



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Lektorprogrammet 8-13
Master i lesevitenskap.

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Karoline Gudmestad

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ingrid Nielsen

Litteraturen og livet?

**Hvordan implementere det tverrfaglige temaet
Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget?**

Emneord: Folkehelse og livsmestring,
tverrfaglig tema, fagfornyelsen, litteratur,
mentaliserings, den skjønnsomme leser

Antall sider: 58 sider (eksklusive blanke
sider)

Stavanger, 11. juni 2021

Forord

Takk for meg studietid, du vil trolig bli savnet!

Dette har vært et spesielt år, og min nærmeste studiepartner har vært hunden min Hamlet. Så takk Hamlet, for alle timene du har sett på meg jobbe med denne oppgaven.

Takk til min kjære samboer, du har vært en utrolig god støtte, og ikke minst kokk de siste månedene.

Og ikke minst Ingrid, min veileder, som har gitt meg gode råd og samtaler, selv når veiledningen har forgått over Zoom.

Stavanger, Juni 2021

Karoline Gudmestad

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, som er et nytt område som kom inn i skolen med de nye læreplanene. Temaet skal være en del av norskfaget der det er en sentral del av det faglige innholdet, og jeg har valgt å avgrense meg til litteraturdelen av norskfaget. Oppgaven undersøker hvordan FoL kan implementeres i norskfaget. Problemstillingen er:

Hvilken faglig legitimitet kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha i litteraturundervisningen i norskfaget, og hvordan kan dette temaet implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget?

Oppgaven har dermed to formål: Å undersøke den faglige legitimiteten for det tverrfaglige temaet, og hvordan implementeringen kan gjennomføres.

Min ambisjon er at denne oppgaven skal ha relevans for planlegging og undervisningspraksis i både ungdomsskole og videregående skole. Det er ikke et mål for oppgaven å finne et svar på hvordan FoL kan implementeres, men heller å undersøke om det finnes noen begreper, tenkemåter og praksiser som kan ligge til grunn for implementeringsarbeidet.

På bakgrunn av tidligere klasseromsforskning og et teoretisk rammeverk med et vidt spekter av psykologisk, filosofisk og litteraturteori, samt studier på litterær lesing, forsøker jeg å nærme meg slike begreper, tankemåter og praksiser. Særlig begrepene mentalisering og skjønnsom lesing vil bli løftet frem som mulige begreper som kan ligge til grunn for implementeringen av FoL i litteraturundervisningen.

På bakgrunn av klasseromsforskningen som blir presentert og flere formuleringer i læreplanen, vil det også stilles spørsmål rundt hvordan litteraturundervisning organiseres i dagens skole, men et åpent spørsmål om implikasjoner om at litteraturundervisning som sådan med fordel kan justeres for å bli mer faglig relevant i norskfaget.

INNHALDSFORTEGNELSE

Litteraturen eller livet?

Hvordan implementere det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget?

<i>Forord</i>	2
<i>Sammendrag</i>	3
1 Innledning	6
1.1 Problemstilling	7
1.2 Metodiske refleksjoner	8
1.2.1 Begrunnelse for valg av metode.....	8
1.2.2 Forskningsoversikt	9
1.2.3 Utvalg av teori og faglitteratur.....	10
1.2.4 Andre begrensninger	11
1.3 Oppgavens oppbygging	11
2 Kunnskapsløftet 2020 (LK20)	13
2.1 Fagfornyelsen	13
2.2 Norskfaget i Kunnskapsløftet 2020	14
2.2.1 Kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter i norsk.....	14
2.2 Folkehelse og livsmestring	16
2.2.1 Folkehelse og livsmestring i fagfornyelsens overordnede del.....	16
2.2.2 Folkehelse og livsmestring i norskfaget	17
2.3 Hvordan lese en læreplan?	18
2.1.2 Implementering av Kunnskapsløftet 2006.....	18
2.1.3 Hvordan kan de fornyede læreplanene implementeres?.....	19
2.4 Oppsummering	20
3 Studier av litteraturundervisning i norskfaget	21
3.1 Hva vet vi om litteraturundervisning?	21
3.1.1 Erfaringsbasert tilnærming til litteratur	22
3.1.2 Analytisk tilnærming til litteratur.....	23
3.2 Lærebokas dominans i litteraturundervisningen	24
3.2.2 Lærebokas tekstvalg.....	24
3.2.3 Lærebokas fokus og oppgaver	26

3.2.4	Sammenfatning	29
3.3	Muntlighet i klasserommet	29
3.3.2	Muntlige fremføringer	29
3.3.2	Helklassesamtaler	31
3.4	Oppsummering.....	32
4.	<i>Teoretisk rammeverk.....</i>	33
4.1	Hva er skjønnlitteratur?	33
4.1.2	Skjønnlitteraturens særpreg.....	33
4.2	Leserorienterte teorier	34
4.2.2	Lesing som transaksjon	34
4.2.3	Tekstens tomme plasser	35
4.3	Forestillingsevne	36
4.4	Mentalisering.....	38
4.4.2	Skjønnlitteratur og mentalisering	38
4.4.3	Empirisk forskning på ToM	40
4.5	Studier om litterær lesing.....	40
4.5.1	Shared Reading.....	40
4.6	Oppsummering	42
5	<i>Tilnæringer til implementering av Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen</i>	44
5.1	Begreper og tenkemåter	44
5.1.1	Mentalisering.....	45
5.1.2	Den skjønnsomme leser	47
5.1.3	Implikasjoner.....	49
5.2	Praksiser i klasserommet	50
5.2.1	Litterære samtaler med faste rammer.....	50
5.2.2	Shared Reading som en form for litterær samtale i skolen	52
5.3	Hvordan velge tekster til litteraturundervisningen?.....	54
5.3.1	Elevene må få lese hele tekster	55
5.3.2	Elevene må lese åpne og komplekse tekster	56
5.3.3	Tekstvalg basert på tematikk.....	58
5.3.4	Samtidstekster eller klassiske tekster?	58
5.4	Vurdering	59
5.4.1	Hva kan vi vurdere?	60
5.4.2	Hvordan skal vi vurdere elevene?	61
5.5	Oppsummering	63
6	<i>Avsluttende refleksjon.....</i>	65
	<i>Litteraturliste.....</i>	67

1 Innledning

I 2020 ble nye læreplaner innført og tatt i bruk i norske skoler. De nye læreplanene, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er en revisjon av Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) hvor målet er å gjøre skolen og læreplanene mer relevant for fremtiden (Meld. St. 28, 2015). Selv om LK20 er en revisjon, finner vi likevel flere nye områder i læreplanen. Et av disse er det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, som dreier seg om at skolen skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er dette nye område, altså Folkehelse og livsmestring (FoL), som er temaet for denne oppgaven.

Det er allerede blitt gjennomført noe forskning knyttet til FoL, som finner at norsklærere ser et stort potensial for FoL knyttet til lesing av skjønnlitteratur, men at norsklærerne er bekymret for implementeringen av temaet, på bakgrunn av en uklar definisjon i styringsdokumentene og det sterke eksamensfokuset som preger skolen (Lauritzen et al., 2021). Derfor er det både interessant og nødvendig å drøfte hvordan FoL kan implementeres i skolen.

