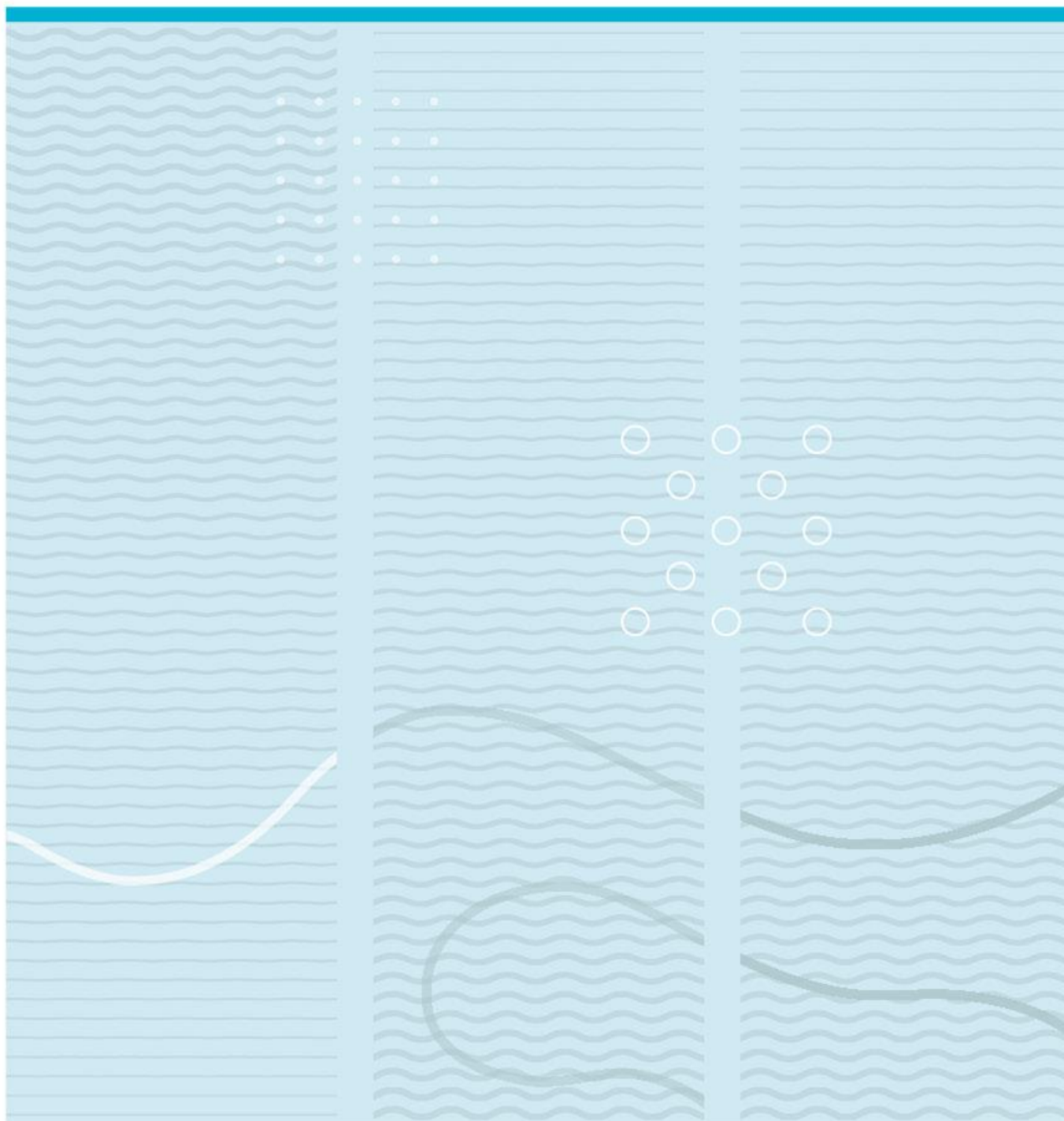


Emilie Fon Haget

Litteraturhistorieundervisning etter LK20 - kronologisk eller tematisk struktur?

En studie av hvilke syn norsklærere ved tre videregående skoler har på muligheter og utfordringer ved kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisning på Vg2 SF etter LK20



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Emilie Fon Haget

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Oppgaven handler om litteraturhistorieundervisning i norskfaget på videregående skole etter innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Det aktuelle trinnet er Vg2 studieforberevende utdanningsprogram (SF). Studien konsentrerer seg om kronologi og tema som prinsipper for struktur i litteraturhistorieundervisningen. Formålet med oppgaven er å belyse hvilke muligheter og utfordringer som finnes i litteraturhistorieundervisning med kronologisk og tematisk struktur, sett fra et lærerperspektiv. Analyse materialet er tre intervjuer med totalt sju informanter fra tre videregående skoler.

Når det gjelder mulighetene og utfordringene i de to strukturingsprinsippene, er en sentral distinksjon oversikt over litteraturhistorien kontra elevenes engasjement og opplevelse av relevans. Informantene i studien arbeider med både tematisk og kronologisk struktur inneværende skoleår. Selv om lærerne i hovedsak følger én av disse strukturene, er et hovedfunn at kronologisk og tematisk struktur ikke nødvendigvis utelukker hverandre. Studien viser at det er vanskelig, og lite hensiktsmessig, å skille tydelig mellom de to strukturingsprinsippene i praksis. Det vil si at en litteraturhistorieundervisning med tematisk struktur kan ha kronologiske innslag, og at en kronologisk struktur kan innebære temaarbeid.

I oppgaven løftes danning, historiebevissthet og litterær kompetanse frem som mulige formål med litteraturhistorieundervisningen på Vg2 SF. Formålene kan sies å være overordnede prinsipper som går utover det litteraturhistoriske, og som ikke nødvendigvis står eksplisitt uttrykt i *Læreplan i norsk*, NOR01-06. Uavhengig av strukturingsprinsipp viser studien at også eksamensforberedelser er et sentralt mål i litteraturhistorieundervisningen.

I tillegg konsentrerer oppgaven seg om hvilke føringer læreplanen for Vg2 SF legger for litteraturhistorieundervisningen. Flere av informantene i studien oppfatter at NOR01-06 tilrettelegger for en tematisk struktur. Endringsvilje blant lærere og faglitteratur kan også regnes som faktorer som bidrar til å aktualisere og fornye litteraturhistorieundervisningen i videregående skole. Et sentralt funn er at betegnelser for kulturhistoriske perioder ser ut til å være tydeligere uttrykt i LK20 enn i LK06. Innføringen av kjerneelementet *Tekst i kontekst* kan oppfattes dithen at teksten skal stå i sentrum og at konteksten skal være det sekundære. Kjerneelementet taler for en litteraturhistorieundervisning hvor tekstene ikke brukes som eksempler for å illustrere kjennetegn ved kulturhistoriske perioder. Likevel betyr ikke innføringen av kjerneelementet *Tekst i kontekst* at kronologien i seg selv nødvendigvis skal forkastes.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledende ord	7
1.1 LK20 og litteraturhistorie som utgangspunkt.....	7
1.2 Bakgrunn og aktualitet	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.4 Avklaringer, avgrensninger og oppgavens oppbygging	10
2 Tradisjoner, læreplaner og tidligere forskning	13
2.1 Litteraturhistoriens rolle i norskfaget.....	13
2.2 Litteraturhistorie i LK20.....	14
2.2.1 Aktualisering av debatten om litteraturhistorien i norskfaget	14
2.2.2 Tekst i kontekst.....	16
2.2.3 Kompetansemål om litteraturhistorie	17
2.3 Tidligere forskning.....	17
3 Teoretiske perspektiver	20
3.1 Litteraturhistorieundervisningens mulige formål.....	20
3.1.1 Danning.....	20
3.1.2 Historiebevissthet.....	21
3.1.3 Litterær kompetanse	23
3.2 Kronologisk eller tematisk struktur i undervisningen?	25
3.2.1 Kjennetegn ved tematisk undervisning	25
3.2.2 Tematisk struktur etter LK20.....	26
3.3 Enten kronologi eller tema?	29
4 Metodologiske refleksjoner	30
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	30
4.2 Valg av metode.....	31
4.2.1 Semi-strukturert intervju.....	31
4.2.2 Fokusgruppeintervju	32
4.2.3 Gjennomføring, lagring og transkribering	32
4.3 Utvalg	33

4.3.1	Utvalgskriterier.....	33
4.3.2	Studiens utvalg.....	34
4.4	Fremgangsmåte for håndtering av datamaterialet	35
4.5	Forskningsetiske vurderinger	36
4.6	Studiens kvalitet og troverdighet	37
4.6.1	Indre og ytre gyldighet	37
4.6.2	Pålitelighet.....	38
5	Analyse og drøfting.....	40
5.1	Litteraturhistorie etter innføringen av LK20.....	40
5.1.1	Intensjon og realisering	40
5.1.2	Litteraturhistorie i praksis	42
5.1.3	Historie(bevissthet) i norskfaget	44
5.2	Læreplanforståelse.....	46
5.2.1	Kontekst, tekst og <i>Tekst i kontekst</i>	46
5.2.2	Åpne mål og mål «tilrettelagt for dybde»	49
5.2.3	Kulturhistoriske perioder i LK20	51
5.3	Kronologisk struktur – muligheter og utfordringer	54
5.3.1	«Gjennomgang av perioden, og så inn i tekstmaterialet».....	55
5.3.2	Muligheter ved kronologisk struktur	56
5.3.3	«Hei, nå skal vi ha om barokken»	57
5.3.4	Lynkurs i litteraturhistorie	59
5.4	Tematisk struktur – muligheter og utfordringer	61
5.4.1	En ny struktur.....	62
5.4.2	Engasjement og relevans.....	63
5.4.3	Temaer kan skape sammenheng.....	65
5.4.4	«Og hvor fritt og kreativt kan det bli før vi mister den der basen da?»	68
5.5	Valg av tekster og temaer	72
5.5.1	Læreverkenes kulturhistoriske tidslinje.....	73
5.5.2	Å være i elevenes verden	75
5.5.3	Litterær kompetanse i litteraturhistoriedidaktikken	77
5.6	Danning eller eksamensforberedelser?.....	80
5.6.1	Danning som formål	80

5.6.2	Eksamen – «det er vanskelig å jobbe mot et mål du ikke vet hva er».....	82
6	Oppsummering av hovedfunn.....	87
6.1	Litteraturhistorieundervisningens formål	87
6.2	Forvaltningen av norskfagets historiske dimensjon	89
6.3	Kronologi eller tema?	90
7	Avsluttende kommentarer.....	93
7.1	Konklusjon	93
	Litteraturliste.....	96
	Vedlegg.....	101
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	101
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	103
	Vedlegg 3: Intervjuguide	106

Forord

Så var jeg plutselig – og endelig – ved veis ende. Det er vemodig at studietiden er over, til tross for en studenttilværelse i koronaens tid, hektiske eksamensperioder og mange timer på stille lesesal. Jeg ser tilbake på fem fine og lærerike år ved Universitetet i Sørøst-Norge. Arbeidet med masteroppgaven har både vært krevende og interessant. Jeg håper oppgaven min kan være til nytte for andre som er interessert i eller som arbeider med litteraturhistorieundervisning. Nå gleder jeg meg til å ta fatt på læreryrket og litteraturhistorieundervisning selv.

Først vil jeg takke informantene som deltok i prosjektet. Takk for at dere ville dele erfaringer, kunnskap og refleksjoner med meg. Jeg vil også takke de som har besvart mine henvendelser, gitt meg råd og lest korrektur. Takk til min veileder Annika Bøstein Myhr for faglige innspill og nyttige tilbakemeldinger.

Jeg vil rette en takk til familien min i Elverum – nå er veslesyss endelig klar for arbeidslivet. En stor takk til mamma og pappa som alltid støtter meg.

Takk til Marita, alle latterkrampene har gjort susen disse årene. Du blir en alle tiders lærer. Takk til Ragnhild, bestevenn og nå også historiker. Takk til mormor som alltid har tid til et kaffeslabberas. Til slutt vil jeg takke tålmodige og gode Olaf.

Borre, 31.05.2022

Emilie Fon Haget

1 Innledende ord

I innledningskapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for oppgaven, og dens aktualitet. Deretter vil jeg legge frem problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg avslutter kapitlet med en avgrensning og noen ord om oppgavens oppbygging.

1.1 LK20 og litteraturhistorie som utgangspunkt

Høsten 2020 ble *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, LK20, innført i den norske skolen. *Læreplan i norsk*, NOR01-06, implementeres gradvis. Inneværende skoleår, 2021/2022, er planen gjeldende for Vg1 og Vg2 på videregående skole. I denne studien undersøker jeg hvordan *Læreplan i norsk* kan tolkes og hvordan lærere på Vg2 studieforberevende utdanningsløp (SF) forstår innholdet i læreplanen. Tre intervjuer med sju lærere fra tre videregående skoler utgjør oppgavens empiriske grunnlag. Studien konsentrerer seg primært om muligheter og utfordringer ved to strukturingsprinsipper for litteraturhistorieundervisning: kronologisk og tematisk struktur. Med struktur menes måter litteraturhistorieundervisningen kan organiseres etter, både i årshjul, perioder og den enkelte time. For å besvare problemstillingen vil jeg også undersøke hvilke formål litteraturhistorieundervisningen kan ha – og hvilke føringer NOR01-06 legger for undervisningen.

Opgaven handler om litteraturhistorieundervisning på Vg2 SF. Denne avgrensningen er basert på implementeringen av NOR01-06 på Vg2 inneværende skoleår, 2021/2022. Elever i Vg3 følger skoleåret 2021/2022 tidligere læreplan i norsk, NOR01-05. I kompetansemålene for Vg1 i NOR01-06 heter det at elevene skal lese «nyere skjønnlitteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Det er altså først i Vg2 og Vg3 at elevene skal lese eldre litteratur, fra norrøn tid og til i dag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om oppgaven først og fremst handler om litteraturhistorieundervisningen på Vg2, kan noe av innholdet være relevant for Vg1 og Vg3 SF, og Vg2 YF. Blant annet vil jeg redegjøre for og drøfte kjerneelementet *Tekst i kontekst*, som gjelder for alle trinn. Dessuten uttrykker målene i Vg3, i likhet med målene for Vg2, at tekstene elevene leser skal ses i lys av kulturhistorisk kontekst og egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mitt utgangspunkt er tanken om at den historiske konteksten gir verdifulle og nødvendige perspektiver i elevenes litteraturarbeid. Samtidig har jeg forståelse for at litteraturhistorien kan oppleves som utilgjengelig og fjern for ungdom i dag. Jeg hørte om tematisk litteraturhistorieundervisning i en praksisperiode på videregående skole. Først oppfattet jeg den tematiske strukturen som et signal om litteraturhistoriens forfall i norskfaget. Da jeg senere skulle

velge emne for masteroppgaven, ville jeg undersøke hva en tematisk strukturert litteraturhistorieundervisning vil si. For å gi et bilde av litteraturhistoriens tidligere plass og rolle i norskfaget tar jeg utgangspunkt i sekundærkilder om intensjoner og mål i foregående læreplaner. I redegjørelser for litteraturhistorieundervisningen i dag, undersøker jeg gjeldende læreplan, NOR01-06. Jeg vil først og fremst konsentrere meg om innholdet i kjerneelementet *Tekst i kontekst* og aktuelle kompetansemål for Vg2 SF.

1.2 Bakgrunn og aktualitet

En del av bakgrunnen for oppgaven er resultatene fra den empiriske LISA-studien (2014). Studien sier noe om undervisningspraksis på ungdomsskolen, men funnene kan også gjelde for videregående skole. I *Hva foregår i norsktimene?* redegjør Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) for resultatene i LISA-studien. De finner blant annet at litteraturen ofte brukes som utgangspunkt for å lære om virkemidler, sjangertrekk og skrivning. Bruk av litteraturen som eksempel på virkemidler, sjangertrekk – eller litteraturhistoriske perioder – kan hindre elevenes estetiske opplevelse av litteraturen, og kanskje også deres engasjement og interesse. Før LISA-studien viste Kari-Anne Rødnes (2014, s. 7) i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» til studier som «antyder at vekt på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem». Samtidig viser Hallvard Kjelen (2018, s. 19) i «Å vere litteraturlærer» til annen forskning som sier at litteraturundervisningen i stor grad vektlegger engasjement og elevenes opplevelse av relevans. Distinksjonen mellom analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til litteraturen utgjør et grunnlag for oppgaven, selv om jeg i hovedsak vektlegger muligheter og utfordringer i de to strukturingsprinsippene for litteraturhistorieundervisningen.

Etter innføringen av LK20 er litteraturhistorieundervisning blitt et aktuelt emne i diskusjoner om norskfagets kulturelle og historiske dimensjon. I «Et fag i strid med seg selv?» skriver Laila Aase (2019) om betydningen av LK20 for norskfaget som et kulturfag. Hun hevder at «det er en fare for at kulturfaget norsk blir svekket fordi vi ser en tydelig dreining mot ferdighetssidene ved faget, noe som ikke minst skyldes at læreplanene er blitt målstyrt» (Aase, 2019, s. 25). For å hindre at det kuttes ned på kunnskapssemner som litteraturhistorie, og for å sikre norskfagets kulturelle og estetiske side, etterlyser Aase (2019, s. 25) «en ny diskusjon om skjønnlitteraturens legitimering, både som estetisk fag og danningsfag, og en ny

litteraturredidaktikk». Jonas Bakken (2019, s. 31) skriver i «Hva er nytt i det fornyede norskfaget?» at NOR01-06 kan bety at «den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorien tones ned». Denne påstanden er sentral fordi den aktualiserer debatten om litteraturhistorieundervisningen. Det er nemlig først og fremst innføringen av LK20 som danner oppgavens bakgrunn og aktualitet. Prosessen frem til LK20, fagfornyelsen, og NOR01-06 i seg selv har ført til nye diskusjoner om litteraturhistoriens rolle i norskfaget.

Det finnes lite faglitteratur som belyser bruk av ulike strukturingsprinsipper i litteraturhistorieundervisningen – og særlig hva lærere selv sier om undervisningen. Det teoretiske utgangspunktet er derfor utgivelser tilknyttet fagfornyelsen og LK20 som på ulike vis omtaler litteraturhistorieundervisning. En av de aktuelle artiklene er «I blindsonen? Litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)» av Mads Claudi (2019). Artikkelen vekket min interesse for å undersøke spørsmål om litteraturhistoriens plass, bruk og nytte i dagens norskfag. Her slår Claudi fast at det etter LK20 er et behov for å rette søkelyset mot de litteraturhistoriske spørsmålene i litteraturredidaktikken. Han poengterer at litteraturredidaktisk forskning lenge har latt litteraturhistoriske problemstillinger ligge – og at det av den grunn kan være snakk om mangel på en litteraturhistoriedidaktikk (Claudi, 2019). Fordi jeg vil belyse litteraturhistoriske problemstillinger, ser jeg oppgaven min som et bidrag i litteraturhistoriedidaktikken.

En annen aktuell utgivelse er *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*, redigert av Mads Claudi og Audhild Norendal (2022). Trolig vil de ulike perspektivene i boka få innvirkning på litteraturhistorieundervisningen i tiden fremover. I tillegg vil jeg redegjøre for internasjonal forskning som bakgrunn for å forstå de impulsene som preger norsk litteraturhistorieundervisning. Den utgivelsen som kanskje har størst innflytelse på emnets aktualitet, og på mitt valg av emne, er *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet* av Vibeke Sæther og Anita Melvold (2020). Her presenteres bruk av temaer som strukturingsprinsipp for en litteraturhistorieundervisning i tråd med LK20. Den kan også regnes som et bidrag i diskusjonen som Aase (2019, s. 25) etterspør, «om skjønnlitteraturens legitimering, både som estetisk fag og danningsfag, og en ny litteraturredidaktikk».

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som finnes i de to valgte strukturingsprinsippene for litteraturhistorieundervisningen. For å realisere formålet har jeg

gjennomført tre intervjuer med til sammen sju lærere ved tre videregående skoler. På bakgrunn av formålet med studien har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer mener norsklærere ved tre videregående skoler finnes ved bruk av kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen på Vg2 SF?

For å kunne svare på problemstillingen, er det innledningsvis nødvendig å avklare to forskningsspørsmål:

- *Hva er de overordnede formålene med litteraturhistorieundervisning på Vg2 SF?*
- *Hvilke føringer legger Læreplan i norsk (NOR01-06) for litteraturhistorieundervisning på Vg2 SF?*

Det første spørsmålet er valgt på bakgrunn av at jeg ser ulike formål med litteraturhistorieundervisningen som ikke nødvendigvis uttrykkes i læreplanen. Tre mulige formål, danning, historiebevissthet og litterær kompetanse, utgjør en ramme for oppgaven – som jeg vil beskrive nærmere i neste kapittel. Forskningsspørsmålet vil besvares etter hvert som jeg trekker inn de ulike formålene i analysen. Det andre spørsmålet dreier seg om hvordan litteraturhistorien kommer til uttrykk i NOR01-06. Jeg ser det som nødvendig å forstå læreplanen for å kunne drøfte informantens tolkninger av den. Dette spørsmålet vil jeg hovedsakelig besvare i det to første analysekapitlene.

1.4 Avklaringer, avgrensninger og oppgavens oppbygging

En avklaring jeg vil gjøre innledningsvis, gjelder hva jeg mener med litteraturhistorie i denne oppgaven. I generell forstand kan litteraturhistorie omtales som «beskrivelsen av litteraturens utvikling gjennom tidene, gjerne slik at den blir en historie både om bøker og om de menneskene som skrev dem», forklarer Hans H. Skei (2019). Inndeling i perioder kan enten skje på grunnlag av stilistiske eller innholdsmessige kriterier, slik som romantikken og realismen, eller med utgangspunkt i ytre begivenheter som mellomkrigs litteratur (Skei, 2019). Litteraturhistorien kan struktureres ut fra i hvilken grad den omfatter biografiske, idéhistoriske, sjangermessige, sosiologiske eller komparative perspektiver (Skei, 2019). I *Norsk litteraturhistorie* kaller Per Thomas Andersen (2012, s. 718) slike perspektiver for «orienteringsrammer». Innholdet i en litteraturhistorie kan variere ut fra ulike orienteringsrammer. Per Dahl og Torill Steinfeld skriver i forordet til *Videnskab og national opdragelse Del I* (2001, s. 10) at «en litteraturhistorie er i sin

grundform en fortællende, kronologisk ordnet fremstilling af en national litteratur fra begyndelsen og frem til nu». Claudi (2019, s. 6) omtaler litteraturhistorien som «historien om hvordan ulike litterære perioder eller epoker utvikler seg og avløser hverandre». Med en kronologisk struktur mener jeg en undervisning som følger en kronologisk tidslinje, med periodeinndelinger etter litterære epoker. Det andre aktuelle strukturingsprinsippet er temaer, som jeg omtaler som tematisk litteraturhistorieundervisning. Sæther og Melvold (2020) bruker begrepet temabasert arbeid parallelt med begreper som temainngang, tematisk struktur, tematisk organisering, tematisk tilnærming og temaarbeid. I oppgaven bruker jeg hovedsakelig termen tematisk om strukturingsprinsippet.

Jeg regner litteraturhistoriedidaktikk som forskningsfeltet for studien. Overordnet dreier oppgaven seg om litteraturundervisning, og spesielt om undervisning i litteraturhistorisk lærestoff. Derfor bruker jeg hovedsakelig betegnelsen litteraturhistorieundervisning. I flere tilfeller benytter jeg begrepet kulturhistorisk kontekst om innholdet i undervisningen, fordi denne termen brukes i læreplanen. Jeg velger likevel å bruke betegnelsen litteraturhistorie, siden dette er et innarbeidet begrep i den norskdidaktiske diskursen. Om *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* bruker jeg forkortelsen LK20. Jeg bruker LK20 der det er snakk om noe mer helhetlig, slik som innføringen av læreplanverket eller fagoverskridende prinsipper som dybdelæring. Når det gjelder *Læreplan i norsk* vil jeg referere til den som læreplanen og NOR01-06. En siste avklaring gjelder begrepet *litteratur*, som fungerer som en samlebetegnelse for norskfagets tekster. Det vil si at jeg med litteratur mener både skjønnlitteratur, sakprosa og multimodale tekster.

I studien har jeg gjort noen avgrensninger, først og fremst i valg av lærere som informanter. Oppgaven bygger på lærerperspektivet, med vekt på lærernes læreplanforståelse og deres syn på litteraturhistorieundervisning. Det betyr at studien verken sier noe om *faktisk* undervisningspraksis eller om elevenes opplevelse av litteraturhistorieundervisningen. Med et teoretisk utgangspunkt vil jeg belyse tendenser i den litteraturhistoriedidaktiske utviklingen. Det betyr at de aktuelle didaktiske implikasjonene dreier seg om planlegging av undervisning og refleksjoner om undervisningspraksis fremfor konkrete læringsaktiviteter. Søkelyset er rettet mot to utvalgte strukturingsprinsipper, men litteraturhistorieundervisning kan gjøres på flere ulike måter som ikke vektlegges i denne sammenheng.

Når det gjelder oppgavens oppbygging, følger jeg i stor grad en tredelt nivåinndeling. Det første nivået gjelder litteraturhistoriens rolle i det tidligere og nåværende norskfaget, basert på læreplanteori. Det andre nivået handler om teoretiske perspektiver på litteratur- og

litteraturhistorieundervisning. Tredje og siste nivå gjelder lærerperspektivet, et nivå som først bringes inn i analysen – hvor alle de tre nivåene vil være til stede. I oppbyggingen av teksten benytter jeg dessuten tre utvalgte formål med litteraturhistorieundervisningen som ramme eller analyseverktøy. Jeg ser danning, historiebevissthet og litterær kompetanse som tre mulige formål, som ikke nødvendigvis uttrykkes eksplisitt i hva læreplanen uttrykker om litteraturhistorie. Jeg vil redegjøre for de tre formålene i kapittel 3, «Teoretiske perspektiver», og de vil også fungere som en ramme jeg vil analysere og drøfte datamaterialet i.

Først vil jeg redegjøre for den aktuelle konteksten i kapittel 2, «Tradisjoner, læreplaner og tidligere forskning». Her vil jeg også presentere kjennetegn ved litteraturhistorieundervisning med kronologisk struktur. Deretter følger kapittel 3, «Teoretiske perspektiver», hvor jeg som nevnt legger frem tre mulige formål ved undervisningen, samt kjennetegn ved den tematiske strukturen. I kapittel 4, «Metodologiske refleksjoner», redegjør jeg for valg og refleksjoner knyttet til metode og empiri. Det mest omfangsrike kapitlet er kapittel 5, «Analyse og drøfting», hvor jeg analyserer og drøfter det empiriske datamaterialet. Deretter følger kapittel 6, «Oppsummering av hovedfunn», hvor jeg drøfter hovedfunnene kort. Avslutningsvis vil jeg svare på problemstillingen i konklusjonen i kapittel 7, «Avsluttende kommentarer». Godkjenning fra NSD, informasjonskriv til informantene, samtykkeerklæring og intervjuguide er vedlagt i oppgaven.

2 Tradisjoner, læreplaner og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for litteraturhistoriens tidligere og nåværende rolle i norskfaget. Jeg vil først gi en kort fremstilling av litteraturhistoriens uttrykk i læreplanene *Reform 94*, (R94) og LK06. I kapittel 2.2 går jeg grundigere inn på hvilken rolle litteraturhistorien har i LK20.

2.1 Litteraturhistoriens rolle i norskfaget

Norskfaget har tradisjonelt hatt sterke bånd til det historiske, først og fremst som del av nasjonsbyggingen. I *Norskfaget mellom fortid og framtid* (2018) beskriver Jon Smidt norskfagets utvikling. På 1950- og 1960-tallet sto nasjonsbygging og danning sentralt i norskfagets formål, noe som påvirket litteraturhistoriens plass i faget. Lenge handlet litteraturlesing om å få kjennskap i «det man bør vite om den klassiske norske litteraturen» (Smidt, 2018, s. 27). Samtidig bidro prinsippet om nærlesing til å rette søkelyset mot tema, struktur og litterære virkemidler. Inge Moslet skriver i kapitlet «Norsklærer» (2009, s. 25) om nasjonsbyggingen som overordnet formål, hvilket gjorde at litteraturundervisningen lenge dreide seg om mer eller mindre ritualisert bruk av «litteraturhistoriske kronologier». Denne undervisningsmåten fikk så stor innflytelse at den i dag regnes som den *tradisjonelle* måten å undervise i litteratur og litteraturhistorie på. Den tradisjonelle arbeidsmåten er omtalt som både historisk-kronologisk struktur, kulturperiodisk struktur og kulturhistorisk struktur (Sæther & Melvold, 2020).

Vektleggingen av nasjonsbygging i norskfaget ble utfordret utover på 1900-tallet, særlig av påvirkningen fra leserorientert litteraturteori som nykritikk. Selv om litteraturhistorien fremdeles var en sentral del av norskfaget ble fokuset på leserens opplevelse og meningsskaping større på 1970- og 1980-tallet (Smidt, 2018, s. 30). I *Litteraturhistorie og L97* poengterer Sveinung Nordstoga (1998) at R94 og *Læreplanverket 1997*, L97, styrket litteraturhistoriens plass i faget. Denne styrkingen økte interessen for litteraturhistorie på 1990-tallet (Nordstoga, 1998, s. 10). Torill Steinfeld (2005) skriver i «Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver» at litteraturhistorien fra og med R94 ble inkludert i læreverkene. Før dette hadde elever i videregående skole egne lærebøker i litteraturhistorie (Steinfeld, 2005, s. 51). I kompetansemålene for R94 var felles referanserammer et sentralt prinsipp, og målene nevnte eksplisitte forslag til verk elevene skulle lese. Steinfeld (2005, s. 51) hevder at litteraturhistorien aldri har stått så sterkt i skolen som i 1990-årene. En av årsakene til litteraturhistoriens trygge plass i norskfaget er ifølge Steinfeld (2005) dens potensial som didaktisk sjanger. Først og fremst

kan litteraturhistorien by på fortellinger om allmennmenneskelige temaer. Samtidig advarer Steinfeld (2005) mot en undervisning hvor litteraturhistorien tar for mye tid slik at litteraturarbeidet reduseres til lesing av korte utdrag. I forkant av LK06 forventet hun derfor en diskusjon og revisjon av litteraturhistoriens styrkede posisjon i norskfaget etter R94 og L97.

Læreplanformuleringer har vært toneangivende både for litteraturhistoriens rolle i norskfaget og for formålene ved arbeid med litteraturhistorie. I R94 er begrepet litteraturhistorie brukt eksplisitt i mål om at elevene gjennom norskfaget skulle «kjenne dei viktigaste periodane i norsk litteraturhistorie» og få «litteraturhistorisk oversikt og samanheng» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Ordet litteraturhistorie er ikke nevnt i læreplanen i norsk for LK06, NOR01-05. I stedet er begrepet *kulturhistorisk* brukt om sammenhengene tekstene står i (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det het dessuten at elevene skulle «bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Bruk av termen kulturhistorisk kontekst fremfor litteraturhistorie er videreført i LK20, som jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

2.2 Litteraturhistorie i LK20

Litteraturhistoriens rolle i norskfaget fikk fornyet aktualitet med LK20. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for noen av innleggene i debatten om litteraturhistoriens formål og plass i dag. Deretter vil jeg gå inn på hvordan arbeid med litteraturhistorie uttrykkes i NOR01-06.

2.2.1 Aktualisering av debatten om litteraturhistorien i norskfaget

I debatten om norskfagets fornying er det flere som har uttrykt bekymring for at kulturfaget norsk forfaller. Ifølge redaktørene av *Det (nye) nye norskfaget*, Marte Blikstad-Balas og Kjersti Solbu (2019, s. 7), har flere diskusjoner handlet om i hvilken grad kompetansevektleggingen i det fornyede norskfaget vil gi elevene «tilgang på sentrale kulturelle referanserammer». En av kompetansene som har fått større plass i norskfaget er literacy, som kan forklares som skriftkyndighet. Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020, s. 13) forklarer i *Kritisk literacy i klasserommet* at literacy også handler om «det å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere» i et stadig mer tekstbasert samfunn. I «Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt» påpeker Lars August Fodstad (2019, s. 65) at noen av kultur- og danningsfagets fremste forkjempere, blant annet Aase og Smidt, tilsynelatende paradoksalt har vært sentrale i utformingen av norskfaget i LK06, den såkalte «literacyreformen». Slik debatten har utspilt seg ser det ut til å være to

hovedposisjoner, literacy og (skjønn)litteratur (Kjelen, 2018, s. 17). Fodstad (2019) poengterer at det vil være en snever forståelse av literacy om ikke nettopp kulturforståelse og historisk innsikt er inkludert i begrepet. Det vil si at literacybegrepet kan romme dimensjonene i norskfaget som kulturfag. Om norskfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen understrekes det dessuten at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Likevel er legitimeringen av norsk som kultur-, danning- og identitetsfag et sentralt tema i den debatten om norskfagets og litteraturhistoriens fremtid.

