elevene opplever teksten som gjenkjennbart. Dette kan føre til at det faglige fokuset forsvinner, om norsklæreren velger ut litteratur på bakgrunn av at litteraturen skal fenge, og at elevene skal kjenne seg igjen. Min oppfatning er at lærerne i større grad ønsker å fremme leselyst og motivasjon i form av engasjement, enn å gi elevene faglige utfordringer. Dette kan fortelle oss at lærerne i stor grad vektlegger hvordan elevene

opplever tekstene de leser, likhet med funnene fra Kjelens studie (2013). Denne forståelsen av litteratur skiller seg fra det omfattende LISA-studien. Derimot finner de «en vektlegging av form og litterære virkemidler» i litteraturundervisningen i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 105). Samtidig understreker de at litteraturundervisningen allikevel tok utgangspunkt i analysere tekstene på et «nokså overflatisk nivå». Det er også verdt å nevne at resultatene fra LISA-studien peker i retning av at lærere i svært stor grad benytter seg av utdrag i litteraturundervisningen, i stede for lesing av fullstendige verk (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 85). Dette står i kontrast til tendensene lærerne i min studie beskriver. De benytter seg i stor grad av utdrag og mindre tekster, men forteller at de inkluderer lesing av hele verk som romaner, i norskfaget. Særlig Anne beskriver hvordan hun benytter hele verk i undervisningen. Hun forteller at hun legger opp til aktiviteter der læreren leser høyt sammen med elevene, men også ved at elevene skal lese noe hjemme. For enkelte elever kan det være utfordrende å lese lange tekster, derfor gir de rom for å lytte til lydbok om man har behov for det. På denne måten trener elevene på ferdighetene til å holde fokus og være utholdende. Årsaken til at resultatene spriker i hvor stor grad lærerne vektlegger utdrag, handler nok i stor grad av begrensningene som forekommer i mitt datamateriale, som er basert på intervjuer med tre norsklærere.

Sett i lys av læreplanen i norskfaget gjør lærerne i denne studien viktige valg for å styrke elevenes utholdenhet. Læreplanen legger føring om at «læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Samtidig understreker læreplanen at elevene skal utforske og reflektere over et bredt spekter av tekster fra ulike sjangre, tidsperioder og kulturer, mens lærerne i denne studien vektlegger betydningen av å velge litteratur som er gjenkjennelig for elevene. Dette kan begrense elevenes mulighet til å bli eksponert for nye perspektiver og måter å tenke på. Derfor bør lærerne vurdere å inkludere et mer variert tekstutvalg i litteraturundervisningen for å oppfylle læreplanen mål om å stimulere elevenes nysgjerrighet og utforskertrang.

5.2 Litteraturens dannelsingsfunksjon

Samtlige av de tre informantene understreker viktigheten av at litteraturen og norskfaget spiller en sentral rolle i skolens dannelsingsoppdrag. Men hva legger norsklærerne egentlig i begrepet danning? I intervjuene utforsket jeg lærernes forståelse av begrepet danning. Svarene var noe uklare, og alle de tre lærerne virket usikre på hvordan de skulle svare. Danning er et

velkjent begrep både i dagligspråk og i skolesammenheng, men det kan være utfordrende å nøyaktig konkretisere hva danning innebærer. Ifølge Aase (2005) fører bruken av begrepet til en forenklet forståelse, selv blant lærere (s.36). Steinsholt og Dobson (2011) understreker at selv om begrepet er vanlig, er det få som gi en presis definisjon av det (s.8). Det informantene er tydelige på, er skjønnlitteraturens muligheter i elevenes dannelsesutvikling. Synne mener at det å skape fungerende samfunnsborgere er viktig i skolens dannelsingsoppdrag, men hva vil det si å være en fungerende borger? Synne understreker viktigheten av at elevene skal ha respekt og toleranse for andre mennesker, og erfare at mennesker er ulike (Nussbaum, 2016). På hvilke måter kan litteraturundervisningen legge opp til møte med nye perspektiver og horisonter for elevene?

Skaftun og Michelsen (2017) påpeker litteraturen som kilde til ny forståelse og innsikt hos leseren. Karakterene og samfunnet som presenteres i litteraturen kan gi varierte perspektiver på verden, som leseren kan bruke til å reflektere over og berike sine egne personlige livserfaringer (s.235). Dette underbygger lærernes påstand om skjønnlitteraturens evne til å utvide elevenes perspektiver, samt empati og toleranse for andre mennesker. En slik tankegang finner vi igjen hos blant annet Nussbaum (2016), som anser litteraturen for å være svært viktig i muligheten til å sette seg inn i andres liv og erfaring, som samtidig fremmer forståelse og empati. På bakgrunn av Nussbaums beskrivelse av litteraturens evne til innsikt inn andres livssituasjoner, underbygges lærernes påstand om litteraturens muligheter til økt empati og toleranse av elevene.

Anne fremhever litteraturens betydning når det kommer til å «realitetsorientere» enkelte elever. Hun forteller at å vise elevene den «reelle» verden, ikke bare er en del av skolens dannelsingsoppdrag, men også samfunnsoppdrag. Derfor mener Anne at litteraturundervisningen, med dens gjenspeiling av virkeligheten, kan være nyttig som forberedelse på det de senere kan erfare. På den andre siden er skjønnlitteratur fiksjon, og karakterene, samt historiene er fiktive. Kan skjønnlitteraturen, av den grunn, være dannende i form av å forberede elevene på en virkelighet de vil erfare og oppleve? Og vil skjønnlitteraturen gi elevene verktøy til å håndtere utfordrende situasjoner og hendelser senere i livet? Lærerne forholder seg i liten grad til den skjønnlitterære teksten som fiksjon, men som en gjengivelse av virkeligheten, men det er det sakprosalitteraturen som gjør. Når skjønnlitteraturen ikke er en gjengivelse kan ikke lærerne presentere teksten som realistisk og oppdragende i form av at de skal lære noe av den. Samtidig er lærerne opptatte av hvordan litteraturen kan gjøre oss til bedre mennesker, men hva vil det si å bli et bedre menneske? Igjen er det litteraturens evne til empati og toleranse for andre mennesker som står i fokus hos

lærerne. Elevenes behov for å utvide horisonten vektlegges hos samtlige av lærerne. Derfor er det paradoksalt at Anne er så opptatt av å velge litteratur hvor innholdet skal oppleves gjenkjennelig. For å presentere elevene får nye perspektiver, må innholdet bryte med den virkelighetsoppfatningen elevene allerede har, samt de erfaringene de har gjort seg.