Det er flere som mener at innføringen av FoL i skolen er på høy tid, og at skolen er en selvsagt arena for å drive med helsefremmende arbeid (for eksempel Larsen, 2011; Schancke, 2012), men andre er mer skeptiske rundt innføringen av FoL i skolen (for eksempel Madsen, 2020; Tollefsen, 2020). Skepsisen dreier seg i stor grad om en oppfatning av at innføring av FoL skyver ansvaret for stress og helse over på barna, i stede for å gjøre noe med de ytre årsakene som skaper stress og uhelse (Madsen, 2020). Selv har jeg utdanning innenfor folkehelsearbeid, og med jobben jeg nå har i ungdomsskolen, mener jeg at det er helt klart at elevene har behov for at FoL blir en del av skolelivet. Men mitt spørsmål knyttet til innføringen, er i samme gate som norsklærerne i Lauritzen *et al.* sin studie, altså hvordan vi lærere skal klare å implementere temaet på en fornuftig, og ikke minst norskfaglig måte.

Derfor er temaet for denne masteravhandlingen implementering av FoL i norskfaget, og konkret vil jeg undersøke hvordan vi kan knytte implementeringen til litteraturundervisningen i norskfaget. Både fordi jeg mener at lesing av skjønnlitteratur har et potensial i møte med FoL, men også for å undersøke om FoL kan være med å bidra til en ny legitimering av

litteraturarbeid i skolen, som er blitt etterlyst av flere didaktikere (Penne, 2012a; Aase & Kaspersen, 2012).

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av elementene over, er problemstillingen for masteravhandlingen følgende:

Hvilken faglig legitimitet kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha i litteraturundervisningen i norskfaget, og hvordan kan dette temaet implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget? For å undersøke problemstillingen, har tre forskningsspørsmål vært sentrale underveis:

1. Hvilke norskfaglige praksiser knyttet til litteraturundervisning og muntlighet foregår i klasserommet i dag?
2. Hvordan kan vi forstå forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring?
3. Hvilke begrep, tenkemåter og praksiser kan læreren legge til grunn når Folkehelse og livsmestring skal implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget?

De tre forskningsspørsmålene bidrar med ulike innfallsvinkler til problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet interesserer seg for hvordan norskfaglige praksiser *faktisk foregår* i dag. Forskningsspørsmål 2 retter seg mot *legitimering* av litteraturarbeidet i norskfaget, på bakgrunn av FoL. Tredje forskningsspørsmål retter seg mot hvordan lærere kan *planlegge* og *gjennomføre* undervisningspraksis knyttet til FoL.

Jeg vil i denne studien fokusere på de prinsipielle sidene ved implementeringen av FoL, og har dermed valgt å ikke avgrense oppgaven til å bare gjelde enten ungdomsskolen eller videregående skole, men heller begge skoleslag. Min egen faglige identitet er nært knyttet til norskundervisning på ungdomstrinnet, men likevel vil jeg i denne oppgaven vise til studier som omhandler både ungdomsskolen og videregående skole. På bakgrunn av at studiene viser såpass sammenfallende funn knyttet til hvilke norskfaglige praksiser som foregår, legger jeg ikke vekt på å skille mellom ungdomsskole og videregående skole. Min ambisjon er at denne oppgaven skal ha relevans for planlegging og undervisningspraksis i begge skoleslag. Derfor legger jeg heller ikke stor vekt på spesifikke kompetansemål i oppgaven, selv om en lærer selvsagt må forholde seg til kompetansemål i sin praksis. På denne måten er det de

prinsipielle sidene ved implementeringen av FoL som har fokus, og en mer overordnet tilnærming til temaet. Dette er dessuten i tråd med hvordan FoL blir beskrevet i fagfornyelsen, nemlig som et overordnet tema for alle skoleslag og i alle (relevante) fag.

1.2 Metodiske refleksjoner

Denne studien er en teoretisk studie med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilken faglig legitimitet kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha i litteraturundervisningen i norskfaget, og hvordan kan dette temaet implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget?*

For å svare på problemstillingen kommer jeg til å drøfte teori og forskning fra vidt ulike hold: klasseromsstudier; litteraturteoretisk, filosofisk og psykologisk teori; empiriske studier om litterær lesing og norskdidaktisk teori. De ulike forskningsbidragene vil drøftes i lys av hverandre, med den ambisjon å argumentere for hvordan FoL kan implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget på en faglig relevant måte. Oppgavens fremgangsmåte er med andre ord tuftet på en grunntanke om at endring best kan planlegges og gjennomføres ut fra en forståelse av gjeldende praksis. Det vil si at om FoL skal bli et faglig relevant tema i litteraturundervisningen i norskfaget, kan implementeringen med fordel ha grunnlag i teori.

Jeg vil også understreke at jeg har nærmet meg problemstillingen på bakgrunn av at de tverrfaglige temaene «inngår i fag **bare** der de er en sentral del av det faglige innholdet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det vil si at jeg har forsøkt å undersøke hvordan FoL kan implementeres i norskfaget, der det er en sentral del av et faglig innhold, og dermed som en relevant del av litteraturundervisningen.

1.2.1 Begrunnelse for valg av metode

Grunnen til at jeg har valgt å bygge opp oppgaven på denne måten er det i hovedsak to grunner til. Først og fremst er fagfornyelsen helt i starten av innføringsfasen, hvor første steg i arbeidet med innføringen startet skoleåret 2020-2021. Det vil si helt i takt med skrivingen av denne masteravhandlingen. I tillegg skrives oppgaven på samme tid som en pandemi foregår, noe som trolig har spilt inn på hvilke prioriteringer som er gjort knyttet til implementeringsarbeidet av det tverrfaglige temaet FoL. Skoleledere og lærere har det siste året brukt svært mye tid på å omorganisere undervisningen sin, både på skolene og digitalt,

som kan bety at arbeidet med de nye læreplanene ikke har fått fullt fokus. Dette blir særlig synlig når Skolens landsforbund oppfordret kunnskapsministeren til å utsette innføringen av fagfornyelsen til 2021 (Valum, 2020). Sammen gir dette en indikasjon om at implementeringen av de nye læreplanene ikke er satt i gang for fullt, og ikke har vært skolens største prioritering det siste året. Dermed mener jeg at metoden jeg har valgt vil være den beste måten å svare på min problemstilling, og til og med kan være en hjelp for lærere, som når pandemien har roet seg, skal i gang med implementeringsarbeidet for fullt.

1.2.2 Forskningsoversikt

Arbeidet med å finne empiriske og relevante forskningsbaserte tekster om litteraturundervisningen har bestått i omfattende søk i Oria, og videre har jeg forfulgt referanser jeg anser som relevante i litteraturdidaktiske forskningstekster. På denne måten har avveiningene mine i stor grad bestått av å vurdere hvilken sekundærdata som er relevant i min framstilling. Målet har vært å danne et godt og gyldig utgangspunkt for å kunne si noe om hvordan litteraturundervisningen ser ut, og derfor har jeg forsøkt å holde meg til tekster som er skrevet etter forrige læreplan LK06 ble tatt i bruk. Jeg har også inkludert studier fra både ungdomsskole og videregående skole, for å få et bredt og mest mulig helhetlig bilde av hvordan litteraturundervisning foregår.