Et av bidragene i debatten er «I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)» av Claudi (2019). Ifølge ham representerer LK20 en «historisk vending for norskfaget» (Claudi, 2019, s. 1). Også Nordstoga (2018, s. 58) anser fagfornyelsen som et signal på at norskfagets historiske dimensjon skal styrkes. Claudi (2019, s. 1) hevder at læreplanens «erkjennelse av at kontekstuell og historisk orientert litteraturlæring ligger i kjernen av norskfaget» nå gjør litteraturredidaktiske problemstillinger aktuelle. Med læreplanens vektlegging av tekstenes kontekst oppstår behovet for å diskutere både hva, hvordan og hvorfor man skal undervise i litteraturhistorie. Et av Claudis hovedmomenter gjelder tolkningen av litteraturhistorien som «en ramme de litterære tekstene kan settes inn i, som en bakgrunn de kan betraktes mot» (Claudi, 2019, s. 5). Om historisiteten ikke får verdi i selve lesningen, er det ifølge Claudi (2019, s. 5) ikke rart at tekstenes historisitet heller ikke tillegges oppmerksomhet i forskning.

Som nevnt skriver Rødnes (2014, s. 7) at «vekt på litteraturhistorie og kunnskap teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem». Claudi (2019, s. 5) forstår dette funnet som et signal om at historisk orientert litteraturundervisning vekker lite engasjement, interesse og opplevelse av relevans. Samtidig kan det like gjerne handle om litteraturhistoriens undervisningsmåter som det konkrete historiske innholdet. Om litteraturhistorien behandles på tradisjonell måte (jfr. Moslet, 2009) kan undervisningen dreie seg om gjennomganger av kulturhistoriske perioder. Det kan innebære at litteraturhistorien presenteres som det primære og at litteraturen reduseres til eksempler for å vise kjennetegn for periodene. Det er uklart hvordan og når bruddet med den historisk-kronologiske strukturen ble til, men i forbindelse med LK20 har det kommet signaler om å fornye litteraturhistoriedidaktikken. I «Hva er nytt i det fornyede norskfaget?» hevder Bakken (2019, s. 31) at det er tid for «at den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorien tones ned». Grunnlaget for påstanden finner han i kjerneelementet *Tekst i kontekst* som jeg vil redegjøre for i det neste kapitlet.

2.2.2 Tekst i kontekst

NOR01-06 uttrykker at elevene gjennom kjerneelementet *Tekst i kontekst* skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Om kontekst heter det at «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I forklaringen av kjerneelementet står det verken noe om hva kontekst betyr eller hvilke konkrete kulturhistoriske kontekster tekstene skal knyttes til. Ifølge Bakken (2019, s. 31) betyr kjerneelementet at teksten skal være primær, «og konteksten kommer inn sekundært inn som en tolkningsramme i tekstarbeidet». Han ser dessuten kjerneelementet *Tekst i kontekst* som et brudd med «en undervisningspraksis der litteraturhistorien i seg selv er et viktig tema, og der korte litterære utdrag trekkes inn for å illustrere litterære epoker, tendenser og forfatterskap» (Bakken, 2019, s. 31). Bakken, som selv var med i utvalget som definerte kjerneelementene, utdyper ikke hva som er den faglige bakgrunnen for å hevde at *Tekst i kontekst* kan være et brudd med tradisjonell litteraturhistorieundervisning. Samtidig kan Bakkens påstand ses i sammenheng med funn fra LISA-studien om bruk av litteratur for å illustrere kjennetegn på kulturhistorie, en arbeidsmåte som ifølge Rødnes (2014) hindrer elevens opplevelse av berøring.

I NOR01-06 heter det at elevene på Vg2 SF skal «lese og tolke tekster [...] i kulturhistorisk kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). I målene for Vg3 SF står det at elevene skal reflektere over tekstene de leser «i lys av den kulturhistoriske konteksten og [...] egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Også kjerneelementet *Tekst i kontekst* presiserer at tekstene skal knyttes til to kontekster, den kulturhistoriske konteksten og leserens kontekst. LK20 viderefører det komparative aspektet som kom inn med Kunnskapsløftet (Bakken, 2019, s. 31). Elevene skal altså sammenlikne eldre og nyere tekster, og kulturhistoriske kontekster og egen tid. En av endringene fra LK06 er at termen «å sette tekster i kulturhistorisk kontekst» er erstattet med formuleringene «å knytte tekster til kontekster» og «å se tekster i lys av kulturhistorisk kontekst». Endringen kan sies å markere nye syn på tekst og litteraturdidaktikk. Ifølge Bakken (2019, s. 31) er hensikten med denne endringen «at læreren setter av tid til å gå i dybden av utvalgte tekster og kontekster». For å lese et mindre utvalg tekster i kontekst mener han at «den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorien tones ned» etter LK20 (Bakken, 2019, s. 31). I formuleringen *Tekst i kontekst* finner Bakken grunnlag for at den tradisjonelle litteraturhistorieundervisningen med kronologisk gjennomgang «tones ned». Forklaringen finner han i

vektleggingen av teksten i konteksten hvor den kulturhistoriske konteksten fungerer som en tolkningsramme for teksten. Verken arbeidsmåter eller struktur i litteraturhistorieundervisningen er tema i Bakkens tolkning og forklaring av kjerneelementene, da vektlegging av ferdigheter og metodefrihet er videreført fra LK06.

2.2.3 Kompetansemål om litteraturhistorie

I NOR01-06 brukes termen *kulturhistorisk kontekst* om litteraturhistorien. Hvordan litteraturhistorien kommer til uttrykk i læreplanen må man se gjennom andre formuleringer, først og fremst kompetansemålene. I målene for Vg2 heter det at elevene skal «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst og drøfte hvordan de er relevante i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). I tillegg finnes en tidsavgrensning i målet som sier at elevene skal «lese norrøne tekster» og «tekster fra romantikken og nasjonalromantikken» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). I praksis vil det si at elevene i løpet av Vg2 vil møte tekster fra norrøn tid til 1850. Kompetansemålene presenteres dessuten kronologisk.

Fodstad (2019) problematiserer spennet mellom læreplanens intensjon og omsetningen i undervisningspraksis. Han ser periodiseringen 1500 til 1850 som et brudd på læreplanens prinsipper, noe som i verste fall kan medføre «litteraturhistorieundervisningen på det mest mekaniske og overfladiske viset man kan tenke seg» (Fodstad, 2019, s. 78). Med periodiseringen 1500 til 1850 vil litteraturen likevel avgrensnes til litterære epoker, og det legges da opp til at elevene i løpet av Vg2 ikke møter litteratur fra tiden etter 1850. I Vg3 skal elevene møte tekster «fra 1850 og til i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Ved læreplanutkastet ønsket Fodstad i 2019 formuleringen «1500 til 1850» fjernet. Etter revisjonen av utkastet ble periodiseringen værende. 1850 som markør signaliserer periodetenking, da årstallet markerer overgangen fra romantikken til realismen. Dermed får periodiseringen i kompetansemålene konsekvenser for litteraturhistorieundervisningen og lærerens valg av tekster.

2.3 Tidligere forskning

Som følge av norskfagets rolle i nasjonsbyggingen og vektleggingen av kulturspørsmålet på 1990-tallet har litteraturhistorien tidvis fått oppmerksomhet i skole- og litteraturforskning. I Norge er særlig Nordstogas *Litteraturhistorie og L97* (1998) og Steinfelds «Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver» (2005) eksempler på denne oppmerksomheten. På

samme tid ble *Litteraturens byrde* av Torben Weinreich og Lars Handesten (1997/2004) utgitt i Danmark. Den handler om legitimeringen av litteraturhistorie og særlig eldre litteratur i skolen. Senere har Thomas Illum Hansen bygget videre på noen av prinsippene fra *Litteraturens byrde*. I *Kognitiv litteraturredidaktikk* (2011) presenterer Hansen, i likhet med Weinreich og Handesten (2004), forslag til arbeid med eldre litteratur og litteraturhistorie gjennom begrepene *arkivering* og *aktualisering*. At litteraturhistorien ble viet oppmerksomhet i tidsrommet fra R94 til LK06, bidro ifølge Steinfeld (2005, s. 51) til å skjerme «den norske skolelitteraturhistorien fra den litteraturfaglige internasjonale debatten». David Perkins sin *Is Literary History Possible?* fra 1992 er kanskje det fremste eksempelet på kritikken mot litteraturhistorien som akademisk og didaktisk sjanger. Til tross for kritikk og tapt prestisje har ikke debatten om litteraturhistorien stanset, og sjangeren er heller ikke avskrevet (Steinfeld, 2005, s. 59).

I «I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke)» påpeker Claudi (2019) likevel litteraturhistoriens manglende oppmerksomhet i norskdidaktisk forskning. Også Fodstad (2019, s. 75) påpeker «litteraturhistoriens marginale stilling i den litteraturredidaktiske forskningen». Med LK20 fikk emnet fornyet oppmerksomhet, først og fremst gjennom innføringen av kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Noe av den nyere norskdidaktiske forskningen viser i den forbindelse oppmerksomhet for tematisk undervisning. Ser man i en internasjonal kontekst er riktignok ikke tematisk undervisning noe nytt. I «Thematic vs. Chronological History Teaching Debate» skriver Ibrahim Turan (2020) at første bruk av betegnelsen tematisk tilnærming var i 1926. I internasjonal kontekst brukes betegnelsene «thematic approach» og «theme-based» om både undervisning og læring. Turans studie er en av få studier som belyser distinksjonen mellom temaer og kronologi i et lærerperspektiv. Ifølge ham er det ingen historiedidaktiske studier som sier noe om hva lærere sier om distinksjonen kronologi og tema. Et av funnene hans er at tematisk historieundervisning ikke er en fullstendig innarbeidet praksis, da flertallet av informantene bruker kronologien aktivt i historieundervisningen.

I kapitlet «Theme-based teaching and learning» skriver Lynne Cameron (2001, s. 181) at tematiske tilnærminger i språkfag har vært utbredt siden 1960-tallet. Likevel vites det ikke i hvilken utstrekning man finner temaarbeid i dag og hvilke erfaringer lærere har gjort seg. Den forskningen som er gjort på tematisk litteraturhistorieundervisning er oftest teoretisk og handler om temastrukturens potensial. I Sverige har miljøet ved Malmö Högskola gjort flere studier på praktisk temaarbeid og lærererfaringer siden 1990-årene (Jönsson & Nilsson, u.å.; Magnusson mfl., 2010; Nilsson, 2007; Nilsson & Svensson, 2004; Ohlsson, 2004). Jan Nilsson er en foregangsmann for

forskning på temaundervisning og hans *Tematisk undervisning* (1997/2007) behandler både bakgrunnen og behovet for tematisk undervisning, samt undervisningseksempler og temaforslag. Funnene som ble gjort i Sverige for 15-20 år siden er aktuelle i norsk skole i dag. Studiene gir verdifull innsikt i hva en tematisk undervisning kan være og hvordan den kan fungere i praksis.

I norsk kontekst belyses temaarbeid i et av kapitlene i *Litteraturhistorie og L97* (Nordstoga, 1998). Nordstoga presenterer innfallsvinkler som periode- og sjangerstudium, forfatterportrett og tematiske overbygninger. Kapitlet er tilknyttet prinsippene i L97 hvor var et uttalt mål (Nordstoga, 1998). I nyere kontekst og i sammenheng med LK20 er tematisk undervisning først og fremst belyst i *Temainnganger til norskfaget* (2020) av Sæther og Melvold. I sin masteroppgave fra 2021 skriver Marte Bekkelund Olborg om tematiske tilnærminger på Vg2. Studien har som formål å undersøke hvordan en tematisk tilnærming til litteratur kan føre til et mer positivt syn på litteraturundervisningen for elever på Vg2 (Olborg, 2021). Selv om studien omhandler elever og deres motivasjon, sier den likevel noe om gjeldende praksis i litteraturhistorieundervisning – noe som kan ses i sammenheng med min studie om læreres syn på undervisningspraksis. Olborg fant i sin studie at temaarbeid kan bidra til et mer positivt syn på litteraturundervisning under forutsetning av at læreren prioriterer relevant tekstutvalg og varierte arbeidsmåter.

Foruten *Temainnganger til norskfaget* og Olborgs masteroppgave er litteraturhistoriske spørsmål i sentrum også i annen nyere norskdidaktisk forskning. I den nevnte artikkelen «I blindsonen?» løftet Claudi litteraturhistoriske problemstillinger inn i debatten om fagfornyelsen. Nordstoga (2018;2022) skriver ved flere anledninger om bruk av steder i litteraturen som et alternativ til den kronologiske strukturen. Bakken (2019) og Fodstad (2019) understreker at litteraturhistorieundervisningen bør bestå av arbeidsmåter som bevarer tekstenes historisitet uten at litteraturhistorien gjengis kronologisk som det primære i undervisningen. I «Om å tenke litteraturhistorien på nytt – med utgangspunkt i romantikkforskning» problematiserer Erik Bjerck Hagen (2018) at litteraturhistorien har lav prestisje i nyere litteraturvitenskap, samtidig som bruk av periodebetegnelser bidrar til å videreføre den litteraturhistoriske tradisjonen. Et av de nyeste bidragene i den litteraturhistoriske diskursen er *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*, redigert av Claudi og Norendal (2022). Her presenterer kapitelforfatterne ulike perspektiver på litteraturhistorien som forskningsfelt og norskfaglig emne. Flere av aspektene i *Litteraturhistoriske muligheter* er sentrale oppgavens teoretiske grunnlag, hovedsakelig innledningen av Claudi og Norendal og kapitlene av Norendal, Dag Skarstein og Bernt Thorvaldsen.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven, hovedsakelig delt inn i to overordnede perspektiver. For det første vil jeg presentere hva et utvalg faglitteratur sier om litteraturhistorieundervisningens formål. For det andre vil jeg redegjøre for de to strukturingsprinsippene kronologi og tema.

3.1 Litteraturhistorieundervisningens mulige formål

Litteraturhistorieundervisningen kan ha flere formål. I dette kapitlet vil jeg presentere hva jeg ser som tre sentrale overordnede mål: danning, historiebevissthet og litterær kompetanse. Formålene vil senere fungere som en ramme for analysen av datamaterialet.

3.1.1 Danning

I kapitlet «Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?» i *Fagenes begrunnelser* (2005) skriver Laila Aase om norskfagets rolle i skolens dannelsesoppdrag. Hun forklarer danning som «[e]n sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer» (Aase, 2005, s. 17). Denne prosessen innebærer «tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper» (Aase, 2005, s. 17). Ifølge Aase er danning en prosess med mål å utvikle forståelse og kompetanse til å delta i kulturen. Uten bruk av prosessbegrepet er også Smidt inne på at danning handler om å mestre deltakelse i en kultur. Ifølge ham handler danning om «å kunne plassere seg sjøl, sine egne ytringer og andres i tid og rom, å kunne møte det nye og det fremmede, og å se det kjente i nytt perspektiv» (Smidt, 2018, s. 14). Begge de nevnte definisjonene vektlegger personlige egenskaper og deltakelse i en kultur. Når jeg omtaler danning som et formål i litteraturhistorieundervisningen tar jeg utgangspunkt i forståelsen av danning som deltakelse i kultur og demokrati. Tradisjonelt er norskfagets dannelsespotensial forbundet med kjennskap til kulturarv og oppvurderte kulturformer. Forskning av Anne Lind og Anne Svenkerud (2022) viser at norsklærere fremdeles ønsker å bruke kanonlitteratur og klassikere i klasserommet, først og fremst for danningens del. Samtidig viser resultatene at «det er elevenes ferdigheter i å omtale tekstenes temaer som står mest i fokus» hos lærerne i studien (Lind & Svenkerud, 2022, s. 67).

Ifølge Weinreich og Handesten (2004, s. 213) kan eldre litteratur oppleves som en byrde «på grund av dens anderledes sproglige udtryk og fremmedartede forestillinger om verden». Det kan være særlig utfordrende for elevene å engasjere seg i litteraturhistorien om litteraturen ikke

lenger representerer seg selv, men reduseres til eksempler på «hele epokers tankegang og verdensbillede» (Weinreich & Handesten, 2004, s. 214). Likevel tror Weinreich og Handesten (2004, s. 11) at litteraturhistorien som byrde er «nødvendig og til at bære». Det er særlig dannelsespotensialet som gjør litteraturhistorien nødvendig. Litteraturhistorien kan bidra til allmenndanning og «national, historisk og sproglig bevidsthed» (Weinreich & Handesten, 2004, s. 203). I tillegg kan den gi elevene spesifikke kunnskaper om litterære tradisjoner (Weinreich & Handesten, 2004, s. 203). Både den historiske avstanden og litteraturen i seg selv kan virke dannende, særlig fordi lesingen krever elevens innlevelse i teksten.

Hvis norskfaget skal være dannende er man ifølge Aase (2005, s. 69) avhengig av «et *møte* mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret». Hun understreker at en sentral del av norskfagets dannelsespotensial kommer av rollen som forvalter og fortolker av fortidens og samtidens tekster (Aase, 2005, s. 69). Selv om det er viktig at elevene opplever litteraturen som relevant påpeker hun at litteraturen også må utfordre og «eksponere egen forståelse» (Aase, 2005, s. 78). Også Åsmund Hennig og Magne Drangeid på peker at skolens tekstutvalg både bør engasjere og utfordre. Hennig poengterer i *Litterær forståelse* (2017, s. 128) at «elevene skal få muligheten til å lese tekster som betyr noe for den enkelte, og som han eller hun kan vokse på, både intellektuelt, emosjonelt og kulturelt». Likevel påpeker han at tekstene må gi elevene overkommelig motstand (Hennig, 2017, s. 128). I *Litterær analyse og undervisning* (2014) skriver Drangeid om lesing som fremmederfaring. Her diskuterer han litteraturens evne til «å lede oss over i andres verdener», noe som kan innebære både innlevelse og distansering (Drangeid, 2014, s. 30). For at litteratur kan være dannende må den ikke brukes for «å bekrefte og forsterke elevens ego» men for å gi innsyn i andres erfaringer, følelser og tenkemåter (Drangeid, 2014, s. 30). Det kjente er et fint utgangspunkt, men som lærer må man la elevene møte litteratur som utfordrer dem.

3.1.2 Historiebevissthet

Historiebevissthet eller historisk bevissthet er et etablert begrep innen historiedidaktikk. I norsk sammenheng defineres begrepet av Halvdan Eikeland i *Historie og demokratisk dannelse* (2013) og Erik Lund i *Historiedidaktikk* (2016). Lund (2016, s. 23) forklarer begrepet som en bevissthet om at fortid, nåtid og fremtid knyttes sammen i et kontinuerlig samspill. Eikeland (2013, s. 22) presiserer at historie er en måte for mennesket å skape sammenheng på, og at vi for å forstå oss selv trenger «en forestilling om hvordan vi er blitt til og hvor vi beveger oss hen».

Utdanningsdirektoratet presiserer i «Hva er nytt i historie?» (2019b) at læreplanen i historie «legger opp til at elevene skal utvikle historiebevissthet». Videre heter det at elevene med historiebevissthet skal «kunne se fortidens relevans for nåtiden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Begrepet brukes ikke eksplisitt i NOR01-06, men innholdet kommer implisitt frem. Både i kompetansemålene og kjerneelementet *Tekst i kontekst* heter det at elevene skal sammenlikne eldre og nyere tekster, samt drøfte hvilken relevans eldre litteratur har i dag. Det komparative perspektivet åpner for et samspill mellom fortid og nåtid slik at elevenes historiebevissthet kan styrkes.

Innen nyere norskdidaktisk forskning er det flere som knytter arbeidet med norskfagets historiske dimensjon til begrepet om historiebevissthet. Nordstoga (1998, s. 124) skriver at litteraturhistorien tilfører norskfaget «ein historisk dimensjon som er grunnleggande for å forstå vår eiga tid og vår eigen identitet». Smidt (2018, s. 83) hevder at «[h]istorisk bevissthet, innlevelse i andre og evne til perspektivskifte er viktig, spesielt i et flimrende nå-orientert samfunn som vårt». Videre poengterer han at elever og lærere aldri kan «rykkes helt ut av sin egen tid og tenkemåte, med de kan likevel leve seg inn i språk og tenkemåte fra en annen tid og kanskje også se på sin egen verden med fremmed blikk» (Smidt, 2018, s. 83). Også Drangeid (2014, s. 43) påpeker at historisk lesing trener opp elevenes evne til å forholde seg til andre horisonter enn «her og nå». Å lese tekster fra andre tider kan derfor regnes norskfagets fremste mulighet for å utvikle elevenes historiebevissthet. I dette arbeidet spiller litteraturhistorien en viktig rolle for å gi elevene nødvendig kontekstuell kunnskap som kan øke tekstforståelsen og opplevelsen av relevans.

I kapitlet «Fagfornyelsen og den norrøne litteraturen» skriver Bernt Thorvaldsen (2022) om det didaktiske potensialet som ligger i eldre tekster. Avstanden mellom elevenes kontekst og eldre teksters historiske kontekst kan bidra en «selvoverskridende dannelse» (Thorvaldsen, 2022, s. 205). Gjennom litteraturen får elevene møte forestillinger som i utgangspunktet er fremmede. I disse møtene kan litteraturen bidra til å utvikle elevenes evne til empati, som Thorvaldsen (2022, s. 207) forklarer som «evne til å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer». Evnen til empati er viktig i dannelsesprosessen, men står også sentralt i historiebevisstheten. Empati kan bidra til opplevelse av at historien er relevant i dag, og slik settes fortid og nåtid i samspill. Historiebevissthet og empati er også nyttige egenskaper i elevenes møte med fremtiden.

Historiens potensial i norskfaget er også tema hos Skarstein i kapitlet «Litteraturhistorie som mål og middel» i *Litteraturhistoriske muligheter* (2022). Innholdet i begrepet om historiebevissthet omtaler han som *kontekstbevissthet*. Denne bevisstheten forklarer han som

«evne til å lese og skape tekst i kontekst» (Skarstein, 2022, s. 56). I kapitlet redegjør Skarstein (2022, s. 60) for litteraturlæsning med eller uten kontekstbevissthet, henholdsvis kalt historiserende og ikke-historiserende lesning. Studien viser elever at som leser historiserende har tro på at litteraturen kan si oss noe om oss selv og vår tid, og «gi oss innsikt i erfaringer fra andre tider og gjøre det mulig for oss å erfare eller føle noe som har hendt i fortiden» (Skarstein, 2022, s. 68). Han tar derfor til orde for at utvikling av kontekstbevissthet bør være «et hovedmål for skolens litteraturarbeid, der eldre tekster har et særskilt potensial» (Skarstein, 2022, s. 70). Ifølge Smidt (2018, s. 92) handler også literacy om historiebevissthet fordi litteraturarbeid åpner for «en forståelse av hvor denne ytringen befinner seg i historien, hva den forutsetter kjent, hvilke samfunnsforhold den refererer til, hvilke historien den forteller, til hvem for hvilke formål, hvilket verdensbilde eller hvilken tankeverden den er satt inn i». Argumentet viser for det første at historiebevissthet har sin plass i norskfaget selv om begrepet uteblir i NOR01-06. For det andre kommer det frem at litteraturhistoriens potensial for historiebevissthet går utover det konkrete litteraturarbeidet, særlig i utviklingen av elevenes literacykompetanse.

3.1.3 Litterær kompetanse

Litterær kompetanse blir forklart som «evnen til å skape mening i skjønnlitterære tekster» av Lars August Fodstad og Line Gagnat (2019, s. 3) i «Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skoler». I begrepet ligger en forståelse av at både tekstenes estetiske verdi, leserens opplevelse og tekstens kontekstuelle forankring er viktige i meningsskapingen (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 3). I «Literary Competence Beyond Conventions» (2001) deler Örjan Torell den litterære kompetansen inn i tre delkompetanser: konstitusjonell kompetanse, utføringskompetanse og overføringskompetanse. I denne sammenheng vil jeg vektlegge balansen mellom de to sistnevnte delkompetansene.

Utføringskompetanse beskrives av Torill Steinfeld og Sten-Olof Ullström (2012, s. 232) som om evne til å analysere litterære tekster ved hjelp av innlært fagkunnskap. En ensidig vektlegging av analyseferdigheter kan gjøre at elevene analyserer tekster instrumentelt, noe Torell kaller for utføringsblokkering. For å forhindre en slik blokkering vil det være behov for overføringskompetanse, som vil si «evna til å vere nær og å identifisere seg med det ein les» (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 232). Samtidig kan lesing uten fagkunnskap gjøre at leserens virkelighetsbilde dominerer, av Torell kalt for overføringsblokkering. Målet med den litterære kompetansen kan anses å være en balanse mellom utføring- og overføringskompetanse slik at

blokkeringer ikke oppstår. Ifølge Claudi (2019, s. 6) er litteraturhistorielesing ofte antatt å være efferent. Han argumenterer for et syn på litteraturhistorie som går utover det analytiske, og hvor den litteraturhistorisk kontekst ikke blir en ramme teksten kan settes i (Claudi, 2019, s. 6). Han ønsker heller en undervisning som handler om «forholdet mellom eleven, teksten og de kulturelle og samfunnsmessige omstendighetene som omgir begge disse» (Claudi, 2019, s. 10). En slik undervisning kan kanskje hindre utførings- og overføringsblokkeringer.

Forskjellen mellom utføringskompetanse og overføringskompetanse kan også illustreres med begrepene analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til litteraturen, som Rødnes (2014) skriver om. Erfaringsbaserte innganger er leserorienterte og kjennetegnes ved å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og leseopplevelser, ofte med gjenkjennelse og relevans som mål (Rødnes, 2014). Denne teksttilnærmingen likner Torells begrep overføringskompetanse. Analytiske innganger dreier seg om utføringskompetanse; de er tekstorienterte og vektlegger i større grad «språklige virkemidler i teksten, og litteraturhistorisk tilknytning» (Rødnes, 2014, s. 2). Erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger er også tema hos Louise Rosenblatt. I kapitlet «Efferent og Aesthetic Reading» skiller hun mellom de to lesemåtene efferent og estetisk lesing (Rosenblatt, 1994). En efferent lese måte har likhetstrekk med lesing for utføringskompetanse og analytiske tilnærminger. Efferent lesing handler om nytte og å hente ut informasjon fra en tekst (Rosenblatt, 1994, s. 24). Estetisk lese måte likner de erfaringsbaserte tilnærmingene og vektlegger i likhet med lesing for overføringskompetanse elevenes opplevelse av teksten. Samtidig poengterer Rosenblatt (1994, s. 35) at lesingen ofte vil foregå i et kontinuum hvor leseren veksler mellom efferent og estetisk lesing. Dette kontinuumet kan ses i sammenheng med Torells anbefalte balanse mellom de ulike delene av den litterære kompetansen.

Både overføringskompetanse og erfaringsbaserte tilnærminger vektlegger at litteraturen kan skape mening for leseren på et personlig nivå. Dette er en sentral tanke innenfor en elevsentrert og leserorientert litteraturredidaktikk. I kapittel 3.1.1 redegjorde jeg for danning som et formål med litteraturhistorieundervisning. Jeg la vekt på danning som en sosialiseringssprosess for å utvide elevenes perspektiver og ruste dem til deltakelse i kultur og samfunn. I tillegg verdier og handlinger kan litteraturen bidra til å utvikle egenskaper. Blant annet kan litteraturen oppøve forestillingsevne og empati (Langer, 2010; Moi, 2017; Nussbaum, 2016; Bal & Veltkamp, 2013). I *Forstå fortellinger* (2019) skriver Per Thomas Andersen at en av menneskets viktigste egenskaper er evnen til å forestille seg verden annerledes enn den er. Han slår derfor fast at fantasi og følelser er grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for demokratiet. Gjennom litteraturen kan

elevene oppøve evnen til å se verden fra en annen vinkel og forstå andres følelser. Både forestillingsevne og følelser kan trenes ved å møte fortidens og nåtidens perspektiver.

I omtalen av litterær kompetanse har jeg forsøkt å legge frem perspektiver som binder tekstforståelse til personlige egenskaper, dannelse og historiebevissthet. Avslutningsvis vil jeg nyansere dette bildet. For det første må man som lærer vite at det som kjennes relevant for én elev ikke nødvendigvis er relevant for en annen. Smidt (2018, s. 127) kaller dette for subjektiv relevans. Den subjektive relevansen kan både ha innvirkning på valg av tekster og temaer i undervisningen og for elevenes engasjement og opplevelse av mening. For det andre er det ikke slik at litteraturhistorieundervisningens formål nødvendigvis gjenspeiles i klasserommet. Som nevnt viser Kjelen (2018) til forskning som sier at det legges for stort vekt på elevenes erfaringer og personlige opplevelser – og i mindre grad utvikling av litterær kompetanse. Kjelen tar til orde for å fremheve fagligheten i litteraturarbeidet. Ut fra resultatene fra LISA-studien (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020; Blikstad-Balas & Roe, 2020) ser det likevel ut til at problemet heller er en for sterk vektlegging av tekstanalyse og utføringskompetanse. Marianne Røskeland (2014) skriver i «Litteratur i leseopplæringas teneste?» at litteraturundervisningen ikke må være enten analytisk instrumentalisme eller motstandsløs lesing som bekrefter personlige erfaringer. «Lesarorientert betyr ikke nødvendigvis lesarsentrert, og slett ikke subjektivistisk» skriver hun (Røskeland, 2014, s. 206). Røskeland tror at en leserorientert og litteraturfaglig tilnærming er mulig. Det peker i samme retning som Torells anbefalte balanse mellom utføringskompetanse og overføringskompetanse og Rosenblatts kontinuum mellom efferent og estetisk lesing.

3.2 Kronologisk eller tematisk struktur i undervisningen?

I kapittel 2 redegjør jeg for litteraturhistoriens tradisjoner i norskfaget og oppfatningen av kronologisk struktur som den tradisjonelle arbeidsmåten i litteraturhistorieundervisningen. I dette kapitlet vil jeg konsentrere meg om det teoretiske grunnlaget for den andre av de valgte strukturingsprinsippene, nemlig tematisk struktur.

3.2.1 Kjennetegn ved tematisk undervisning

Tematisk undervisning defineres av Cameron (2001, s. 180) som at «many different activities are linked together by their content; the theme or the topic runs through everything that happens in the classroom and acts like a connecting thread for pupils and teacher». I artikkelen «The

Implementation of Theme Based Teaching to Improve Students' Achievement in Narrative Text» forklarer Halimah Tussa'diah og Kiki Nurfadillah (2018, s. 354) at temabasert undervisning betyr at «the process of teaching and learning is presented based on the themes that will be expanded to other subjects». En tematisk undervisning regnes altså som en prosess hvor elevene gjennom et overordnet tema skal lære på tvers av fagområder og perspektiver. Det kommer også frem i forklaringen av temabruk som «a vehicle for teaching a range of skills and content by integrating curriculum areas around a topic» (Tussa'diah & Nurfadillah, 2018, s. 355). I faglitteraturen er særlig litteraturlesing i morsmålsfaget belyst, ofte blant yngre elever (Cameron, 2001; Nilsson, 2007; Nilsson & Svensson, 2004; Magnusson mfl., 2010; Tussa'diah & Nurfadillah, 2018).

Et sentralt kjennetegn ved tematisk undervisning er at flere emner, ved hjelp av et overordnet tema, integreres til én helhet. I *Tematisk undervisning* legger Nilsson (2007) frem flere kjennetegn. Blant annet poengterer han at «läsning av skönlitterära texter har en central funktion i det kunskapsökande arbetet» (Nilsson, 2007, s. 15). Han understreker at en tematisk undervisning skal ha «en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardagliga förståelse av olika samhälleliga förhållanden och företeelser» (Nilsson, 2007, s. 15). En tematisk undervisning tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, og temaene bør være kjente for elevene. På denne måten kan arbeidet oppleves som relevant og aktuelt, noe som åpner for elevengasjement.

Den elevorienterte inngangen i undervisningen viser at temaundervisningen har fellestrekk med elevsentrert og sosiokulturell pedagogikk. Man kan anta at den tematiske undervisningen vokste frem som en konsekvens av disse pedagogiske prinsippene – i tillegg til leserorientert litteraturteori. De svenske studiene viser at temaarbeid var populært omkring år 2000. I Norge finnes det som nevnt lite forskning som belyser emnet og det er derfor vanskelig å slå fast om – og i så fall når, hvorfor og hvordan– tematisk undervisning har blitt vanlig undervisningspraksis. Noen signaler finnes i LK20, hvor tanker om en mer helhetlig og engasjerende undervisning kommer til uttrykk i prinsippene om dybdelæring, literacy, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer. For å redegjøre hvordan en tematisk struktur forstås i videregående skole i Norge vil jeg vende blikket mot norskdidaktisk litteratur som belyser emnet – først og fremst *Temainnganger til norskfaget*.