Lærerne oppfatter litteraturen som særlig sentral for norskfagets dannelsesoppdrag, og de vektlegger alle litteraturens sentrale dannelsesfunksjon. Jeg opplever at lærerne vektlegger elevenes evne til å ta hensyn til andre mennesker, i deres forståelse av dannelsesbegrepet. De er opptatte av at litteraturen er verdifull for å utvikle menneskers empati, respekt og toleranse, og hevder at litteraturen kan gjøre oss til bedre mennesker. Jeg stiller meg både undrende til lærernes vektlegging av skjønnlitteraturen som gjengivelse av virkeligheten, mens det egentlig er fiksjon, samt hvor stort fokus lærerne legger på evnen til å forstå andre mennesker, men hva med evnen til å forstå seg selv? Overordnet del av lærerplanen gir føringer om at danning også består av å skulle forstå seg selv bedre, samt har menneskers frihet og selvstendighet som mål. Samtidig vil jeg påpeke ansvaret de tre norsklærerne pålegger seg selv og faget. De hevder at norskfaget og litteraturen har en særlig stor plass i dannelsesoppdraget. Det er også andre deler av norskfaget, som det kan tenkes har betydning for danningen av elevene. Lærerne pålegger også seg selv og litteraturen en stor rolle i dannelsen av elevene. Danning er en del av skolens todelte oppdrag, altså skal skolen både utdanne og danne elevene. Norskfaget er et sentralt fag for danning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), men norsklæreren står ikke alene med dannelsen av elevene.

5.3 Læreroppfatninger om litteratur som tematiserer kulturmøter

En sentral forutsetning for å ta i bruk litteratur som tematiserer kulturmøter i norskfaget, er det først og fremst viktig å vite hva slags litteratur dette dreier seg om. I kapittel 2 gjorde jeg et forsøk på å vise bredden i hva litteratur om kulturmøter er, og de ulike begrepene som blir anvendt i faglitteraturen. Dermed var det interessant å kunne undersøke lærernes forståelse av kulturbegrepet og kulturmøter i en litterær og litteraturdidaktisk kontekst. At Synne er opptatt av at kulturmøter kan være så mangt, understreker forståelsen om at litteratur om kulturmøter favner bredt. Lærernes oppfatninger om kulturmøter spriker i denne studien. Synne er den av lærerne med den bredeste oppfatningen av kulturmøter, mens de to andre har en mer klassisk oppfatning av kulturmøter. Trine og Anne er vage i intervjusituasjonen da de blir bedt om å

definere hva de legger i begrepet kulturmøter. Annes tilnærming kan settes i sammenheng med betydningen av Hennig sin bruk av flerkulturell litteratur som settes i sammenheng med minoritetsbakgrunn, samt Kongslisens forståelse av hvordan det oppleves å være fleirkulturell (2005:2008, sitert i Strand, 2009). Trines forståelse er noe uklar, og kan være utfordrende å presisere hvilket syn eller perspektiv hun har på litteraturen. Hennes beskrivelse av at elevene har lest litteratur av utenlandske forfattere er en annen tilnærming til litteraturen enn de to andre lærerne. På andre siden har Synne en større tilnærming til litteraturen og begrepet kulturmøter. Sett i lys av faglitteraturen og den tidligere forskning som er presentert i første og andre kapittel av denne studien, vil jeg påstå at det er vanskelig å trekke kjensel på en like bred forståelse av kultur som Synne. Det som gjør hennes kulturforståelse bredere, er hvordan hun blant annet inkluderer ulike ungdomskulturer og skildringer av ulikheter av kjønn og seksualitet. Med Synnes forståelse av litteraturen, vil hennes tilnærming til litteraturundervisningen bære preg av et mangfoldig og inkluderende utvalg av litteratur. Allikevel er det et paradoks at hun ikke nevner eksempler på litteratur som tematiserer noen andre kulturer enn innvandrerperspektiver, bortsett fra når hun beskriver TV-seriene hun velger å inkludere i undervisningen.

Trine legger vekt på den mangfoldige skolen som tilnærming i hvordan hun anvender seg av litteratur om kulturmøter, og hun ønsker å styrke de minoritetsspråklige elevenes stolthet og identitet ved å presentere elevene for historier der de kan oppleve identifikasjon. På denne måten skal litteraturundervisningen ha funksjonen av at elevene skal kunne speile seg selv og sin identitet i historiene og karakterene som kommer til uttrykk i litteraturen. Selv om en tekst handler om en ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn behøver ikke det å bety at eleven vil identifisere seg med den fiktive personen. Det er mulig å anta at elevene vil identifisere seg med karakterene i utvalgte tekster, men vi kan ikke med sikkerhet vite at en elev med minoritetsspråklig bakgrunn kjenner seg igjen i livssituasjonen til en fiktiv karakter som også har minoritetsspråklig bakgrunn. En mulig konsekvens av en slik tilnærming til litteraturundervisningen er at andre elever som ikke har samme bakgrunn, ikke kan oppleve en eller annen form for identifikasjon, altså er det et reduksjonistisk syn på litteraturen. Litteraturen vil dermed være lite representativt for klasserommets mangfold. Lærerne ønsker at litteraturen skal fungere på en sånn måte at det oppleves som speilende, altså at eleven identifiserer seg med karakterene, mens det for andre skal fungere som vindu inn til medelevers livssituasjoner, bakgrunn og erfaringer. Dette kan sees i lys av overordnet del av læreplanen som vektlegger blant annet hvordan norskfaget skal bidra til at elevene blir bevisste på sin egen «[...] kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal også gi elevene «innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (s. 2). Undervisningen skal på denne måten bidra til at elever opplever likeverd og tilhørighet til fellesskapet.

Samtidig er det viktig å nevne at noe litteratur preges av et essensialistisk kultursyn og svært generaliserende fremstillinger av ulike kulturer. Har læreren kompetanse til å oppdage slike fremstillinger, og forhindre at man viderefører generaliseringer av kulturer? Om litteraturen i tillegg presenteres som realistisk, hva slags virkelighetsoppfatning og erfaringer tar elevene med seg fra litteraturen?