Forskningsoversikten jeg har brukt i avhandlingen er i stor grad kvalitative og empiriske undersøkelser av litteraturundervisning i ungdomsskole og videregående skole. Store deler av grunnlaget er basert på ulike studier knyttet til LISA-undersøkelsen (Klette et al., 2017). Grunnen til at jeg har valgt å inkludere denne studien i så stor grad er fordi det er en nyere og svært omfattende studie som kartlegger undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte på norske ungdomsskoler. Studien ser på ulike lærere og skoler bestående av god geografisk og demografisk variasjon. I tillegg er den basert på rekruttering på bakgrunn av resultater på nasjonale prøver i lesing, med elever både over, under og gjennomsnittlig skår på åttende trinn. Lærerne representerer ulik grad av utdanning og alle aldersgrupper. Det er en overvekt av kvinner i kjønnsstatistikken, som kan gjenspeile overvekten av kvinnelige lærere på ungdomsskolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

En såpass utstrakt bruk av en studie, kan påvirke validiteten i studien min. Men gjennom å supplere LISA-studien med en rekke andre studier, utvider jeg grunnlaget for å skape et bredere og mer nøyaktig bilde av hvordan undervisningen foregår i norske klasserom. Det

viser seg at mye av klasseromsforskningen finner det samme, og dermed vil ikke en utstrakt bruk av den nyeste og største studien fra ungdomstrinnet nødvendigvis være begrensende i for stor grad.

Forskningen som fokuserer mer på muntlighet, inkluderer også studier som ikke er avgrenset bare litteraturundervisning eller norskfaget. Grunnen til at studiene inkluderes er på bakgrunn av at det finnes lite forskning på hvordan muntlighet i litteraturundervisningen foregår. Det finnes mye forskning på muntlige arbeidsmåter og praksiser knyttet til litteraturundervisning, men når jeg i denne oppgaven forsøker å finne ut hvordan muntlighet *faktisk* foregår, vil det være mer hensiktsmessig å inkludere studier som undersøker dette, selv om det ikke nødvendigvis er knyttet til litteraturundervisning. Fordi en studie som undersøker hvordan en muntlig praksis foregår, som for eksempel litterære samtaler, ikke vil si noe om hvordan muntlighet i klasserommet vanligvis utspiller seg.

Et annet element som kan påvirke validiteten i studien min, er at det inkluderes forskning fra andre land i Skandinavia, når målet med studiene er å svare på forskningsspørsmålet som fokuserer på hvordan undervisningen ser ut i Norge. Grunnen til at jeg likevel har valgt å inkludere studier fra nabolandene våre, er for å få et større kunnskapsgrunnlag med innsikt i hvordan litteraturundervisning og muntlig arbeid foregår i dagens klasserom. Likevel anser jeg det som lite begrensende og problematisk å inkludere studier fra Skandinavia, fordi de skandinaviske landene ofte møter samme utfordringer i morsmålsundervisningen, som blir tydelig gjennom eksempler på forskningssamarbeid innen morsmålsdidaktisk og litteraturredidaktisk forskning på tvers av de skandinaviske landene (se for eksempel Aase & Kaspersen, 2012). Dermed vil disse studiene heller gjøre grunnlaget i studien min rikere, enn å begrense validiteten.

1.2.3 Utvalg av teori og faglitteratur

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan vi kan forstå forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring. Denne delen av oppgaven dreier seg i større grad om at jeg har gjort et utvalg av teori, som jeg har tolket for å forsøke å svare på forskningsspørsmålet. Materialet som ligger til grunn i denne delen av oppgaven, kapittel 4, består av litteraturteori, fagtekster innenfor fagdidaktikk, filosofi, psykologi og pedagogisk teori. Den største utfordringen knyttet til validitet i denne sammenhengen, er min tolkning og

anvendelse av kildene. Likevel forsøker jeg, til tross for at jeg aldri kan være helt nøytral og objektiv, å fremstille kildematerialet på en riktig og sannferdig måte. I tillegg har jeg gjort et utvalg, som i stor grad bygger under min oppfatning av potensialet for lesing av skjønnlitteratur. Jeg har forsøkt å bruke teori og forskning som allerede er kjent innenfor litteraturredidaktikken, for å sikre en faglig tilnærming. Men jeg har også inkludert noen nye, og mer ukjente begreper i det teoretiske rammeverket, men som likevel er godt forankret innenfor sin diskurs. Derfor vil ikke utvalget jeg har gjort nødvendigvis være begrensende for validiteten, men det er viktig å være klar over at det faktisk er gjort et utvalg.

1.2.4 Andre begrensninger

Forskningen som blir presentert er omfattende, men likevel er all data som er hentet inn produsert av andre, og har i utgangspunktet en annen hensikt enn min. Her kan det oppstå et misforhold mellom forskningens prosjekt, og det den blir benyttet til i denne oppgaven. Sekundærdata er skreddersydd formålet den opprinnelige datainnsamleren hadde, samt er den ofte manipulert for å passe den opprinnelige datainnsamlerens behov (Jacobsen, 2015, s. 171). På bakgrunn av dette perspektivet, for å øke validiteten på masteroppgavens funn, er det derfor inkludert et stort utvalg studier fra norske og skandinaviske klasserom. I tillegg baserer den seg på didaktikk som i stor grad er pensum ved høyere utdanning, og dermed må sies å være godt materiale. Men jeg vil likevel være forsiktig med å være bastant i refleksjonene mine, på bakgrunn av at jeg bruker sekundærdata.

Dermed er ikke oppgaven en empirisk undersøkelse av læreres implementering av FoL i litteraturundervisningen, men heller et forsøk på å nærme meg muligheter for hvordan lærere kan implementere FoL, på bakgrunn av forskning og teori. Dette har både begrensende sider, men en slik tilnærming til implementering av FoL kan i stor grad være et viktig bidrag for norsklærere, da en såpass grundig tilnærming til implementering av FoL vil være vanskelig i en travel skolehverdag.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Dette første innledningskapitlet består av studiens bakgrunn og formål, problemstilling og metodiske refleksjoner. Kapittel 2 dreier seg om fagfornyelsen, endringer i norskfaget, Folkehelse og livsmestring, samt refleksjon rundt hvordan implementering kan foregå. Kapittel 3 presenterer studier som har undersøkt

litteraturundervisning og muntlig arbeid i norskfaget på ungdomsskolen og i videregående skole. Kapitlet sikter på å svare på det første forskningsspørsmålet. Fjerde kapittel handler om skjønnlitteraturens potensial. Her undersøker jeg forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring. Kapittel 5 vil i større grad enn de andre kapitlene være drøftende. Her sikter jeg på å svare på det tredje forskningsspørsmålet, og undersøker hvilke begrep, tenkemåter og praksiser som kan legges til grunn for FoL i klasserommet. Det sjette og siste kapitlet er en avsluttende refleksjon, hvor jeg svarer på problemstillingen og reflekterer rundt hvilken implikasjoner oppgaven muligens kan ha for litteraturundervisningen som ikke sikter på å implementere FoL.

2 Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Dette kapitlet gjennomgår de største endringene som følger med nye læreplaner. Her vil jeg presentere hva som satte i gang prosessen med nye læreplaner, og hva som er det uttalte formålet med LK20. Dernest vil det nye norskfagets beskrivelser omtales, samt ulike rammetekster som dreier seg om arbeid med skjønnlitteratur og muntlig kommunikasjon, og ikke minst hvordan skjønnlitteratur legitimeres i norskfaget. Videre går jeg nærmere inn på hvordan FoL blir beskrevet i både overordnet del av læreplanverket, og i læreplanen for norsk. Avslutningsvis vil jeg se på spørsmålet om hvordan en læreplan skal og kan leses, samt noen overordnede tanker rundt implementeringen av fagfornyelsen.

2.1 Fagfornyelsen

Høsten 2020 ble nye læreplaner tatt i bruk i norsk skole. Arbeidet med LK20 har vært en lang prosess, som har fått navnet *fagfornyelsen*. Utviklingen av de nye læreplanene startet ved at Ludvigsenutvalget ble oppnevnt for å vurdere om barn- og unge fikk den opplæringen de har behov for i møte med et uforutsigbart 21. århundre (NOU 2014:7, s. 4). Resultatet til Ludvigsenutvalget finner vi i to offentlige utredninger, som danner grunnlaget for Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* som er utgangspunktet for arbeidet med fagfornyelsen.