3.2.2 Tematisk struktur etter LK20

Temainnganger til norskfaget kan regnes som det fremste bidraget i debatten om tematisk litteraturhistorieundervisning i Norge. Utgangspunktet for boka er tanken om å fornye norskfagets

arbeidsmåter i takt med prinsipper i LK20. Sæther og Melvold (2020, s. 22) påpeker at tematisk undervisning ikke er nytt, men at det heller ikke har vært en utbredt praksis. Det teoretiske grunnlaget for temastruktur finner Sæther og Melvold i LK20 og forskning om litteraturlesing i norskfaget, særlig om utvikling litterær kompetanse og elevenes (manglende) opplevelse av relevans (Gabrielsen mfl., 2019; Kjelen, 2013; Smidt, 1989). Ifølge Sæther og Melvold (2020, s. 19) ligger både leserorientert tekstteori og det nykritiske prinsippet om tekstens autonomi til grunn for et temaarbeid. Forfatterne bruker i hovedsak begrepet temainnganger, men begreper som tematisk struktur, tematisk organisering, tematisk tilnærminger og temaarbeid er også i bruk. Del II av boka gir en grundig innføring i det praktiske arbeidet, og inneholder forslag til temaer med tilhørende oppgaver og tekstforslag. I tillegg har Sæther og Melvold utviklet forslag til årsplaner som enten følger kulturhistorien kronologisk eller har overbyggende temaer som utgangspunkt. Årsplanene kan regnes som eksempler på hvordan distinksjonen kronologisk og tematisk struktur kan fungere i praksis. Som lektorer i videregående skole er det blant videregående elever Sæther og Melvold har sitt utgangspunkt og erfaringsområde. I oppgaven vektlegger jeg som nevnt et lærerperspektiv og det teoretiske grunnlaget for temastruktur i litteraturhistorieundervisningen.

Å arbeide tematisk forklares som en førlesingsstrategi som har utgangspunkt i allmenngyldige temaer. Et temaarbeid fungerer som en vei inn i tekstene og tar utgangspunkt i et tema elevene kjenner fra før. Deretter møter elevene tekster fra ulike tidsperioder som omhandler det samme temaet. Å begynne med et tema skal være en måte å aktivere elevenes forforståelse slik at de «kopler seg på» og opplever at tekstene har relevans for dem (Sæther & Melvold, 2020, s. 17). Nettopp relevans er en av de klare mulighetene som temaarbeid kan gi. I tillegg fremhever forfatterne at temainnganger kan bidra til dybdelæring. Utdanningsdirektoratet forklarer dybdelæring som «å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dybdelæring innebærer også forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder slik at man kan ha nytte av kunnskap og erfaringer i nye situasjoner. I *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelæring i teori og praksis* hevder også Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen (2020, s. 82) at en temabasert litteraturundervisning fungerer bedre «i dybdelæringsøyemed enn tradisjonelle tilnærminger». Tematisk undervisning er dessuten en inkluderende aktivitet som kan være aktuell for elever på ungdomsskole, yrkesfag, påbygg og for elever med kort botid i Norge. Sæther og Melvold understreker at elevene kan, og bør, være delaktige i valg av temaer og tekster. Når

elevene får delta i valg av temaer og problemstillinger har Nyhus og Talsethagen opplevd at motivasjonen øker, særlig fordi elevene da opplever faget som relevant.

Sæther og Melvold forankrer temainngangene i kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Temaet skal hjelpe elevene inn i teksten før de i neste fase «legger egne følelser til side når de nærleser, utforsker og skaper mening av teksten som autonom enhet» (Sæther & Melvold, 2020, s. 20). Når elevene har fått kjennskap til både tema og tekst kan man gå videre til å se tekstene i lys av kulturhistorisk kontekst (Sæther & Melvold, 2020, s. 20). Slik knyttes temaarbeidet til kompetansemålet i NOR01-06 som sier at elevene skal kunne «reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Med forankringen til *Tekst i kontekst* kommer det til syne et prinsipp om å sette teksten i første rekke, og kulturhistorien i andre. Denne strukturen er ikke et angrep på kulturhistorien, men et forslag til hvordan man kan arbeide for at elevene skal oppleve norskfaget som relevant og meningsfullt. Sæther og Melvold (2020, s. 6) understreker at temainngangene er et alternativ til et norskfag som «i stor grad vektlegger å lære om litteratur, ved å for eksempel jakte etter periodiske kjennetegn eller språklige virkemidler» (Sæther & Melvold, 2020, s. 6). En arbeidsmåte hvor tekstene blir representanter for litterære strømninger eller et middel for å lære om kulturhistoriske perioder, ville ifølge Sæther og Melvold (2020, s. 16) være «reduksjonistisk og respektløs ovenfor litteraturen, og det ville lagt føringer og begrensninger på elevenes arbeid».

Temainnganger til norskfaget er ifølge forfatterne et forsøk på å løfte frem tematisk undervisning uten å avskrive kronologien. Samtidig får litteraturhistorien en noe neglisjert plass, først og fremst i forslaget om en årsplan som tar utgangspunkt i overordnede temaer. Her foreslår Sæther og Melvold (2020, s. 367) et intensivt arbeid med kulturhistoriske perioder på starten og slutten av hvert skoleår. Selv om kjerneelementet *Tekst i kontekst* kan tolkes som et signal om å sette litteraturhistorien i andre rekke, betyr ikke dette nødvendigvis at litteraturhistorien bør reduseres til såkalte «lynkurs». Med lynkurs menes intensive perioder med gjennomgang av litteraturhistorien epoke for epoke. Samtidig kan kursene gjøre elevene rustet til å arbeide med ulike kontekster utover i skoleåret. I analysekapitlet vil jeg diskutere om det å starte skoleåret med intensive kurs om kulturhistoriske perioder kan hindre elevenes interesse. Å arbeide seg gjennom litteraturhistorien fra norrøn tid til 1850 på kort tid vil neppe skape engasjement. *Temainnganger til norskfaget* sier lite om hva elevene kan miste når de møter tekster på tvers av historien, og som kun holdes sammen av et tema. Dessuten belyser boka i liten grad hvordan lærere forholder seg til distinksjonen kronologi og tema.

3.3 Enten kronologi eller tema?

Turans studie viser at historielærere er positive til temaarbeid, men at flertallet beholder kronologien. Trolig vil ikke lærerne forkaste kronologien før det finnes forskning om hvilke konsekvenser tematisk undervisning kan ha for lærere og elever (Turan, 2020). Videre påpeker Turan (2020) at temaarbeidet ble lansert som et svar på det han kaller for «the chronic problem». Det kronologiske problemet dreier seg om at elevene kan ha problemer med å sortere historiske hendelser kronologisk. Samtidig gjør han det klart at tematisk undervisning ikke må regnes som et alternativ, men som et tillegg til kronologien (Turan, 2020, s. 205). Det kan bety at den ene strukturen ikke nødvendigvis utelukker den andre. En undervisning med tematisk struktur kan altså ha innslag av kronologi og omvendt. Lærerne i studien oppfatter at strukturen i undervisningen kan være *enten* er kronologisk *eller* tematisk. Ifølge Turan (2020, s. 214) ble det allerede i 1997 slått fast at «a balance must be established between the thematic and the chronological approach». Denne balansen mellom kronologiske og tematiske tilnærminger kaller Turan (2020, s. 205) for en «mixed approach». Selv om dette gjelder historiefaget tror jeg at poenget også er relevant i litteraturhistorieundervisningen.

Selv om jeg i denne sammenheng har valgt å se nærmere på to strukturingsprinsipper finnes det andre muligheter som i liten grad blir aktuelle i oppgaven – men som jeg kort vil nevne. Weinreich og Handesten (2004, s. 137) presenterer en litteraturhistorieundervisning med utgangspunkt i prinsippene arkivering og aktualisering. Ved arkivering plasseres tekstene i sin opprinnelige kontekst slik at de forstås ut fra egen tid. I aktualisering fortolkes tekstene før de settes inn i sin historiske kontekst. Et argument for en aktualiserende litteraturhistorieundervisning er at «[u]den litteraturhistorien lukker tekster sig om sig selv og bliver uforståelige og utilgængelige for os» (Weinreich & Handesten, 2004, s. 214). Prinsippene om arkivering og aktualisering er også tema hos Hansen (2011). Nordstoga (2018;2022) tar til orde for en konkretisering av litteraturhistorien uten abstrakte periodebetegnelser, og foreslår steder i litteraturen som utgangspunkt i undervisningen.

4 Metodologiske refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg først beskrive det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i oppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for den metodiske framgangsmåten som er valgt i henhold til prosjektets formål. Jeg vil beskrive og drøfte studiens utvalg, før jeg i korte trekk omtaler empirien som er samlet inn. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å teoretisk bearbeide og drøfte det innhentede datamaterialet i analysen. Til slutt vil jeg gjøre noen forskningsetiske vurderinger, før jeg diskuterer forskningens validitet og reliabilitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Til grunn for studien ligger et syn på virkeligheten hvor skolen ses som et system – en organisasjon og samfunnsinstitusjon med mål, lærere og elever som del av forskningens kontekst. Dette synet kan kalles for studiens ontologiske perspektiv. I *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* forklarer May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 36) ontologi som «hva som er, og som dermed kan bli kjent for menneskene». I oppgaven inntar jeg et systemperspektiv, som vil si et syn på skolen som et sted for utvikling og dynamikk, samtidig som den består av mer stabile elementer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 38). For eksempel er ikke læreplanen et stabilt element, men «noe som oppfattes, diskuteres og fortolkes fortløpende» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 38). Systemperspektivet hviler på tanken om at endringer i ett element, slik som læreplanen, fører til endring i andre deler av systemet, slik som i undervisningspraksis og teamarbeid blant lærere.

Det ontologiske perspektivet påvirker det epistemologiske utgangspunktet, som handler om utvikling av kunnskap om virkeligheten. I et systemperspektiv har man et post-positivistisk syn på hvordan kunnskap kan frembringes (Postholm & Jacobsen, 2018). Kunnskap ses da som en fortolkning av virkeligheten, noe som både skjer individuelt og sosialt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 54). Studien bygger også på elementer fra et sosialkonstruktivistisk syn hvor virkeligheten forstås som «en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Fenomenet undervisning kan ikke måles eller bekreftes, men påvirkes kontinuerlig av menneskelig dynamikk.

4.2 Valg av metode

For å frembringe egnede data til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, valgte jeg en kvalitativ metode. Det vil si at informasjonen er innhentet og vil formidles gjennom ord og språk. Kvalitativ forskning har mål om å forstå «den andre», og for å realisere prosjektets formål fremstår kvalitative forskningsintervjuer som en egnet metode.

4.2.1 Semi-strukturert intervju

Jeg valgte å gjøre semi-strukturerte intervjuer med bruk av en forhåndsdefinert intervjuguide. Av Lene Tanggard og Svend Brinkmann i *Kvalitative metoder* (2020) plasseres det semi-strukturerte intervjuet midt i mellom det relativt ustrukturerte intervjuet med få planlagte spørsmål og det helt stramt strukturerte intervjuet med flere styrende spørsmål. I noen tilfeller kom informantene med emner som ikke var planlagt, eller som jeg ikke hadde tenkt på selv. Steinar Kvale og Svend Brinkmann peker i *Det kvalitative forskningsintervju* (2015) på kvalifisert naivitet som et sentralt aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet, hvilket innebærer en spenning mellom bevisst naivitet, krav om sensitivitet og forhåndskunnskap hos forskeren. I intervjuene ville jeg å imøtegå både det planlagte og det uventede. Det innebar at jeg justerte på intervjuguiden underveis, og ikke nødvendigvis stilte alle de forberedte spørsmålene.

Intervjuguiden tar utgangspunkt i teori og empiriske observasjoner. En pendling mellom teori, empiri, spørsmål og hypoteser, kalles abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). En abduktiv tilnærming kjennetegnes med startpunkt i en observasjon som skaper et spørsmål eller en hypotese. Min observasjon var at flere lærere snakket om temaarbeid med litteraturhistorie. Jeg utformet deretter spørsmål om *hva* tematisk arbeid er, *hvordan* et slikt arbeid foregår og *hvorfor* lærere bruker denne arbeidsmåten. Disse spørsmålene ble utgangspunkt for intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene handler om oppfatningene av et spesifikt fenomen i skolehverdagen, og studien kan dermed kalles fenomenologisk. I sentrum av fenomenologien står forståelse av sosiale fenomener slik de forstås av individer. Min rolle som forsker er å beskrive verden slik den oppfattes av informantene. Selv med et fenomenologisk utgangspunkt vil prosjektet ikke bare dreie seg om å beskrive, men også å drøfte og forklare med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene.

4.2.2 Fokusgruppeintervju

En samtale med flere deltakere åpner opp for at flere stemmer blir hørt. Flere svar kan dessuten komme frem i plenumsdiskusjoner enn i individuelle intervju. Målet er ikke å komme frem til en felles enighet eller løsning, men å bringe frem den enkeltes synspunkter, samtidig som det tilrettelegges for en felles diskusjon på tvers av ulike syn, tradisjoner, erfaringer og klasserom. Et gruppeintervju blant lærere på samme trinn eller team kan dessuten avdekke felles holdninger som gruppa eller skolen legger til grunn i sitt arbeid med litteraturhistorie. En utfordring ved fokusgruppeintervjuet er å utnytte samspillet på best mulig måte, slik at flest mulig synspunkter kommer tydelig frem.

I fenomenologiske intervjustudier er det vanlig med mellom tre og 25 deltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). For å kunne gå i dybden innenfor prosjektets rammer har jeg gjort intervjuer ved tre skoler, med totalt sju informanter. Ved to skoler deltok tre lærere i gruppe, ved en skole deltok én alene. Det vil si at ett av intervjuene ikke er gruppeintervju – en forskjell jeg vil ta i betraktning i analysekapitlet. Selv om jeg fulgte den samme strukturen i det individuelle intervjuet vil noen aspekter ikke være gjeldende, blant annet interaksjon, diskusjon, enighet og uenighet.

4.2.3 Gjennomføring, lagring og transkribering

Intervjuguiden (vedlegg 3) innledes med en introduksjonsdel med generelle spørsmål. Videre følger en fokusdel med mer spesifikke nøkkelspørsmål. Den avsluttende delen åpner for oppsummering og eventuelle oppklaringer. I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju hvor to medstudenter deltok. Med pilotintervjuet fikk jeg kvalitetssikret intervjuguiden, og gjennomkjøringen var god trening for en førstegangsintervjuer.

Spørsmålene i intervjuguiden er formulert slik at personidentifiserende opplysninger kan forekomme i svarene. Ved oppstart meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for godkjenning (vedlegg 1). De opplysningene som vil kunne identifisere en deltaker, omhandler utdanning, arbeidsplass og undervisningsmåter. I tillegg behandler jeg navn, e-post og opptak av stemme. Deltakerne ble på forhånd informert om at personopplysninger ville anonymiseres fortløpende. Likevel kan omtale av informantens arbeidsmåter bidra til gjenkjenning, noe deltakerne er informert om. Alle deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring minst én uke før intervjuet (vedlegg 2). Samtykkeerklæringer med underskrift

av deltakerne ble samlet inn før start på intervjudagen. Disse oppbevares innelåst frem til prosjektslutt og makulering.

Jeg brukte lydopptaker i innsamlingen av datamaterialet. Lydopptakene ble gjort med Universitetet i Oslo sin diktafonapp, gjennom Nettskjema. Lagringen skjer ikke i appen, men i et eksternt nettskjema. Etter intervjuet ved skole C fant jeg ut at opptaket ikke var blitt sendt til Nettskjema. Opptaket var lagret i appen, men det oppsto problemer i sendingen – og jeg kan ikke lytte til opptaket på egen telefon. Etter kontakt med IT-avdelingen ved UiO viste det seg at opptaket ikke kunne hentes ut på grunn av kryptering. Jeg gjennomførte derfor et nytt intervju med informanten på skole C, noe jeg vil diskutere nærmere i kapittel 4.6 om studiens kvalitet og troverdighet. Lydfilene er lagret i USN OneDrive i henhold til krav for trygg datahåndtering.

I transkriberingen er pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk er markert med tegn og kursivering. Lydopptakene er forsøkt skrevet ut så nøyaktig som mulig, som eksempelet viser:

Emilie: Hvilke utfordringer ser dere ved det å jobbe kronologisk? Eller muligheter? Dere kan gjerne sammenlikne med det å jobbe tematisk, hva er det som er til stede eller borte da?

Ane: Vi håper jo det at en tematisk tilnærming gjør at det oppleves mer spennende og relevant enn det jeg har opplevd at det har vært for elevene når jeg har jobba veldig kronologisk, kanskje.

Aina: Ja, den skriver jeg under på.

Ane: Ja, også kan det jo ... for enkelte elever trenger kanskje en tydelig struktur eller ramme eller jeg vet ikke. Kanskje, ja, at det vil bli utfordrende for dem på en eksamen å ha oversikt.

Aksel: Er det lettere å få oversikt hvis vi går kronologisk gjennom? Og tenker på å strukturere etter det? Det kan hende.

Ane: Kanskje for enkelte ... vet ikke.

Eventuelle navn og stedsnavn som forekom i intervjuene sensurerte jeg fortløpende i transkriberingen. Skolene og informantene er gitt pseudonymer. For å ivareta anonymitet og sikre lesbarheten er alle uttalelser skrevet på bokmål.

4.3 Utvalg

4.3.1 Utvalgskriterier

Utvelgelsen av informanter til kvalitative undersøkelser er sjeldent tilfeldige, men bygger på prinsippet om å være analytisk selektiv. Det vil si at «man skal sørge for at få viktige karakteristika i forhold til problemstillingen representert i udvalget» (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 179). Trinn og studieretning var to utslagsgivende faktorene for utvalgskriteriene. Jeg satte som

kriterium at deltakerne underviser ved Vg2 inneværende skoleåret. Årsaken til kriteriet er at Vg2 følger NOR01-06 for første gang inneværende skoleåret, og det er på Vg2 SF at elevene har kompetansemål tilknyttet lesing av eldre tekster i kulturhistorisk kontekst.

For å kunne sikre overførbarhet holdt jeg meg til de fastsatte utvalgskriteriene i prosessen med å få tak i informanter. Utvalget kan regnes som et kriterieutvalg, fordi deltakerne er valgt basert på utvalgskriteriene. Selv om utvalget er forsøkt gjort analytisk selektivt kan det også regnes som et tilgjengelighetsutvalg, fordi mine kontaktpersoner ved skolene har rekruttert utvalget basert på tilgjengelige deltakere i samme team. På grunn av frafall på intervjudagen deltok en informant som ikke underviser i Vg2 SF inneværende skoleår. Ellers består utvalget av de personene i skolenes Vg2-team som hadde interesse av og mulighet til å delta i intervjuet.

4.3.2 Studiens utvalg

Utvalget består av sju lærere ved tre skoler. Tre lærere ved skole A og B deltok. Ved skole C deltok én lærer, siden denne skolen kun har én klasse på Vg2 SF. Den følgende tabellen viser fordelingen av informanter ved de ulike skolene. Deltakerne er gitt fiktive navn etter en inndeling i skole A, B og C, med fornavn hvor første bokstav stemmer overens med inndelingen av skoler.

Tabell 1 Utvalget

SKOLE	NAVN	UTDANNING	ERFARING I VGS
A	Ane	Lektorutdanning nordisk og historie, med master i nordisk. Årsenhet samfunnsfag. Nåværende student.	4 år
A	Aksel	Allmennlærerutdanning. Hovedfag nordisk litteratur. Master digital kommunikasjon og kultur. Litteraturvitenskap.	17 år
A	Aina	Lektorutdanning historie og samfunnsfag, med master i historie. Årsenhet nordisk.	5 år
B	Beth	Årsenhet nordisk, mellomfag tysk, hovedfag historie. Nåværende student.	17 år
B	Beate	Årsenhet samfunnsfag, bachelor nordisk, praktisk-pedagogisk utdanning.	9 år
B	Bodil	Årsenhet engelsk, årsenhet filosofi, mellomfag nordisk, hovedfagsemner nordisk. Nåværende student.	16 år
C	Clara	Allmennlærerutdanning. 60 studiepoeng global forståelse. Master i global utvikling. 90 studiepoeng i norsk som andrespråk-emner.	4 år

4.4 Fremgangsmåte for håndtering av datamaterialet

Som grunnlag for kategorisering av datamaterialet og analyse ligger transkriberte notater fra de tre intervjuene. Datamaterialet er samlet og sortert i koder, som vil si mindre enheter i relasjon med hverandre og konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Videre vil jeg bruke begrepene analysekategorier om kodene, og analysedatadokument om transkripsjonsnotatene. Koding kan føre til at mening blir plassert i båser. Derfor skriver Aksel Tjora i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2021) at de merkelappene som settes på datamaterialet bør være tilstrekkelig åpne. Jeg har valgt å strukturere meningsenhetene etter tema. Det innebærer at utsagnene fra hver enkelt deltaker slås sammen etter tematisk sammenheng. Tabellen viser de valgte analysekategoriene:

Tabell 2 Analyse kategorier

NUMMER	KATEGORI
1	Litteraturhistoriens rolle i norskfaget
2	Læreplanforståelse
3	Analytiske og erfaringsbaserte innganger til litteratur
4	Kronologisk struktur i litteraturhistorieundervisningen
5	Tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen
6	Valg av temaer og tekster
7	Formål og mål med arbeid med litteraturhistorie

For å opprettholde en viss oversikt og ryddighet ønsket jeg ikke at antallet kategorier ble for stort i forhold til oppgavens omfang. Etter inndelingen i kategorier skrev jeg sammendrag med hovedpunkter fra hvert intervju, og jeg samlet detaljer av særlig interesse i et eget dokument. Deretter fargekodet jeg analysedatadokumentet – som utgjør 50 sider.

Kategoriene samsvarer både med utsagn fra informantene og med de teoretiske perspektivene ligger til grunn for intervjuguiden. Det er først og fremst de teoretiske perspektivene og overordnede temaene som fungerer som ramme i fortolkningen av informantenes erfaringer. For eksempel viser kategorien *tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen* bruk av et fagbegrep som kategori fordi denne bygger på teoretiske perspektiver i kapittel 3.2. Tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen er også et eksempel på et «innfødt begrep». Det vil si at analysekategoriene ligger tett på deltakerutsagnene og inneholder begreper som allerede finnes i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Informantene bruker ulike begreper om tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen, for eksempel

temaarbeid, temabasert arbeid og temainnganger. Jeg baserte analysekategoriene på fellesnevnerne innad i og mellom de tre intervjuene, fremfor ett individuelt utsagn. Deltakernes utsagn og andre detaljer kommer til syne i titler på kapitlene i analysen.

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Å forske i skolesammenheng gjør at jeg forholder meg til noe som angår barn og unge, og til skolen som samfunnsinstitusjon. I tillegg får jeg gjennom de kvalitative intervjuene tilgang til menneskers personlige synspunkter. Datainnsamlingen ble dessuten gjennomført i Vg2-team, med relasjoner innad blant kollegaene i teamet. I slike tilfeller kan man møte på etiske dilemmaer, særlig når det gjelder ivaretagelse av deltakerne. I «Å bli en etisk forsker» poengterer Lilliane Del Busso (2015) at man ikke kan være sikker på hvilke reaksjoner intervju spørsmålene kan vekke eller hva deltakerne selv oppfatter som sensitive temaer. Det er derfor viktig at jeg som forsker forstår og forholder meg til etiske prinsipper i alle ledd av prosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk. Relevante prinsipper dreier seg om vern av menneskeverd og personvern, behandling og lagring av personopplysninger og ansvaret om å informere og innhente samtykke (NESH, 2016). Jeg oppbevarer lydopptak og personlig informasjon atskilt. Personlige opplysninger er anonymisert fortløpende. Lydopptak og identifiserbare personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

Krav til privatliv og krav til riktig presentasjon av data er også sentrale etiske prinsipper (Postholm og Jacobsen, 2018). Å delta i forskningen er frivillig, og deltakerne ble informert om hva samtykke til deltakelse innebærer. Før intervjustart gikk jeg gjennom det forhåndssendte informasjonsskrivet for å sikre at informasjonen som var gitt også var *forstått*. Jeg informerte om anonymisering og bruk av fiktive navn. For å sikre deltakernes krav om konfidensialitet ønsket jeg at deltakerne ikke delte identifiserbare opplysninger. Deltakerne er informert om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet, og at de har krav til innsyn i prosjektet. Informantene tok imot meg på egen arbeidsplass, og det er dermed viktig at informasjonen i datamaterialet ikke skader arbeidsforholdene eller setter informantene i dårlig lys. Kravet om korrekt gjengivelse handler også om at uttalelser skal stå i sin opprinnelige kontekst også i forskningsteksten. Deltakere har fått være de første leserne av forskningsteksten, og de fikk mulighet til å komme innspill før oppgaven leveres og publiseres.

4.6 Studiens kvalitet og troverdighet

Innen kvalitativ forskning benyttes ofte begrepene gyldighet, overførbarhet og pålitelighet i stedet for validitet og reliabilitet (Tjora, 2021, s. 259). Begrepene er kriterier eller indikatorer for kvalitet, og handler i hovedsak om å sikre at resultatene kan ha relevans utenfor tid og sted. Sammen utgjør kvalitetskriteriene studiens samlede troverdighet.

4.6.1 Indre og ytre gyldighet

Validitet, eller gyldighet, handler om man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke. Validiteten eller gyldigheten kan deles inn i ytre og indre, som omhandler henholdsvis overførbarhet og troverdighet. Den indre gyldigheten kan jeg sikre gjennom dialog mellom teori og empiri, slik at funnene fremstår som sannsynlige og sanne. I denne sammenheng kan indre gyldighet sikres gjennom Den ytre gyldigheten handler om « i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller generaliseres – til kontekster som ikke er studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). All kunnskap er i utgangspunktet lokal, og min jobb er å behandle og fortolke datamaterialet slik at informasjonen blir mer uavhengig sin opprinnelige kontekst. Utvalget er lite, men innenfor prosjektets rammer anser jeg antall skoler og informanter som dekkende. Deltakerantallet er i tråd med hensikten om at hver enkelt informant skal få uttale seg i dybden, slik at jeg også kan foreta en detaljert analyse. Likevel vil det finnes informanter jeg ikke har fått tak i, som kunne utdypet og nyansert bildet.

Selv om datamaterialet er hentet fra tre skoler vil det etter min mening være mulig å overføre funnene til å gjelde flere kontekster, slik at studien kan være til nytte for andre skoler, lærere eller personer på fagfeltet. Tre skoler er et for lavt tall til å kunne sikre overførbarhet på generell basis. Det vil heller være snakk om en naturalistisk generalisering, som vil si «hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Samtidig har jeg gjort valg som kan styrke overførbarheten. Datamaterialet viser hvordan litteraturhistorieundervisning tolkes og forstås ved skoler med ulike eiere. To av skolene er offentlige, og én er friskole med privat eier. Skolene har varierende størrelser, noe som kan styrke overførbarhet til små og store skoler. På den andre siden kan overførbarheten svekkes av at alle skolene ligger på Østlandet.

Fordi fenomenologiske studier nettopp vil undersøke ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen, vil det være vanskeligere å generalisere funnene. Et dybdeintervju kan kun fortelle «om hvordan deltakere *tenker om* egen praksis og *erfarer* denne» (Tjora, 2021, s. 262). Det betyr

at jeg tar forbehold om at datamaterialet ikke sier noe om faktisk praksis, men om tanker og erfaringer *om* undervisningen. Samtidig kan funnene være gyldige for flere mennesker, noe som kalles intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Selv om verden ikke kan beskrives og tolkes objektivt, kan flere dele de samme oppfatningene om virkeligheten.

4.6.2 Pålitelighet

Pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om i hvilken grad man som forsker reflekterer over sin egen påvirkning. Det handler også om å gjøre forskningen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har vært nødt til å være oppmerksom på min egen subjektivitet og hvordan denne er en del av konteksten som resultatene kan forstås i. Funnene er konstruert i dialog mellom tidligere forskning, utvalgt teori og empiri fra intervjuene, men også i møte mellom meg og informantene. Min påvirkning, forskereffekten, var sterkest til stede ved innhenting av datamaterialet og i relasjonen til deltakerne under intervjuene. Deltakerne kan i varierende grad ha forberedt seg eller tilpasset seg til det de tror jeg ønsket å høre.

Som nevnt gikk opptaket fra det første intervjuet med informanten ved skole C tapt, noe som kan virke inn på studiens pålitelighet. Noe informasjon gikk tapt selv om intervju nummer to er basert på den samme intervjuguiden og notater jeg tok på det første intervjuet. Jeg ønsket likevel å gjennomføre et nytt intervju slik at informasjonen fra skole C ikke var hentet fra nedskrevne notater basert på min hukommelse og fortolkning. Jeg gjennomførte et nytt intervju for å kunne presentere informasjonen fra de tre intervjuene på samme måte – som direkte sitater fra den enkelte lærer. For å sikre videre pålitelighet vil jeg i analysen holde frem med åpenhet omkring hvilken påvirkning de ulike intervjusituasjonene kan ha for resultatene.

For å oppnå pålitelighet er også de to idealene transparens og refleksivitet sentrale. Transparens handler om at forskningen er åpen, både i innhenting av empiri og i formidling av resultater. I tillegg handler transparens om være åpen om hvorfor og hvordan jeg har forsket, også om konteksten forskningen står i og valg av de teoretiske perspektivene. Åpenhet om de metodologiske valgene gjør at jeg reflekterer over valgene jeg har tatt underveis i prosjektet, noe som kan sikre prinsippet om refleksivitet. Refleksivitet handler om å reflektere over egen posisjon i forskningen og over forforståelse og kontekst kan påvirke tolkningen. Teoretisk grunnlag og refleksjon over egen tilstedeværelse i datainnsamlingen kan vise hvilke perspektiver jeg som forsker har inntatt. Mine verdier, interesser og antakelser påvirker prosjektet fra start til slutt. Det innebærer at jeg ikke har et nøytralt perspektiv på den virkeligheten jeg undersøker.

Et siste prinsipp for å sikre kvalitet er ifølge Tanggaard og Brinkmann (2020) resonans, eller forståelse, hos leseren. Ved en presis presentasjon kan oppgaven bidra med nye perspektiver. Samtidig vil resultatene fra prosjektet alltid kunne utfordres ved bruk av andre perspektiver eller metoder enn de jeg har valgt. Gjennom redegjørelsen for valg av metode, gjennomføring av intervjuer, håndtering av datamaterialet og etiske vurderinger har jeg gjort mitt for at forskningen skal fremstå som gyldig og pålitelig – og for at den kan skape resonans hos leseren.

5 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte det empiriske materialet fra intervjuene. Jeg vil utforme funn som vil ses i lys av de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven. I tillegg vil jeg se datamaterialet i rammen som formålene danning, historiebevissthet og litterær kompetanse utgjør. Drøftingen av funnene skal bidra til å besvare problemstillingen: *Hvilke muligheter og utfordringer mener norsklærere ved tre videregående skoler finnes ved bruk av kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen på Vg2 SF?* I tillegg vil analysen bidra til å kunne svare på forskningsspørsmålene om formål med litteraturhistorieundervisningen og læreplanens føringer for denne undervisningen på Vg2 SF. Mot slutten av analysen trekker jeg frem eksempler på litteraturhistoriens uttrykk i læreverk og eksempeloppgaver for eksamen.

Jeg vil hovedsakelig følge en struktur hvor jeg analyserer datamaterialet i tråd med tabell 2, *Analyse kategorier* i kapittel 4.4. Samtidig vil jeg for kohesjonens skyld presentere resultatene slik de tematisk hører sammen, og det kan derfor forekomme avvik fra den opprinnelige strukturen. Jeg vil analysere og drøfte både den enkelte lærerens syn og forståelse og resultater på tvers av skoler. Når informantene sier noe som fremstår som et sitat har jeg valgt å bruke enkle anførselstegn. skolene. Jeg markerer forklaringer på utsagnene i klammeparentes.

5.1 Litteraturhistorie etter innføringen av LK20

I det første analysekapitlet vil jeg se nærmere på hvordan litteraturhistorie kommer til uttrykk i norskfaget etter innføringen av LK20. Jeg vil konsentrere meg om informantenes forståelse av hva litteraturhistorieundervisning kan være og hvilke føringer NOR-01-06 legger for undervisningen.

5.1.1 Intensjon og realisering

Jeg begynte samtlige intervjuer med å spørre lærerne om hvordan de mener litteraturhistorien kommer til uttrykk i norskfaget. I svarene på spørsmålet sammenlikner flere av informantene tidligere undervisningspraksis med undervisningen etter implementeringen av LK20. Bodil forteller at litteraturhistorieundervisningen frem til LK20 har vært dominert av lærerens presentasjoner av kulturhistoriske perioder. Deretter har elevene ofte lest tekstutdrag med fokus på spørsmålet «hvordan ser vi at det her er fra perioden?». Så «putter vi på noen sånne trekk [kjennetegn ved perioden] for å vise at vi kjenner igjen stoffet om perioden», forklarer hun. Bodil forteller at litteraturhistorien oftest har kommet til uttrykk gjennom «en bolk der vi har satt oss

inn i en periode». Hun mener at en slik undervisningspraksis «kjenner sikkert alle igjen». Uttalelsen bidrar til å bekrefte den dominansen som den tradisjonelle arbeidsmåten har hatt, og kanskje har, i skolen. Også ved skole A slår informantene fast at tidligere undervisningspraksis har vært dominert av det Ane kaller «å gå gjennom litteraturhistorie».