Trines opplevelse, hvor hun møtte på utfordringer i litteraturundervisningen, understreker hvorfor lærernes tilnærming til litteraturen kan få konsekvenser for undervisningen. Samtidig skal det å lese litteratur i en undervisningssituasjon, først og fremst ikke handle om at den ene eleven skal kunne identifisere seg. Om man tilnærmer seg litteraturen ved å snakke om litteraturen som fiksjon og snakker ut ifra den litterære teksten, vil ikke slike situasjoner oppstå. Allikevel er det ulike årsaker til hvorfor slike situasjoner oppstår, og Trines oppfatning er at elevene i andre settinger enn skolen, er stolte av sin flerkulturelle bakgrunn, men at de på skolen skjuler det for fellesskapet. Om undervisningen retter blikket mot enkelte elever og løfter deres kulturelle bakgrunn, kan det få uheldige følger for elevene. Sett i lys av Saids (1978) fremstillinger om *den Andre*, kan en slik tilnærming som Trine anvendte seg av i undervisningen føre til at elever føler seg mer som *den Andre* enn tidligere. Samtlige av lærerne la vekt på skolens og lærerens ansvar å arbeide for endringer av elevenes holdninger knyttet til rasisme og skepsis mot det fremmede. De pålegger her et svært stort ansvar på norsklæreren, og ikke minst litteraturen? Det er selvfølgelig fint at skolen kan bidra med å forebygge rasisme, men står skolen alene med dette ansvaret i samfunnet. Og skal norsklæreren ha som mål for undervisningen sin å fjerne holdninger som de selv mener kommer fra foreldre og generelt ellers i samfunnet?

Ser man til læreplanen skal norskundervisningen også utfordre elevene til å reflektere kritisk i møter med tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Alle de tre lærerne er opptatt av å utforske nye perspektiver gjennom litteraturen, men og for å muliggjøre identifikasjon. Hvis identifikasjon er så viktig, hvordan kan elevene innta et litt mer kritisk perspektiv, og for eksempel avsløre generaliserende fremstillinger av kulturer? I følge Samoilow og Myren-Svelstad belyser kritisk teori forholdet mellom litteratur og samfunnet (2020, s. 14). Videre peker de på hvordan skjønnlitteraturen ikke fremstiller virkeligheten slik den er, men at den representerer den fra en bestemt vinkling, og at leseren dermed må stille seg kritisk til hvem litteraturen representeres, når og hvordan den fremstiller virkeligheten (s. 15). I lys av

kunnskapen de postkoloniale studiene gir oss, vil det være av betydning for elevene å lese skjønnlitteratur med et kritisk blikk på «skjeve maktforhold mellom minoritet og majoritet, de vil kunne utvide vår forståelse av rasisme og dens mekanismer og de vil kunne gi oss innsikt i hvordan kulturer og identiteter endres kontinuerlig» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 100). Samtidig peker de på at den kritiske lesingen av skjønnlitteratur ikke trenger å gå på bekostning av estetisk lesing, men at den kritiske lesningen også kan ivareta estetiske leseopplevelser (s. 17). Lærernes syn på litteratur, som kommer frem i min studie, peker ikke i retning av å inkludere et slikt kritisk blikk på litteraturlesingen. Lærerne pekte ikke i retning av å inkludere et kritisk blikk på skjønnlitteraturen på en slik måte som beskrevet over, noe som kan være overraskende med tanke på økt vektlegging av evnen til kritisk tenkning i læreplanene, men i følge Samoilow og Svelstad-Myren (2020), er det «i skolens største fag, kulturfaget norsk, er dette tiltrengt kunnskap for lærere» (s. 100).

Et svært oppsiktsvekkende funn som må nevnes er hvordan samtlige av lærerne ikke ga uttrykk for å knytte samiske tekster til litteraturen som tematiserer kulturmøter. Dette er overraskende med tanke på hvordan læreplanen i stor grad inkluderer samiske perspektiver, samt andre minoritetsgrupper (Kunnskapsdepartementet 2017: Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette står i kontrast til Bottenvanns (2016, s. 82) studie som viser at lærerne, fra studien, i stor grad benytter samiske tekster i undervisning knyttet til kulturmøter. Det er verdt å nevne at studien har foregått på en videregående skole i Nord-Norge, og at dette trolig kan være det samiske perspektivet har større plass i norskfaget. I denne sammenhengen er det interessant å merke seg at Synne den eneste som indikerer en tilnærming i retning av det samiske perspektivet. Hun uttrykker ønske om å fremme diskusjoner og samtaler om negativ språkbruk mot blant annet minoriteter i samfunnet, og det inkluderer muligens samene, som er en nasjonal minoritet i Norge. Lærerne kommer heller ikke med eksempler på samisk litteratur når de blir spurt om hvilken type litteratur de har anvendt i undervisningen tidligere. Dette er spesielt overraskende sett i lys av betydningen det samiske perspektivet i skolens læreplaner, samt det økende vektleggingen av å inkludere dette perspektivet i undervisning. På den andre siden kommer det frem i LISA-studien at samisk litteratur ikke fikk noe betydelig rolle i litteraturundervisningen. Faktisk peker Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) på at «det ble ikke lest samisk litteratur i oversettelse i timene vi har observert» (s. 93), noe som er overraskende med tanke på hvor omfattende LISA-studien er. Datamaterialet deres er basert på observasjoner av 47 ulike klasserom i ungdomsskolen, gjennom skoleåret 2014-2015. Årsaken til spriket mellom Bottenvanns resultater og det som kommer frem i LISA-studien kan være mange, men på tross av LISA-studiens observasjoner av norskundervisning i ulike deler av

Norge, inkluderer ikke datamateriale observasjoner fra klasserom nord for Trøndelag (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 14). Dette står i kontrast til Bottenvanns studier, som er basert på intervjuer med norsklærere på en videregående skole i Nord-Norge, og dette kan være årsaken til større forekomst av samiske perspektiver i litteraturundervisningen.