Fagfornyelsen er en revisjon og fornying av fagene fra LK06, og hensikten med nye læreplaner er å sikre en mer relevant opplæring for elevene og tydeliggjøre innholdet i fagene. Flere elementer fra LK06 videreføres, men det er også flere nye områder i de nye læreplanene. De grunnleggende ferdighetene videreføres, men ansvaret for dem er tydeliggjort, og kompetansebegrepet og overordnet del (tidligere generell del) av læreplanverket er fornyet. Den nye overordnede delen skal nå bidra med å løfte skolens verdigrunnlag og binde sammen grunnopplæringens formålsparagraf med læreplanene for fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Nye områder som kom med fagfornyelsen er dybdelæring, som er et nøkkelbegrep i fagfornyelsen. Dybdelæring er løftet frem som læring som kan føre til at elevene utvikler kompetanser for en fremtid som hele tiden er i endring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementer for fag er et annet nytt område i LK20, og skal fungere som en tydeliggjøring av hva som er det viktigste elevene skal lære i det enkelte faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er også innført tre tverrfaglige tema, som skolen skal legge til rette for læring innenfor. Temaene er:

1. Folkehelse og livsmestring

2. Demokrati og medborgerskap
3. Bærekraftig utvikling

Folkehelse og livsmestring er det tverrfaglige temaet som denne oppgaven fokuserer på, og vil bli beskrevet mer nøyaktig senere i kapitlet.

Et uttalt formål med fagfornyelsen er at skolen skal være en skole for fremtiden. For å få til dette må grunnopplæringen bidra til å utvikle elevene slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Men på samme tid skal skolen «støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling» (NOU: 2015:8, 2015, s. 7). Det er med andre ord to, og kanskje også motstridende, mål i LK20. Disse ligner norskfagets skiftende identitet gjennom historien, som har pendlet mellom læreplanens vektlegging av dannelsedimensjonen og redskapsdimensjonen i mange år (Hamre, 2014). Jeg vil nå nærme meg hvordan det nye norskfaget beskrives i LK20, og hvordan rammetekstene definerer arbeid med litteratur og muntlighet i norskfaget.

2.2 Norskfaget i Kunnskapsløftet 2020

Norskfaget er i læreplanen beskrevet som et sentralt fag «for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I norskfaget skal elevene møte kulturens tekster, språklige mangfold, og genre, og faget skal bidra til å utvikle elevenes språk for å kommunisere, tenke og lære. Gjennom norskfaget skal elevene bli rustet til å møte arbeidslivet og å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ifølge en artikkel på Udir som oppsummerer hva som er nytt i norsk, skriver de at den største endringen i norskfaget, er at det legges opp til at elevene skal arbeide mer utforskende i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

2.2.1 Kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter i norsk

Som nevnt ovenfor er det utviklet kjerneelementer for alle fag. Kjerneelementene skal tydeliggjøre hva som er det viktigste for elevene å lære i det enkelte faget. I norskfaget er det fastsatt seks kjerneelementer: Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig tekstsaking, Spraket som system og mulighet og Språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er særlig Tekst i kontekst og Muntlig kommunikasjon som vil være sentrale videre i denne oppgaven.

Tekst i kontekst blir i læreplanen for norsk beskrevet på denne måten:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep...De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tekst i kontekst fremhever lesingens sentrale plass i norskfaget, og legitimerer lesing av skjønnlitteratur som noe som har en verdi i seg selv, som kan gi elevene opplevelser og innsikt. Dette blir synlig både gjennom beskrivelsen av kjerneelementet, men også i navnet i seg selv. Her løftes *teksten* opp som det primære, og *konteksten* som det sekundære. Det er også et tydelig komparativt perspektiv, hvor elevene skal knytte teksten både til tekstens samtid, men også elevens egen samtid. Jonas Bakken (2019) skriver at kjerneelementet «vil kreve at læreren setter av tid til å gå i dybden av utvalgte tekster og kontekste, og at den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorien tones ned» (Bakken, 2019, s. 31). Det er altså gjort et tydelig forsøk i den nye læreplanen på å fremheve skjønnlitteraturens plass i norskfaget.

Det andre kjerneelementet som er særlig relevant for denne masteroppgaven, er *Muntlig kommunikasjon*. Kjerneelementet blir beskrevet på denne måten:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Muntlig kommunikasjon kan ses i sammenheng med den grunnleggende ferdigheten *Muntlige ferdigheter*, som i norskfaget er «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale... å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» Sammen fremhever Muntlig kommunikasjon og Muntlige ferdigheter at muntlig arbeid er en sentral del av norskfaget, og at det strekker seg forbi

muntlig aktivitet i timene. I tillegg understreker kjerneelementet at muntlighet også dreier seg om lytting, og å utvikle elevenes språk til å bli stadig mer faglig.

Disse elementene vil være sentrale senere i oppgaven, når jeg drøfter hvordan FoL kan implementeres i litteraturundervisningen, på en faglig relevant måte. Det vil si at en faglig relevant måte bør innebære områder fra begge disse kjerneelementene.

2.2 Folkehelse og livsmestring

Dette delkapitlet dreier seg om oppgavens hovedtema, nemlig det tverrfaglige temaet FoL. De tverrfaglige temaene i LK20 er utformet på bakgrunn av at de berører «sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På bakgrunn av at FoL er ett nytt tema innenfor skole- og utdanningsdiskursen i Norge, vil styringsdokumentenes beskrivelse være førende når lærere skal å få innsikt i hva FoL er i skolen, og i sitt fag. Derfor vil LK20 sin beskrivelse av FoL ligge til grunn for oppgaven.

2.2.1 Folkehelse og livsmestring i fagfornyelsens overordnede del

I overordnet del av læreplanverket blir FoL knyttet til kompetanser som fremmer god psykisk og fysisk helse, som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Disse kompetansene er viktige for å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet – som blir beskrevet som særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Videre står det:

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Det blir også listet opp aktuelle områder innenfor temaet:

- Fysisk og psykisk helse
- Levevaner
- Seksualitet og kjønn
- Rusmidler

- Mediebruk
- Forbruk og personlig økonomi
- Verdivalg og betydningen av mening i livet
- Mellommenneskelige relasjoner
- Å kunne sette grenser og respektere anders
- Å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Det finnes flere formuleringer i overordnet del som kan ses i sammenheng med FoL, blant annet i formålsparagrafen av opplæringsloven. Her blir det beskrevet at et sentralt mål med opplæringen er at *«[e]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene har med andre ord krav på opplæring i livsmestring.

Det er helt tydelig at FoL er et omfattende tema, som berører mange varierende aktuelle områder. Det kan dermed være vanskelig for lærere å få grep på hva undervisning knyttet til FoL skal innebære. Denne overordnede beskrivelsen av FoL må leses og tolkes i sammenheng med beskrivelsen av FoL vi finner i læreplanen for norsk.

2.2.2 Folkehelse og livsmestring i norskfaget

I læreplanen for norsk blir Folkehelse og livsmestring omtalt på denne måten:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Beskrivelsen av FoL for norskfaget er også omfattende, og kan trolig tolkes på flere måter. Når lærere skal implementere FoL i undervisningen sin, vil det dermed være en sentral del å tolke og forstå hva FoL innebærer. Engelsen (2006) skriver at en vesentlig del av lærerens arbeid med å planlegging i skolen, innebærer å tolke og bearbeide offentlige læreplaner og

styringsdokumenter. Dette arbeidet er i utgangspunktet individuelt for hver enkelt lærer som innebærer å fortolke kompetansemål og legge til rette for en undervisning som fører til at elevene når målene. Altså å lese og forstå læreplanens mange formuleringer.