At Ane kaller denne arbeidsmåten for tradisjonell samsvarer med faglitteraturens beskrivelser av den tradisjonelle måten å arbeide med litteraturhistorie på. I *Temaininganger til norskfaget* beskriver Sæther og Melvold (2020, s. 22) den tradisjonelle arbeidsmåten som arbeid dominert av lærebøker med «historisk-kronologisk struktur som legger opp til at klassen går gjennom litterære perioder og bruker disse som utgangspunkt for tekstlesinga». En slik struktur kommer også til syne i Aksels beskrivelse av tidligere praksis hvor han har arbeidet med «litteraturhistorie som utgangspunkt, og så har vi lest tekster for å liksom eksemplifisere det». Med denne strukturen vil tekstene presenteres etter konteksten. Aksel mener at etter LK20 «er det enda klarere signaler på å snu om», først og fremst fordi «tekstene er fokus og litteraturhistorie er en kontekst». Også Bodil forteller at «vi har jo måttet snu litt om på ting og tenke litt nytt». Flere av informantene opplever innføringen av kjerneelementet *Tekst i kontekst* som et signal om at den tradisjonelle arbeidsmåten bør utfordres.

I lys av fagfornyelsen påpeker også flere på fagfeltet at LK20, og særlig *Tekst i kontekst* reiser nye spørsmål innen litteraturhistorisk- og didaktisk forskning. Det kommer blant annet frem i etterlysningen av en ny litteraturhistoriedidaktikk (Claudi, 2019; Claudi & Norendal, 2022; Nordstoga, 2022). Steinfelds gjennomgang av litteraturhistoriens utvikling i skolen viser at det er lenge siden litteraturhistoriske spørsmål var en del av den norskdidaktiske debatten. Nordstoga (2022, s. 71) hevder at det har vært et manglende klima for å diskutere litteraturhistoriens plass i faget de siste årene. Derfor har litteraturhistoriske spørsmål blitt satt i skyggen av andre norskdidaktiske spørsmål (Nordstoga, 2022). Vektleggingen av den historiske dimensjonen i LK20 gjør det nødvendig med en debatt om litteraturhistoriens rolle i norskfaget. Datamaterialet fra studien min viser at behovet for aktualisering av litteraturhistoriedidaktikken også er oppfattet av lærerne i videregående skole.

Både ved skole A og B var informantene enige om at LK20 har endret deres syn på litteraturhistoriens rolle i norskfaget. De var samstemte om at implementeringen av nye kompetansemål og kjerneelementet *Tekst i kontekst* har gjort at de har endret undervisningspraksis. Claudi og Norendal (2022, s. 14) hevder at LK20 representerer en innskjerping av skolens litteratur- og kulturhistoriske forpliktelser. Det er derfor interessant at i

spørsmål om endringer i litteraturhistoriens plass etter LK20 svarer Clara at «jeg tenker ikke at litteraturhistorien er der det er mest endringer. Delvis fordi litteraturhistorie er litteraturhistorie, men og delvis fordi det er formuleringsforskjeller [mellom LK06 og LK20]». Med utsagnet «litteraturhistorie er litteraturhistorie» kan hun sikte til at innholdet i historien ikke nødvendigvis endrer seg selv om norskfagets historiske dimensjon vektlegges i en læreplan. Samtidig kan denne uttalelsen vitne om at Clara ikke oppfatter at det nå er behov for å tenke nytt i litteraturhistoriske spørsmål i norskfaget. Denne antakelsen styrkes også av at Clara er den eneste av informantene som ved intervjuutidspunktet ikke har endret undervisningspraksisen etter LK20, og som benytter kronologisk struktur i undervisningen. I tillegg var hun alene om å ikke ha kjennskap til innholdet i *Tematiske innganger til norskfaget*, som informantene skole A og B oppfatter som en viktig del av nytenkingen etter innføringen av LK20.

5.1.2 Litteraturhistorie i praksis

Intervjuene viser at litteraturhistorie i undervisningen lenge har betydd «å gå gjennom» kulturhistoriske perioder eller epoker. Ved skole A forteller Aina at hun tidligere har tolket arbeid med litteraturhistorie som at «da går man liksom fra norrønt til modernismen». Betegnelser om kulturhistoriske perioder brukes aktivt i alle de tre intervjuene, blant annet barokken, renessansen, romantikken, nasjonalromantikken og modernismen. Med et blikk på tidligere læreplan, NOR01-05, kan man se at visse periodebetegnelser har vært uttrykt i tidligere kompetansemål. I målene for Vg2 i NOR01-05 sto det at elevene skulle «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Målet ble tidsmessig avløst i Vg3 med målet hvor elevene skulle «analysere og tolke et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). I NOR01-06 ser det ut til at periodebetegnelsene er tydeligere uttrykt enn i forrige læreplan. I målene for Vg2 står det at elevene skal «lese norrøne tekster» og «utforske og reflektere over [...] tekster fra romantikken og nasjonalromantikken» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Dessuten heter det at elevene skal lese tekster fra en tidsavgrenset periode, nemlig «tekster fra 1500 til 1850» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Hvis man kan regne betegnelser om kulturhistoriske perioder som en tydeliggjøring av litteraturhistorien, ser det ut til at litteraturhistoriens rolle i norskfaget er styrket med NOR01-06. Informantene kommer ikke inn på dette momentet, utover at de nevner at litteraturhistorie kommer til uttrykk gjennom ulike kulturhistoriske perioder i

kompetansemålene. De legger altså ikke vekt på at NOR01-06 har tydeligere formuleringer om kulturhistoriske perioder enn NOR01-05.

Av intervjuene kommer det frem at litteraturhistorie ofte innholdsmessig forstås som et lærestoff bestående av kjennetegn ved de kulturhistoriske periodene. Bodil kaller kjennetegnene for «sjangertrekk eller periodetrekk». Claudi (2019, s. 5) formulerer at litteraturhistorie ofte er «metaforisk forstått som en ramme de litterære tekstene kan settes inn, som en bakgrunn de kan betraktes mot». I så fall blir litteraturhistorien en kontekstuell ramme, et begrep også noen av informantene bruker. I de tilfellene benyttes ordet kontekst om lærestoffet i kulturhistoriske perioder. Kulturhistorisk kontekst blir forstått som bakgrunnskunnskap eller detaljkunnskap – av Aksel kalt «hjelp til å lese og forstå tekster». Samlet sett kan man si at litteraturhistorie og kulturhistorisk kontekst kan regnes som et kunnskapsemne (Aase, 2019). Med kunnskapsemne menes litteraturhistorie som et lærestoff om periodenes kjennetegn, presentert for elevene som faktakunnskap. Blant annet vitner den tradisjonelle arbeidsmåten om at litteraturhistoriens plass i faget ofte dreier seg om at læreren presenterer lærestoffet og at elevene leser om de kulturhistoriske periodene i læreboka. Informantene ved skole B forklarer at en slik undervisningspraksis er forutsigbar både for elever og lærere. Etter innføringen av LK20 forteller Bodil at de prøver ut tematisk struktur som et «sprekere opplegg». Likevel ser det ut til at det faglige innholdet i lærestoffet om kulturhistoriske perioder og kontekster er uforandret etter LK20.

Beth forteller at hun tidligere har brukt tidslinjer i litteraturhistorieundervisningen. Hun delte da elevene i grupper «og så fikk de ansvar for norrøn tid og renessanse og barokken, og så lagde de sånne plakater med kjennetegn ved de ulike litteraturhistoriske periodene». Mot slutten av skoleåret kunne elevene da se tilbake på plakatene for å få et «fugleperspektiv på det hele». Ved hjelp av en litteraturhistorisk tidslinje kunne hun stille elevene spørsmål som «hva viser disse her tekstene, hva kan de fortelle oss om de ulike periodene vi har jobbet med?». Eksempelet viser at det litteraturhistoriske lærestoffet kan forvaltes i ulike aktiviteter, selv om den tradisjonelle arbeidsmåten er dominert av at læreren har presentasjoner og elevene leser i læreboka.

Som tidligere nevnt omtaler Dahl og Steinfeld (2001, s. 10) litteraturhistorie som «en fortællende, kronologisk ordnet fremstilling af en national litteratur fra begyndelsen til nu». Definisjonen presiserer både at en litteraturhistorie er en kronologisk fremstilling og at den er fortellende. Fortellende litteraturhistorieskriving har også stått sterkt etter R94 og L97, hvor nyere læreverk dekker «det stoffet skolelitteraturhistoriene tradisjonelt har dekket» (Steinfeld, 2005, s. 51). Selv om litteraturhistorien har manglet plass i litteraturdidaktiske spørsmål de siste tiårene

har litteraturhistorien vært i bruk som lærestoff i norskfaget, også etter Kunnskapsløftet. Samtidig har ikke dette lærestoffet et definert eller allment innhold. Hvilket innhold litteraturhistorieundervisningen har vil variere ut fra hvilke perspektiver eller orienteringsrammer som ligger til grunn (Andersen, 2012). Ut fra datamaterialet ser det ut til at informantene bruker periodebetegnelser om hva litteraturhistorien er. Kjente kulturhistoriske perioder bidrar som prinsipp for å dele litteraturhistorien opp i mindre enheter. Lærerens valg av tekster og kontekstuell innhold vil variere ut fra ulike perspektiver, perioder og kontekster som vektlegges.

Litteraturhistorien har ifølge Steinfeld (2005, s. 60) en narrative karakter som gjør at den kan regnes som en didaktisk sjanger. I innledningen til *Litteraturhistoriske muligheter* hevder Claudi og Norendal (2022, s. 17) at litteraturhistorien har et grunnleggende pedagogisk siktemål. Perkins (1992) sår tvil om mulighetene for en vitenskapelig litteraturhistorie, men han argumenterer for litteraturhistorien som en nødvendig sjanger i skolen. Uavhengig av litteraturhistoriens innhold og tidligere rolle i norskfaget vitner NOR01-06 om en ny tid hva angår litteraturhistoriens plass i faget. Claudi (2019, s. 1) omtaler den nye læreplanen som «en historisk vending for norskfaget». I neste kapittel vil jeg se nærmere på hva norskfagets historiske dimensjon betyr.

5.1.3 Historie(bevissthet) i norskfaget

I kapittel 2 redegjorde jeg for norskfagets sterke bånd til historien, særlig gjennom nasjonsbyggingsprosjektet. LK20 signaliserer at tekstens og leserens historisitet skal vektlegges i norskfaget (Claudi, 2019). Det innebærer en forståelse av både tekstens og leserens eksistens i historien. Å være historisk er først og fremst en erkjennelse av det fortidige og at fortiden påvirker her og nå. Begrepet historisitet inneholder ikke nødvendigvis en forståelse av historiens innvirkning for fremtiden – noe begrepet historiebevissthet gjør. Som tidligere nevnt handler historiebevissthet om forståelse av samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid (Lund, 2016, s. 23). I intervjuene forekommer ikke bruk av begrepet historiebevissthet. Det kan tyde på at begrepet ikke er kjent eller innarbeidet i norsklærerdiskursen. Det kan også være at informantene ikke oppfattet mulighetene for å benytte begrepet. Samtidig er flere av dem inne på noe av kjernen i den historiske bevisstheten, slik som at elevene gjennom tekstlesing skal kunne forstå samspillet mellom fortid og nåtid. Eikeland (2013, s. 22) påpeker at behovet for historiebevissthet henger sammen med behovet for å forstå vår plass i verden og oss selv, både i nåtid og i tiden fremover. For å kunne skape sammenheng i egne liv vil elevene kunne trenge historiekunnskap og forståelse

for hvordan fortiden preger samtiden. En slik kompetanse er ikke bare relevant for historiefaget, den er også aktuell i norskfaget.

Å knytte samtiden til fortiden er presisert i norskfaglige kompetansemål med føringer om å lese tekster i kulturhistorisk kontekst og sammenlikne med nyere tekster, samt i kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Kompetansemålet legger føringer for det Skarstein (2022) omtaler som historiserende lesninger. Å skulle inkludere fremtiden i samspillet «er en fremmed tanke», skriver Lund (2016, s. 23). Ser man på Opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1–1) bør ikke denne tanken nødvendigvis være fremmed, da opplæringen både skal gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring», og «opne dører mot verda og framtida». I «Om faget» heter det at norskfaget skal «ruste dem [elevene] til å delta i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Både Opplæringsloven og NOR01-06 inneholder altså føringer om fortid, nåtid og fremtid – og dermed implisitt føringer for historiebevissthetens relevans i norskfaget.

Historiebevissthetens tilstedeværelse i norsk- og historiefaget kan ses som et argument for tverrfaglig arbeid. Samarbeid og muligheten til å trekke paralleller mellom fagene norsk og historie ble et tema i alle intervjuene. Aina underviser i historie, og hun forteller at hun som historielærer har samarbeidet med en annen norsklærer. Da har Aina hatt ansvar for «den historiske biten rundt, bare føre elevene inn i tidsperioden, gjerne med bruk av kunst og ikke bare litteratur». Grunnlaget for et slikt arbeid finner hun i at «[lære]boka legger såpass mye vekt på konteksten» og at læreverket derfor legger opp til «litt sånn historisk bakgrunn først». Bodil påpeker at i møter med eldre tekster «er man jo liksom avhengig av litt historiekunnskap».

Samtidig peker flere av informantene på hva som skiller norskfaget fra historiefaget. Informantene påpeker at norskfaget har særskilte muligheter for formidling av kulturhistorisk kunnskap. Beth underviser også i historie. Hun understreker at «historiefaget, altså, det handler kanskje litt om andre linjer». Med dette kan hun mene at historiefaget følger allmennhistoriske linjer fremfor kulturhistoriske. Dermed vil ikke elevene nødvendigvis bli kjent med betegnelser som realisme i historiefaget. I tillegg trekker Beth frem at historiefaget er opptatt av årsak og virkning, mens hun ser det som norskfagets og litteraturhistoriens oppgave å se på samfunnet og «hvordan tiden satte sitt preg på tekstene». Til dette utdyper Bodil at «ofte har de [elevene] jo ikke gått gjennom det i historie heller». Norskfaget har derfor et ansvar for å gi elevene de kulturhistoriske perspektivene uavhengig av hvor «i tiden» elevene er i historiefaget.

Fordi norsk og historie følger forskjellige periodeinndelinger og vektlegger ulike sider av historien, vil det sjeldent være mulig å samarbeide parallelt. Historiefaget skal gi elevene innsikt i

de aller første samfunnene, mens norskfaget begynner sin tidslinje med den norrøne litteraturen. En norsklærer skal dessuten «vise dem [elevene] kulturhistorisk hva som var viktig i den tiden, og hvorfor folk skrev som dem skrev ... og hvem som skrev», sier Bodil. Det er altså noen aspekter som norskfaget kan gi som historiefaget ikke gir.

5.2 Læreplanforståelse

I dette kapitlet vil jeg gå inn på hvilken forståelse informantene har av hva læreplanen NOR01-06 uttrykker om litteraturhistorie. Alle intervjuene ble innledet med spørsmålet «hvordan kommer litteraturhistorien til uttrykk i den nye læreplanen i norsk, og særlig for Vg2?». Med læreplanforståelse mener jeg først og fremst tolkning av kjerneelementer og kompetansemål, samt tanker om undervisningspraksis i tråd med læreplanen. Spørsmålet ble valgt fordi det kunne fungere som et innledende spørsmål slik at læreplanen ble en ramme for samtalen.

5.2.1 Kontekst, tekst og *Tekst i kontekst*

En utfordring ved det innledende spørsmålet er at det kan ha blitt et såkalt ledende spørsmål som «favoriserer en spesiell type svar» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Spørsmålet gir for så vidt svar i henhold til mine antakelser, men om kjerneelementet *Tekst i kontekst* samsvarer ikke informantenes svar helt med mine forventninger. Fordi jeg hadde satt meg inn i fagfeltets teoretiske perspektiver i forkant av intervjuene antok jeg at kjerneelementet *Tekst i kontekst* ville få en fremtredende plass i samtalen. Jeg antok at det ville komme tydelig frem at kjerneelementet kan representere en ny måte å tenke tekstarbeid på, og at lærerne hadde satt seg inn i hva kjerneelementet kan bety for litteraturhistorieundervisningen. I intervjuene legger informantene mindre vekt på kjerneelementet enn hva jeg forventet. Få informanter redegjør for *Tekst i kontekst* eller viser til læreplanformuleringen. Aksel nevner kjerneelementet i sammenheng med tematisk struktur. Han hevder at «*Tekst i kontekst* har en litt annen betydning nå da, for oss». Også Bodil nevner kjerneelementet, men kun på en overordnet måte. Mot slutten av intervjuet sier hun at «[v]i har ikke snakket så mye om *Tekst i kontekst*, kjerneelementet. Det forteller jo egentlig litt om hvor vi skal, med hele prosjektet 'tekster i kulturhistorisk sammenheng' da». Ifølge Bodil kan *Tekst i kontekst* i knyttes til «oppstarten, at den må være så relevant at eleven klarer å hekte seg på». Hun legger til at hun forstår kjerneelementet som «det her med relevansen, at man skal kjenne seg igjen, og at man er jo liksom i elevens erfaringsverden». Bodils tolkning av

kjerneelementet dreier seg om en bevisstgjøring av å starte med tekster som elevene kan kjenne seg igjen i og oppleve som relevante, før tekstene tilknyttes kulturhistorisk sammenheng.

Bortsett fra Bodil og Aksel er det ingen av informantene som nevner kjerneelementet *Tekst i kontekst* eksplisitt. En årsak til dette kan være at jeg stilte et åpent spørsmål om læreplanforståelse, men forventet spesifikke svar om kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Tjora (2021, s. 285) kaller dette for *asymmetri i forventet formalitet*. Asymmetrien dreier seg om at jeg stilte deltakerne et spørsmål som var planlagt på forhånd samtidig som jeg forventet åpen refleksjon. En annen årsak kan være at informantene tolket det innledende spørsmålet om Vg2 som styrende for resten av samtalen. Informantene kan ha lagt mindre vekt på *Tekst i kontekst* fordi kjerneelementene ikke kun gjelder for Vg2, men er gjeldende for alle trinn. Likevel er det overraskende at informantene i liten grad reflekterer rundt betydningen av kjerneelementet *Tekst i kontekst* for litteraturhistoriens uttrykk i læreplanen. For eksempel uttrykker Clara at det lenge før LK20 har vært naturlig «å se litteraturen ut fra det samfunnet som var rundt». Hun tror derfor at tanken om at tekster skal leses i kontekst «den har nok vært der, den ligger veldig naturlig». Det er derfor interessant at Clara ikke opplever at kjerneelementet *Tekst i kontekst* kan bety endringer for undervisningen. Det kjerneelementet *Tekst i kontekst* representerer er ikke en anerkjennelse av tekstenes kontekst, men kan være en erkjennelse om at tekstene og konteksten bør behandles i en annen rekkefølge enn i den tradisjonelle arbeidsmåten.

I motsetning til Clara uttrykker Aksel at *Tekst i kontekst* markerer en endring på rekkefølgen i litteraturhistoriearbeidet. Ifølge ham betyr *Tekst i kontekst* at undervisningen har et annet utgangspunkt enn før. Aksel forteller at «utgangspunktet er tematisk, og primærtetekster. Og det kronologiske og kulturhistoriske kommer som kontekst». Videre påpeker han at NOR01-06 uttrykker at «[t]ekstene er i fokus og litteraturhistorie er kontekst». Aksel ser dette er et signal om «å snu om» på tidligere praksis. At han omtaler det som «å snu om» innebærer en implisitt sammenlikning med en praksis hvor litteraturhistorien settes før teksten. Denne rekkefølgen er kjent fra tradisjonelt arbeid med litteraturhistorie hvor det kulturhistorisk lærestoff presenteres i forkant av tekstlesingen. Som tittelen på kjerneelementet uttrykker kan *Tekst i kontekst* innebære at tekstene settes før litteraturhistorien, slik Aksel også uttrykker. Bakken (2019, s. 31) omtaler prinsippet i *Tekst i kontekst* som at «teksten løftes fram som det primære, og konteksten kommer sekundært inn som en tolkningsramme i tekstarbeidet». Jeg opplever at Aksel oppfatter denne endringen i større grad enn Clara.

Datamaterialet viser at kjerneelementet *Tekst i kontekst* tolkes på ulike måter i skolen. Noen tolker kjerneelementet som en erkjennelse av kontekstens rolle i tekstlesingen, mens andre tolker det som en presisering om å tenke nytt om rekkefølgen i litteraturarbeidet. Denne sistnevnte forståelsen peker i retning av det Bakken (2019, s. 31) skriver om at *Tekst i kontekst* kan bety «at den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorie bør tones ned». Forklaringen av *Tekst i kontekst* i læreplanen sier ikke noe om at den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorien er uaktuell eller at den bør tones ned. Samtidig vitner kjerneelementet om at litteraturhistorien ikke skal stå i første rekke, slik det ofte gjøres i tradisjonell litteraturhistorieundervisning. Bakken (2019, s. 31) mener kjerneelementet vitner om et «brudd med en undervisningspraksis der litteraturhistorien i seg selv er et viktig tema, og der korte litterære utdrag trekkes inn for å illustrere litterære epoker, tendenser og forfatterskap». Dette er riktignok et uttrykk gitt av en fagperson, og det er heller ikke slått fast av Utdanningsdirektoratet. Likevel er det verdt å merke seg at Bakken satt i utvalget som la frem kjerneelementene, og at han var med i læreplangruppa som utformet NOR01-06 (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 8).

Selv om det ikke forekommer redegjørelser for innholdet i kjerneelementet, viser informantene i flere tilfeller implisitt til kjerneelementet *Tekst i kontekst*. En grunn til dette kan være at innholdet i *Tekst i kontekst* til dels også uttrykkes i kompetansemålene. I omtalen av kjerneelementet heter det at de tekstene elevene leser skal «knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevens egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Denne formuleringen likner på det komparative perspektivet i kompetansemålet for Vg2 hvor det heter «lese og tolke tekster [...] i kulturhistorisk kontekst og drøfte hvordan de er relevante i dag». At disse formuleringene har nokså likt innhold kan være årsaken til at informantene i liten grad vektlegger kjerneelementet *Tekst i kontekst*.

I læreplanen for norsk i LK06 skulle elevene «sette tekster inn i en kulturhistorisk sammenheng». Claudi (2019, s. 5) advarer mot å *sette* tekstene i kontekst, fordi det betyr at konteksten blir «en sekundær faktor i litteraturarbeidet». Han mener også at denne formuleringen signaliserer at den historiske kontekstualiseringen skjer uavhengig av tekstlesingen (Claudi, 2019, s. 5). I NOR01-06 er formuleringen fra LK06 byttet ut med termene «knytte tekstene til kontekst» og «reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å skulle knytte tekst til kontekst kan oppfattes som at kontekstuel lærestoff skal tilføyes i tekstarbeidet.

Formuleringene i NOR01-06 kan innebære at konteksten behandles som en ramme for teksttolkningene, eller som bakgrunn som tekstene ses opp mot. Aksel poengterer at litteraturhistorien «kan brukes som bakgrunnskunnskap». Kanskje vil ikke innføringen av *Tekst i kontekst* hindre at konteksten fungerer nettopp som det bakteppet Claudi advarer mot. Samtidig kan kjerneelementet ses som en tydeliggjøring av at teksten er meningsbærende i seg selv. Presiseringen av at tekster står i kontekst kan gjøre at konteksten blir en ramme for tekstforståelsen. Samtidig kan man se kjerneelementet som en erkjennelse av at kontekst er nødvendig for et historiebevisst og dannende litteraturarbeid hvor elevenes egne erfaringer utvides gjennom møter med nye perspektiver. Mot slutten av analysen vil jeg komme tilbake til hvilken betydning de kontekstuelle perspektivene kan ha i utviklingen av litterær kompetanse.

Aksel uttrykker at han tidligere har oppfattet at konteksten har vært i første rekke. Han forteller at det da har handlet om «litteraturhistorie som utgangspunkt, og så har vi lest tekster for å liksom eksemplifisere». Også Bodil nevner at hun tidligere har brukt tekstene som eksempler på kulturhistoriske perioder. Dette samsvarer med funn fra LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Bodil forteller videre at «den rekkefølgen har vi jo vært veldig komfortable med, og det er jo forutsigbart for elevene». Nå oppfatter hun signaler om at den tradisjonelle rekkefølgen bør vurderes, særlig fordi hun mener det ikke lenger er relevant «å putte på sjangertrekk eller periodetrekk [på tekstene]». Kanskje vil innføringen av kjerneelementet gjøre at flere lærere vil snu om fra tidligere praksis hvor konteksten har vært primær. Samtidig kan det være vanskelig å påpeke hva man konkret oppnår med å sette tekstene i første rekke, utover at tekstenes egenverdi verdsettes når de ikke brukes som eksempler på noe annet. Det kan ses i sammenheng med de studiene Rødnes omtaler, hvor det kommer frem at elevene ikke opplever at litteraturen berører dem når litteraturundervisningen legger vekt på litteraturhistorie. Om *Tekst i kontekst* regnes som å sette kontekst i andre rekke kan kjerneelementet tydeliggjøre elevenes estetiske leseopplevelse og engasjement skal vektlegges i større grad enn før.

5.2.2 Åpne mål og mål «tilrettelagt for dybde»

Da informantene blir spurt om hvordan litteraturhistorie kommer til uttrykk i LK20 nevner alle kompetansemålene som sier noe om tidsrom og kulturhistoriske perioder. Clara forstår kompetansemålene som en todeling når det gjelder tidsrommet for litteraturhistorie på Vg2. Hun anser todelingen som «en del til norrøn litteratur og i den tiden som kommer fra renessansen, fra 1400-1500-tallet og fremover». Bodil nevner også den tidsmessige todelingen. Hun sier at «det

står jo at vi skal drive med litteraturundervisning fra middelalder til 1850». Ingen av de sju informantene refererer ordrett til tidsperioden 1500–1850, noe som kan tyde på at denne formuleringen ikke var innarbeidet hos deltakerne ved intervjuet. Intervjuene ble gjennomført tidlig i det første semestret med NOR01-06 som gjeldende læreplan for Vg2 SF. Jeg kan heller ikke forvente at deltakerne gjengir læreplanen ordrett, da intervjusituasjonen kan oppleves som utrygg eller kunstig. I tillegg har lærerne vært vant med formuleringen «tekster fra middelalderen til romantikken» i NOR01-05 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Tidsrommet 1500 til 1850 er dessuten en nokså rigid avgrensing, hvor det ikke tas hensyn til litterære strømninger og periodebetegnelser. Bodils eksempel om renessansen som startpunkt for tidsrommet i kompetansemålet viser alt i alt en forståelse for det kulturhistoriske innholdet i målet. Uansett hvilke formuleringer informantene bruker kommer det frem at de har kjennskap til målet og det aktuelle tidsrommet.

Når det gjelder norrøn tid, oppfatter informantene at denne perioden nå er presisert i læreplanen. Kompetansemålene for Vg2 uttrykker at elevene skal «lese norrøne tekster i oversettelse og sammenligne dem med tekster fra nyere tid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Clara anser denne presiseringen som et tegn på «at man vektet norrøn tid ganske mye større, fordi det er et eget kompetansemål». Ved å si at norrøn tid vektes «større» sammenlikner hun implisitt med tidligere læreplan. I flere tilfeller omtaler informantene kompetansemålene på en måte hvor de indirekte sammenlikner LK20 med LK06. Om kompetansemålene for Vg2 i NOR01-06 sier Bodil at «det står jo egentlig mye av det samme [som i NOR01-05], men med færre ord». Dette kan tolkes som at Bodil oppfatter at mye av innholdet i LK06 og LK20 er likt, men at det er i formuleringene man kan se forskjellene. Ane ser formuleringsforskjellene som et signal på at kompetansemålene i LK20 handler om dybdelæring, som av Utdanningsdirektoratet (2019a) forklares som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Bodil bruker ikke dybdelæringsbegrepet om de nye kompetansemålene, men hun nevner at læreplanen legger opp til «at man skal fordype seg mer. Og det er dybdelæring, og». Flere informanter oppfatter altså at innholdet i kompetansemålene samsvarer med prinsippet om dybdelæring. Samtidig er det kun Ane som nevner *hvordan* denne sammenhengen uttrykkes. Hun ser en distinksjon mellom mål som går i dybden og åpne mål, og at distinksjonen har grunnlag i hva kompetansemålene sier om undervisningsmåter og formål.

«Noen læreplanmål er tilrettelagt for dybde og temaer», forteller Ane. Som eksempel henviser hun til målet hvor elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster fra

romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). At hun mener dette målet åpner for dybde viser at hun tolker prinsippet om dybdelæring inn i de enkelte kompetansemålene. Dette tyder også på en helhetlig forståelse av intensjonen bak kompetansemålene, blant annet med refleksjon over hvordan målet kan arbeides med. Målet Ane hevder at er «tilrettelagt for dybde» legger klare føringer for undervisningen. Elevene skal i henhold til læreplanen møte tekster fra romantikken og nasjonalromantikken for å kunne utforske og reflektere over fremstillinger av menneske, natur og samfunn. I målet ligger både føringer om valg av tekster innenfor to spesifikke perioder, om et konkret tema og om formålene utforske og reflektere. Målet kan tolkes som tettpakket fordi det har flere føringer for undervisningen. Det kan også tolkes som innholdsmessig tett slik at arbeid med målet krever flere undervisningstimer og tid til å gå i dybden. Det kan være bakgrunnen for at Ane mener at målet er «tilrettelagt for dybde».

Videre påpeker Ane at andre læreplanmål «er veldig åpne for oss». Hun nevner målet om tekster i tidsrommet fra 1500 til 1850 som eksempel. Ved å tolke dette målet som mer åpent kan Ane ha ment at målet åpner for mer frihet for læreren. I målet ligger ingen føringer for hvilke tekster elevene skal lese eller hvilke kulturhistoriske perioder elevene skal lære om. Målet kan derfor tolkes som åpent både når det gjelder valg av tekster og temaer, men også i valg av arbeidsmåter. At elevene skal «lese og tolke» åpner dessuten for åpenhet når det gjelder undervisningens formål, som målene om dybde ikke nødvendigvis gjør.

Med begrunnelse i kompetansemålene som både er «åpne» og «tilrettelagt for dybde» kaller Ane læreplanen takknemlig. Åpne mål uten særlige føringer, og mål med tydelige føringer, kan bidra til en mer variert undervisning hvor elevene får møte litteratur og litteraturhistorie på ulike måter og med ulike formål. I tillegg åpner variasjon i kompetansemålene opp for frihet i lærerens valg av tekster, temaer og arbeidsmåter. Samtidig blir det tydeliggjort at alle elever ved Vg2 skal lese tekster fra 1500 til 1850, og helt bestemt fra romantikken og nasjonalromantikken. NOR01-06 legger altså opp til at undervisningen på Vg2 skal omhandle visse kulturhistoriske perioder og tidsrom, samtidig som det er stor frihet i valg av innhold i undervisningen.

5.2.3 Kulturhistoriske perioder i LK20

Kompetansemålene for Vg2 har tre presiseringer om kulturhistoriske perioder. De tre målene kan regnes som mål hvor litteraturhistorieundervisning vil være relevant. Som nevnt i forrige kapittel skal elevene møte tekster fra norrøn tid, romantikken og nasjonalromantikken, samt tekster fra

1500 til 1850 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Presiseringen av nettopp disse kulturhistoriske periodene i målene for Vg2 ser ikke ut til å være begrunnet av Utdanningsdirektoratet eller belyst i forskning. Tidsrommet for romantikken og nasjonalromantikken er i tillegg dekket i kompetansemålet om tekster fra 1500 til 1850. Presiseringen av de to periodene kan derfor ses som en utdyping eller spesifisering av målet om lesing av tekster fra 1500 til 1850. At periodene romantikken og nasjonalromantikken er nevnt i eget mål kan bety at disse periodene er spesielt sentrale for å kunne vise nettopp hvordan tekster «fremstiller menneske, samfunn og natur». Samtidig kan menneske, samfunn og natur være aktuelle temaer i flere kulturhistoriske perioder.

I kapitlet «Litteraturhistorien i klasserommet» påpeker Norendal (2022, s. 50) at en fremheving av visse perioder i kompetansemålene «gir en retning uten av man trenger å være bundet opp av epokebetegnelser». Med dette kan Norendal mene at det i NOR01-06 er større frihet til å velge bort perioder som ikke nødvendigvis er nevnt i kompetansemålene. Formuleringen «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13), innebærer at lærerne står fritt til å velge tekster fra flere ulike kulturhistoriske perioder. Samtidig betyr innholdet i målet at andre kulturhistoriske perioder kan velges bort og unnlates.

Av informantene er det først og fremst Ane som vektlegger muligheten til å velge bort kulturhistoriske perioder. Slik Ane forstår kompetansemålene kan hun velge å ikke fokusere på barokken. Barokken var for øvrig ikke nevnt i NOR01-05, og det er derfor ikke nytt med LK20 at akkurat denne perioden ikke nødvendigvis inkluderes i pensum. Uansett er barokken et eksempel på en kulturhistorisk periode som ikke er nevnt eksplisitt i læreplanen, men som inngår i målet om tekster i tidsrommet 1500-1850. Det betyr at barokken *kan* være aktuelt litteraturhistorisk lærestoff, men alle elever på Vg2 vil ikke nødvendigvis lære om barokken. Målet legger føringer slik at det vil være opp til den enkelte lærer å velge tekster og kulturhistoriske kontekster mellom 1500 og 1850. Læreplanens bruk av årstall fremfor flere periodebetegnelser kan medføre at lærerne nå vil oppleve en større frihet når det gjelder innholdet i undervisningen.