Oppsummert har lærerne et ensidig syn på kulturmøter. De er alle opptatte av relevansen og viktigheten av å inkludere slik litteratur i skolen, men har de for dårlig kunnskap om hva kulturbegrepet omfatter og hva slags potensiale kulturmøter innbefatter? Det synes å være behov for en grundigere forståelse av hva litteratur om kulturmøter faktisk kan være. Ved å se utover tradisjonell flerkulturell litteratur og inkludere andre former for kulturmøter, for eksempel kjønns- og seksualitetsperspektiver, samt samiske tilnærminger, kan undervisningen bli mer inkluderende og relevant for alle elever. Det er mulig at lærernes ensidige syn på kulturmøter skyldes begrenset kunnskap eller tilgang på informasjon om mangfoldet innenfor feltet, og ikke minst det store utvalget av bøker som aktualiserer hva kulturmøter kan være i vår tid. Det er også verdt å merke seg at lærerne generelt reflekterer over viktigheten av å bruke slik litteratur. De forteller om hyppig bruk av litteraturen, og det virker som de ønsker å øke bruken ytterligere. Samt at de selv ønsker mer kunnskap om litteraturen, med bakgrunn i at de er opptatte av at litteraturen skal gjenspeile det samfunnet elevene lever i. Sett i lys av den tidligere forskningen av Iwai (2017), kan det virke som om informasjon og utforskning av kulturelt mangfold og litteratur, kan øke læreres forståelse og bevissthet rundt litteratur om kulturmøter i klasserommet. Derfor er det viktig at lærerne får tilgang til flere ressurser slik at mangfoldet innenfor litteratur om kulturmøter gjenspeiles mer helhetlig i norskundervisningen.

5.4 Potensialet til litteratur om kulturmøter i norskfaget

Alle tre lærerne fremhever betydningen av å inkludere litteratur om kulturmøter i norskfaget, og har positive erfaringer og opplevelser med slik litteratur. Samtidig peker lærerne på enkelte utfordringer i undervisning knyttet til litteratur om kulturmøter. Særlig Trine og Anne løfter frem mulige utfordringer som kan oppstå i møte med temaene litteraturen tar opp. Det er viktig å være oppmerksom på risikoen for å videreformidle fordommer og stereotypier når man benytter litteratur om kulturmøter i undervisningen. Slike situasjoner kan oppstå om læreren ikke er bevisst på hvordan man presenterer og diskuterer temaene i klasserommet, og heller ikke er opptatt av den litterære kvaliteten og fremstillingen av kulturer i bøkene. Det er fare

for at noe litteratur viderefører en etablert og generaliserende fremstillinger av ulike kulturer. Det krever en kritisk lærer- og elevleser. I tillegg er det viktig å skape et trygt læringsmiljø i klassen, der elevene føler seg komfortable med å uttrykke sine tanker og perspektiver. Samtidig som elevene skal være bevisste at man jobber med fiksjon, og dermed unngår man krenkelser og ubehagelige situasjoner. Trine understreker betydningen av å bygge gode relasjoner med elevene for sikre et trygt klasse- og læringsmiljø.

For å forhindre ensidige framstillinger og stereotyper er det viktig å inkludere en bred tilnærming av kulturelle perspektiver i litteraturundervisningen. Anne og Trine understreker viktigheten av å snakke om og diskutere innholdet i litteraturen, og på denne måten utfordre elevene på de holdningene og fordommene som kommer til uttrykk, både i teksten, men også i samtalen. Lærerne forteller om tilfeller der elever kan ytre rasistiske kommentarer i undervisningen, samt antar at holdninger og fordommer generelt i samfunnet som årsak. Men hvordan har ungdomsskoleelevene internalisert slike holdninger? Anne tror at holdningene kan være resultat av påvirkning av deres foreldre, men hvordan skal man forhindre at slike holdninger for uttrykke seg på skolen? Å jobbe med holdninger og fordommer er igjen ikke begrenset til å kunne gjelde norsklæreren og norskfaget. Det er viktig at norsklæreren holder fokuset på selve teksten i litteraturundervisningen, det er den som skal være utgangspunktet for elevens faglige utvikling av litterær kompetanse.

På bakgrunn av utfordringene lærerne beskriver, er det tydelig at det er essensielt å aktivt jobbe med å motvirke krenkende atferd som oppstår på grunn av de holdningene Anne og Trine mener kommer fra samfunnet. Samtlige av lærerne ser potensialet som ligger i litteratur om kulturmøter i møte med disse holdningene. Lærerne fremhever litteraturens evne til å utfordre elevene på nye perspektiver. Slik Synne beskriver mulighetene som ligger i litteraturen, vil det kunne fremme forståelse og respekt for leseren. Samtlige av lærerne benytter seg av diskusjoner og samtaler i norskfaget, ofte i etterkant av lesing av litteratur. Særlig Synne vektlegger diskusjoner der hun tar opp temaer knyttet til blant annet hudfarge og legning, men også negativ språkbruk mot minoriteter.

Bottenvanns (2016) begrep interkulturell kompetanse handler om evnen til å forstå den kulturelle kompleksitet et moderne samfunn er preget av i dag (s. 80). Synne påpeker at det nettopp er interkulturell kompetanse hun ønsker at elevene skal besitte. Skal litteraturen ha en så stor rolle? At litteraturen skal ha en så stor rolle kan tolkes dithen at selve lesingen av teksten utvikler leserens evne til dypere forståelse. Jeg stiller meg kritisk til at selve teksten har egenskaper til dette, men vil synliggjøre at det er samtalen som oppstår på bakgrunn av litteraturen som har en stor betydning for elevene. Det er refleksjonene elevene evner å ta i

etterkant av lesingen som er av betydning for å øke elevenes evne til interkulturell kompetanse? At Trine understreker skjønnlitteraturens potensiale til å bidra til større forståelse for ulike kulturer gjennom beskrivelser av karakterenes liv og erfaringer gir litteraturen en svært stor plass i et samfunnsøyemed. Dette blir videre understreket når samtlige lærere peker på hvordan litteraturlesing kan utvikle empati, toleranse og forståelse. Samtidig kan litteraturen bidra til anerkjennelse og identifikasjon, spesielt i en mangfoldig og flerkulturell skole. Derav vil litteraturen fungere som et vindu til verden, samtidig som den gir mulighet for identifikasjon ved å speile egen identitet. Sett i lys av Drangeid (2014), vil en slik tilnærming til litteraturundervisningen være givende for elevene. Det som virker nært og gjenkjennbart er viktig for forståelsen, samtidig som det åpner for nye perspektiver i det ukjente. Drangeid (2014) påpeker at dette fremmer en forståelse for andres livserfaringer og perspektiver (s. 30). På den ene siden kan dette bidra til identitetsutvikling for elevene, samtidig muligheten for å bygge gjensidig forståelse mellom ulike kulturer. En slik tilnærming til litteratur finner vi igjen hos Nussbaum (2016), som vektlegger dens evne til å utvikle menneskers forestillingsevne (s. 25).