2.3 Hvordan lese en læreplan?

Å lese og forstå en læreplan kan være utfordrende. Det kan være mange årsaker til det, og henger trolig sammen med at læreplaner er svært omfattende tekster som utfører tre ulike handlinger på en og samme tid. Marte Blikstad-Balas skriver at læreplaner på en og samme tid: «er et løfte, en ordre og en definisjon» (Blikstad-Balas, 2020). Dette betyr at læreplanen gir et løfte til samfunnet om hva som kan forventes at barn får ut av skolegangen. Læreplanen er en ordre fordi den pålegger skolen oppgaver som skal utføres av både lærere og skoleledere. Planen er også en definisjon fordi den er det styringsdokumentet som definerer hva den norske skole *er* (Blikstad-Balas, 2020). Det vil si at den utfører tre handlinger på en gang, noe som trolig påvirker både innhold og formuleringer, og gjør at tolkningen av læreplaner kan være utfordrende.

Jeg har allerede nevnt at Engelsen (2006) sine tanker rundt tolkning av læreplaner. Og hun understreker også at det å sette læreplaner ut i livet er en vanskelig oppgave. Dette blir tydelig når hun setter et skille mellom formell læreplan, oppfattet læreplan og operasjonalisert læreplan. Blikstad-Balas har lignende syn på arbeid med læreplaner som Engelsen, og skriver at et er «lang vei fra plan til virkelighet» (Blikstad-Balas, 2020), et poeng som blir tydelig i flere rapporter (for eksempel Hodgson et al., 2010; Møller & Prøitz, 2009; Sivesind, 2012) som har evaluert implementeringen av Kunnskapsløftet 2006.

2.1.2 Implementering av Kunnskapsløftet 2006

Evalueringene av Kunnskapsløftet tydeliggjør at implementeringen av læreplaner er utfordrende. Utfordringene er knyttet til flere elementer. For eksempel viser Møller og Prøitz (2009) sin evaluering at implementeringen var utfordrende på bakgrunn av svake signaler om hvordan læreplanen skulle forstås (Møller & Prøitz, 2009, s. 9–10).

En annen studie av Hodgson *et al* (2010) knytter utfordringene til ulik oppfattelse av hva det lokale arbeidet med læreplanene skulle innebære. Rapporten viser for eksempel at ingen av fylkeskommunene i utvalget hadde initiert eller gjennomført lokalt arbeid med læreplanen,

mens tre av fire kommuner hadde utviklet kommunale læreplaner. Kommunene som hadde gjennomført lokalt arbeid med læreplanene manglet imidlertid systematisk oppfølging av de kommunale planverkene i den faktiske undervisningen. Et annet funn fra samme rapport var at lærernes arbeid med kompetansemål og mål for grunnleggende ferdigheter varierte i stor grad. På flere nivå fremsto læreboka som den viktigste kilden til planlegging av undervisning, og ikke læreplanene (Hodgson et al., 2010, s. 5–6).

Sivesind (2012) sin rapport viser i likhet med rapporten til Hodgson *et al.* problemer knyttet til det lokale arbeidet med læreplanene (Sivesind, 2012, s. 21). Dette knyttes til en uklar ansvarsfordeling i arbeidet og tydelige kommunikasjonsproblemer mellom aktører og nivåer. Rapporten viser også at kommunens størrelse virket inn på hvorvidt kommunen vurderte sin egen kompetanse til å implementere reformen på en tilfredsstillende måte. I tillegg viser rapporten at det var en lite målrettet kompetansestrategi for implementeringen (Sivesind, 2012, s. 23).

Rapportene viser at implementeringen av LK06 var utfordrende på flere områder, som i stor grad henger sammen med utfordringen rundt tolkning og forståelse av læreplanens mange formuleringer. I tillegg var reformen LK06 en overgang til kompetansebasert læreplan. Dette innebærer en forflytning fra å beskrive innhold elevene skal møte i undervisningen, til en beskrivelse av utbytte elevene skal ha av undervisningen (Blikstad-Balas, 2020). Spørsmålet blir dermed om vi kan forvente like store utfordringer for implementeringen av LK20, og om utfordringene vil dreie seg om det samme.

2.1.3 Hvordan kan de fornyede læreplanene implementeres?

På bakgrunn av rapportene av implementeringen av LK06 er det behov for å tenke over hvordan implementering av de nye læreplanene bør foregå. Det kan tenkes at implementeringen vil være mindre utfordrende, siden overgangen mellom læreplanene ikke består av like store omveltninger som forrige reform. Prosessen med å innføre LK20 skiller seg også fra innføringen av LK06. Atle Skaftun peker nemlig på at i 2006 var Utdanningsdirektoratet nokså nyetablert, men nå når LK20 skal innføres har det blitt både veletablert og kraftig utbygd. Det har blitt lagt inn arbeid på forhånd med å forankre reformen som helhet, samt det er blitt arbeidet med noen sentrale begreper, skriver Skaftun (2019).

Skoleutvikling i profesjonsfellesskap er skrevet inn som prinsipp for skolens praksis, noe som innebærer at flere skoler startet arbeidet med å forstå den nye læreplanen tidlig i prosessen (Skaftun, 2019). Dette perspektivet er hva Blikstad-Balas hevder er det viktigste skoleledelsen kan bidra med i innføringen av fagfornyelsen; «å gi lærerne reelle, forpliktende anledninger til å bruke tid på hvordan de hver dag skal innfri det løftet til hele samfunnet som læreplanen faktisk innebærer» (Blikstad-Balas, 2020). Skal de nye læreplanene implementeres på en god måte, bør utgangspunktet altså være tid og rom for læreplanarbeid. Dette perspektivet har bydd på utfordringer det siste året, med tanke på koronasituasjonen. Dette har trolig gjort det vanskelig for lærere å møtes i profesjonsfellesskap, noe som Eli Tronsmo har påpekt (2021).

Selv om implementeringen av LK20 ser ut til å ha bedre forutsetninger enn implementeringen av LK06 hadde, viser en tidlig rapport evaluering av implementeringen fagfornyelsen at blant annet at implementeringen av de tverrfaglige temaene har vært utfordrende, fordi lærere er usikre på hvordan de skal arbeide med og tolke disse (Karseth et al., 2020). Denne rapporten understreker behovet for å drøfte implementeringen av de tverrfaglige temaene, som dermed denne oppgaven vil bidra med gjennom drøftingen av implementering av FoL i litteraturundervisningen i norskfaget.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt tydelig at fagfornyelsen skal gjøre skolen til en skole for fremtiden. Kapitlet har presentert det nye norskfaget, med fokus på områder som er relevante for denne oppgaven. I tillegg er oppgavens hovedtema presentert, og det ble tydelig at formuleringene av FoL i LK20 er omfattende, og at dette kan gjøre det utfordrende for lærere å egentlig forstå hva FoL innebærer i skolen og i enkelte fag. Siste del av kapitlet så på hva læreplaner egentlig er, samt reflekterte over hvordan implementeringen av fagfornyelsen best kan gjøres. Her kom det frem at å drøfte den nye læreplanen i et profesjonsfellesskap trolig vil være en fornuftig plass å starte, men at koronasituasjonen kan ha påvirket muligheten til dette det siste året.