Selv om kompetansemålet om å lese tekster fra 1500 til 1850 ikke sier noe om kulturhistoriske perioder eksplisitt, presiserer likevel målet at elevene skal tolke tekstene fra 1500 til 1850 «i kulturhistorisk kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Gjennom arbeid med kompetansemålet skal elevene få kjennskap til tekstenes kontekst, og denne kunnskapen er kulturhistorisk. Selv om ordet litteraturhistorie ikke brukes mener jeg at det er tydelig at litteraturhistorie fortsatt vil ha en konkret plass i norskfaget. Betegnelsen *kulturhistorie* er

videreført fra LK06 til LK20, og flere informanter bruker denne termen parallelt med litteraturhistorie. Utdanningsdirektoratet bruker begrepet kulturhistorie i læreplanen, mens den her nevnte faglitteraturen som oftest benytter termen litteraturhistorie.

Når man ser på den plassen litteraturhistorie hadde i R94 kan det stemme som Aksel sier, at «Kunnskapsløftet har en intensjon om å tone ned på litteraturhistorie». Samtidig er det ingen signaler på at litteraturhistorie tones ytterligere ned med LK20. Det kan heller være snakk om at kompetansemålene peker i retning av at verdien av litteraturhistorisk kunnskap tones ned, til fordel for blant annet ferdigheter og kompetanser som literacy. Samtidig kan det se ut til at LK20 markerer en styrking av litteraturhistorisk kunnskap, først og fremst med formuleringen kontekst. Kjerneelementet *Tekst i kontekst* vektlegger at alle tekstene elevene møter skal leses i kontekst, og kompetansemålet om tekstene fra 1500 til 1850 presiserer at konteksten skal være kulturhistorisk. Det er ikke nødvendigvis i kompetansemålene at litteraturhistorien kommer til uttrykk annerledes i LK20. For eksempel er formuleringen «tekster fra middelalder til og med romantikken» fra LK06 byttet ut med «tekster fra 1500 til 1850» i LK20. Den store endringen, som gjør at strukturen også endres, kan anses som innføringen av kjerneelementet *Tekst i kontekst*.

Litteraturhistorieundervisningen handler også om hvilken kulturhistorisk kunnskap elevene vil ha nytte av å lære om. Bodil påpeker at det er opp til lærerne «å bestemme oss for hva slags detaljkunnskap man [elevene] skal ha for å forstå tiden da, for å forstå sammenheng». Videre sier hun at «det er jo en ganske vanskelig diskusjon». Om flere kulturhistoriske perioder var nevnt i kompetansemålene ville lærerne hatt sterke føringer for det litteraturhistoriske innholdet. Både Ane og Bodil kommenterer denne valgfriheten, særlig i målet om tekster fra 1500 til 1850. Der hvor Ane uttrykker takknemlighet for å kunne velge bort barokken er Bodil mer bekymret for å skulle avgjøre hvilke kulturhistoriske kontekster elevene bør få kjenne til.

Samtidig kan det være at Ane og Bodil til dels har samme syn. Ane bruker barokken som eksempel, og sier at hun tolker kompetansemålet som at barokken kan velges bort. Det kan likevel bety at Ane underviser i tekster skrevet innenfor det samme tidsrommet som barokken, men at hun velger bort betegnelsen *barokk*. Også Bodil påpeker at i NOR01-06 «står det jo ikke noe spesifikt om alle periodene». Derfor stiller hun spørsmål om hvorvidt det er aktuelt og relevant «å gå igjennom renessansen». Hagen (2018) er skeptisk til å unngå bruk av periodebetegnelsene. Han mener at «uten en relativ sterk vekt på de viktigste epokebegrepene mister litteraturhistorien både sin gjenkjennelighet og sin egenart» (Hagen, 2018, s. 126). Påstanden er riktignok skrevet i en litteraturvitenskapelig, og ikke norskdidaktisk, diskurs. For Bodil betyr læreplanformuleringene

at undervisningen ikke må dreie seg om alle de sentrale periodene i litteraturhistorien. Hun sier at «kanskje vi må ha litt om opplysningstid, men kanskje vi har om det i dybden, men toner ned barokken eller noe annet». Om det er med eller uten bruk av periodebetegnelser kommer ikke frem, men ifølge Bodil er det «mye som er litt oppe i lufta» etter innføringen av NOR01-06.

Til grunn for organiseringen av kompetansemålene i NOR01-06 ligger et lineært prinsipp. Målene er bygd opp kronologisk fra norrøn tid i Vg2 til samtidslitteratur i Vg3. Overgangen mellom Vg2 og Vg3 er markert med årstallet 1850. I kompetansemålene for Vg3 står det at elevene skal lese tekster «fra 1850 og til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Blant informantene er det ingen som lager et poeng av at kompetansemålene er strukturert kronologisk. Ane påpeker riktignok den tidsmessige avløsningen i målene for Vg2 og Vg3. Med formuleringene om å sammenlikne eldre tekster og nyere tekster i kompetansemålene, ser hun en mulighet for å lese tekster som «er mer relevante for Vg3» på Vg2. Hun tror et slikt arbeid vil gjøre det lettere å skape en overgang mellom trinnene.

At målet om å «lese og tolke tekster fra 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst» ikke nevner bestemte litterære perioder, kan bety at det ikke er nødvendig å bruke de tradisjonelle periodebetegnelsene. Samtidig uttrykker kompetansemålene at kulturhistoriske perioder står sterkere i LK20 enn i LK06. Det vises først og fremst i presiseringene av tre spesifikke perioder, samt et større tidsrom som dekker flere perioder. I forkant av intervjuene forventet jeg at informantene hadde klarere oppfatninger av at læreplanen tydeliggjør kulturhistorien sterkere nå enn før. På forhånd forventet jeg også at informantene i større grad skulle vektlegge at kompetansemålene bruker både enkelte periodebetegnelser og et videre kontekstbegrep. Jeg trodde at kontekstbegrepet skulle bli tillagt større vekt i samtalene, særlig fordi begrepet kulturhistorisk kontekst brukes i målet om tekster mellom 1500 og 1850, i stedet for konkrete periodebetegnelser. Hva som kan være bakgrunnen for læreplanformuleringene og hva som ligger i kontekstbegrepet vil jeg se nærmere på i det neste kapitlet.

5.3 Kronologisk struktur – muligheter og utfordringer

I dette kapitlet vil jeg i lys av de teoretiske perspektivene drøfte muligheter og utfordringer som finnes i bruk av kronologisk struktur i litteraturhistorieundervisningen.

5.3.1 «Gjennomgang av perioden, og så inn i tekstmaterialet»

I tidligere kapitler nevner jeg at flere artikler og bøker bruker betegnelsen *den tradisjonelle måten* om arbeid med litteraturhistorie som følger kronologisk struktur (Moslet, 2009; Nyhus & Talsethagen, 2020; Sæther & Melvold, 2020). Som nevnt skyldes denne betegnelsen at den kronologiske strukturen lenge har vært dominerende. Strukturen innebærer arbeid som informantene omtaler som «å gå gjennom litteraturhistorien», epoke for epoke fra et startpunkt og frem til vår tid.

For å kunne sammenlikne arbeid med kronologisk og tematisk struktur ønsket jeg opprinnelig å intervjuere lærere som underviser i litteraturhistorie på den tradisjonelle måten. Det viste seg at de aller fleste bruker temaer på et eller annet vis selv om ikke undervisningen nødvendigvis kan klassifiseres som tematisk. Av informantene er det Claras undervisningspraksis som har flest likhetstrekk med kronologisk litteraturhistorieundervisning. Derfor er det først og fremst innholdet fra intervjuet med Clara jeg vil se nærmere på i dette kapitlet. Samtidig vil jeg gjøre sammenlikninger med informasjonen fra skole A og B, hovedsakelig om de beskrivelsene og refleksjonene disse informantene har om tidligere praksis med kronologisk struktur.

I spørsmålet om hvordan hun vil beskrive egen undervisning sier Clara at hun arbeider «både og». Det innebærer at hun både bruker kronologi og temaer i litteraturhistorieundervisningen. Hun bruker likevel kronologien som struktur, og det er derfor jeg i denne sammenheng bruker intervjuet med Clara som eksempel på hva en kronologisk struktur kan være. Først og fremst beskriver hun arbeidsgangen som «en gjennomgang fra meg, kombinert med dialog med elevene». Innholdet i både gjennomgangen og dialogen er «kjennetegn ved epoker, forfattere og historiske hendelser». Deretter «jobber vi med tekst», sier hun. Clara beskriver egen undervisning som «gjennomgang av perioden, og så inn i tekstmaterialet». Denne beskrivelsen kan tyde på at kontekst kommer først, deretter teksten. Selv om kjerneelementet *Tekst i kontekst* ikke sier noe om rekkefølge, har jeg tidligere vært inne på en tolkning om teksten som det primære – med kulturhistorisk kontekst som en ramme for forståelse i tekstarbeidet. Likevel innebærer ikke kjerneelementet at en kronologisk struktur strider med læreplanens innhold – NOR01-06 inneholder ingen føringer om struktur i litteraturhistorieundervisningen.

Ved å beskrive egen undervisning som «både og» sier Clara at hun følger en kronologisk tidslinje, men at hun også arbeider med temaer. Etter gjennomgang og tekstlesing bruker hun vanligvis å bringe inn «en tekst fra moderne tid med samme type tema». Her kommer et

komparativt perspektiv inn, både når det gjelder periodiske kjennetegn og tema. Hun avskriver verken kronologi eller temaer, men mener at temaene kommer naturlig inn i tekstarbeidet. De temaene hun velger til undervisningen er «temaer som går igjen» og som hun mener at «man ikke kommer utenom». Hun gir eksempler på slike universelle temaer, blant annet kvinnerolle, forestillingen om det norske, demokrati og samfunnsbygging. Dessuten ønsker hun å ta inn temaer «som er aktuelle for ungdom i dag». For Clara er det viktig at elevene får møte aktuelle temaer uansett hvilken tid tekstene er fra, slik at de kan «se det universelle» i litteraturen.

5.3.2 Muligheter ved kronologisk struktur

I spørsmålet om hvilke muligheter som finnes i kronologisk struktur er oversikt et nøkkelord. Clara påpeker at «jeg har jo kronologien, den ligger jo i hodet mitt fra før – den har jeg fått en gang». Hun uttrykker bekymringsfullt at hvis elevene ikke får kronologisk oversikt, kan det «bli litt kaotisk» fordi «de [elevene] ikke ser sammenhengene». Clara oppfatter at kronologi kan gjøre sammenhenger tydeligere for elevene, også mellom ulike temaer. Ved å gå gjennom kulturhistoriske perioder kronologisk tror hun at elevene lettere oppfatter helheten i litteraturhistorien. En av grunnene til at Clara bruker kronologisk struktur inneværende skoleår er at Vg2-klassens historielærer arbeider tematisk og uten kronologi. Fordi dette er det første året med NOR01-06 på Vg2 ønsker hun å beholde kronologien inntil videre. Likevel avskriver hun ikke at hun vil prøve tematisk struktur etter hvert.

Clara understreker at en fordel ved kronologisk struktur er at den åpner opp for å se likheter mellom kulturhistoriske perioder. Hvis samme tema brukes over flere perioder tror hun at elevene lettere vil få øye på likhetene i litteraturhistorien, noe som kan bidra til at de opplever litteraturhistorien som relevant. At elevene ser likheter mellom perioder, tekster og temaer kan gjøre at elevene lettere får oversikt i emnet. Clara mener at «hvis man jobber tematisk og skal trekke frem de ulike periodene så må man ha fokus på forskjeller». Hun tolker en distinksjon mellom kronologisk og tematisk struktur hvor tematisk struktur vektlegger forskjeller og kronologisk struktur vektlegger likheter. Verken *Tematiske innganger til norskfaget* eller de informantene som arbeider med tematisk struktur nevner denne distinksjonen. De sier heller ikke noe om at temastrukturen kan innebære en vektlegging av forskjeller mellom kulturhistoriske perioder. Det er kun Clara som kommer inn på hvordan de ulike strukturene kan ha påvirkning for innholdet i undervisningen. *Tematiske innganger til norskfaget* og de to andre intervjuene tar for seg det mer overordnede i strukturen, slik som begrunnelser og formål. Det er derfor vanskelig å

slå fast om vektlegging av forskjeller vil være gjeldende i den tematiske strukturen. Trolig vil det avhenge av om læreren ønsker å trekke frem forskjeller, men undervisningen kan like gjerne vektlegge likheter mellom perioder og tekster. Så vidt jeg kan se finnes det ikke forskningsbasert grunnlag for Claras bekymring. I og med at hun heller ikke selv har prøvd å arbeide med tematisk struktur ser det ut til at bekymringen er basert på antakelser.

En annen mulighet ved den kronologiske strukturen er at den kan være trygg og forutsigbar for både lærer og elever. Strukturen har i lang tid vært standard, i tillegg til at elevene møter kronologien som strukturingsprinsipp også i historiefaget. I kapittel 5.5.1 vil jeg komme tilbake til at også læreverk ofte har hatt, og har, kronologisk oppbygging. Muligheten til å lese litteraturhistorie kronologisk i lærebøkene kan gjøre at elevene oppfatter kronologisk struktur som ryddig og kjent. Som Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 93) peker på, er læreverkene mye brukt i norskfaget. Det kan bety at elevene blir vant og trygge med læreverkenes kronologiske oppbygging og bruk av litteraturhistoriske tidslinjer.

5.3.3 «Hei, nå skal vi ha om barokken»

I intervjuene ble deltakerne spurt om hvilke utfordringer de ser ved å arbeide med kronologisk struktur. De utfordringene som presenteres i kapitlet kan ses som kritikk av den kronologiske strukturen. Det betyr ikke at jeg ønsker å avskrive kronologiens plass i undervisningen, men at jeg vil belyse de utfordringene som finnes i bruk av den kronologiske strukturen. Felles for flere av informantene er synet på at kronologien er lite treffende for ungdom i dag. Dette kommer implisitt frem i utsagn om de mulighetene den tematiske strukturen har som den kronologiske strukturen mangler. I flere tilfeller nevner informantene at den tematiske strukturen er mer relevant og aktuell for elevene. For eksempel uttrykker Aksel at «[d]et er lettere å skape interesse og engasjement, nysgjerrighet også, hvis vi starter der [med tema], i stedet for å si at nå skal vi ha om norrøn litteratur eller barokk». Det kommer ikke tydelig frem hva ved norrøn tid eller barokken som eventuelt ikke skaper interesse og engasjement. Aksel kan ha ment at det er bruk av betegnelsene i seg selv om virker lite treffende, og at et tema vil skape mer nysgjerrighet eller interesse. På samme måte kommer det heller ikke tydelig frem hvorfor temaarbeid kan skape det engasjementet lærerne ønsker. Riktignok påpeker informantene ved skole B at eldre tekster ikke nødvendigvis er så tilgjengelig for elevene, fordi den tidsmessige avstanden er stor. Om man følger litteraturhistorien kronologisk vil man i lengre tid presentere elevene for tekster som er skrevet i lang tid tilbake. Kanskje er det nettopp denne utfordringen ved den kronologiske strukturen som

gjør at elevene kan oppleve at litteraturen ikke er relevant for egne liv. Samtidig kan denne utfordringen sies å kun dreie seg om hvilken tid tekstene er skrevet i. Selv om en tekst er skrevet i norrøn tid eller på 1500-tallet kan temaet i teksten være aktuelt i dag. Det vil si at det utfordringen ikke nødvendigvis er tidsrommet teksten i skrevet i, men hvordan tekstene formidles og forstås i klasserommet. Som Aksel påpeker kan det være at elevenes engasjement ikke vekkes når litteraturhistorieundervisningen presenteres ved bruk av periodebetegnelser som barokken.

Aina påpeker at det kan være en utfordring å arbeide med kronologisk struktur om elevene opplever kronologien som unødvendig. Hun mener at «elevene hadde ikke hatt vondt av å ikke ha kronologien» fordi de «hadde likevel fått den med seg». Hun «tror ikke det hadde gjort noe» om litteraturhistorieundervisningen går på tvers av kulturhistoriske perioder uten å følge en kronologisk tidslinje. Aina får bekreftende svar fra Ane, og hun forteller videre at hun «ser ikke noen grunn til å gjøre det heller, ennå». Eksempelet viser at Aina, med Anes bekreftende svar, ikke ser det som utfordrende for elevene om man hopper frem og tilbake i tid. Til denne utfordringen må man ta i betraktning at Aina arbeider med tematisk struktur i år, og at utsagnet handler om at kronologi kan oppleves unødvendig i temaarbeid.

Undervisning med kronologisk struktur ser ut til å være forstått som kontekst først, deretter tekst. I datamaterialet kommer det frem at Clara arbeider med periode først, deretter tekster. Tradisjonelt har kanskje litteraturhistorien vært det primære lærestoffet, og tekstene er brukt som eksempler på kjennetegn ved periodene. Med en slik arbeidsgang kan litteraturen fort komme i andre rekke, og at det blir slik som Aksel forteller – lesing av litteratur for å eksemplifisere en periode. Det er et arbeid Blikstad-Balas og Roe (2020) advarer mot, da det kan bety at litteraturens egenverdi settes i skyggen av kunnskap om konteksten. Med kontekst som det primære i undervisningen kan tilnærmingene til litteraturen bli analytiske. Ifølge Rødnes (2014) opplever ikke elevene en slik litteraturhistorieundervisning som relevant. Om litteraturhistorien står i sentrum i undervisningen kan utviklingen av elevenes litterære kompetanse hindres av utføringsblokkeringer (Torell, 2001). Det vil si at det litteraturhistoriske lærestoffet kan stå i veien for muligheten til å oppleve litteraturen som relevant i samtiden og egne liv.

I intervjuene stiller Aksel seg kritisk til kronologisk struktur hvis det innebærer arbeid hvor litteraturen leses som kulturhistorisk eksempel. Han forteller at «jeg synes det har vært litt vondt at vi noen ganger har følt at det er konteksten som har vært viktig, altså litteraturhistorie som utgangspunkt og så har vi lest tekster for å liksom eksemplifisere det». Videre sier Aksel at bruk av litteraturen som eksempel på noe annet «har jeg ikke vært helt komfortabel med, men jeg har

prøvd å bryte litt ut av det og jeg tror det hjelper oss veldig nå, med den nye planen». Dette tyder på at det kan være ulike meninger blant norsklærere om hvorvidt det er tekst eller kontekst som er viktigst. Ved å bryte ut av tankegangen om tekster som eksempler kan Aksel ha gjort motsatt av det som har vært vanlig i undervisning med tradisjonell, kronologisk struktur. Han understreker at LK20 representerer «nye tanker på gang», noe han mener er «rett vei å gå».

Samtidig påpeker Bodil at det kan være en utfordring å skulle snu en velkjent og trygg undervisningspraksis. Hun forteller at den kronologiske strukturen «har vi jo vært veldig komfortable med, og den er jo forutsigbar for elevene». Turan (2020, s. 210) påpeker at den tematiske strukturen kan fremstå som en vanskelig og tidkrevende arbeidsmåte fordi det er lite forskning på emnet, og temastruktur er foreløpig lite utbredt i praksis. I studien av Fodstad og Gagnat (2019, s. 11) sier informantene at bruk av kronologisk struktur er styrt av «tradisjoner, forventninger og vaner». Bruk av andre strukturingsprinsipper enn kronologi kan bety at man som lærer må bryte ut av innarbeidede vaner og lange tradisjoner. Likevel bør ikke poenget om forutsigbarhet for lærere og elever være et gyldig argument, det tyder heller på didaktisk konservatisme. Samtidig kan det være at lærere forholder seg til den tradisjonelle arbeidsmåten fremover, fordi bruk av andre strukturingsprinsipper i liten grad er belyst i forskning. Aksel understreker lærerens frihet til å velge strukturingsprinsipp selv og at det er behov for stemmer som representerer ulike syn. Han legger vekt på at «det er ikke bare bra hvis alle er enige hele tiden heller», og poengterer at «skal vi utvikle oss faglig så trenger vi faglige diskusjoner».

5.3.4 Lynkurs i litteraturhistorie

Clara forteller at litteraturhistorien «er med meg hele året» der det er aktuelt. Hun benytter seg ikke av såkalte «lynkurs» hvor litteraturhistorien blir presentert i kortere, mer intensive perioder. Slike lynkurs er kjent blant informantene ved skole A og B. Ved skole B forteller informantene at de har diskutert behovet for eventuelle lynkurs. Bodil nevner at det er noen norsklærere ved skolen som «har ivret for å ha fire-fem uker med litteraturundervisning om litteraturhistorie». I *Temainnganger til norskfaget* skisserer Sæther og Melvold (2020) alternativer til årsplaner, blant annet en årsplan som tar utgangspunkt i overbyggende temaer. I denne årsplanen legges det opp til intensivt litteraturhistoriearbeid i kortere perioder, gjerne på starten og slutten av skoleåret.

Begrunnelsen for lynkursene er at det «frigjøres tid til å jobbe med overbyggende tema resten av året, der elevene kan utforske tekster fra alle tider innenfor de ulike temaperiodene» (Sæther og Melvold, 2020, s. 367). I forslaget til årsplanen heter det at de tre første uke etter

skolestart skal være å «[s]kaffe oversikt over kulturhistoriske perioder» (Sæther & Melvold, 2020, s. 367). Videre står det at innholdet dreier seg om «innføring i og oversikt over renessansen, barokken, opplysningstida og romantisk tradisjon» (Sæther & Melvold, 2020, s. 367). Basert på tidligere diskusjon om periodebetegnelser i læreplanen er det interessant at Sæther og Melvold benytter betegnelser som renessanse, barokk og opplysningstid. Boka er skrevet i tråd med LK20, hvor det som nevnt ikke er presisert at visse kulturhistoriske perioder må inngå i undervisningen. Tvert imot viser resultatene fra intervjuene at informantene setter pris på muligheten til å velge bort for eksempel barokken. Samtidig er denne årsplanen kun et forslag, og lærerne står fritt til å velge hvilke kulturhistoriske kontekster de bringer inn i undervisningen – bortsett fra de periodene som er nevnt i kompetansemålene.

Ved skole A forteller Aina at hun like etter skolestart «gikk gjennom hele pendelen en av de første ukene». Formålet beskriver hun som «å forklare» og «å sette i gang». Hun ønsket også å vise elevene at «når det går litt frem og tilbake så er det en grunn til det». Aina forklarer at hun holder lynkurs for å forberede elevene på den tematiske strukturen som venter dem utover i skoleåret. Da får hun også muligheten til «å ta det opp igjen» og «dra tråden tilbake i tid». Lynkurset fungerer i tillegg som grunnlag til å kunne gjøre sammenlikninger av kulturhistoriske perioder på tvers av kronologien. Slik ser det ut til at Aina kan dra nytte av å ha gjennomført et lynkurs ved skolestart. For elevene kan en tidlig oversikt bety at det vil være lettere å se sammenhenger og lange linjer utover i skoleåret. Samtidig kan behovet for oversikt melde seg etter hvert som elevene har møtt ulike tekster, og at det kan være formålstjenlig å bruke et eventuelt lynkurs til å nøste opp.

Bodil stiller Beth spørsmålet «tror du ikke at vi ender opp med en flik liksom, på slutten når vi begynner å få panikk med 'ok, her er språkhistorie og litteraturhistorie'?». Beth svarer anerkjennende til dette spørsmålet, men hun er ved intervjutidspunktet usikker på om et slikt behov vil dukke opp. Bodil har tidligere erfaringer fra temaarbeid som ble forvirrende for elevene fordi «de begrepene [periodebetegnelser] er litt vanskelige». Hun forteller videre at «jeg følte litt på det nå, å sted- og tidfeste perioden vi holder på med, bare sånn at de [elevene] skiller litt mellom norrøn tid og middelalder». Hun poengterer at «det kan de [elevene] selvfølgelig finne ut av selv, men av og til må vi ha det litt effektivt». Beth responderer med å tenke høyt om mulighetene for å avslutte skoleåret med et liknende lynkurs. Hun påpeker at «det er ikke noe vi har landet», men hun vurderer «om vi skal ha et lynkurs i litteraturhistoriske perioder, om vi skal

avslutte året med å få det fugleperspektivet». Slike vurderinger vil hun ta underveis, men hun utelukker ikke «at kanskje må det til».

At lærerne vil gjøre endringer underveis i skoleåret er normalt, særlig fordi det er det første året hvor NOR01-06 gjelder for Vg2. Kanskje vil kulturhistoriske lynkurs bli vanlig i fremtiden. Det kan bli aktuelt med videre forskning som belyser hvilken nytte lynkursene har, og om kursene gir en nødvendig oversikt for elevene. I tillegg bør det undersøkes hvilket grunnlag lynkursene gjøres på. Ut fra datamaterialet ser det ut til at lynkursene gjennomføres for å nøste opp trådene etter temaarbeid. Det virker som informantene er positive til lynkurs fordi de selv blir tryggere på at elevene har fått lære om litteraturhistorien. Det kan dermed stilles spørsmål om hvorvidt lynkursene er til elevenes beste, eller om de er til for lærerens samvittighet. Kanskje fungerer lynkursene som en faglig kompensasjon for noe lærerne føler de mister ved å gå fra kronologisk til tematisk struktur.

Å gjennomføre lynkurs ved skolestart åpner for muligheter og utfordringer utover skoleåret. På den ene siden kan et tidlig lynkurs bidra til å skaffe oversikt over kulturhistoriske perioder. Elevene kan da dra nytte av kunnskap om periodene når de utover året møter tekster fra ulike tider. På den andre siden kan et tidlig lynkurs virke mot den hensikten kjerneelementet *Tekst i kontekst* har. Hvis overordnede kulturhistoriske kontekster blir presentert lenge før tekstene kan det bli utfordrende å knytte tekstene til aktuell kontekst. Det kan i så fall være fare for at kjennetegn for perioder blir et innhold som repeteres. Kanskje blir dette lærestoffet kunnskap som ikke bidrar til verken dybdelæring eller utvikling av litterær kompetanse. I så fall blir litteraturhistorien kun en overfladisk innsikt som heller ikke bringes inn i tekstarbeidet eller bidrar til økt forståelse av tekstene elevene leser. Samtidig veier argumentet for oversikt tungt, og om elevene har overordnet kjennskap til kulturhistorien kan det være enklere å forstå tekstenes kontekst utover i skoleåret.

5.4 Tematisk struktur – muligheter og utfordringer

I dette kapitlet vil jeg først gi en fremstilling av informantenes oppfatninger av tematisk struktur. Jeg vil kople inn faglitteratur som belyser både behovet for og fremveksten av litteraturarbeid med tematisk struktur. Deretter vil jeg redegjøre for de mulighetene og utfordringene som kan være til stede i litteraturhistorieundervisning med tematisk struktur.

5.4.1 En ny struktur

Samme år som den nye læreplanen trådte i kraft ble *Temainnganger til norskfaget* (2020) utgitt. Boka bygger på prinsipper i LK20, først og fremst dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Det faglige grunnlaget for temainngangene koples også til praktisk arbeid i tråd med aktuelle kompetansemål for videregående skole. Når det gjelder temastrukturens inngang og utbredelse i norskfaget skriver Sæther og Melvold (2020, s. 22) at «[d]et å tenke tematisk i norskfaget er ikke nytt, selv om det heller ikke har vært en utbredt praksis». De finner tematiske innslag i tidligere læreverk, men da som et tillegg til den kronologiske strukturen som finnes i de fleste læreverk (Sæther & Melvold, 2020, s. 23). Samtidig viser Sæther og Melvold (2020, s. 23) til NDLA, hvor temaer nå er i bruk som norskfaglige innganger.

I arbeidet med oppgaven har jeg forsøkt å finne ut av hvilket teoretisk utgangspunkt temastruktur i undervisningen har, og når det ble vanlig å arbeide tematisk i litteraturhistorieundervisningen. Jeg henvendte meg til forfatterne av *Temainnganger til norskfaget* og stilte spørsmål om deres oppfatning av behovet bak utgivelsen – sett i sammenheng med signaler om å endre tradisjonelt litteraturhistoriearbeid. Vibeke Sæther (personlig kommunikasjon, 2. mars 2022) svarer at i arbeidet med *Temainnganger til norskfaget* fant de heller ikke ut av *når* tematisk arbeid kom inn i skolen. Av det jeg kan finne er det ingen norsk forskning som belyser temastrukturens fremvekst – utover det Sæther og Melvold skriver. Læreres perspektiver på kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistoriskundervisningen er heller ikke belyst i norskdidaktisk forskning.

For å finne ut av bakgrunnen for temastrukturen må man vende blikket utover Norges grenser. I en internasjonal kontekst er temastruktur forstått som bruk av temaer som et verktøy for å skape sammenheng på tvers av fagområder og emner (Cameron, 2001; Tussa'diah & Nurfadillah, 2018). I en nordisk kontekst er temaarbeid innenfor morsmålsfagets rammer forstått som et verktøy for å skape relevans og sammenheng innad i faget (Nilsson, 2007). Trolig har internasjonale trender og påvirkning fra svensk og dansk morsmålsdidaktikk hatt innflytelse på utformingen av LK20, og de prinsippene som tilrettelegger for temastruktur i norskfaget i dag. Det er interessant at tematisk litteraturhistorieundervisning ikke har vært et forskningsemne i norskdidaktikken, da det internasjonalt og blant annet i Danmark og Sverige, finnes forskning fra og med 1990-tallet og til i dag. Samtidig viser resultatene fra min studie at undervisningen til lærerne i videregående skole har hatt innslag av tematisk struktur før LK20. Dette funnet kan tyde

på at forskning og undervisningspraksis ikke stemmer overens. Man kan dermed stille spørsmål ved hvilket faglig grunnlag som ligger bak utformingen av NOR01-06, da tematisk undervisning i liten grad er belyst i norskdidaktisk forskning både i forkant og i forbindelse med fagfornyelsen.

I intervjuene forteller flere av deltakerne om tidligere forsøk på tematisk struktur i undervisningen. Ved skole B sier Beth at hun har forsøkt temaer som struktur, uten at hun gjorde det helt gjennomført. Inneværende skoleår har hun valgt å arbeide tematisk, og hun nå er bedre forberedt til å omstille seg. Etter innføringen av LK20 er informantene ved skole B enige om at de arbeider mer eksperimentelt. De forteller at de har vært nødt til å tenke nytt både om strukturen, formålet og innholdet i litteraturhistorieundervisningen. LK20 anses derfor som den sterkeste påvirkningskraften for omlegging til tematisk litteraturhistorieundervisning, særlig fordi arbeidet er i tråd med læreplanprinsipper som dybdelæring og tverrfaglige temaer.

Aksel forteller at flere lærere ved skole A har diskutert fornying av undervisningspraksis i litteraturhistorie, også før LK20. Signalene om tematisk struktur er ifølge Aksel noe som «har gått og murra noen år». Han utdyper med å si at han tror at «tanken om å jobbe sånn har vært der ganske lenge». Aksel er derfor «ikke helt sikker på at fagfornyelsen er helt avgjørende for at vi har valgt å jobbe sånn [tematisk]». Han vektlegger at det er vilje til å endre på tradisjonell undervisningspraksis. «Vi har lyst til å gjøre det, lyst til å skape, eller legge opp norskundervisningen på en annen måte», sier han. Endringsviljen og lærernes engasjement har ifølge Aksel utviklet seg over flere år, «vi har liksom tatt små steg av gangen». Han tror at «vi hadde prøvd å komme dit uansett», men LK20 ble «en liten ekstra push». Aksel ser ikke omleggingen til tematisk litteraturhistorieundervisning som en reaksjon på fagfornyelsen, men som en gradvis utvikling på fagfeltet som riktignok er fremskyndet av LK20.

5.4.2 Engasjement og relevans

Den tematiske strukturen omtales av både informanter og Sæther og Melvold (2020) som en litteraturhistorieundervisning som kan øke elevenes opplevelse av helhet i norskfaget, engasjement og relevans. I dette kapitlet vil jeg omtale og drøfte hvilke muligheter som kan finnes i en tematisk strukturert litteraturhistorieundervisning. Informantene er stort sett samstemte når det gjelder de klare mulighetene som tematisk struktur kan tilby. Et nøkkelord er engasjement. Aksel uttrykker at han tror tematisk undervisning kan bidra til å «skape mer engasjement, [...] noe mer aktuelt, mer spennende og mer lærerikt». Også kollegaen Ane tror at tematisk undervisning kan «skape litt engasjement og glede». Hun tror arbeid med temaer kan gjøre elevene mer

interesserte i litteraturen og «at de ikke opplever at norskfaget er fjernt». For eksempel arbeider hun med norrøne tekster i temaet ære og skam fordi hun tror vikingtid er et tema som «fenger». Et hovedfunn gjelder informantenes tro på at elevene vil møte temaarbeid med engasjement. Den oversikten som kronologisk struktur kan tilby er veid og funnet for lett sammenliknet med engasjementet som kan oppstå ved bruk av temastruktur.