Litteratur om kulturmøter kan for noen elever være nært knyttet til deres egen virkelighet og erfaringer, men andre kan oppleve det som ukjent og fremmed, som reflekterer skolens mangfoldighet. Aase (2012) fremhever at lesing av litteratur kan tilby «kulturelle møter med andre tanker, tider og meninger som kan bidra til større fleksibilitet i tenkning og større sjenerøsitet for «den andre» og «det fremmede»» (s. 48) Dette støttes av Nussbaum (2016), som fremhever hvordan undervisning kan fremme ulike perspektiver og tolkninger av teksten (s. 52). Men er litteraturens primære oppgave å skulle etterligne virkeligheten? Hva med litteraturen som ikke er realistisk i sin fremstilling, for eksempel fantasy? Kan ikke den også skape en form identifikasjon? Dette er blant annet noe av kritikken mot Nussbaum, som er filosof og ikke litteraturforsker. En tilnærming til litteraturundervisningen, som inkluderer realistiske, samt fantastiske verk, kan bidra til å møte behovene til et bredt spekter av elever. Litteratur tilbyr ulike innganger til elevenes refleksjoner, noe som kan være spesielt verdifullt i et mangfoldig klasserom. Ved å anerkjenne verdien av ulike litterære sjangre, kan læreren skape et inkluderende klasse- og læringsmiljø som oppmuntrer til blant annet respekt, empati og toleranse for hverandre.

6. Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan tre norsklærere oppfatter litteraturens rolle og dannelsesfunksjon i norskfaget, ut ifra deres erfaringer og refleksjoner omkring litteraturundervisningen. Jeg har i tillegg deres oppfatninger og forståelse av litteratur som tematiserer kulturmøter, samt denne litteraturens potensial i norskfaget. For å utforske lærernes oppfatninger har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervjuer med en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg gjennomførte tre semistrukturerte intervjuer for å komme nærmere lærernes erfaringer og opplevelser omkring litteraturundervisningen i ungdomsskolen. Det er viktig å understreke at resultatene som kommer frem i denne studien ikke kan generaliseres til å gjelde for all litteraturundervisning i skolen. Studiens datamateriale, er basert på transkripsjonene, er begrenset til et utvalg på tre informanter. Siden det er informantenes subjektive refleksjoner, erfaringer og oppfatninger som ligger til grunn for studiens datamateriale, er funnene i svært stor grad knyttet til informantene som har deltatt i studien. Til tross for et svært begrenset utvalg av informanter opplevde jeg at de tre lærerne beskrev mye av det samme og at lærerne delte mange av de samme synspunktene. Samtidig er det mulighet for at et annet utvalg, kunne gitt flere og andre synspunkter på litteraturens funksjon i norskfaget. Allikevel er læreoppfatningene som kommer til uttrykk i denne studien av interesse på bakgrunn av lærernes erfaringer. Jeg har forsøkt å belyse hvorfor læreroppfatninger er interessante og interessante å utforske i kapittel 1.6.

Samtlige av lærerne fremhever elevenes lave motivasjon for å lese litteratur. Lærerne beskriver tendensene til at elevene leser mindre enn tidligere og at de opplever utfordringer til utholdenhet, i form av at elevene får problemer med å lese seg gjennom et helt verk. Informantenes bekymring om elevenes synkende leselyst kan også sees i en større samfunnsmessig kontekst, hvor Regjeringen tar grep for å øke elevenes lesing, samt ønsker å øke hele befolkningens lesing av litteratur (Regjeringen, 2023:2022). Lærernes bekymringer om elevenes synkende leselyst- og utholdenhet er knyttet til en økende bruk av mobil og sosiale medier i ungdommens hverdag. Denne kontekstualiseringen av studiens funn gir oss innblikk i hvordan utfordringer utenfor skolen og klasserommet påvirker og begrenser lærernes undervisningspraksis. For å øke elevenes holdninger og lyst til å lese velger lærerne litteratur som er gjenkjennelig og som oppleves relevant for elevene. Dette viser hvordan skolen tilpasser seg endringene for å fremme elevenes leselyst, samt øke deres motivasjon for å lese litteratur. Poenget med dette er å vise hvordan lærerne tar grep for å stimulere til lesing,

men at dette kan gå på bekostning av elevenes muligheter for møte nye perspektiver og utfordringer.

Skolen har et todelt oppdrag, som vil si at skolen både skal utdanne elevene og danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 9). Lærerne trekker særlig frem skjønnlitteraturen rolle i norskfaget som dannelsesfag, der de understreker viktigheten av å kunne sette seg inn i andre og ukjente perspektiver. De trekker frem muligheten til å styrke elevenes empati og toleranse for å andre mennesker. Dette kan settes i sammenheng med overnevnte funn, hvor lærerne vektlegger gjenkjennbar litteratur. Lærerne understreker at litteraturen for noen vil by på nye erfaringer, men for noen vil litteraturen by på anerkjennende perspektiver, som kan bekrefte egen identitet. Lærerne ønsker at elevene skal lære noe av å lese litteraturen, at de skal kunne ta med seg erfaringene fra litteraturen inn i fremtidige livssituasjoner- og valg. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at skjønnlitteraturen er fiksjon, og at litteraturen illustrer en fiktiv virkelighet. Hvordan skal elevene lære av fiktive karakterer, og urealistiske livssituasjoner? Selv om skjønnlitterære tekster er fiksjon og ikke skildrer den virkelige verden, kan det likevel hevdes at litteraturen kan inneholde nyttige og erfaringsrike skildringer og perspektiver som kan være aktuelle for samfunnet og individet (Skaftun, 2009, s. 17). Dermed er det gode grunner for å inkludere litteratur som skildrer livserfaringer som oppleves gjenkjennbare, samt byr på nye perspektiver og fremmer elevenes evne til empati og toleranse for andre mennesker.