3 Studier av litteraturundervisning i norskfaget

I dette kapitlet skal jeg presentere flere ulike klasseromsstudier som fokuserer på litteraturundervisning og muntlighet i norskfaget. Kapitlet retter seg mot oppgavens forskningsspørsmål 1: *Hvilke norskfaglige praksiser knyttet til litteraturundervisning og muntlighet foregår i klasserommet i dag?* Dette vil være sentralt å ha innsikt i, når jeg senere skal drøfte hvordan FoL kan implementeres i litteraturundervisningen. Grunnen til at forskningsspørsmålet er sentralt er fordi oppgaven tuftet på grunntaken om at endring best planlegges og gjennomføres ut fra forståelse av gjeldende praksis. Dermed vil kapitlet være viktig, fordi det gir indikasjoner om hvilke drøftinger som vil være særlig relevante når jeg skal drøfte hvordan lærere kan gå frem for å implementere FoL.

Kapitlet vil først se på de to dominerende tilnærmingene til litteratur som skandinavisk forskning finner. Deretter vil jeg se på hva studier finner om lærebokas posisjon i litteraturundervisningen, og hva læreboka virker inn på litteraturundervisningen. Videre blir studier på muntlighet i klasserommet lagt frem, hvor særlig muntlige arbeidsmåter og helklassesamtaler er i fokus. Til slutt vil jeg oppsummere og løfte opp forskningsspørsmålet og reflektere rundt forskningsspørsmål 1.

3.1 Hva vet vi om litteraturundervisning?

Kari Anne Rødnes (2014) har gjennomført en skandinavisk forskningsgjennomgang av empirisk forskning på elevers litteraturarbeid. Rødnes skriver at det er to tilnærminger til litteraturarbeid som dominerer i ungdomsskole og videregående skole; *erfaringsbasert* og *analytisk* (Rødnes, 2014, s. 1).

Den erfaringsbaserte tilnærmingen omtaler Rødnes som leserorientert, med utspring i resepsjonsteori. Denne tilnærmingen dreier seg om å bygge tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser (Rødnes, 2014, s. 2), hvor elevene bruker egne erfaringer til å forstå litteraturen (Rødnes, 2014, s. 6–7). Rødnes understreker at et problem med den erfaringsbaserte tilnærmingen er at fokuset flyttes bort fra den litterære teksten, og dermed blir det vanskelig å fastholde faglig sammenheng og faglige læringsmål (Rødnes, 2014, s. 2).

Den analytiske tilnærmingen omtaler Rødnes som tekstorientert, med utspring i nykritikken. En slik tilnærming setter teksten i forgrunnen, og vektlegger blant annet språklige virkemidler i teksten. En vanlig kritikk mot denne formen for litteraturarbeid, er at det kan stivne i en

metodisk formalisme. Tekstarbeidet kan dermed ende opp med å bli for fast, og begrense mulighetene til teksten (Rødnes, 2014, s. 2). Denne formen for litteraturarbeid vektlegger gjerne kunnskap om litteratur og litteraturhistorie, og kan se ut til å være lite engasjerende for elevene. I den sammenhengen understreker Rødnes at det er viktig å forstå at en analytisk inngang ikke er en søken etter en kanonisert tolkning og at man kun fokuserer på litteraturhistorisk kunnskap. Det innebærer også at elevene klarer å forankre tolkningene sine tydeligere i teksten, gjennom å utvikle et språk til å snakke om tekst, altså et metaspråk (Rødnes, 2014, s. 7–8).

Ifølge Rødnes finner vi altså både erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteraturundervisning i skolen. Det ser likevel ut som om forskere er uenige i at skolen i dag består av begge tilnærminger, hvor noen hevder at den analytiske tilnærmingen i stor grad dominerer (I. Gabrielsen et al., 2019; Olin-Scheller, 2006), og andre hevder at den erfaringsbaserte tilnærmingen er enerådig i skolen i dag (Kjelen, 2013, 2015; Penne, 2012a). Rødnes understreker at en balanse mellom de to tilnærmingene har sin klare plass i klasserommet (Rødnes, 2014, s. 12).

3.1.1 Erfaringsbasert tilnærming til litteratur

Hallvard Kjelen (2013, 2015), med henvisning til en rekke andre studier, hevder at den analytiske og faglige litteraturundervisningen har tapt terreng i den nordiske skolen (Kjelen, 2015, s. 2). Kjelen skriver at litteraturarbeid i skolen legger for stor vekt på elevenes følelser og private opplevelser i lesing av litteratur. Dette perspektivet problematiserer han, fordi han mener at det svekker elevens evne til å utforske tekst på tekstens premiss (Kjelen, 2015). Han skriver at det i dagens norskfag er «for lita vekt på å føre elevane inn i litterære konvensjonar og gi dei ei meir omgrepsoorientert forståing av litteratur» (Kjelen, 2015, s. 15).

Sylvi Penne (Penne, 2006, 2012a) er enig i Kjelen, og viser i sine studier at litteraturundervisningen ofte mister faglig dimensjon, som fører til at litteraturundervisning i praksis bare er kosetimer, hvor målet er trivsel og velvære (Penne, 2012a). Penne skriver at lærernes begrunnelsene for litteratur i klasserommet dreier seg ofte om hva læreren «tror» eller «synes», som fører til at didaktiske og faglige mål ser ut til å forsvinne (Penne 2012:1).

Aase og Kaspersen (2012) presenterer lignende tendenser i sin forskning og skriver at litteraturundervisningen for mange lærere legitimeres gjennom hverdagsteorier med et mål

om hygge og omsorg. Aase og Kaspersen avdekker i en undersøkelse at de fleste lærerne i undersøkelsen hadde vage og uklare begrunnelser for lesing av skjønnlitteratur i skolen (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42). «[...] læreren begrunner verken sin undervisning i forhold til læreplanens mål eller til forskningsbasert fagdidaktisk teori, men ut fra *hverdagsteorier*» (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42). Aase og Kaspersen hevder at mye tyder på at flere lærere trenger «nye og oppdaterte didaktiske argumenter for litteratur» (Aase & Kaspersen, 2012, s. 42).

3.1.2 Analytisk tilnærming til litteratur

På den andre siden viser LISA-studien at det ser ut til at tekster i norske klasserom bare brukes for å lære om kjennetegn, sjangre eller litterære perioder, og ikke for å oppleve og lære gjennom teksten (I. Gabrielsen et al., 2019). Det vil altså si en form for analytisk tilnærming til litteraturen. Med utgangspunkt i samme studie, skriver Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe at lesing av litterære tekster i klasserommet i stor grad brukes for at elevene skal gjengi handling, skrive selv eller identifisere virkemidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 104). Men de påpeker at til tross for at flertallet av representantene i studien kan plasseres innenfor den analytiske tradisjonen, ble form og virkemidler i liten grad satt i sammenheng med innholdet i teksten, og kan dermed ikke sies å være forbilledlige eksempler på en analytisk tilnærming (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98).

I svensk sammenheng finner Christina Olin-Scheller (2006) i studien *Mellam Dante og Big Brother* mye av det samme som kommer frem i LISA-undersøkelsen. Olin-Scheller finner at det er vanlig med en instrumentell eller analytisk tilnærming til litteraturundervisningen (2006, s. 226).

Et annet sentralt funn i klasseromsforskning er at det leses lite skjønnlitterære tekster, og at det som leses i stor grad er tekstutdrag hentet fra læreboka (Penne, 2010, s. 113). Lignende funn blir tydelige i LISA-prosjektet (Klette et al., 2017), hvor så å si alt som leses er tekster hentet fra læreboka (I. Gabrielsen et al., 2019; Kjelen, 2013; Klette et al., 2017; Penne, 2010, 2012b, 2013b). Det ser altså ut til at læreboka har en dominerende posisjon i litteraturundervisningen.