Ifølge Nilsson (2007) bør et temaarbeid begynne i elevenes erfaringer, og helst med temaer de kjenner fra egen hverdag. Hvis elevene kan knytte tekstene til egne liv mener Nilsson (2007, s. 26) at undervisningen åpner for å utvikle handlingskompetanse fremfor å produsere kunnskap. I møter med litteratur hvor elevene opplever noe gjenkjennelig kan det være lettere å leve seg inn i den verdenen teksten tilbyr. At elevene kan sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer er gode forutsetninger for at litteraturhistorieundervisningen kan være dannende. Slik kan det å starte undervisningen i det kjente bidra til å oppøve både empati og historiebevissthet. Samtidig er et kjent tema også en mulighet til å vekke elevenes engasjement. For å skape engasjement mener Sæther og Melvold (2020, s. 179) 'temaarbeidet bør innledes med samtidslitteratur. Blant informantene sier Beth at «[h]vis vi starter med et tema så kan vi kanskje kople på noe som er litt kjent for elevene, og som de kanskje er litt nysgjerrige på eller interessert i». Å starte i det kjente kan også øke elevenes motivasjon til å lære om det ukjente. Muligheten til å kople inn egne erfaringer kan dessuten fungere som et verktøy for å forstå at fortiden har betydning for nåtiden og fremtiden.

I tillegg kan en kjent kontekst gjøre det lettere for elevene å se sammenhenger i møte med ukjente perspektiver. Det tar også Hansen til orde for i *Kognitiv litteraturredidaktik*. Her skriver han om aktualisering fremfor arkivering av litteraturen, som vil si at elevene får lese og tolke tekstene før de knyttes til den ukjente, historiske konteksten. Hansen (2011, s. 137) hevder at det å starte i elevenes erfaringer kan «skabe indlevelse, skærpe opmærksomheden over for den fiktive verden og nå frem til en kognitiv kobling mellem elever og tekst». Teksten knyttes deretter til historisk kontekst slik at elevene kan se litteraturen i større sammenheng (Hansen, 2011, s. 138). Denne arbeidsmåten vil være i tråd med formålet om historiebevissthet da den åpner opp for en forståelse av den historiske avstanden mellom tekstens kontekst og egen samtid. Hansen (2011, s. 141) kaller det «at forholde sig aktivt fortolkende til fortiden og tage den med ind i fremtiden». I tillegg kan temaer som struktur bidra til økt forståelse for hvorfor det er viktig å kjenne til teksters kontekst for tekstforståelsens skyld, noe som kan øke elevenes litterære kompetanse. For litteraturhistoriens del kan en temainngang gjøre at kunnskap om kulturhistoriske kontekster

oppleves som mer aktuell. Temaarbeidet kan også tilrettelegge for at eldre tekster oppleves som relevante i vår tid, fordi elevene får se hvordan temaet er aktuelt for mennesker uavhengig av tid.

Av de mulighetene informantene ser er relevans et annet nøkkelord. Aksel tror at å innlede undervisningen med temaer gjør at elevene vil oppleve norskfaget som mer relevant, «[i] stedet for å si at 'nå skal vi ha om norrøn litteratur eller barokk'». Ane forteller at hun «håper jo at en tematisk tilnærming gjør at det oppleves mer spennende og relevant enn det jeg har opplevd at det har vært for elevene når jeg har jobbet veldig kronologisk». At elevene opplever litteraturhistorieundervisningen som relevant kan bety at de opplever at de har nytte av perspektivene norskfaget gir. Sæther og Melvold (2020, s. 78) forklarer at relevans «handler om utforskning som setter i gang refleksjoner og tankevirksomhet, og som derfor betyr noe for elevene». Muligheten til å kjenne seg igjen i litteraturen kan dessuten ha betydning for det som går innunder de tverrfaglige temaene i LK20, særlig medborgerskap, folkehelse og livsmestring.

At elevene opplever at tekstene er relevante og at de betyr noe for dem kan gjøre at de lettere lar seg berøre av litteraturen. Det kan regnes som en estetisk lese måte, og vil være i tråd med mål om danning og utvikling av overføringskompetanse. I *Styrmannen og mannskapet* påpeker Smidt (1986) at man som lærer ikke må glemme at «kropp og følelser og sosial situasjon er like viktige for læring og personlig vekst som intellektet» (Smidt, 1986, s. 104). Det kan peke i retning av at overføringskompetanse henger sammen med både elevenes læring og evne til la seg berøre av litteraturen. I kapittel 5.5 vil jeg komme tilbake til hva relevans og aktualitet kan ha å si for valg av tekster og temaer, samt gå nærmere inn på betydningen av relevans i utviklingen av elevenes litterære kompetanse.

5.4.3 Temaer kan skape sammenheng

En tematisk struktur åpner opp for å skape sammenheng innad i norskfaget, særlig mellom kjerneelementene i læreplanen. Et temaarbeid kan innebære lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa i ulike sjangre, og emner som språkhistorie og retorikk. Gjennom et tema kan læreren undervise i, om og for de tre tverrfaglige temaene i læreplanen. Det kan styrke sammenhengen mellom norskfaget, skolens øvrige fag og «verden der ute». Å undervise tematisk åpner dessuten opp for arbeid med de grunnleggende ferdighetene, særlig lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Slik kan de norskfaglige emnene integreres på en måte som kan bidra til elevenes oppfatning av helhet og sammenheng i faget. Tematisk sammenheng kan skapes i møte med eldre og nye tekster, og mellom ulike kulturhistoriske perioder. I tillegg kan arbeid med tematisk struktur

bidra til å skape sammenhenger mellom fortid og nåtid og mellom det ukjente og elevenes egne erfaringer. Denne sammenhengen utgjør dessuten grunnlaget for en historiebevissthet.

Bruk av temaer åpner også for muligheten til å skape sammenheng mellom trinnene. Beate forteller at «det som er litt spennende nå, med å prøve ut å jobbe etter tema, er jo at vi kan trekke med temaene inn i Vg3 sånn at det blir en fin sammenheng». Å ta i bruk de samme temaene i Vg2 og Vg3 kan gjøre at elevene oppfatter en større helhet i norskfaget. Ifølge Ane kan det dessuten være lettere å arbeide med tematisk struktur på Vg3 fordi den litteraturhistoriske konteksten er avgrenset fra 1850 til i dag. Hun påpeker at kompetansemålene for Vg3 «er i en realistisk og modernistisk tradisjon, mens i den litteraturhistorien som ligger til grunn for Vg2 så er det stort spenn». Det samme peker også Clara på, hun tror elevene vil oppfatte litteraturhistoriens temaer tydeligere når tidsrommet er kortere enn spennet på Vg2.

Sammenhenger i faget kan også bli tydelig gjennom prinsippet om dybdelæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) handler dybdelæring om «å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner». Beate vektlegger at temastruktur gir muligheter for dybdelæring fordi man i lengre temaarbeider kan lese hele verk. Det er i tråd med hva Nyhus og Talsethagen (2020) poengterer. Lesing av hele verk kan også gjøres i en undervisning med kronologisk struktur, da læreplanen først og fremst vektlegger lesekondisjon. I læreplanen heter det at «læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Sylvi Penne (2012) tar til orde for at lesing av hele verk også gir elevene mulighet til en mer helhetlig forståelse av teksten. At utdrag ofte brukes som eksempel på bestemte sjangre eller kulturhistoriske perioder setter dessuten tekstens estetiske verdi i skyggen av sjangertrekk eller kontekst, noe også LISA-studien poengterer (Blikstad-Balas & Roe, 2020). En annen gevinst ved lesing av hele verk er ifølge Beate det å lese en tekst over lengre tid i fellesskap. Hun tillegger at «så er det jo ikke så lett å falle av da, hvis man skulle være syk eller borte». Å arbeide med hele verk over lengre tid kan følgelig gjøre elevene blir mindre sårbare ved fravær. Beate tror også at fordypning i færre og lengre tekster vil gjøre elevene mer delaktige i samtaler om litteraturen.

Flere av informantene understreker dessuten at arbeid med samme temaer i flere år kan gjøre at temaene fungerer som knagger. Det kan bidra til at elevene lettere husker tekstene de har lest. Samtidig kan det være at noe går tapt når undervisningen konsentrerer seg om kun et sett avgrensede temaer. Kanskje vil ikke alle elevene oppleve norskfaget som helhetlig om

litteraturhistorien er presentert som temaer. Dette poenget blir ikke belyst i intervjuene, da studien ser muligheter og utfordringer fra et lærerperspektiv. Forhåpentligvis kan videre forskning undersøke hvilke erfaringer elevene selv har av undervisning med kronologi og tema som strukturingsprinsipper.

«Vi har jo ofte hatt tema før» sier Bodil. Hun legger til at «før så var det mer perioder, og så jobbet vi med tema innenfor periodene». Derfor spør hun seg «kanskje vi ikke har sett stort nok på de temaene? At vi har knyttet dem for mye til én periode?». Slik Bodil beskriver tidligere praksis, har hun arbeidet med temaer innenfor en og samme periode. Den arbeidsmåten likner på Claras beskrivelser av egen undervisningspraksis som kronologisk struktur med underordnet temaarbeid. Selv om lærerne ved skole B arbeider med tematisk struktur inneværende skoleår understreker Beth at de fremdeles vil vektlegge visse temaer innenfor enkelte perioder. Sæther og Melvold (2020, s. 42) anbefaler at periodene med temaarbeid varer mellom tre og ti uker, slik at elevene får tid til å fordype seg i temaet og tekstene. Uansett hvor lenge temaperiodene varer bør temaene være store nok til at de ikke kun kan knyttes til én periode. Allmenngyldige temaer vil «romme mange ulike perspektiv, tilnærminger og tekster», på tvers av tid og sted (Sæther og Melvold, 2020, s. 175). Bodil omtaler temaet «frihet og likeverd» som eksempel på et allmenngyldig tema. At samme tema brukes på tvers av perioder og tekster kan regnes som en av hovedforskjellene mellom den kronologiske og tematiske strukturen.

Overgangen til tematisk struktur markerer at temaene i litteraturen forvaltes på en annen måte enn før. I tradisjonell kronologisk litteraturhistorieundervisning har temaer ofte blitt brukt i arbeid med én bestemt kulturhistorisk periode. Med en tematisk struktur kan temaene anvendes i arbeid om tekster på tvers av perioder. Bruk av de samme temaene i arbeid med flere tekster kan skape sammenheng på tvers av perioder. I den forbindelse er det viktig å understreke skillet mellom temaarbeid innenfor en kronologisk struktur og gjennomgående temaarbeid som strukturingsprinsipp. For å lykkes med tematisk struktur er man kanskje avhengig av at temaene nettopp knyttes til flere enn én periode om gangen.

På den andre siden viser Claras bruk av temaer at bildet er mer nyansert. Clara benytter temaer for å forberede elevene til temaer i eksamensoppgaver. Hun forteller at «hvis jeg ikke er bevisst på tema når jeg velger tekster, hvis jeg bare tenker at 'en typisk renessansetekst, så fint', og så går til barokken og finner en barokktekst som har ingenting med hverandre å gjøre [...], da vil det [temaet] være helt nytt for dem, det er jo dårlig gjort». Uten sammenhengende temaer tror Clara at «vi mister et type perspektiv», og det er derfor hun ønsker å «se det samme temaet og

hvordan det behandles i ulike perioder». Også Beate har opplevd at elevene har fått temaer på eksamen som de ikke var forberedt på å skulle knytte til tekstene de hadde lest. Hun understreker at muligheten til å arbeide med samme tema i flere perioder åpner opp for å «øve elevene mer på å reflektere rundt temaet». Med en tematisk undervisning håper Beate at «det blir mer refleksjon underveis, og at elevene er mer selvstendige når den store oppgaven kommer til slutt». Refleksjon er en sentral kompetanse i LK20, og kan ses som et argument for bruk av temastruktur.

At temaene kan skape sammenheng mellom perioder er ikke utelukkende et kjennetegn for den tematiske strukturen. Sammenhenger kan også være til stede i kronologien – i hvert fall med en arbeidsmåte av den typen Clara beskriver. Det viser man ikke nødvendigvis kan fastslå et klart skille mellom kronologisk og tematisk struktur i undervisningen. Samtidig velger Clara fremdeles temaer innenfor bestemte perioder, noe som likner på Bodils beskrivelse av temabruk i litteraturhistorieundervisning med kronologisk struktur. Selv om Clara velger temaer som henger sammen på tvers av perioder kan det hende at det er lettere «å se stort nok» på temaene og at sammenhengene blir tydeligere når man er frigjort fra kronologien. Dessuten baserer Claras temavalg seg på et mål om eksamensforberedelser, som er et annet mål enn i temaundervisning slik den forklares i faglitteraturen (Nilsson, 2007; Nyhus & Talsethagen, 2020; Sæther & Melvold, 2020). Eksamensforberedelser som mål kan sette andre sentrale prinsipper som engasjement, relevans og dybdelæring i skyggen.

5.4.4 «Og hvor fritt og kreativt kan det bli før vi mister den der basen da?»

I dette kapitlet vil jeg peke på to mulige utfordringer ved bruk av tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen. Den første gjelder oversikt over litteraturhistorien, og om en temastruktur forhindrer en slik oversikt. Den andre utfordringen dreier seg om spørsmålet om en tematisk undervisning vil sette litteraturhistorie i skyggen av et tema.

Den første utfordringen handler om den tematiske litteraturhistorieundervisningens mulighet for oversikt. Med oversikt mener jeg kunnskap om kronologisk rekkefølge og tidsrom for aktuelle kulturhistoriske perioder på Vg2, samt litteraturhistorisk lærestoff. Om denne utfordringen spør Bodil seg «hvor fritt og kreativt kan det bli før vi mister den der basen da?». Med base kan hun mene grunnleggende kunnskap om ulike kulturhistoriske kontekster. Også Beth ser det som utfordrende om undervisningen blir for fri eller kreativ. Hun forteller at «[s]elv om vi ikke underviser etter den litteraturhistoriske linja, så må vi på en måte vise det til elevene og da, at vi liksom kan plassere teksten i tid [...] ellers så blir det jo veldig uoversiktlig». Beate legger til at

det kan være nødvendig med «noen drypp om hvor er det vi plasserer denne her [teksten] i tiden». Med faglig påfyll om kulturhistoriske kontekster vil hun forhindre at elevene «ikke sitter der og tror at det er en tekst fra 1900-tallet» når det er snakk om en norrøn saga. Også Bodil understreker at en tematisk struktur kan gjøre det vanskelig å plassere tekster i riktig tid. Hun uttrykker at det kan være bekymringsfullt å arbeide med temaer fordi «du har liksom ikke helt kontroll på at alle henger med, vet dem egentlig når norrøn tid er?». Det kan altså være utfordrende om temaarbeidet ikke gir elevene nødvendig oversikt slik at de kan plassere tekster og perioder i tid, noe som vil være nyttig for tekst- og kontekstforståelsen.

Bodil oppfatter at en av svakhetene ved temastruktur er mangelen på «kontrollpunkter». Arbeid med kronologisk struktur på tradisjonelt vis kan dreie seg om kjennetegn for kulturhistoriske perioder, som kan fungere som «kontrollpunkter» for hva elevene skal lære. I en tematisk struktur vil ikke disse kontrollpunktene nødvendigvis presenteres i kronologisk rekkefølge, noe som kan forhindre elevenes mulighet til oversikt over det kulturhistoriske faginnholdet. I tillegg kan man i en tematisk struktur bruke temaer som overskrifter på undervisningsperioder. Beth sier at hun ikke før nå har valgt temaer i stedet for kulturhistoriske perioder som paraplyer i faget. Hun er «litt redd for at det kan bli litt sånn uoversiktlig for elevene». I forslag til årsplaner foreslår Sæther og Melvold (2020, s. 364) at temaer kan brukes som titler på temaarbeid som også følger litteraturhistorien kronologisk. På den ene siden kan det kanskje bli mer oversiktlig for elevene om de både har tema og kulturhistorie som knagger. På den andre siden kan det bli mer å holde orden på for elevene om de også skal ha oversikt over hvilke temaer som er gjeldende innenfor bestemte perioder.

Ved skole A understreker informantene at temastruktur kanskje ikke vil passe for alle elever. Ane sier at «enkelte elever trenger kanskje en tydelig struktur eller ramme». Ifølge Aksel «er det jo sånn at for noen elever så vil det jo være mer ryddig å gå kronologisk til verks, eller det vil oppleves som det i hvert fall». Både Ane og Aksel mener det er viktig å kjenne til at mangel på kronologisk oversikt kan oppleves som utfordrende for elevene. Samtidig påpeker de at totalt sett vil det å sette tema på tekster og perioder hjelpe elevene til å huske hva tekstene handler om. Aksel poengterer også at tematisk undervisning vil gjøre det lettere å «se helheten, se linjene». Det avhenger av at læreren aktivt løfter frem helheten eller de sammenhengende linjene i faget. Kanskje kan denne helhetlige forståelsen i faget veie opp for temastrukturens utfordring om å skape oversikt over kulturhistoriske perioder.

I intervjuene påpeker informantene at det finnes utfordringer i tematisk undervisning som kan slå positivt ut. Temaarbeid kan kreve mer av elevene, men om man lykkes er gevinsten desto større. Ifølge Ane kan bruk av tematisk struktur gjøre at undervisningen krever «litt mer refleksjon». Hun gir ikke eksempler på hvorfor eller hvordan, men et stikkord kan være refleksjon i sammenlikninger av både fortid, nåtid og egne liv. En slik refleksjon vil være sentral i utviklingen av historiebevissthet. I både temaarbeidets grunnlag og kompetansemålene for Vg2 er det vektlagt at elevene skal lese eldre og nyere tekster for å sammenlikne dem, og at tekstene de leser skal drøftes i lys av egen samtid. I og med at et temaarbeid tar utgangspunkt i et tema som elevene kjenner til, kan arbeidet kreve at de reflekterer over hvordan temaet angår dem. Det kan bety krav om refleksjon over hvorfor det er nyttig å lese om andre perspektiver, og om hva man kan lære gjennom litteraturlesingen. Evne til refleksjon står dessuten nevnt i NOR01-06, både i kjerneelementet *Tekst i kontekst* og kompetansemål for Vg2 SF (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mulighet for økt refleksjon hos elevene kan dermed ses som et argument for hvordan tematisk litteraturhistorieundervisning samsvarer med læreplanen.

Bruk av temaer kan bli en utfordring om elevene presenteres for et bestemt tema forut for lesingen. Da kan temaene legge føringer for analyse av litteraturen. Vektlegging av tema kan da føre til en jakt på tekstenes temaer, noe Sæther og Melvold (2020, s. 16) advarer mot. I LISA-studien fant Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 107) at litteraturundervisningen i mange klasserom er en jakt på litterære virkemidler og sjangertrekk. En slik undervisning står i veien for både tekstens verdi som estetisk objekt og elevenes opplevelse av litteraturen. Om litteraturen leses for å illustrere virkemidler eller sjangertrekk kan det også være vanskeligere for elevene å forstå hvorfor vi leser litteratur og hva vi kan lære av den. Hvis en tematisk undervisning dreier seg om å finne «bevis» på hvordan bestemte temaer uttrykkes i et utvalg tekster, vil undervisningen likne en jakt på virkemidler og sjangertrekk. Det kan med andre ord bli et problem om temaet får tillagt for stor vekt slik at undervisningen blir formalistisk. Samtidig kan tematisk arbeid ses som et alternativ til en tradisjonell litteraturhistorieundervisning hvor teksten settes i skyggen av litteraturhistorien. Jeg vil derfor poengtere at det er behov for videre forskning som belyser de utfordringene som oppstår hvis både den kronologiske og den tematiske litteraturhistorieundervisningen preges av instrumentell jakt. Dette behovet aktualiseres i tillegg av kjerneelementet *Tekst i kontekst*, som fremhever at tekstens egenverdi skal stå i sentrum.

En annen utfordring gjelder undervisning på et overordnet og planmessig stadium. Med LK20 forstår informantene at lærerne gis muligheter til å tenke nytt om strukturen i

litteraturhistorieundervisningen. Som nevnt i kapittel 5.3.4 kan det være utfordrende å endre på etablert undervisningspraksis. Informantene ved skole B har ønsket å prøve tematisk struktur, men Beth sier at «vi klarte bare ikke å omstille oss helt». Ifølge Beth har det blitt enklere å endre struktur inneværende år ettersom hun samarbeider med kollegaer i team, og hun har deltatt på relevante kurs. Bodil legger til at «vi har jo hjelp i den her *Temainnganger til norskfaget*». Også ved skole A understreker informantene at samarbeid er en forutsetning for omleggingen fra kronologisk til tematisk struktur. Ane forteller at de har fagteam hvor de «bruker mye tid, diskuterer og samarbeider. Du står liksom ikke for deg selv i det, det er flere om de valgene som blir tatt». Aksel legger til at overgangen til tematisk undervisning «er lettere når vi jobber så mye i team som det vi gjør». LK20, erfaringer fra kurs, *Temainnganger til norskfaget* og samarbeid på team er avgjørende faktorer for at lærerne ved skole B vil arbeide med tematisk struktur.

I *Temainnganger til norskfaget* legger Sæther og Melvold (2020) frem de nevnte forslagene til årsplaner med to typer overordnet struktur. De har laget forslag om både bruk av temaer alene og med temaer som følger kulturhistorien kronologisk. I årsplanene er innholdet i kompetansemålene formulert i konkrete læringsaktiviteter som lesing, samtaler og skriveoppgaver. I tillegg er bestemte verk foreslått innenfor periodene eller temaene. *Temainnganger til norskfaget* har undertittelen – *ei verktøykasse for klasserommet*. Grundige begrunnelser for temastruktur, forslag til temaer med tilhørende tekstforslag samt konkrete læringsaktivitet gjør boka anvendelig og praktisk. Signaler blant informantene ved skole A og B bekrefter at *Temainnganger til norskfaget* har stor nytteverdi og popularitet for norsklærere i videregående skole. Aina uttrykker at «den har liksom blitt Bibelen for oss». Særlig ser hun verdien i innspill og ideer til hvordan man kan «starte en periode», og tips til nyere tekster. Det er positivt at det etter LK20 er utgitt faglitteratur som oppleves relevant og nyttig, og som er skrevet av lærere for lærere. De mange temaforslagene som presenteres i boka kan være til god hjelp når en lærer skal velge temaperiode og tekster. Forfatterne ønsker at «læreren skal kunne plukke, mikse og skreddersy» (Sæther & Melvold, 2020, s. 175). Med detaljerte og godt begrunnede tema- og tekstforslag kan det likevel være fare for at forslagene overføres direkte til undervisningen.

En siste utfordring har sammenheng med gjennomføring av lynkurs i litteraturhistorie. Det kan være en utfordring at litteraturhistorien presenteres i lynkurs for å skaffe oversikt i starten av skoleåret, og som repetisjon på slutten av året. Som nevnt i kapittel 5.3.5 kan slike lynkurs redusere litteraturhistorien til et emne som står utenfor litteraturarbeidet ellers. Det kan være utfordrende å lese tekster i kontekst hvis de kulturhistoriske periodene presenteres som et eget

emne på starten og slutten av skoleåret. I sammenheng med de mulighetene jeg har drøftet i kapittel 5.4 kan intensive perioder med litteraturhistorieundervisning hindre at elevenes engasjement vekkes. Hvis elevene lærer om litteraturhistorie gjennom lynkurs kan de kanskje oppleve litteraturhistorien som mindre aktuell og relevant, fordi den ikke nødvendigvis knyttes til samtiden og elevenes liv. Samtidig er de kulturhistoriske lynkursene en mulighet for å gå i dybden i temaer og tekster på tvers av historien utover i skoleåret.

Thorvaldsen (2022, s. 220) argumenterer for vektlegging av få tekster med avgrenset tematikk slik at elevene kommer i dybden på tekstene og temaene. Han påpeker riktignok at dette arbeidet kan «begrense *oversikten* over hva som finnes av norrøn litteratur, og det samme gjelder andre litteraturhistoriske perioder» (Thorvaldsen, 2022, s. 220). Ifølge ham kan løsningen på denne begrensningen være «å kople en viss oversiktskunnskap med de tekstene man ønsker å legge vekt på» (Thorvaldsen, 2022, s. 220). Forslaget tolkes som at man arbeider med et mindre utvalg tekster samtidig som elevene presenteres for oversiktskunnskap som kjennetegn for enkelte kulturhistoriske perioder. På en annen side kan prinsippet om å kople dybde og oversikt løftes opp i diskusjonen av tematisk og kronologisk struktur. Turan (2020) understreker at hans informanter tar til orde for en «mixed approach» med elementer fra begge strukturingsprinsippene. Det kan innebære at man tar utgangspunkt i mulighetene i de ulike strukturene, og bygger en undervisning på grunnlag av både kronologi og tema. Et arbeid som dette kan bety det Thorvaldsen (2022, s. 220) kaller for å kople oversiktskunnskap til temaer man ønsker å gå i dybden på. Det kan forhindre at tematisk litteraturhistorieundervisning gir mangel på oversikt over de kulturhistoriske periodene. Ettersom det er lite faglitteratur om belyser bruk av tematisk struktur i praksis, og fordi LK20 for første gang gjelder for Vg2 inneværende skoleår, er det behov for videre forskning om både de utfordringene og mulighetene som finnes i litteraturhistorieundervisning med tematisk struktur.

5.5 Valg av tekster og temaer

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og drøfte noe av grunnlaget for valg av tekster og temaer. Utgangspunktet er fremdeles undervisning på Vg2 SF, men diskusjonen kan ha relevans for andre trinn. Jeg vil vise eksempler fra tre læreverker som gjelder for LK20, før jeg går inn på hvilken nytte og bruk læreverker kan ha i litteraturhistorieundervisningen. Deretter vil jeg se nærmere på hva relevans kan ha å si for lærernes valg av tekster og temaer. Begrepene relevans og aktualitet vil

jeg ta med videre i kapittel 5.5.3, hvor jeg vil undersøke hvordan valg av relevante tekster og temaer kan påvirke utviklingen av elevenes litterære kompetanse. I diskusjonen vil jeg vektlegge begrepene overføringskompetanse og overføringsblokkering, hentet fra Torells definisjon av litterær kompetanse.

5.5.1 Læreverkenes kulturhistoriske tidslinje

Ifølge Steinfeld (2005, s. 51) har læreverkenes fremstillinger av litteraturhistorien etter LK06 vært organisert etter prinsipper om kronologi og periodisering. Ofte er læreverkene strukturert slik at kulturhistoriske perioder presenteres i kronologisk rekkefølge. At kronologisk struktur ble en standard og tradisjon kan i stor grad skyldes læreverkenes bruk av kronologi og periodisering. For å se om prinsippene om kronologi og periodisering er videreført i lærebøker for LK20 har jeg undersøkt tre læreverker i norsk for Vg2 SF. De aktuelle læreverkene er Gyldendals *Appell*, Aschehougs *Grip teksten* og Fagbokforlaget *Intertekst*, alle utgitt i 2021. Uten å gå i detalj vil jeg redegjøre for noen overordnede trekk ved læreverkenes oppbygging og innhold. Alle de tre læreverkene følger en kronologisk struktur. *Intertekst* har i tillegg en oversikt med litteraturhistorisk tidslinje fra år 700 til 1870 på innsiden av permen. I alle læreverkene har kapitlene navn etter de betegnelse på kulturhistoriske perioder som står i NOR01-06. Dessuten er bøkene delt inn etter flere perioder som ikke står nevnt i kompetansemålene, slik som renessansen og barokken. *Grip teksten* bruker også årstall, slik at kapitlet om renessansen heter «1500-tallet – renessansen». *Intertekst* har i tillegg beskrivelser av perioden i titlene, som i kapitlet «1500: Renaissance – mennesket i sentrum». Bruk av temaer på denne måten kan hjelpe elevene til å forstå hvilke temaer som er vanlige innenfor en periode. Samtidig kan temabruk i tittelen begrense temaets overføring til andre perioder, og gjøre at elevene oppfatter at det kun i renessansen var vanlig å tenke mennesket i sentrum. Med tanke på oversikt kan det være nyttig at kapitlene i *Intertekst* er innholdsrike – likevel kan det bli forvirrende at titlene både inneholder årstall, navn på periode og temaer.

Når det gjelder litteraturhistorieundervisning i praksis kan både mine funn og andre studier si noe om omfanget og faktisk bruk av læreverker. Om funn fra LISA-studien skriver Blikstad-Balas og Roe (2020) at læreboka er styrende når det gjelder valg av tekster. Selv om lærerne har full metodefrihet velger de aller fleste lærerne i LISA-studien litteratur fra tekstsamlinger i læreverkene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Sæther og Melvold henviser til nyere forskning (Fodstad & Gagnat, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gilje mfl., 2016) som «viser at lærere legger

seg tett opp til lærebøkens tilnærminger i undervisningspraksisen sin». Alle de fem videregående lærerne som Fodstad og Gagnat (2019) intervjuet følger litteraturhistorien kronologisk i undervisningen. Informantene i studien sier at bruk av kronologisk struktur i stor grad skyldes at læreverkene er kronologiske (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 9). Lærerne vektlegger at det er praktisk å følge samme struktur som læreverkene (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 9). Studien viser at læreverkene har stor innflytelse på valg av struktur i litteraturhistorieundervisningen, og at begrunnelsen for valget er at kronologi er «praktisk». I intervjuet ved skole A forteller Aina at hun tidligere har konsentrert seg om litteraturhistorie som det primære i undervisningen fordi «boka legger såpass mye vekt på konteksten». Funnet kan underbygge at læreverkene er en ressurs med stor definisjonsmakt i lærerens planlegging og gjennomføring av litteraturhistorieundervisning.

Både Aksel, Bodil og Clara påpeker at læreverkene etter LK20 har beholdt den kronologiske strukturen. Det samsvarer med funnene fra *Appell, Grip teksten og Intertekst*. Bodil forteller at «kronologien, den ligger på en måte i læreverket fremdeles». Implisitt kommer det frem at hun forventet brudd med kronologisk struktur i læreverkene. Hun sier at «jeg vil ikke si at dem er helt nye [...] de er jo litt kronologiske og litt sånn ... bygd opp som de var før». Også Clara uttrykker at hun i en «overgangsfase» til NOR01-06 benytter lærebøker fordi de «holder kronologien for dem [elevene] foreløpig». Hun sier at lærebøkene *foreløpig* er elevenes fremste mulighet for kronologi, noe som tyder på en forventning om endret bruk av læreverker i fremtiden.

Med innføringen av NOR01-06 ser flere av informantene et behov for å frigjøre seg fra læreverkenes kronologiske struktur. Aksel tar til orde for at «vi må tørre å ikke organisere etter boka». Han ser læreverkenes litteraturhistorie som «en støtte, som bakgrunnskunnskap til det å jobbe med tekstene». Han sier at «selv om det er strukturert kronologisk i bøkene så trenger ikke vi å jobbe sånn». Både Aksel og Beth ser heller at læreverkene fungerer som et verktøy for elevene når de skal finne informasjon om teksters kulturhistoriske kontekst. Informantene som bruker tematisk struktur ser i liten grad ut til å støtte seg på læreverkenes litteraturhistoriske kronologi og innhold i undervisningen. Funnene tyder samtidig på at læreverkenes kronologiske struktur fortsatt har betydning for undervisningen, og at denne kronologien i større grad er til stede i elevenes individuelle arbeid.

Innholdsmessig har læreverkene *Appell, Grip teksten og Intertekst* mye forfatterskaps- og verkomtale. I kapittel 5.2.3 skriver jeg at Aksel oppfatter at denne typen fortellende litteraturhistorie som i strid med Kunnskapsløftets intensjon om «å tone ned på litteraturhistorie». Dette kan bety at læreplanens intensjon og læreverkene ikke samsvarer. Det er derfor et

interessant funn at læreverkene *Appell*, *Grip teksten* og *Intertekst* fortsatt følger en kronologisk struktur. Kanskje kan lærebøkene bidra til at det oppstår et gap mellom intensjonene om litteraturhistorieundervisning i NOR01-06 og faktisk undervisningspraksis. Årsaken til dette gapet er ifølge Aksel at «man er vant til å gjøre det på én måte, man føler at det er sikkert, og det er vanskelig å snu det». Både etablert undervisningspraksis, liten endringsvilje og læreverkenes dominans i undervisningen kan ses som faktorer for at intensjoner i læreplanen om å tone ned litteraturhistorien i så fall ikke har lyktes.

5.5.2 Å være i elevenes verden

I dette kapitlet vil jeg med kritisk blikk se nærmere på hva relevans og aktualitet kan bety for valg av temaer og tekster og for undervisningen. Med relevante og aktuelle tekster menes tekster som elevene kan kjenne seg igjen i og oppleve som meningsfulle. De tekstene kan regnes som litteratur som har utgangspunkt i elevenes verden. Samtidig påpeker Drangeid (2014, s. 31) at «[e]n for enkel tekst kan gi kjedsomhet». Han mener derfor at litteraturundervisningen bør være en fremmederfaring som inkluderer tekster hvor elevene ikke helt umiddelbart kjenner seg igjen i. Eldre litteratur har potensial som denne fremmederfaringen fordi den tilbyr elevene fremmede, distanserte perspektiver som i møte med våre egne erfaringer kan føre til innlevelse, innsikt og at litteraturen kan endre oss (Drangeid, 2014). Det samsvarer med hva Røskeland (2014, s. 198) poengterer om litteratur som verken er altfor kjent eller utilgjengelig. Fordi eldre litteratur tilbyr fremmede perspektiver kan denne litteraturen kreve at det settes av mer tid i undervisningen. Den tidsmessige avstanden mellom da og nå kan dessuten være en utfordring for tekstforståelsen.