Lærerne forteller om at det er viktig å inkludere litteratur som tematiserer kulturmøter for å speile det mangfoldige klasserommet. De legger vekt på viktigheten av at elevene skal kunne oppleve identifikasjon, samt en opplevelse av bekreftelse av eget liv gjennom lesingen. Samtidig viser datamaterialet hvordan lærernes forståelse av litteratur om kulturmøter er redusert til å ikke være tilstrekkelig og varierende nok i den grad av å være inkluderende for mangfoldet som de selv beskriver. Et svært overraskende funn er hvordan samtlige av lærerne ikke reflekterer over de samiske perspektivenes plass i litteratur som tematiserer kulturmøter. Særlig er dette overraskende på grunn av læreplanens vektlegging av samiske perspektiver, samt andre minoriteter som skogfinner og kvener. Poenget med dette er å vise hvordan det er behov for å gi lærerne økt informasjon og kunnskap for at klasserommet skal oppleves inkluderende for alle elever.

Som funnene viser er det god grunn til å hevde at litteraturen kan være viktig i skolens dannelsesoppdrag, spesielt med vektlegging på litteratur om kulturmøter som har potensialet til å øke elevenes forståelse og respekt for andre mennesker og perspektiver. Samtidig setter

studien lys på at læreres egne erfaringer, interesser og opplevelser preger litteraturundervisningen og valgene som bli gjort.

Oppsummert fremhever informantene skjønnlitteraturens rolle i norskfaget. De deler bekymring om elevenes lese lyst, og knytter utfordringen til økt mobilbruk. Mitt inntrykk er at de derfor forsøker å gjøre litteraturen mer engasjerende ved å velge litteratur som er gjenkjennelig for elevene. Men hva skjer om vi velger bort litteratur fordi det er for kjedelig eller ugjenkjennelig for elevene? Skal vi unngå å lese god litteratur fordi det ikke oppleves som relevant for elevene? Hvis litteraturen er så viktig som lærerne sier, hva skjer om vi slutter å lese for elevene fordi vi er redde for at de skal synes det er kjedelig?

Informantene understreker viktigheten av litteraturens danningsfunksjon, men forståelsene deres av begrepet er noe uklare. De fremhever litteraturens evne til fremme empati, respekt og toleranse for elevene, samt mulighetene til utvide elevenes perspektiver. Lærernes beskrivelser av litteraturens muligheter har likhetstrekk med hvordan Nussbaum (2016) vektlegger litteraturen, som en kunstform, som sentral for å utvikle *forestillingsevne*. Hun beskriver hvordan litteraturen kan utvikle leserens evne til å sette seg inn i andre menneskers livssituasjoner, samt utvikle empati og medlidenhet for andre mennesker. Samtidig er det viktig å stille seg spørsmålet om litteraturen skal ha så stor rolle i det å danne elevene, samt om det er selve litteraturen eller hvordan man arbeider med litteraturen som er avgjørende. Selve lesingen av litteratur vil ikke nødvendigvis danne elevene, men hvordan læreren velger å tilrettelegge for litteraturarbeidet er avgjørende. Skolen er mangfoldig, og lærerne vektlegger betydningen av å inkludere litteratur om kulturmøter i undervisningen. De setter relevansen og nytten av slik litteratur i et samfunnsperspektiv, men deres egen forståelse kan betraktes som ensidig. Allikevel anvender lærerne litteraturen i undervisningen og understreker dets betydning. Lærernes ensidige syn på litteratur om kulturmøter kan peke i retning av et behov for økt kunnskap og ressursstøtte for å kunne tilby en mer mangfoldig og inkluderende litteraturundervisning. Lærerne peker på litteratur om kulturmøter som en viktig rolle i å fremme dannelse i norskfaget, samtidig som de er oppmerksomme på utfordringer knyttet til stereotypier og fordommer. Derfor fremhever lærerne viktigheten av et trygt læringsmiljø der det er rom og mulighet for å kunne reflektere kritisk, samt identifisere seg med litteratur.

I forlengelsen av denne studien ville det vært interessant å undersøke hva slags ressurser lærerne har til bruk i litteraturundervisning, i form av lærebøker og andre ressurser som nettstøtte. Det har i denne studien ikke blitt gitt plass til å utforske hvilke ressurser og materiale lærerne baserer litteraturundervisningen sin på. Selv om noe av dette var en del av

intervjuguiden, har det ikke blitt inkludert som en sentral del av datamaterialet. Allikevel gav informantene uttrykk for at de baserer mye av litteraturundervisningen på lærebøkene og ressursene skolen hadde tilgang på. Dermed kunne man sett i hvor stor grad lærebøkene er representative og inkluderende for gjenspeile mangfoldet i samfunner. Informantene var alle engasjerte og interesserte i å styrke elevenes lesemotivasjon og fortalte om hvordan de inkluderte litteratur som elevene opplevde som relevant og aktuell. I forlengelsen av spørsmålet jeg stilte om hvordan lærerne kan vite hva elevene opplever som relevant, ville det vært interessant å undersøke om hva slags litteratur som oppleves relevant for elevene og hvordan litteraturen kan øke elevenes motivasjon for å lese litteratur. Man kunne et større innblikk i elevenes egne refleksjoner og tanker omkring lesing ved å intervju elevene. Man kunne også benyttet observasjon i undervisning for å komme tettere på selve undervisningen og elevenes rolle og engasjement i litteraturundervisningen.