3.2 Lærebokas dominans i litteraturundervisningen

Gjennom flere studier blir det tydelig at lærebøker har en dominerende posisjon i norsk skole. For eksempel viser Rødnes og de Lange (2011) i en rapport at lærere i stor grad lar lærebøkene styre planleggingsarbeidet, og at læreplaner eller annet veiledningsmateriale sjelden brukes (Rødnes & de Lange, 2011, s. 44). Også Stortingsmelding *Kultur for læring* (2003) slår fast at læreboka er det dominerende læremiddelet, og det som brukes mest i undervisningen i norsk skole (St. Meld. nr. 30, 2003, s. 35). Det samme viser Kjelen (2013) knyttet til norskfaget og litteraturundervisningen, nemlig at lærerne i stor grad lar lærebøkene med forslag om årsplaner og undervisningsopplegg ligge til grunn for planleggingen av undervisning (Kjelen, 2013, s. 122).

Det kan dermed se ut som at flere lærere lener seg på lærebøkene når de skal planlegge undervisning. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) skriver på bakgrunn av sin studie: «Undervisning som var basert på lærebøker, la seg tett opp til lærebokens fokus, tekstvalg og oppgaver» (I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Følgende vil jeg se på hva forskningen viser om disse tre elementene.

3.2.2 Lærebokas tekstvalg

Tekstutdrag har en sentral posisjon i lærebøker og tekstsamlinger (Penne 2012; Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken 2017). Dette indikerer, på bakgrunn av lærebøkernes dominerende posisjon, at det leses mye utdrag i litteraturundervisningen i dag. Noe flere studier finner både i ungdomsskolen (I. Gabrielsen et al., 2019; Kjelen, 2013; Penne, 2012b, 2013b), og i videregående skole (Olin-Scheller, 2006; Skaug & Blikstad-Balas, 2019).

Den utstrakte bruken av tekstutdrag i litteraturundervisningen blir problematisert av flere. For eksempel Penne (2006, 2012b, 2013a) argumenterer for at lesing av utdrag kan være problematisk i hermeneutisk sammenheng. Hun viser til at lesing av utdrag utelukker handling og sammenhenger som er viktig for en helhetlig forståelse av litteraturen:

I alle klassene klager elevene over utdrag fra romaner som de ikke får noe ut av å lese. «Utklipp» som en av dem kaller det. De glemmer det, det gir ingen mening. Intervjuene viser at de rett og slett ikke husker noe fra disse tekstene. Årsaken er

opplagt om vi går til kognitiv teori. Vi konstruerer helheter som meningshelheter. En bit av en helhet gir ingen mening uten helheten (Penne, 2006, s. 371)

Dag Skarstein (2013) finner i sin doktoravhandling, mye av det samme som Penne. Men han peker også på at lesing av tekstutdrag komplisere mulighetene for empatisk involvering i tekstens fortelling (Skarstein, 2013, s. 278). Olin-Scheller (2006) viser lignende i sin studie, hvor hun skriver at årsaken til at elevene har en instrumentell tilnærming til litteratur, er fordi skoletekstene består av mye utdrag som i liten grad fremmer emosjonelt engasjement hos elevene (Olin-Scheller, 2006, s. 225–226).

Studiene peker på at lesing av hele romaner dreier seg om individuell lesing av selvvalgte bøker. Denne lesingen er ikke en del av den felles undervisningen, og blir ikke faglig fulgt opp (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 96). Romaner er dermed ikke et utgangspunkt for felles leseopplevelse eller litteraturundervisning (I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95). Bøkene som elevene fikk velge selv, var i hovedsak romaner, men læreren nevnte aldri kriterium for valg av bok. Gabrielsen og Blikstad-Balas identifiserte at bøkene elevene valgte i hovedsak var «ungdomslitteratur, ofte internasjonal, for eksempel Stephanie Meyers The Twilight Saga og Marked av P.C. Cast, samt den populære biografien Jeg er Zlatan av Zlatan Ibrahimović og David Lagercrantz» (2020, s. 94). Dette funnet er i tråd med Penne (2010) som understreker at elevene på ungdomsskolen i stor grad velger populærlitteratur når de velger bøker på egenhånd.

Det er altså flere utfordringer knyttet til lesing av tekstutdrag, og dette perspektivet vil være sentralt i drøftingsdelen i oppgaven. I tillegg er det interessant at lesing av hele verk ikke inngår som en del av litteraturundervisningen, som også er et perspektiv som vil være viktig når jeg senere drøfter arbeidsmåter og tekstvalg.

Lærebokas tekstvalg fører også til at det er lite variasjon i tekstene elevene møter.

Læreboktekstene studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas observerte, har alle til felles at de alltid oppfyller – og aldri utfordrer – sentrale sjangerkonvensjoner (I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 85), de skriver at i den grad det finnes «en *de facto* litterær kanon, er denne et resultat av lærebokforfatterens valg, ikke lærernes» (I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95).

Forskerne bak den omfattende danske studien *Læremidlernes danskfag* finner gjennom sin innholdsanalyse av danske læreverk lignende funn: «Denne kanonisering er både eksplisitt gjennom dansk litteraturs kanon, men også implicit ved, at der er lille variation mellem de forskellige læremidlers tekstvalg: Det er overvejende de samme tekster, der arbejdes med» (Buch et al., 2017).

Til nå er det presentert hvilke tekster som i stor grad leses når lærere bruker læreboka for å planlegge undervisningen, men studier viser at utstrakt bruk av læreboka også spiller inn på andre områder. På bakgrunn av studier ser det nemlig ut som lærebokas fokus og oppgaveformuleringer legger føringer for hvordan elevene leser og arbeider med skjønnlitteratur.

3.2.3 Lærebokas fokus og oppgaver

LISA-studien viser at lesing av skjønnlitteratur i dagens klasserom i stor grad dreier seg om å identifisere litterære virkemidler, genre, litteraturhistorie eller for å utvikle egen skriving (I. Gabrielsen et al., 2019). Det vil dermed si at lesing av skjønnlitteratur ikke dreier seg om den litterære teksten i seg selv, men om å bruke den til andre formål i norskfaget.

En slik bruk av skjønnlitterære tekster blir synlig i studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas. De fant nemlig tilfeller hvor litteraturundervisningen var fokusert rundt tekster uten verken forfatter eller tittel. Dette var tekster skrevet av lærebokforfatteren selv, og var skrevet «for å være et fullkomment eksempel på en novelle, med stikkord i marginen for å markere og fremheve sjangertypiske trekk, fortellermåter og virkemidler som vendepunkt, tankereferat og skildring, presentert som byggesteiner i novellesjangeren» (I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Disse tekstene skulle altså kun brukes som eksempeltekst, som illustrerte litterære virkemidler som elevene skulle ta i bruk i egen skriving (I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Det ser altså ut til at læreboka legger opp til at fokuset på teksten skal dreie seg om ferdighetstrening og analyse, som vil si en passiv bruk av teksten.