Samtidig bør ikke litteraturundervisningen kun dreie seg om lesing for underholdningens eller leseopplevelsens skyld (Røskeland, 2014, s. 204). Motstandsløs lesing med utgangspunkt i elevenes erfaringer vil ifølge Røskeland (2014, s. 2016) verken føre til «identitetsutvikling eller ny erkjennelse». I sammenheng med formålene med litteraturhistorie-undervisningen kan dette bety at lesing av relevante og gjenkjennelige tekster vanskeliggjør formålet om dannelse. Om elevene ikke utfordres med fremmede perspektiver kan de mangle den innsikten som kreves for nye erkjennelser, evne til empati og sentrale verdier og holdninger i en handlingskompetanse i tråd med skolens dannelsesoppdrag. Formålene om dannelse, historiebevissthet og litterær kompetanse kan dermed ses som argumenter for å bringe eldre litteratur og fremmede perspektiver inn i klasserommet. Det krever at læreren setter av tid til å gå i dybden på litteraturen. Skal de aktuelle

formålene nås vil elevene også kunne trenge lærerens støtte i dette tekstarbeidet. En av arbeidsmåtene som kan brukes som støtte er det Skarstein (2022) kaller historiserende lesning.

Skarstein (2022) skiller mellom ikke-historiserende og historiserende lesninger av eldre tekster. Av de 21 videregående elevene Skarstein intervjuet leser kun sju informanter historiserende, som vil si at den historiske konteksten knyttes til elevens verden. Å lese historiserende forklares som lesing med bevissthet om historisk kontekst, hvor leseren medierer andre kontekster enn her og nå-konteksten (Skarstein, 2022). De intervjuede elevene som leser historiserende «snakker utelukkende om teksten og tekstens mening, uten å snakke om seg selv eller egne preferanser» (Skarstein, 2022, s. 68). På den andre siden innebærer ikke-historiserende lesning at leseren kun forblir her og nå-konteksten. Lesing av eldre tekster gjøres da uten sammenlikning av eldre og nyere kontekst. Da blir lesingen «bekreftende heller enn utfordrende», og lite læring finner sted (Skarstein, 2022, s. 65).

Historiserende lesning samsvarer med det komparative perspektivet i kompetansemålene som sier noe om å sammenlikne eldre og nyere tekster, og drøfte hvordan eldre tekster er relevante i dag. For å kunne nå disse målene vil det være avgjørende at elevene klarer å bevege seg ut av sin egen kontekst. Med fremmede perspektiver vil ikke eldre litteratur nødvendigvis oppleves som aktuelle for elevenes samtid. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for at elevene kan forstå den historiske konteksten og hva den eldre litteraturen kan si oss i dag. Kun da kan man gjøre sammenlikninger med egen samtid, slik at tekstlesingen ikke bare blir et spill for eget liv.

Å lese historiserende vil også være i tråd med prinsippet om *Tekst i kontekst*. Skarsteins studie fant sted før LK20, men han drøfter resultatene i lys av NOR01-06 og særlig kjerneelementet *Tekst i kontekst*. I dagens skole vil det sannsynligvis forekomme både historiserende og ikke-historiserende lesning. Til forskjell fra ikke-historiserende lesning vil lesere med historiserende lese måte tro på at «tekstene kan gi oss innsikt og erfaringer fra andre tider og gjøre det mulig for oss å erfare eller føle noe som har hendt i fortid» (Skarstein, 2022, s. 68). Lesningen kan dermed virke motiverende, fordi historiserende lesning «preges av *en tro* på at tekstene kan si oss noe om oss selv og vår samtid». Skarsteins argumenter viser at lesing i tråd med kjerneelementet *Tekst i kontekst* bør være historiserende lesning.

Lesemåter blir i liten grad belyst i intervjuene i min studie. Deltakerne fikk ved intervjustart informasjon om at jeg først og fremst ville undersøke læreplanforståelse og struktur i litteraturhistorieundervisningen. Samtidig ga jeg beskjed om at deltakerne kunne komme med

eksempler fra litteraturarbeidet. I forbindelse med valg av tekster nevner informantene ved skole B formuleringen «elevenes verden». Informantene fremhever at de i tråd med LK20 vil velge tekster som elevene vil oppleve som relevante. Ved å bruke temaer som struktur vil de begynne arbeidet i samtidslitteratur, som ifølge Beth vil være til nytte for elevene siden man kan «starte med noe som er rent tekstmessig lettere tilgjengelig». Samtidig uttrykker de tvil angående en *for* elevsentrert undervisning. Bodil opplever at valg av tekster og temaer styres ut fra tanken om at «det skal være en relevans til elevene sin forståelseshorisont, eller hverdag da, samtid».

Samtidig understreker både Beth og Bodil at valgene ikke bare kan gjøres på bakgrunn av stikkordene relevans og aktualitet. Beth mener at «det må jo komme noe faglig ut av det [litteraturlesingen]». Med faglig kan hun på den ene siden mene innholdet i det kulturhistoriske lærestoffet. Faglighet kan også bety litterær kompetanse. Da vil fagligheten handle om utføringskompetanse, som Steinfeld og Ullström (2012, s. 232) forklarer som evne til å analysere litterære tekster ved hjelp av innlært fagkunnskap. Ifølge Torell bør det være en balanse mellom utførings- og overføringskompetansen.

Bodil påpeker at de erfaringsbaserte tilnærmingene kan bidra til en ubalanse i den litterære kompetansen. Hun hevder at «hvis man bare blir i elevenes verden, så ... ja, da blir man ikke eksamensforberedt i alle fall». Av intervjuet ved skole B kommer det frem at det å være i elevenes verden vil kunne gå på bekostning av fagligheten. Det tyder på at det mangler samsvar mellom to sentrale mål som styrer valg av tekster og temaer. På den ene siden ønsker lærerne at elevene opplever at tekstene de leser berører dem. På den andre siden ønsker de at elevene skal være forberedte til eksamen. Denne distinksjonen kommer jeg tilbake til i kapittel 5.6. Først vil jeg se nærmere på det førstnevnte ønsket om elevenes opplevelse av litteraturen som relevant, som Smidt (2018, s. 127) kaller subjektiv relevans. Jeg vil i den forbindelse drøfte hvordan den subjektive opplevelsen av litteratur både kan være nødvendig og til hinder for utviklingen av elevenes litterære kompetanse.

5.5.3 Litterær kompetanse i litteraturhistoriedidaktikken

De siste tiårene har en elevsentrert pedagogikk med leserorienterte tilnærminger gjort seg gjeldende i litteraturundervisningen. Utviklingen kan kalles «en glidning fra den 'kalde' tekstorienterte analysen til den 'varme' leserorienterte litteraturpedagogikken» (Larsen, 2005, sitert i Claudi, 2019, s. 3). Den leserorienterte pedagogikken vektlegger leserens erfaringer og overføringskompetanse. I forrige kapittel skrev jeg om hvordan en leserorientert tilnærming kan

føre til ikke-historiserende lesninger og at litteraturundervisningen forblir i elevenes verden. Som et alternativ til en *for* elevsentrert tilnærming vil jeg i dette kapitlet redegjøre for undervisning med utvikling av litterær kompetanse i sentrum. Som nevnt kan litterær kompetanse forklares som «evnen til å skape mening i skjønnlitterære tekster» (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 3). Både tekstens egenverdi, leserens opplevelse og kontekst er viktig i for å skape mening i tekstlesingen.

Utviklingen av litterær kompetanse kopler elevenes erfaringer til litteraturens faglighet. Dette betyr ikke at den «kalde» tekstorienteringen ønskes velkommen tilbake. I stedet kan elevene skape mening ved å forankre tekstanalysen i både fagspråk og personlige erfaringer. Ifølge Kjelen (2018) er de erfaringsbaserte tilnærmingene rådende i dagens norskfag. Beskrivelser av tematisk undervisning underbygger også at erfaringsbaserte innganger står sterkt, særlig poenget om å starte et temaarbeid i noe som er kjent for elevene. Det er likevel forskjell mellom det å bli i elevenes erfaringer og det å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer for så å kople inn kulturhistorisk lærestoff. Om man blir værende i elevenes verden kan det legges for stor vekt på elevenes følelser og opplevelser. Det kan bety at overføringsblokkeringer oppstår. I litteraturhistorisk sammenheng kan det innebære at elevene opplever at litteraturen og historien ikke angår dem.

På den andre siden skriver Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 98) at LISA-studien viser det motsatte av det Rødnes og Kjelen finner om erfaringens dominans. Ofte er sjanger, virkemidler og litteraturhistorisk kontekst hovedbegrunnelse for tekstvalg og arbeidsmåter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Dette kan bety at begreper om virkemidler i teksten kan stå i veien for elevenes opplevelse av litteraturen. Kanskje kan dette også gjelde litteraturhistorie, slik at kunnskap om konteksten hindrer elevenes estetiske leseopplevelse. I så fall blir tekstene brukt som eksempler på kjennetegn i kulturhistoriske perioder, slik informantene i min studie har beskrevet tradisjonelt arbeid med litteraturhistorie. LISA-studien ble gjennomført skoleåret 2014/2015 og gjelder ungdomsskolen, noe som gjør at funnene ikke nødvendigvis er overførbare for videregående skole etter LK20. Samtidig er det tenkelig at analytiske innganger brukes i videregående skole, særlig i arbeid med sjanger og virkemidler i sentrum eller hvor konteksten vektlegges fremfor teksten.

I omtale av utfordringer ved kronologi som struktureringsprinsipp, skriver jeg i kapittel 5.3.3 om hvordan bruk av litteraturen for å illustrere kulturhistoriske perioder kan føre til analytiske tilnærminger til litteraturen. Det kan sette litteraturen i skyggen av konteksten, og hindre elevenes opplevelse av berøring og relevans (Rødnes, 2014). De analytiske tilnærmingene kan innebære en sterk vektlegging av utføringskompetanse til hinder for utviklingen av elevenes overføringskompetanse (Torell, 2001). På den andre siden kan erfaringsbaserte innganger til

litteraturen også hindre utviklingen av den litterære kompetansen. Om undervisningen i for stor grad vektlegger personlige erfaringer og aktualitet, kan de faglige aspektene, slik som kontekstuell kunnskap, bli satt i skyggen. Samtidig kan det finnes slags middelvei, som Rosenblatt (1994) kaller et kontinuum mellom efferent og estetisk lese måte. Også Røskeland (2014) tar til orde for at det kan være mulig med en tilnærming som både er leserorientert og litteraturfaglig. I praksis kan det bety at litteraturarbeidet ikke bør vektlegge tekst eller kontekst alene. Det kan innebære at det ikke legges ensidig vekt på verken analytiske og efferent eller det erfaringsbaserte og personlige. Kanskje kan en veksling mellom de to tilnærmingene gjøre at elevene i større grad opplever at litteraturen berører dem og betyr noe i livet her og nå.

LISA-studien viser at utvikling av litterær kompetanse sjelden er selve målet ved litteraturlesingen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.106). Fodstad og Gagnat (2019) advarer mot at litteraturen brukes som et middel for å nå andre mål, slik som å lære om virkemidler eller kulturhistorie. Om utviklingen av litterær kompetanse får stå som eget mål vil litteraturarbeidet dreie seg om undervisning *i* litteratur (Fodstad & Gagnat, 2019). Motsatt vil undervisning *gjennom* eller *om* litteratur vanskeliggjøre utviklingen av den litterære kompetansen. Både Aase og Skarstein knytter dilemmaet til litteraturhistoriens rolle i dannelsingsoppdraget. Om elevene lærer *om*, og ikke lærer *av*, litteraturhistorien vil ikke dannelse kunne skje (Aase, 2005, s. 77). Det er et argument for at elevene skal få møte fortiden gjennom lesing av litteratur, og ikke gjennom sekundære litteraturhistorier. Skarstein (2022, s. 70) skriver at litteraturhistorien har potensial som et mål i seg selv, blant annet fordi den gir muligheter til utvikling av historiebevissthet. For å oppøve empati og nå mål om dannelse er det derfor nødvendig at elevene lærer *av* og ikke *om* litteraturhistorien. Samtidig må ikke litteraturhistorien bli et middel for utvikling av litterær kompetanse. Undervisning *i* litteratur må åpne for læring *av* litteraturhistorien.

I utviklingen av litterær kompetanse bør derfor litteraturhistorien aktualiseres som det Fodstad og Gagnat (2019, s. 3) kaller «tekstens kontekstuelle forankring». Arbeid med litteraturhistorisk kontekst kan da forhindre at verken personlige erfaringer eller sjangertrekk vektlegges alene. Å lese tekster i kontekst vil dessuten kunne hindre en ensidig vektlegging av litteraturhistorisk lærestoff hvor tekstene brukes som eksempler på kulturhistoriske perioder. Hvis elevene kun knytter tekstene til sin egen samtid – og ikke den kulturhistoriske konteksten – er det fare for at lesingen forblir erfaringsbasert. De erfaringsbaserte inngangene må knyttes til faglige aspekter for at elevens litterære kompetanse skal utvikles. Til dette bør prinsipper om historiserende lesning og historiebevissthet koples inn. Kanskje kan historiserende lesninger

hindre overføringsblokkeringer. Som tidligere nevnt må fortiden settes i samspill med nåtid for at historiebevisstheten skal utvikles. For valg av tekster betyr dette at læreren må være klar over hvilken kontekstuell informasjon elevene vil trenge, og hva som skal være målet ved lesingen.

I LISA-studien finner Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 105) «liten vektlegging av hvordan elevene opplever tekstene de leser, og i hvor stor grad de kjenner seg igjen». Dette funnet samsvarer ikke med mitt datamateriale. Av det som kommer frem i intervjuene ser det ut til at elevenes opplevelse av relevans og aktualitet i større grad preger tekstvalgene enn analytiske tilnærminger. Læreplanformuleringene om å drøfte tekster og kontekst i lys av egen samtid peker også i retning av en litteraturhistorieundervisning som ivaretar elevenes opplevelse av relevans. En utfordring kan være å hindre at denne undervisningen fører til overføringsblokkeringer. Samtidig bør man ta høyde for at det kan være mangel på samsvar mellom intensjon og realisering. Selv om lærerne vektlegger relevans og aktualitet i valg av tekster er det ikke slik at elevene nødvendigvis kjenner seg igjen i litteraturen de leser. Om det er tilfelle er liten fare for at overføringsblokkeringer finner sted.

5.6 Danning eller eksamensforberedelser?

I dette kapitlet vil drøfte formålet om danning i sammenheng med eksamensforberedelser som mål for litteraturhistorieundervisningen. Jeg vil vise til eksempeloppgaver for skriftlig eksamen i norsk som Utdanningsdirektoratet publiserte vinteren 2022.

5.6.1 Danning som formål

I kapittel 3.3.1 beskriver jeg danning som prosessen hvor elevene rustes til deltakelse i kultur og demokrati. Det er denne forståelsen som ligger til grunn når det er snakk om danning som formål med litteraturhistorieundervisningen. I overordnet del av læreplanverket heter det at skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt, vekke engasjement og utforskertrang, samt bidra til utvikling av selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Smidt (2018, s. 4) dreier danning seg om møter med det nye og fremmede og det å se det kjente i et nytt perspektiv. Definisjonen passer godt med læreplanformuleringen om å lese tekster i kulturhistorisk kontekst og drøfte tekstenes relevans i dag. For at elevene skal kunne trekke paralleller mellom fortiden og egne liv kan kunnskap om kulturhistorisk kontekst være viktig. Dette er et argument for at litteraturhistorieundervisningen kan være dannende. Som kilde til historisk

og kulturell innsikt kan litteraturhistorieundervisningen bidra til å fremme skolens sentrale verdier og holdninger i tråd med skolens dannelsoppdrag.

I intervjuet ved skole A forteller Aksel at han opplever at læreverkene kan ha «lange utgreiinger om litteraturhistorie» som «et slags dannelsideal». Med dannelsideal kan han sikte til at litteraturhistorien forteller om tidligere tiders levesett, holdninger og kultur. Læreverkene formidler ofte et bestemt syn på fortiden, fastsatt av litteraturhistoriske tradisjoner og forfatterne av læreverkene. Hvis et arbeid i stedet dreier seg om et tema kan det aktuelle kulturhistoriske lærestoffet inneholde andre perspektiver enn det som finnes i de mer klassiske, forfatterorienterte litteraturhistoriene. Et slikt arbeid kan være bidra til dybdelæring fordi elevene kan bruke samme perspektiv på tekster fra ulike tider og perioder. Temaarbeid kan gjøre at elevene opplever litteraturhistorien som aktuell og relevant, og ved å vekke elevenes engasjement kan undervisningen bidra til danning og deltakelse i samfunnet.

I likhet med Aase skriver også Drangeid og Hennig om norskfagets muligheter for danning. På den ene siden ser de litteraturens potensial for å vekke engasjement og berøring. På den andre siden tar de til orde for at møter med litteratur bør utfordre og eksponere elevene for det fremmede. Denne distinksjonen kommer også frem i intervjuene, særlig ved skole B. Beth tror at elevenes engasjement vil vekkes gjennom «å gå litt fra det kjente til det ukjente». Det kjente vil da være et tema elevene kjenner igjen, og som de «kanskje er litt nysgjerrige på eller interessert i». Hun forklarer det ukjente eller fremmede som «de eldre tekstene og litteraturhistorien». Her er avstand i tid og avstand mellom mennesker før og nå eksempler på hvordan litteratur og litteraturhistorie kan utfordre elevene. Det kan tyde på at nyere litteratur forstås som mer relevant for elevene fordi tekstene ligger tettere på elevenes samtid. I så fall kan det innebære en indirekte forståelse av at eldre tekster ikke belyser nåtidens temaer på lik linje som nyere tekster.

Informantene ved skole B opplever at de med innføringen av NOR01-06 står ved et veiskille når det gjelder hvilke tekster elevene skal lese, hva de skal lære av tekstene og hva lesingens formål skal være. For danningens skyld ser informantene det som en utfordring at man som lærer kan velge bort kulturhistoriske perioder. Valgfriheten kan både bety at elevene kan få ulik innsikt og forankring i kulturarven og at læreren ikke eksponerer elevene for eldre og fremmede tekster. Bodil uttrykker bekymring for en undervisning hvor man kan «styre unna det som er vanskelig tilgjengelig». Informantene ved skole B ser det derfor som nødvendig å hjelpe elevene med å lese og tolke tekster som utfordrer med nye perspektiver. Ved å signalisere at elevene bør lese eldre litteratur viser disse informantene at de oppfatter et dannelspotensial i tekster som er lite

tilgjengelige for elevene – både når det gjelder språk og fremmede forestillinger om verden. Dette signalet kan også bety at lærerne ikke ser litteraturhistorieundervisning som en byrde, men som en mulighet for danning i norskfaget. Det er i tråd med argumentene for eldre litteratur og litteraturhistorie som Weinreich og Handesten presenterer i *Litteraturens byrde* (2004).

Også Clara vektlegger at litteraturen kan utfordre, selv om det kun er informantene ved skole B som uttrykker dette eksplisitt. Ved skole A og C er informantene mer opptatt av danning gjennom opplevelse av relevans i litteraturarbeidet. Clara påpeker at «det som er viktig er at menneskers tanker og følelser kan man ofte kjenne seg igjen i da, uavhengig av tidsalder». Derfor vil hun at elevene også skal få møte eldre tekster selv «om språket er tungt, det er vanskelig og det er mange hindre, så kan de la seg gripe av selve historien, altså menneskehistorien». Hun understreker også at «skal de [elevene] bli glad i litteratur må de finne noe de kjenner seg igjen i, og ikke bare noe som de skal bli gode på om tre år». Med perspektivet om å bli gode på litteratur «om tre år» er det sannsynligvis eksamen hun sikter til. Slik setter Clara eksamensforberedelser opp mot mål om å kjenne seg igjen i og lære av litteraturen. I den forbindelse mener hun at et mål med litteraturhistorieundervisningen er å forberede elevene på å «kunne skrive gode tekster til eksamen». Flere av de andre informantene ser også litteraturhistorieundervisningen i sammenheng med eksamen, noe jeg vil drøfte i det følgende kapitlet.

5.6.2 Eksamen – «det er vanskelig å jobbe mot et mål du ikke vet hva er»

I intervjuene diskuterer informantene litteraturhistoriens rolle i eksamensvurdering, først og fremst skriftlig eksamen. Av resultatene kan man tolke at eksamen fungerer som et mål med litteraturhistorieundervisningen. Ved intervjutidspunktet var verken forslag eller vedtatte eksamensoppgaver i tråd med LK20 utformet. Informantene er derfor spente på hva elevene vil trenge å kjenne til av kulturhistorisk kontekst innen eksamen. I etterkant av intervjuene har Utdanningsdirektoratet publisert rammeverk for eksamen med tilhørende eksempeloppgaver.

Aksel uttrykker at «eksamen er mer styrende enn læreplaner». Dette kan være gjeldende uavhengig av innføringen av LK20, i og med at eksamen lenge har vært avsluttende vurdering i faget. Utsagnet kan være ment som at eksamen er mer styrende fordi den er en vurderingssituasjon og et konkret mål i opplæringen. For undervisningens del kan eksamen være styrende for hvilken kontekstuell kunnskap elevene kan trenge i eksamensoppgavene. Bodil påpeker at litteraturhistorieundervisningen ikke skal være «faktaundervisning». Likevel vil elevene

på eksamen ha behov for å kjenne til litteraturhistorisk lærestoff om tekstenes kontekst, forstått som «bakgrunnskunnskap» eller «fakta».

Informantene ved skole B er spente på å se hvilke tekster elevene vil møte på eksamen, og hvilke kontekstuelle rammer de vil få som hjelpemidler. Beate forteller at det i årene før LK20 har vært både eldre og nyere tekster på eksamen, men at det nå er usikkerhet knyttet til bruk av eldre tekster. Bodil legger til at noen av de eldre tekstene er blitt vedlagt på eksamen har vært vanskelige, blant annet *Ferdaminne frå sumaren 1860* av Aasmund Olavsson Vinje. Med dette eksempelet tenker hun særlig på elever som har fritak fra nynorsk som sidemål og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. For å mestre tekstitolkningen på eksamen mener Beth at «tekstene må være tilgjengelige for dem [elevene]». Om elevene ikke får øve på å lese eldre tekster i kontekst vil de ikke være rustet til en eksamen hvor eldre tekster er vedlagt. Bekymringen er i stor grad knyttet til usikkerheten omkring eksamensoppgavene i henhold til LK20.

Ane uttrykker at «det er vanskelig å jobbe mot et mål du ikke vet hva er». For elevene som går i Vg2 skoleåret 2021/2022 er det bekymringsfullt at nye føringer for eksamen ikke ble publisert før februar 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Disse elevene var over halvveis i utdanningsløpet på videregående da eksamensformen ble utformet. For lærernes del betyr dette at de i halvannet år ikke har vært sikre på hvilken litteraturhistorisk kunnskap elevene vil trenge til eksamen. Ved intervjuetidspunktet opplever Ane at uvisshet om eksamensform gjør at «det er så fritt», og hun lurer på om «det er noe som kommer og tar oss neste år». Clara uttrykker tvil om å eksperimentere i undervisningen fordi hun ikke kjenner til eksamen ennå. Likevel er hun «ganske sikker på at det fortsatt kommer ting som handler om å sette ting i kulturhistorisk perspektiv [...] å sammenlikne i forhold til temaer og tekster i dag». «Jeg vil bli overrasket hvis det ikke fortsatt har gyldighet, for det er jo litteraturhistorien i et nøtteskall», sier hun. Det innholdet Clara forventer å finne i eksamensoppgavene uttrykkes i kompetansemålene, som jo er det elevene skal måles i.

Bodil forventer at «eksamensoppgavene ikke blir så spesifikke på perioder, når fagfornyelsen viser det den gjør da, i kompetansemålene». I henhold til kompetansemålene skal elevene kjenne til de tre periodene norrøn tid, romantikken og nasjonalromantikken. Disse periodene seiler frem som aktuelle perioder for tekstene som vedlegges på eksamen. Det er heller tvil om hvilken litteraturhistorisk kunnskap elevene ellers vil lære om, da læreplanen ikke legger føringer for lesing av tekster innenfor flere enn tre perioder, samt tidsrommet 1500 til 1850.

Som tidligere nevnt legger utelatelsen av spesifikke periodebetegnelser i NOR01-06 opp til lærerens frihet i valg av aktuelle kulturhistoriske perioder mellom 1500 og 1850. Det kan bety at

elevene ikke nødvendigvis vil møte et stort utvalg av tekster fra det aktuelle tidsrommet. Aksel forstår formuleringen «tekster fra 1500 til 1850» som at «[i] det læreplanmålet står det at ‘vi [Utdanningsdirektoratet] skal ikke spørre om dette [målet] til eksamen’». Det kan se ut til at han håper at Utdanningsdirektoratet ikke legger opp til eksamensoppgaver om tekster fra dette tidsrommet. Arbeid med kompetansemålet kan ha stor variasjon i antall tekster, hvilke tekster og hvilken kontekstuell kunnskap elevene møter. Det vanskeliggjør en nasjonal vurdering i kompetansemålet. Derfor er det vanskelig å se hvilket grunnlag Utdanningsdirektoratet har for å gi elevene oppgaver om tekster fra 1500 til 1850 på eksamen. Forventninger om at elevene i eksamenssituasjonen vil kjenne til litteraturhistoriske perioder utover de tre som er nevnt eksplisitt, kan være vilkårlig og uten grunnlag i læreplanen.

Eksamen som mål kan ses opp mot formålet om danning. Ut fra definisjonen av danning vil det ikke være mulig å vurdere i hvilken grad norskfaget på videregående er dannende. Derimot vil eksamen dreie seg om å måle kunnskap og ferdigheter. Informantene er derfor opptatt av å gi elevene de redskapene de vil trenge i eksamenssituasjonen. I denne sammenheng er kompetanse til å lese tekst i historisk kontekst aktuelt. Bodil forteller at hun lurer på hvilke hjelpemidler elevene vil få på eksamen, slik som «å finne ut hvem forfatteren er» og andre «rammer rundt» tekstene. Utdanningsdirektoratet publiserte vinteren 2022 forslag til eksamensform med tilhørende eksempeloppgaver. I korte trekk vil jeg redegjøre for noen av oppgavene, for å vise eksempler på hvilke litteraturhistorisk kunnskap elevene kan ha behov for.

I et eksempel på oppgavetype 2, med lengde på 300 ord, lyder oppgaveteksten slik: «Vedlegg: «Ved havet», Johan Sebastian Welhaven, 1844. Utforsk hvordan forholdet mellom mennesket og naturen blir framstilt på en romantisk måte i diktet. Bruk relevant fagspråk og konkrete eksempler på fra vedlegget i svaret ditt» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her ser man tydelige spor fra kompetansemålet fra Vg2 som sier at elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). I dette eksempelet er både navn på forfatter og årstall oppført. I tillegg forteller oppgaveteksten at diktet er fra romantikken. I eksempeloppgaven møter elevene en periode som er kjent fra kompetansemålene, og i oppgaveteksten får de noe informasjon om tekstens kontekst. Eksempelet kan være betryggende for de informantene som i intervjuet uttrykker bekymring om hva elevene skal forberedes til. Ifølge eksempeloppgaven vil elevene vurderes i teksttolkning med et tema og en periode som er kjent fra ett av kompetansemålene for Vg2.

Elevene skal også skrive et langsvar på 800 til 1200 ord (Utdanningsdirektoratet, 2022). Et eksempel på denne oppgavetyper viser at elevene kan møte på tekster fra tidsrommet 1500 til 1850. I eksempeloppgave 4 står det at elevene skal sammenlikne hvordan tekstene «Fatig ferdamann» av Odd Nordstoga (2020) og «Eg veit i himmerik ei borg» (Støylen, 1905) fremstiller mennesket, tro og tvil (Utdanningsdirektoratet, 2022). Deretter skal de reflektere over «betydningen av tro og tvil i vår tid» (Utdanningsdirektoratet, 2022). At oppgaven skal handle om temaer kan ses som et argument for bruk av temaer i undervisningen, uansett strukturingsprinsipp. I tillegg legger oppgaven føringer for et komparativt perspektiv hvor elevene skal reflektere over hvilken relevans temaet i de to tekstene har i egen samtid. Det komparative perspektivet er kjent fra både kjerneelementet *Tekst i kontekst* og flere av kompetansemålene for både Vg2 og Vg3.

Det mest bemerkelsesverdige i eksempeloppgaven er årstallet for «Eg veit i himmerik ei borg». I oppgaveteksten heter det at teksten er en «tysk salme fra 1600-tallet, oversatt til norsk av Bernt Støylen i 1905» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevene skal altså tolke og reflektere over en tekst fra 1600-tallet. Det gis ingen informasjon om kulturhistorisk kontekst utover «tysk salme fra 1600-tallet». I henhold til kompetansemålet om tekster fra 1500 til 1850 er det ikke sikkert at elevene har lest tekster fra 1600-tallet i det hele tatt. Det er derfor vanskelig å forstå at Utdanningsdirektoratet kan mene at elevene skal løse oppgaven potensielt uten kunnskap om tekstens historiske kontekst. Det vil dessuten stride med kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Eksempeloppgaven viser at Bodils bekymring er rettmessig. Det er ikke sikkert at elevene vil få nødvendige kontekstuelle rammer for teksttolkningen på eksamen. I eksempeloppgaven fremstår sammenhengen mellom NOR01-06 og tilhørende eksamensoppgaver som lite gjennomtenkt.

De nevnte eksempeloppgavene er nettopp eksempler. Elevene som følger NOR01-06 for første gang går opp til eksamen våren 2023. Inntil da kan det komme endringer. Store deler av diskusjonen i dette kapitlet dreier seg om uttalelser som ble gjort før det nye rammeverket for eksamen ble publisert. Informantene påpeker at det første året med NOR01-06 på Vg2 preges av å være et prøveår, og at de vil evaluere undervisningen og eksamensforberedelsene neste år. Ut fra eksempeloppgavene ser det ut til at elevene kan få som eksamensoppgave å tolke tekster fra 1500 til 1850. Det strider med informantenes antakelser før eksempeloppgavene for eksamen ble publisert. Eksempeloppgavene viser at betegnelser om kulturhistoriske perioder i liten grad nevnes. Det samsvarer med kompetansemålene og informantenes forventninger.

Uansett hvilket struktureringsprinsipp som ligger til grunn for undervisningen poengterer informantene at eksamen er et styrende mål i deres undervisningspraksis. I denne sammenheng er de særlig opptatt av hvilken kulturhistorisk kunnskap elevene vil trenge til eksamen. Samtidig legger både NOR01-06 og forslaget til nye eksamensoppgaver føringer om eksamen som noe mer enn en kunnskapsprøve. Å gi elevene oppgaver om teksters kontekst, temaer og aktualitet i dag vil kreve både lese- og tolkningsferdigheter, evne til refleksjon og skriftlig formidlingsevne. Til den oppgaven er litteraturhistorien et verktøy elevene bør kjenne til.

6 Oppsummering av hovedfunn

I dette kapitlet vil jeg oppsummere og drøfte hovedfunnene i oppgaven i et overordnet perspektiv.

6.1 Litteraturhistorieundervisningens formål

I de teoretiske perspektivene presenterer jeg tre mulige formål med litteraturhistorieundervisningen: danning, historiebevissthet og litterær kompetanse. Formålene har jeg sett i sammenheng med *Læreplan i norsk* og informantenes forståelse av litteraturhistorieundervisningen på Vg2 SF. Det første formålet jeg redegjør for er danning, som her er forstått som en sosialiseringssprosess hvor elevene skal rustes til deltakelse i samfunn og demokrati. I kapittel 5.6 konsentrerer jeg meg om hvordan litteraturhistorien samsvarer med formålet om danning. I tillegg kommer litteraturhistoriens dannelsespotensial til syne i begrepet engasjement, da engasjement kan ses som en forutsetning for å lykkes med norskfagets dannelsesoppdrag. NOR01-06 uttrykker et komparativt perspektiv hvor tekstene elevene leser skal knyttes til historisk kontekst og egen samtid. Det innebærer at elevene skal drøfte hvordan litteraturen er aktuell i dagens kontekst, noe som legitimerer at elevene kan bringe inn personlige erfaringer. Denne legitimeringen står sentralt i informantenes læreplanforståelse. For at danning skal finne sted i litteraturhistorieundervisningen er man kanskje avhengig av elevenes opplevelse av relevans og aktualitet. Informantenes refleksjoner om egen praksis viser at de vektlegger at elevene skal oppleve litteraturarbeidet som relevant og aktuelt for egne liv. Elevene må få oppleve at litteraturen og dens historiske kontekst er aktuell i dag og at den kan bety noe for oss. Evne til å leve seg inn i litteraturen og la seg berøre står også sentralt i en litteraturhistorieundervisning hvor danning kan regnes som et formål.