Litteratur

- Andem, J. (Manusforfatter og Regissør). (2017). De største loserne på skolen (Sesong 4, episode 8) [Episode i TV-serie]. I M. Furevold Boland (Produsent), *Skam*. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/skam/sesong/4/episode/8/avspiller>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bottenvann, R. (2016). Kulturmøter i tekster og flerkulturell dannelse: tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA - Norsk som andrespråk*, 32 (1-2), s. 76-100. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1312>
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood Press.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Doseth, M. (2011). Paideia: selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.13-37). Tapir Akademisk forlag.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. I APA educational psychology handbook 2 (s. 471-499). American Psychological Association.
- 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(2-2020), s. 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Det Norske Samlaget
- Hayes, C. & Francis, G. (2023). Making Waves: Early Childhood Teachers’ Experiences with Multicultural Picturebooks to Promote Equitable Classrooms. *Early Childhood Educ J* (2023). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10643-023-01557-w>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Tapir Akademisk forlag.
- Iwai, Y. (2017). Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185–198. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/20>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Kongslien, I. (2002) Dei nye stemmene i norsk litteratur: Innvandrerlitteratur i Norge. *Norsk litterær årbok, 2002* (s. 174 – 190). Det Norske Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3.utg.) Novus forlag.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Michelsen, P. A. (2020). Litterær faglighet og litterær danning: Om en rottefanger fra Sorø. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 94-114). Universitetsforlaget.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* [Doktoravhandling]. University of Auckland.
- Monsen, M. (2013). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax forlag.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.2307/1170741>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringa (2022, 06. oktober). *Statsbudsjettet: Satsar meir for å få fleire til å lese bøker*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/satsar-meir-for-a-fa-fleire-til-a-lese-boker/id2931622/>

Regjeringa (2023, 06. oktober). *Statsbudsjettet 2024: Styrkar leseopplæringa og arbeidet mot mobbing i skulen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/styrkar-leseopplaringa-og-arbeidet-mot-mobbing-i-skulen/id2997096/>

Røskeland, M. & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon: Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturdidaktikk. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 13-26). Universitetsforlaget.

Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P.E. (2020). *Kritisk teori: i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.

Sejersted, J. M. (2003). Norsk migrasjonslitteratur. I J. M. Sejersted & E. Vassenden (Red.), *Norsk litterære årbok, 2003* (s. 80-100). Det Norske Samlaget.

Senyshyn, R. & Martinelli, A. (2021), "Learning to support and sustain cultural (and linguistic) diversity: perspectives of preservice teachers", *Journal for Multicultural Education*, 2021(1), 20-37. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1108/JME-02-2020-0015>

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.

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

Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.

Steinsholt K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blick på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.39-119). Tapir Akademisk forlag.

Steinsholt K. & Dobson S. (2011). Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.7-10). Tapir Akademisk forlag.

- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet: mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensial I fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål: danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 15-28). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Norskfaget: skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Åpningsspørsmål

- 1. Fortell litt om utdanningen din og din kompetanse?**
 - a. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - b. Hvor mange år har du undervist i norsk, og på hvilke trinn?
 - c. Hvorfor har du valgt norsk som et av dine undervisningsfag?
 - d. Hva tenker du er norskfagets viktigste oppgaver?
 - i. Hvorfor tenker du dette?
 - e. Hva er dine interessefelt innenfor norskfaget?
 - i. Hvordan tror du dette påvirker ditt valg når du planlegger og gjennomfører undervisning?
 - f. Hvilken plass har lesing i norskfaget?
 - g. Hvilken plass har skjønnlitteratur i norskfaget?
 - i. Synes du det er viktig at elevene leser skjønnlitteratur? Hvorfor?
 - h. Hva syntes elevene dine om å ha norskundervisning?
 - i. Opplever du at elevene er engasjerte/interesserte i norskundervisningen? I så fall hva er de engasjert i? Eller ikke engasjert i?

Lesing og litteratur

- 2. Fortell litt om hvordan du opplever elevenes engasjement og motivasjon for å lese tekster?**
 - a. Hva leser elevene?
 - b. Hva slags tekster er populære blant elevene?
 - i. Vet du noe om elevene bruker #booktok for å finne tekster de selv ønsker å lese?
 - c. Når leser elevene?
 - d. Leser elevene hjemme?
 - e. Hvorfor tror du at de engasjerer seg/ikke engasjerer seg i lesing?
 - f. Hva tenker du kan øke motivasjonen for å lese mer? Og hvordan kan man øke motivasjonen?
- 3. Hvordan velger du tekster til lesing?**
 - a. Står du fritt til å velge tekster selv? I så fall hvordan velger du tekster selv?
 - b. Hvordan spiller læreboka en rolle for ditt valg av tekster?
 - c. Får elevene velge tekster selv når de skal lese? Ved for eksempel lesekvart?
 - i. Hva slags litteratur engasjerer de?
 - d. Kan du nevne noen tekster dere har jobbet med i det siste?
 - e. Bruker du utdrag fra litterære verk? Og hvilken type tekster bruker du når du bruker utdrag?
 - f. Bruker du hele verk? Hvorfor eller hvorfor ikke? Og hvordan bruker du hele verk?
 - g. Hvordan opplever du at det å bruke hele verk versus utdrag fungerer? Har det noen påvirkning på elevene?
 - h. Hvordan er fordelingen mellom eldre litteratur og nyere litteratur?

- i. Når du velger eldre litteratur, hvordan gjør du dette? Har du kriterier du velger ut ifra? Velger du sammen med kollegaer?
 - ii. Når du velger nyere litteratur, hvordan gjør du dette? Har du kriterier du velger ut ifra? Velger du sammen med kollegaer?
 - i. Hvordan er fordelingen av skjønnlitteratur, sakprosaetekster, bildebøker og andre sammensatte tekster i undervisningen?
 - j. Velger du litteratur som elevene selv anbefaler eller har fått anbefalt på sosiale medier?
 - k. Har du noen eksempler på undervisningsopplegg med bruk av litteratur som du syntes fungerte godt?
 - i. Er det sammenhenger der elevene velger tekster selv?
 - l. Har du noen eksempler på undervisningsopplegg med bruk av litteratur som du syntes ikke fungerte?
- 4. Fortell litt om hvordan du jobber med skjønnlitteratur.**
- a. Hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter lesing av skjønnlitteratur? Hva er målet med lesningen?
 - b. Hvordan kan litteratur tilby noe som vi ikke finner i andre tekster eller ressurser.
 - c. Hva mener du at litteraturlesingen kan gjøre med elevene?

Danning

- 5. I overordnet del av læreplanen står det at «Grunnoppfølgingen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag». (Utvikle elevene til å bli samfunnsborgere som bidrar positivt til samfunnet. De skal utvikle sosiale ferdigheter og ha moralske og gode verdier)**
- a. Hva legger du i danning?
 - b. Fortell litt om hvordan du jobber med dette doble oppdraget i norskfaget?
 - c. Tenker du at litteratur kan danne elevene? Hva legger du i at litteraturen kan danne elevene?

Skjønnlitteratur om kulturmøter

(Skjønnlitteratur som setter søkelys på møte mellom ulike kulturer, identiteter og perspektiver. Møter ofte konflikter, utfordringer og muligheter som oppstår når personer fra blant annet ulike kulturer møtes og kommer i kontakt med hverandre). Eksempler på slike tekster kan være Skylappjenta, Hør her´a, Tante Ulrikkes vei, bøkene av Simon Stranger.

- 6. Hvordan forstår du kulturmøter (i skjønnlitteratur)?**
- a. Kjenner du til noen bøker med denne tematikken?
 - b. Har skolen tilgang på denne type tekster?
 - c. Lar du elevene møte tekster som belyser ulike kulturer?
 - d. Bruker du denne typen tekster i undervisning?
 - e. Har du eksempler på tekster du bruker/har brukt i undervisning? Hvordan bruker du disse tekstene?

- f. Kan du fortelle om et undervisningsopplegg som du har gjennomført med denne typen litteratur?
- g. Hvorfor kan det være relevant å lese skjønnlitterære tekster om kulturmøter i klasserommet?
- h. Hvordan ville du jobbet med en slik tekst hvis målet var at teksten skulle ha en dannende funksjon?
- i. Ser du på skjønnlitteratur om kulturmøter som et verktøy for å fremme interkulturell kompetanse blant elevene? (Interkulturell kompetanse: forstå og samhandle med individer fra ulike kulturer. Være åpen for det flerkulturelle og mangfoldige, vise forståelse og respekt for andres perspektiver.
- j. Tenker du at skjønnlitteratur om kulturmøter kan være en inngang for å fremme empati blant elevene? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?
- k. Hvilke diskusjoner eller refleksjoner ønsker du å fremme blant elevene gjennom lesing av skjønnlitteratur om kulturmøter?
- l. Hvordan tror du skjønnlitteratur om kulturmøter kan bidra til å øke forståelsen blant elevene for ulike perspektiver og identiteter?
- m. Har du opplevd utfordringer knyttet til undervisning med slik litteratur?
 - i. Hvorfor tror du det blir slike utfordringer?
 - ii. Om ikke, kan du tenke deg at det kan være utfordringer med slik litteratur?
- n. Hvordan opplever du elevenes engasjement og motivasjon til å lese slike type tekster i undervisning?
 - i. Opplever du at elevene leser slik litteratur på fritiden? Hvor finner de inspirasjon til å lese slike tekster? Kan de ha fått tips om slike tekster via #booktok?

Tilleggsspørsmål til skolebibliotekar:

7. Hvordan brukes biblioteket på skolen du jobber ved?

- a. Bruker norsklæreren biblioteket aktivt?
- b. Bruker elevene og norsklærere det som et sted for lesing
- c. Benytter elevene seg av mulighetene et skolebibliotek gir?
- d. Benytter norsklærere seg av mulighetene som et skolebibliotek gir?
- e. Har du inntrykk av at lærer bruker skjønnlitteratur i undervisning?
- f. Når det gjelder litteratur om kulturmøter, finnes det mye slik litteratur på skolebiblioteket?
 - i. I så fall, blir dette brukt av norsklærerne? Og vet du noe om hvordan?

8. Er det noe du vil legge til, som du tenker er relevant i litteraturundervisningen i skolen, eller i skolens og norskfagets dannelsesopdrag?

9. Noe annet?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Danningspotensiale i litteratur om kulturmøter»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker norsklærere i ungdomsskolen gjør seg om. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan norsklærere arbeider med litteraturens danningspotensiale i norskfaget. Jeg er også interessert i hvordan litteratur om kulturmøter kan gjøre undervisningen relevant for elevene. Foreløpig er problemstillingen til prosjektet som følger: «Hvilket danningspotensial har litteratur om kulturmøter, i norskundervisningen, og hvordan kan litteratur om kulturmøter gjøre undervisningen relevant for elevene»? Omfanget ved dette prosjektet vil være intervjuer med 2-4 norsklærere, og dataene vil bli brukt i en om lag 30 000 ords masteroppgave. Dette forskningsprosjektet er mitt masterprosjekt i norsk ved grunnskolelærerutdanningen 5-10 trinn ved Høgskolen i Innlandet

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer ved 8-10 trinn, fordi jeg er mest interessert i litteraturundervisning på ungdomstrinnet. Å intervjuer norsklærere kan gi meg gode innspill til forskningsprosjektet om danningspotensiale i litteraturarbeidet i norskundervisningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju på inntil 1 time. Intervjuet vil basere seg på dine erfaringer rundt litteraturarbeidet i undervisning. Mer spesifikt dine tanker og erfaringer om danning gjennom litteratur, samt refleksjoner rundt hva litteratur med kulturmøter er, og dine erfaringer med arbeidet med denne typen tekster. Dine svar i intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og deretter transkribert i etterkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Du vil bli anonymisert i oppgaven. I innsamlet data vil jeg erstatte navn og opplysninger med en kode, som lagres avskilt fra transkripsjonen, og lydopptaket vil bli slettet så fort samtalen er transkribert.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av oppgaven. Det eneste som vil bli publisert er kjønn og antall år i læreryrket.
- Det er bare jeg og min veileder ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang til personopplysningene som blir gitt av deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024. Etter prosjektslutt/ved godkjenning vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, og alle opplysninger og transkripsjoner vil bli slettet for godt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved,
 - Student: Marte Skullerud (tlf:95002836. e-post: marteskullerud@hotmail.com) eller
 - Veileder: Inger-Kristin Larsen Vie (tlf:62517842. e-post: ingerkristin.vie@inn.no)
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, 61287483, e-post: usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Inger-Kristin Larsen Vie

(Forsker/veileder)

Marte Skullerud

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Danningspotensiale i litteratur om kulturmøter*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT



Norsk ▾ Marte Skullerud ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om litteratur og danning](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

26.09.2023 ▾

Referansenummer

748393

Vurderingstype

Standard

Dato

26.09.2023

Tittel

Masteroppgave om litteratur og danning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Inger-Kristin Larsen Vie

Student

Marte Skullerud

Prosjektperiode

25.09.2023 - 22.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.12.2024.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

b2e10a108