Det komparative perspektivet i NOR01-06 gir dessuten gode muligheter for utvikling av historiebevissthet. Jeg ser historiebevissthet som er formål med litteraturhistorieundervisningen da undervisningen kan sette både fortid, nåtid og fremtid i samspill. Begrepet historiebevissthet er ikke i bruk i NOR01-06, men forekommer i faglitteratur om litteraturhistorieundervisning. Selv om begrepet ikke blir nevnt i intervjuene viser flere av deltakerne implisitt til innholdet, særlig litteraturhistorieundervisningens mulighet for historieforståelse. Formålene om danning og historiebevissthet krysser hverandre i arbeid med litteratur fra ulike tider. Å møte nye perspektiver gjennom lesing og sammenlikninger av eldre og nye tekster kan bidra til å ruste elevene til deltakelse i samfunnet, til livet her og nå og til den ukjente fremtiden.

Det tredje formålet som vektlegges i oppgaven er litterær kompetanse. Jeg konsentrerer meg først og fremst om utførings- og overføringskompetanse slik disse begrepene er forklart av Torell (2001). Litterær kompetanse som formål ser jeg i sammenheng med erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturen (Rødnes, 2014). Om elevene leser for mye av egne liv inn i litteraturen kan overføringsblokkeringer oppstå. Arbeid med litteraturhistorie kan gi nyttige perspektiver om andres liv før og nå, noe som kan hindre overføringsblokkeringer. Samtidig bør ikke undervisningen legge for stor vekt på utføringskompetanse og analytiske tilnærminger. Det kan føre til formalistiske lesninger med jakt på temaer, eller bruk av litteratur for å illustrere kulturhistoriske perioder. I studien viser flere av informantene bevissthet om disse utfordringene. Lærerne ved skole B gir uttrykk for bekymring når det gjelder arbeid som tar utgangspunkt i elevenes verden – og som forblir der. For utviklingen av elevenes litterære kompetanse må de faglige aspektene inkluderes, samtidig som det opprettholdes en balanse mellom utførings- og overføringskompetanse. Litterær kompetanse som formål kan være til stede i litteraturhistorieundervisning med både kronologisk og tematisk struktur.

Distinksjonen mellom de faglige verktøyene og elevenes personlige erfaringer er også til stede i flere sammenhenger, blant annet i omtale av LISA-studien (Blikstad-Balas & Rose, 2020), balansen mellom utførings- og overføringskompetanse (Torell, 2001) og kontinuumet mellom efferent og estetisk lese måte (Rosenblatt, 1994). I kapittel 5.6.2 diskuterer jeg eksamen som et mulig mål, fordi den ifølge informantene legger føringer for hva elevene skal lære i litteraturhistorieundervisningen. Eksamensforberedelser kan stride med formålet om danning hvis det oppstår en distinksjon mellom den faglige nytteverdien og elevenes personlige utvikling. Av datamaterialet fremkommer det at informantene vektlegger begge perspektivene i undervisningen. Årsaken kan på den ene siden være at lærerne ønsker både nytte og opplevelse. På den andre siden kan det være at det finnes usikkerhet omkring hva som skal være målene med litteraturhistorieundervisningen etter innføringen av LK20.

Distinksjonen mellom faglige verktøy og elevens erfaringer ser jeg også i sammenheng med forholdet mellom kulturhistorisk oversikt og kulturhistorisk oversikt. I oppgaven regnes både engasjement og oversikt som mål i litteraturhistorieundervisningen. Informantene vektlegger både engasjement og oversikt, noe jeg diskuterer i kapitlene om muligheter og utfordringer i kronologisk og tematisk struktur. Sett i sammenheng med de tre mulige formålene vil jeg slå fast at både kronologisk og tematisk litteraturhistorieundervisning kan være i tråd med formål om danning, historiebevissthet og litterær kompetanse.

6.2 Forvaltningen av norskfagets historiske dimensjon

Innledningsvis påpeker jeg at det er uttrykt bekymring om hvorvidt kulturfaget norsk fremdeles lever. Med teoretiske perspektiver og empiri har jeg i oppgaven løftet frem at det finnes sider ved LK20 som erkjenner norskfagets historiske dimensjon og som ivaretar kulturfaget norsk. Det er først og fremst kjerneelementet *Tekst i kontekst* og kompetansemål om lesing av eldre litteratur i kulturhistorisk kontekst som forvalter norskfagets historiske dimensjon. Samtidig viser denne oppgaven kun et utvalg problemstillinger i en større diskusjon om hva norskfaget bør romme. Emnetrengsel og literacy er andre sider av denne debatten, men som jeg på grunn av oppgavens omfang ikke har gått nærmere inn på.

Bevisstheten i LK20 om tekstenes historisitet åpner for behovet for ny litteraturhistoriedidaktisk forskning (Claudi, 2019; Claudi & Norendal, 2022; Nordstoga, 2022). Dette behovet oppfatter også informantene i min studie. Forskningen som Turan (2020) har gjort blant historielærere viser at usikkerhet omkring temaarbeid som ny metode er en av de største faktorene for at kronologien dominerer i undervisningen. Dette funnet kan gjelde også i norskdidaktisk kontekst. Kanskje vil flere lærere tenke nytt om litteraturhistorieundervisningen hvis den i større grad belyses i forskning. Siden skoleåret 2021/2022 det første året med NOR01-06 på Vg2 er det ventet at informantene vil gjøre seg nyttige erfaringer dette skoleåret. Det kan innebære eventuelle endringer av litteraturhistorieundervisningen slik informantene beskriver og reflekterer over egen praksis. På sikt vil lærererfaringer og forskning kunne si mer om omfanget, strukturen og innholdet i litteraturhistorieundervisningen etter LK20.

Kjerneelementet *Tekst i kontekst* er kanskje det klareste tegnet på at «kontekstuell og historisk orientert litteraturlæsning ligger i kjernen av norskfaget» (Claudi, 2019, s. 1). I tillegg presiserer flere av kompetansemålene for Vg2 at elevene skal lese eldre litteratur i bestemte kulturhistoriske kontekster og tidsrom. I forskningssammenheng er det flere som tar til orde for en fornying av den tradisjonelle kronologiske strukturen (Bakken, 2019; Claudi, 2019; Nyhus & Talsethagen, 2020; Sæther & Melvold, 2020). Likevel sier ikke læreplanen noe om å forkaste kronologien. Det betyr at arbeid med kronologisk struktur ikke kan regnes som konservativt eller avleggs. De fleste av informantene i denne studien vil heller ikke avfeie kronologien, mest fordi elevene kan ha behov for oversikt over litteraturhistorien. Kronologien er dessuten til stede i både kompetansemålene og i flere av læreverkene for Vg2. Kronologien avskrives heller ikke i *Temainnganger til norskfaget*. Sæther og Melvold (2020) presenterer heller en alternativ

undervisningsmåte hvor litteraturen vektlegges sterkere enn konteksten. Det er i tråd med *Tekst i kontekst*. Som tittelen viser skal tekstene stå i sentrum. Konteksten skal spille en sekundær rolle, men innebærer uansett at norskfagets historiske dimensjon skal ivaretas.

Et siste funn om norskfagets historiske dimensjon gjelder den rollen litteraturhistorien gis i kompetansemålene for Vg2 SF. I kompetansemålene uttrykkes de tre periodene norrøn tid, romantikken og nasjonalromantikken, samt tidsrommet 1500 til 1850. Litteraturhistoriske perioder kan sies å være tydeligere uttrykt i kompetansemålene for LK20 enn LK06. Denne tydeliggjøringen bidrar til å styrke litteraturhistoriens plass i norskfaget. Ut fra resultatene i studien ser det ikke ut til at tydeliggjøringen er oppfattet blant lærerne. Intervjusituasjonen kan være en av grunnene til at informantene ikke påpeker at kulturhistoriske perioder uttrykkes tydeligere i LK20 enn i LK06.

6.3 Kronologi eller tema?

Hovedmålet for studien er å kartlegge hvilke muligheter og utfordringer som finnes i litteraturhistorieundervisning med kronologisk eller tematisk struktur. Målet bygger på forventninger om en fornying av etablert og tradisjonell undervisningspraksis. NOR01-06 kan regnes som den sterkeste faktoren for fornying av litteraturhistorieundervisningen i videregående skole. Funnene i oppgaven baserer seg på intensjoner og mål som læreplanen og informantene uttrykker. Datamaterialet er ikke en faktisk måling av litteraturhistoriens rolle i klasserommet. En av de empiriske faktorene som peker mot fornying av litteraturhistorieundervisningen er resultatene fra LISA-studien, og særlig funnet om undervisning som i liten grad vekker engasjement (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Ifølge Rødnes (2014) opplever elevene at litteraturen ikke berører dem om undervisningen dreier seg om litteraturhistorisk kunnskap. Dette funnet utgjør en del av grunnlaget for utgivelsen *Temainnganger til norskfaget* (Sæther & Melvold, 2020). Kanskje vil vektlegging av engasjement og relevans bidra til at elevene opplever at litteraturen berører dem. Det kan bety at litteraturen bør fremheves fremfor litteraturhistorien. Samtidig understreker både NOR01-06 og informantene at kunnskap om historisk kontekst er nødvendig i litteraturarbeidet uavhengig av hvilket strukturingsprinsipp som ligger til grunn for undervisningen.

Informantene forstår den tradisjonelle arbeidsmåten som kronologisk gjennomgang av litteraturhistorien. Denne strukturen strider ikke i seg selv ikke med prinsippene og innholdet i

kompetansemålene i NOR01-06. En utfordring ved den kronologiske strukturen er at litteraturen blir brukt for å illustrere litteraturhistorien. Om undervisningen tar utgangspunkt i en kulturhistorisk periode kan elevene kanskje oppleve at litteraturhistorien er distansert og fremmed. Den kronologiske strukturen kan ha vanskeligheter med å vekke elevenes engasjement fordi den tidsmessig er mindre tilgjengelig. I tillegg har lærestoffet tradisjonelt vært presentert for elevene periode for periode. Samtidig finnes det klare muligheter ved den kronologiske strukturen. Først og fremst gir strukturen elevene mulighet til å skaffe oversikt over litteraturhistorien. Til dette arbeidet kan elevene ha god nytte av læreverkene, som i flere tilfeller har opprettholdt kronologisk oppbygging etter LK20. Tradisjonen med kronologisk struktur gjør i tillegg at strukturen kan oppleves som trygg og forutsigbar for elevene. Kronologien kan dessuten gi muligheter for utvikling av elevenes historiebevissthet, særlig fordi de vil få oversikt utviklingstrekk i historien.

I intervjuene ved skole A og B retter informantene kritikk mot en undervisning hvor litteraturen brukes som eksempler på kulturhistoriske perioder. Disse lærerne prøver innværende skoleår temastruktur for første gang. Informanten ved skole følger i hovedsak en tradisjonell kronologisk struktur. Informantene ved skole A og B ser LK20 som et signal om å fornye litteraturhistorieundervisningen slik at teksten blir primær og konteksten sekundær. En tematisk undervisning kan være et alternativ eller supplement til kronologi, i tråd med prinsippene i NOR01-06. En av mulighetene ved den tematiske strukturen er anledningen til å ta utgangspunkt i nyere litteratur eller et tema som er kjent for elevene slik at de kan trekke inn egne erfaringer. Temaarbeid gir også muligheter for arbeid med temaer som har relevans for elevene, slik at litteraturen kan vekke engasjement og interesse. I tillegg kan den tematiske undervisningen innebære lengre arbeid med overordnede temaer, blant annet med lesing av hele verk og integrering av flere norskfaglige emner i arbeidet. Slik åpner temastrukturen opp for dybdelæring. Dessuten kan temaene skape sammenhenger og helhet, både innad i norskfaglige emner og på tvers av fagområder. En siste mulighet som vektlegges i empirien er muligheten til å sammenlikne eldre og nyere tekster. Ved å innta et komparativt perspektiv kan elevene forstå at eldre litteratur handler om temaer som angår ungdom i dag. Å sammenlikne eldre og nyere tekster kan kreve at elevene reflekterer over litteraturens relevans her og nå. Evne til refleksjon er dessuten en ferdighet elevene vil ha nytte av i eksamenssituasjoner og i deltakelse i samfunnet.

På den andre siden finnes det også utfordringer ved en tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen. Om kulturhistoriske perioder blir presentert i vilkårlig rekkefølge

kan det være vanskelig for elevene å få oversikt over litteraturhistoriens forløp. Mangelen på oversikt vil kanskje hindre utvikling av historieforståelse og dermed også historiebevissthet. En tematisk undervisning kan også føre til en jakt på tekstenes temaer. I tillegg kan temaarbeid innebære at elevene i større grad er overlatt til seg selv for å skaffe oversikt over de kulturhistoriske periodene. Flere av informantene påpeker at læreverkene kronologiske tidslinjer vil fungere som verktøy om eller når elevene ønsker å skaffe seg oversikt. Den siste utfordringen jeg vil nevne gjelder bruk av lynkurs i litteraturhistorieundervisning med tematisk struktur. På den ene siden kan intensive kurs gjøre det mulig å arbeide med temaer utover i skoleåret. Da kan undervisningen åpne for arbeid med samme tema over lengre tid, noe som kan bidra til dybdelæring. Lynkurs som repeterer litteraturhistorien på slutten av skoleåret kan ruste elevene til en eksamen hvor de kan trenge kulturhistorisk kunnskap. På den andre siden kan lynkursene hindre elevenes engasjement ved skolestart, fordi store tidsrom blir presentert på kort tid uten tilknytning til litteraturen. Da vil kanskje litteraturhistorien oppleves som fjern, og uten særlig relevans til andre norskfaglige emner.

Et annet hovedfunn gjelder fremveksten av den tematiske strukturen. I intervjuene hos skole A og B kommer det frem at lærerne har prøvd temaarbeid før LK20, uten at de har lagt om hele årsplanen. De ser LK20 som et signal på å fornye litteraturhistorieundervisningen, og de oppfatter at temastrukturen er i tråd med læreplanen. Informantene trekker også frem samarbeid i team og *Temainnganger til norskfaget* som faktorer for at de prøver tematisk struktur i inneværende skoleår. Fremveksten av temastrukturen kan dermed ikke forklares som et resultat av LK20 alene. Læreplanen fungerer likevel som en legitimering av temastrukturen, og som et avgjørende dytt i retning av tematisk litteraturhistorieundervisning.

Avslutningsvis vil jeg understreke at de to strukturingsprinsippene kronologi og tema ikke nødvendigvis utelukker hverandre. Temaer kan være til stede i kronologisk litteraturhistorieundervisning og en tematisk litteraturhistorieundervisning kan følge en kronologien. Selv om Turans forskning gjelder historiefaget i internasjonal kontekst er det grunn til å tro at funnet om en «mixed approach» kan gjelde norskfaget i videregående skole. En balanse mellom kronologiske og tematiske tilnærminger kan derfor ses som et rimelig utfall for fremtidens litteraturhistorieundervisning. Det vil bety at en undervisningspraksis kan ha elementer fra både kronologisk og tematisk struktur. I så fall kan studiens oversikt over muligheter og utfordringer være en ressurs i planlegging av en undervisning med tydelige muligheter i tråd med både de overordnede formålene og læreplanen.

7 Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis vil jeg kommentere studiens gyldighet og overførbarhet, samt peke på behov for videre forskning. Jeg vil samle trådene for å kunne gi et konsist svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

7.1 Konklusjon

Formål med prosjektet har vært å belyse ulike muligheter og utfordringer i dagens litteraturhistorieundervisning basert på perspektiver i læreplanen, forskning og innhentet empiri. Etter hvert som NOR01-06 blir innarbeidet vil det være lettere å si noe om utfallene av kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen. Tre intervjuer med sju informanter er et for lite utvalg til at funnene kan regnes som gyldige i en generell skolekontekst. Studien viser hvordan et utvalg lærere forstår, tolker og drøfter føringer som læreplanen legger for litteraturhistorieundervisningen. Med deltakere fra kun tre videregående skoler kan det være vanskelig å overføre resultatene til andre skoler. Videre forskning kan tegne andre bilder av hvordan føringene i NOR01-06 utspiller seg i undervisningspraksis. Bruk av andre perspektiver eller metoder kan utfordre resultatene i prosjektet mitt. Oppgaven bidrar til si noe om emnet basert på teori og lærerperspektiver. Videre forskning vil kunne belyse elevenes oppfatninger av muligheter og utfordringer ved bruk av kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen.

Målet for oppgaven har vært å besvare problemstillingen: *Hvilke muligheter og utfordringer mener norsklærere ved tre videregående skoler finnes ved bruk av kronologisk og tematisk struktur i litteraturhistorieundervisningen på Vg2 SF?* I intervjuene samlet jeg inn informasjon om de to valgte strukturingsprinsippene og om lærernes holdninger til og intensjoner med prinsippene. Informantene ved skole A og B kan regnes som lærere med endringsvilje og interesse for tematisk undervisning. Informanten ved skole C følger i større grad kronologisk struktur i sin undervisningspraksis, samtidig som hun har innslag av temaarbeid.

Basert på teoretiske perspektiver og det empiriske datamaterialet ser jeg ikke de to strukturingsprinsippene som motsetninger til hverandre. Derfor tror jeg det vil være en forenkling av faktisk undervisningspraksis om det lages et tydelig skille mellom kronologisk og tematisk struktur. Jeg regner dette som mitt hovedfunn. I tillegg er dette funnet noe av det mest sentrale jeg sitter igjen med selv. Ved prosjektets oppstart trodde jeg at

litteraturhistorieundervisningen på Vg2 etter LK20 ville bety enten bruk av kronologi eller temaer. Underveis innså jeg at verken faglitteratur eller lærersvar viser et så enkelt bilde. Det er vanskelig å si om oppfatningen av en todeling er gjeldende for andre lærere som underviser i litteraturhistorie. Likevel ser jeg det som et av prosjektets sentrale budskap å påpeke at en todeling mellom kronologisk eller tematisk undervisning ikke er reell. I studien har jeg vektlagt hvilke muligheter og utfordringer som finnes i de to strukturene, med forbehold om en undervisningspraksis som kan inneholde både kronologi og temaer. Innrammingen med de tre formålene viser at ivaretagelse av norskfagets historiske dimensjon kan fungere som et hovedmål med litteraturhistorieundervisning. Når det gjelder informantene ser det ut til at elevenes engasjement og opplevelse av relevans er litteraturhistorieundervisningens fremste mål. Det er mulig at det er behov for både kronologi og temaer for å nå disse målene. Konklusjonen i oppgaven er derfor at litteraturhistorieundervisningen i Vg2 SF etter LK20 ikke nødvendigvis må ha enten kronologisk eller tematisk struktur, da disse strukturingsprinsippene ikke utelukker hverandre.

I svaret på det første forskningsspørsmålet har jeg vektlagt tre mulige formål som litteraturhistorieundervisningen på Vg2 kan ha. De tre formålene dannings, historiebevissthet og litterær kompetanse har fungert som et grunnlag for de teoretiske perspektivene, og som en ramme for analysen og drøftingen. I oppgaven har jeg både begrunnet hvorfor og drøftet hvordan undervisningen kan ha disse tre formålene. Først og fremst gjelder disse formålene for litteraturhistorieundervisning for Vg2. Samtidig kan formålene også være til stede i undervisningen på flere trinn eller studieretninger. Formålene kan fungere som overordnede formål for norskfaget generelt. Dannings er et av skolens overordnede ansvar og mål. Historiebevissthet er et begrep som ikke brukes i NOR01-06, men som likevel er relevant – og kanskje nødvendig for å kunne forstå at litteraturen er til nytte i livet her og nå. Det mer spesifikke norskfaglige formålet, litterær kompetanse, vil være aktuelt som formål i all litteraturundervisning. I denne sammenheng har jeg vektlagt at litteraturhistorie kan bidra med verdifulle perspektiver til hjelp i elevenes utvikling av en balanse mellom utførings- og overføringskompetanse. Uansett hvilket strukturingsprinsipp som ligger til grunn kan litteraturhistorieundervisningen ha dannings, historiebevissthet og litterær kompetanse som formål.

Det andre forskningsspørsmålet handlet om hvilke føringer *Læreplan i norsk* legger for litteraturhistorieundervisningen på Vg2 SF. Datamaterialet viser at informantene forstår LK20 som et signal om å endre undervisningspraksis når det gjelder litteraturhistorie. En av de tydeligste føringene finnes i kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Flere av informantene forstår kjerneelementet

Tekst i kontekst som en presisering av litteraturen som det primære i litteraturhistorieundervisningen, med kontekst som en sekundær faktor, ramme eller bakgrunnskunnskap for å forstå litteraturen. Ellers har jeg lagt vekt på føringene som finnes i kompetansemålene for Vg2, særlig de kulturhistoriske periodene og tidsrommet som målene nevner. Jeg har også konsentrert meg om hvordan det komparative perspektivet om å sammenlikne eldre litteratur med nyere tekster og egen samtid legger føringer for å vektlegge elevenes opplevelse av engasjement, relevans og aktualitet i valg av tekster og temaer.

Erkjennelsen av at det ikke nødvendigvis må være *enten* kronologi *eller* temaer som struktur er forhåpentligvis til nytte for lærere som underviser i litteraturhistorie. I det store bildet må hovedmålet være å gi elevene den best mulige litteraturhistorieundervisningen, uansett struktur. Det kan bety en undervisning som på beste måte forbereder elevene til eksamen. Likevel vil jeg mene at den best mulige litteraturhistorieundervisningen vil si en undervisning som viser elevene at litteraturen har verdifulle perspektiver om hvordan vi har levd våre liv før, samt hvordan vi kan leve våre liv i dag – og i fremtiden.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger – innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Bal, P. M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1): e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*, (s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brunstad, E., Bueie, A. A., Claudi, M. B., Holm, E. S. & Hove, J. O. (2021). *Grip teksten: Norsk Vg2 Studieforberevende utdanningsprogram*. Aschehoug Undervisning.
- Børresen, P. F., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O. & Aasbrenn, I. (2021). *Vg3 SF Norsk Appell: Vg2 og*. Gyldendal.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 43(2).
https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publicisering.pdf
- Claudi, M. B. (2022). Litteraturhistorie naturell. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter – i forskning og undervisning* (s. 86–100). Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. & Norendal, A. (2022). *Litteraturhistoriske muligheter – i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Dahl, P. & Steinfeld, T. (Red.). (2001). *Videnskab og national opdragelse: studier i nordisk litteraturhistorieskrivning (Del I)*. Nordisk Ministerråd.

- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*, (s. 118–128). Gyldendal Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse – en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Portal forlag.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019, 17. desember). *Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole*. Norsklæreren.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Garthus, K. M. K., Nyhus, J. Ø. & Schulze, A. M. (2021). *Intertekst Vg2: Norsk Studieforbredende* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hagen, E. B. (2018). Om å tenke litteraturhistorien på nytt – med utgangspunkt i norsk romantikkforskning. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 21(2), 123–139.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-288X-2018-02-02>
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansklærerforeningens forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse – innføring i litteraturdidaktikk* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Jönsson, K. & Nilsson, J. (u.å.). *Att undervisa tematiskt*. Malmö Högskola.
<https://docplayer.se/13098471-Karin-ionsson-och-jan-nilsson-malmo-hogskola.html>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærar. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 17– 38). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for videregående opplæring. Norsk: felles allment fag for alle studieretninger*. Læreplanverket for Reform 94.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

- Langer, J. (2010). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2.utg.). Teachers College Press.
- Lind, A. & Svenkerud, A. (2022). «Ein start som seier voff voff!». En studie av 11 videreutdanningsstudenters fagnotater. *Norsklæreren*, 1(46), 58–72.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Magnusson, K., Malmgren, G. & Nilsson, J. (2010). *På liv och död. Et temaarbete i grundskolans mellanår*. Malmö Högskola.
- Moi, T. (2017). *Revolution of the Ordinary – literary studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell*. University of Chicago Press.
- Moslet, I. (2009). Norsklærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg., s. 23–36). Universitetsforlaget.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning* (2.utg.). Studentlitteratur.
- Nilsson, J. & Svensson, C. (2004). *Tematisk undervisning – ur pedagogers perspektiv*. Högskolan Kristianstad.
- Nordstoga, S. (1998). *Litteraturhistorie og L97: ei fagdidaktisk innføring*. Tano Aschehoug.
- Nordstoga, S. (2018). Litteratur og stad. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 57–74). Fagbokforlaget.
- Nordstoga, S. (2022). Litteratur finn stad. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter – i forskning og undervisning* (s. 71–85). Universitetsforlaget.
- Norendal, A. (2022). Litteraturhistorien i klasserommet. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter – i forskning og undervisning* (s. 40–54). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I I. Engelstad (Red.), *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevner* (s. 25–57). Pax Forlag.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Ohlsson, A. (2004). Tematisk litteraturhistoria – ett sätt att skapa läslust. I A. Hessel & S. Fajerson (Red.), *Svenska – ett språk att vaxa i* (s. 91–97). Malmö Högskola.

- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten – litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Perkins, D. (1992). *Is Literary History Possible?* The Johns Hopkins University Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenblatt, L. (1994). Efferent and Aesthetic Reading. I L. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem – the Transactional Theory of the Literary Work* (s. 22–47). Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1097/976>
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I H. Gujord & P. A. Michelsen (Red.), *Norsk litterær årbok* (s. 195-212). Det Norske Samlaget.
- Smidt, J. (1986). Styrmannen og mannskapet. Om «lærertekst» og «elevtekst» i en skoleklasses arbeid med jens Bjørneboes roman *Haiene*. Landslaget for norskundervisning og J. W. Cappelens Forlag.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål og middel. I M. B. Claudi & A. Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter – i forskning og undervisning* (s. 55–70). Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2019, 30. januar). Litteraturhistorie. *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/litteraturhistorie>
- Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar* (s. 51–72). Det Norske Samlaget.
- Steinfeld, T. & Ullström, S. O. (2012). Litteraturdidaktikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse. En innføring* (s. 118–143). Pax Forlag.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torell, Ö. (2001). Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379.
- Tussa'diah, H. & Nurfadillah, K. (2018). The Implementation of Theme Based Teaching to Improve Students' Achievement in Narrative Text. I M. Purwarno, A. Suhendi, S. Purwanto & S. Ekalestari (Red.), *The 1st Annual International Conference on Language and Literature* (s. 352–360). Knowledge E Publishing.
<https://doi.org/10.18502/kss.v3i4.1946>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01-05). <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). Dybdelæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). Hva er nytt i historie? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 15. februar). Endringer i norskeksamen etter ny læreplan for Vg3. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksempeloppgaver/eksempeloppgaver-norsk-vg3/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weinreich, T. & Handesten, L. (2004). *Litteraturens byrde – litteraturhistorie og ældre tekster i folkeskolen i teori og praksis* (2.utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Aase, L. (2003). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–85). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*, (s. 13–26). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Litteraturhistorie i klasserommet

Referansenummer

768650

Registrert

30.08.2021 av Emilie Fon Haget - 217609@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Annika Bøstein Myhr, annika.bostein.myhr@usn.no

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Fon Haget, emilie-f-h@hotmail.no

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.07.2022

Status

02.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

02.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Vi minner om at intervjuene må gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema fra UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Tematisk eller kronologisk struktur i litteraturundervisningen?*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse og diskutere hvordan lærere på videregående skole strukturerer arbeid med litteratur og litteraturhistoriens etter innføringen av LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge og diskutere hvordan et utvalg lærere strukturerer litteraturundervisningen etter innføringen av LK20, med fokus på tematisk og kronologisk arbeid med litteraturhistorie. Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk. Problemstillingen i oppgaven er følgende:

Hvilke syn har lærere ved tre ulike videregående skoler om muligheter og utfordringer ved tematisk og/eller kronologisk struktur i arbeid med litteratur og litteraturhistorie?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Spørsmål om deltakelse er sendt ut til kontaktperson ved skolene. Derfra har utvalget blitt til ved kontaktpersonens videreformidling og henvendelse til aktuelle kollegaer. Utvalget er tatt på bakgrunn av informantenes erfaring/stilling i arbeid med norsk på Vg2 inneværende skoleår. Totalt vil opptil femten personer få spørsmål om deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer deltakelse i gruppeintervju med varighet på 45-60 minutter. Opplysninger registreres med lydopptaker og notater. Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak handle om syn på og tolking av læreplanen, kompetansemål knyttet til Vg2 SF, litteraturhistoriens plass i norskfaget i fortid, nåtid og fremtid, samt undervisningspraksis.

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.

- Det er kun Universitetet i Sørøst-Norge, veileder Annika Bøstein Myhr og student Emilie Fon Haget som vil ha tilgang til innhentet datamateriale. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en kryptert ekstern harddisk eller minnepinne og oppbevares i et låst skap.

Masteroppgaven vil bli publisert. Det vil da være mulig at deltakerne kan gjenkjennes. Personidentifiserbare opplysninger vil kunne omhandle utsagn om utdanning, arbeidsmåter eller arbeidsplass. Alle informanter vil omtales med pseudonym i forskningsteksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022. Innsamlet materiale som kontaktopplysninger, lydopptak og notater skal anonymiseres og slettes ved prosjettslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder Annika Bøstein Myhr, førsteamanuensis, annika.bostein.myhr@usn.no.
Telefon: 31 00 96 03
- Student Emilie Fon Haget, emilie-f-h@hotmail.no. Telefon: 46 93 54 10
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, paal.a.solberg@usn.no. Telefon: 35 57 50 53

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

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

Med vennlig hilsen

Annika Bøstein Myhr
(Veileder)

Emilie Fon Haget

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tematisk eller kronologisk struktur i litteraturundervisningen?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg, for eksempel utdanning, arbeidsmåter eller arbeidsplass, publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL SEMI-STRUKTURERT INTERVJU

Tema:

Tematisk og/eller kronologisk struktur i arbeidet med litteraturhistorie i norskfaget etter innføringen av LK20.

Problemstilling:

Hvilke syn har lærere ved tre ulike videregående skoler om muligheter og utfordringer ved tematisk og/eller kronologisk struktur på arbeidet med litteraturhistorie på Vg2?

DEL I: rammesetting

Gjenta informasjon om samtykke, prosjektets formål og problemstilling. Informere om utvalgt, strukturen i intervjuet og personidentifiserende opplysninger. Ok?

Hvilken utdanning har dere?

Hvor lenge har dere undervist i norsk?

DEL II: innledende spørsmål om læreplanen

Hva sier NOR01-06 om arbeid med litteraturhistorie? På Vg2 spesielt?

I forhold til tidligere læreplaner? Hvilke endringer kjenner dere til?

Hvilken betydning har kjerneelementet *Tekst i kontekst* for arbeidet med litteraturhistorie?

- «Å sette tekster inn i kontekst» kontra «å se tekster i lys av kulturhistorisk kontekst»
- Hvilke andre kjerneelementer eller deler av norskfaget anser dere som relevante i som sammenheng med litteraturhistorie?

DEL III: undervisning og diskusjon om arbeidsmåter

Undervisning, læreplanens kjerneelementer og kompetansemål:

Hvordan legges det fra læreplanens side opp til arbeid med litteraturhistorie?

- Hva med fra skolens side?
- Har skolen/norskseksjonen/teamet føringer for arbeidet med litteraturhistorie?

Hvem arbeider tematisk? Kronologisk struktur? Både og?

Kronologisk struktur:

Hvordan vil dere forklare//kjennetegne kronologisk struktur i arbeid med litteratur(historie)?

Hvilke muligheter er knyttet til denne arbeidsmåten?

Hvilke utfordringer er knyttet til denne måten å arbeide på?

- Hvilke erfaringer har dere fra elevenes side med denne arbeidsmåten?

Tematisk struktur:

Hvordan vil dere forklare//kjennetegne tematisk strukturert arbeid med litteratur(historie)?

- Tema som førlesing: aktivere elevens forforståelse. Utgangspunkt i samtidstekster?

Hvilke muligheter er knyttet til denne arbeidsmåten?

Hvilke utfordringer er knyttet til denne måten å arbeide på?

- Hvilke erfaringer har dere fra elevenes side med denne arbeidsmåten?
- Hvilke temaer eller tekster elevene kan/skal dere arbeide med i Vg2?

Diskusjonen om tematisk eller kronologisk struktur i litteraturundervisninga:

Hvor lenge har det vært en diskusjon ved deres skole som inneholder det komparative aspektet kronologi og tematisk arbeid?

- Hva har i så fall diskusjonen dreid seg om?
- Hvorfor kan denne diskusjonen ha blitt aktuell ved innføringa av LK20?
- Brukes kulturhistoriske perioder som overordna struktur i årsplanen? Tema først?

Er det en klar distinksjon mellom kronologisk og tematisk arbeid i praksis?

Hvilke faglige begrunnelser mener dere ligger bak diskusjonen om kronologi kontra tema?

Kjenner dere til, eller bruker dere andre tilnærminger til litteraturhistorie i norskfaget foruten kronologisk og temabasert?

Hvordan arbeidet dere før LK20?

DEL IV: avslutning

Hva er formålet ved arbeid med litteraturhistorie i norskfaget?

Hvilken plass tror dere at litteraturhistorien har - og fortsatt vil ha i norskfaget på videregående?

Noe mer dere ønsker å legge til? Kommentarer eller innspill?

Avklaringer om behandling av innsamlet data, gjennomlesing av tekst eller publisering?