Studier finner at også oppgavestrukturen knyttet til skjønnlitterære tekster i liten grad dreier seg om selve den skjønnlitterære teksten (Penne, 2013b; Skjelbred, 2012; Ullström, 2009). Det samme viser dansk forskning på lærebøker, hvor lærebøkene i danskfaget kjennetegnes ved: «færdighedstræning og analyse som dominerende, mens fortolkning, kommunikation og kritisk tænkning er nedtonet» (Buch et al., 2017). Studien finner at fokuset i lærebøkene er

sentrert rundt tekstanalytiske begreper, på samme måte som med sakprosa. Forskerne bak studien skriver at danskfaget på bakgrunn av de anvendte læremidlene «er præget af en forsimplet og løsrevet nedsivning fra videnskapsfagene, hvor meningsfulde kontekster mangler, og hvor elevernes livsverden holdes ude» (Buch et al., 2017). Dette reduserer faglighet i litteraturfaget til kjennskap til fremgangsmåter, analyser og begreper, skriver Buch et al. (2017).

Sten-Olof Ullström (2009) har i svensk sammenheng undersøkt oppgaver til skjønnlitterære tekster i ni lærebøkene for videregående skole. På bakgrunn av sine funn deler Ullström oppgavene inn i tre oppgavetyper: «oppgifter som läskontroll», «oppgifter som flykt från texten» og «oppgifter för att dikta vidare» (Ullström, 2009). Den første oppgavetyper dominerer i materiale, og dreier seg om å kontrollere at eleven har lest og forstått teksten. Slike oppgaver er orientert mot handling og detaljer, og ikke fiksjon (2009, s. 127). Den andre typen oppgaver, som Ullström betegner som «flukt från texten», er gjerne allmenne oppgaver som beveger seg på generelt plan. Disse oppgavene referer i liten grad til selve den skjønnlitterære teksten, og er ofte knyttet til elevenes egne meninger om ulike ting (Ullström, 2009, s. 132). Den siste type oppgave Ullström identifiserer, dreier seg om at elevene skal dikte videre. Den skjønnlitterære teksten fungerer som en stimulanstekst og startpunkt for videre aktivitet i klassen, først og fremst for skriveoppgaver (2009, s. 136).

Dagrun Skjelbred (2012) bygger videre på Ullström sine tre oppgavetyper, når hun undersøker oppgaver til *Karens jul*, i lærebøker for ungdomstrinnet etter LK06. Skjelbred sammenfatter sine funn med at oppgavene dels er lesekontrollerende, og dels skrivestimulerende. I den grad hun finner spørsmål som krever at elevene må tolke og trekke slutninger, er tolkningene gitt og leder elevene til å gjenkjenne stilistiske kjennetegn ved teksten (Skjelbred, 2012, s. 182). Skjelbred understreker at begge oppgavetyper leder leserens oppmerksomhet bort fra selve teksten, og skjønnlitteraturens særegenhet (2012, s. 182). Det samme understreker Penne (2013), i sin undersøkelse av norske læreverk på ungdomsskolen.

Sylvi Penne (2013) finner på bakgrunn av læreverkets beskrivelse av litteratur, en banalisering av litteraturen, hvor noveller og dikt sidestilles som former for kommunikasjon på lik linje som søknader og tekstmeldinger. Penne undersøker også oppgavene i læreverket

Kontekst,¹ og finner at de er delt inn i to kolonner: «I teksten» og «Ut av teksten». Første del skal dreie seg om at elevene skal komme inn i teksten, men oppgavene dreier seg om lesekontroll, og åpner ikke den fiktive teksten som fiksjon (Penne, 2013b). Den andre delen dreier seg om at elevene skal «Ut av teksten» og gir, ifølge Penne, leseren en urealistisk posisjon i forhold til litterær mening, hvor det ser ut til at elevene sidestilles som diktere på samme nivå som skjønnlitterære forfattere:

Elevene skal selv dikte videre med utgangspunkt i for eksempel tre sider fra en roman, de skal selv bestemme hvordan det går. Det handler ikke om å underkaste seg det fremmede, men å fylle det med seg selv. Ingen fiksjonskontrakt kan inngås, det blir heller ingen mulighet for metaforståelse. (Penne, 2013b).

Penne (2013) hevder at det er helt tydelig at litteraturen i skolen blir brukt som middel til å tjene andre av skolens formål (Penne, 2013b). Dette kan være problematisk, fordi elevene bruker litteratur til å utdype tema de arbeider med i andre sammenhenger i litteraturundervisningen. Dette fører, ifølge Penne, til at skjønnlitteraturen fremstilles som «sannhet», og ikke fiksjon, og elevene kan dermed slite med å skille mellom fakta og fiksjon (Penne, 2013b).

På bakgrunn av studiene som presenteres i delkapitlet, ser det ut til at lærebøkene bestemmer hvordan og hvorfor elevene skal lese skjønnlitteratur. Og at lærebøkene i liten grad fokuserer på skjønnlitterære tekster som noe som er verdifullt i seg selv, men at de kan brukes for å lære om begreper og til egen skriving. Gabrielsen og Blikstad-Balas advarer mot at dersom lesing reduseres til å bare være «eksempler i skriveundervisning eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevens liv» (2020, s. 96). Skjelbred stiller seg også kritisk, og stiller et didaktisk spørsmål: «Hva lærer elevene om å lese og tolke skjønnlitteratur gjennom disse oppgavene, om skjønnlitteratur og kunst, som estetisk objekt, som virkelighetsfortolkning og som tekster som kan angå dem og deres liv...» (Skjelbred, 2012, s. 182).

¹ Dette er gamle kontekst som er knyttet til LK06.

3.2.4 Sammenfatning

Dette delkapitlet har vist at litteraturlærere som i stor grad bruker læreboka i planleggingen av litteraturundervisning, legger seg tett til lærebokas tekstvalg, oppgaver og fokus. Dette fører til at det leses mye tekstutdrag og lite varierte tekster. I tillegg fører oppgaveformuleringene og fokuset i lærebøkene til at lesing av skjønnlitteratur i stor grad brukes som middel til å tjene andre av skolens formål. Det er pekt på at studiene kun finner lesing av hele romaner som stillelesing, og dermed ikke som bruk i litteraturundervisningen for å danne fortolkningsfellesskap. Videre skal jeg presentere studier som fokuserer på muntlig arbeid i klasserommet, og se om disse studiene finner det samme.

3.3 Muntlighet i klasserommet

I dette delkapitlet presenteres studier som er gjort på muntlighet i klasserommet. Det er ikke gjennomført mye forskning på arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget (Svenkerud et al., 2012), men det finnes likevel noen studier som fokuserer på dette området.

3.3.2 Muntlige fremføringer

Den vanligste muntlige arbeidsformen studier på muntlighet finner, er arbeid med muntlige fremføringer og helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012). Svenkerud *et al.* (2012) finner i sin studie at det meste av tiden knyttet til muntlighet består av fremføringer eller arbeid med fremføringer, og at det er svært lite metaundervisning eller diskusjoner. Studien finner også at læreren gir lite veiledning underveis i muntlig arbeid, og at lærerne signaliserer lave forventninger til elevenes prestasjoner i muntlighet (Svenkerud et al., 2012). Arbeidet med muntlige presentasjoner fremstår svært likt på alle skolene:

[...] elevene planlegger i gruppe, skriver det de skal si, fordeler ordet og fremfører sammen. Medelevene er stort sett stille når presentasjonene foregår, vi observerer få elever som åpenlyst demonstrerer at de kjeder seg eller ikke følger med på en sånn måte at det høylytt forstyrrer, men det ser ut som publikum gir liten respons til dem som fremfører. Mange ser ned, eller ut av vinduet. Når en gruppe er ferdig klappes det. (Svenkerud et al., 2012).

Blikstad-Balas og Roe observerer et svært likt scenario i sin studie, hvor presentasjonene handler om å bruke PowerPoint eller lignende verktøy, stå foran klassen alene eller sammen med andre, og presentere sitt tema (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 83). Men Blikstad-Balas og Roe skriver at selv om samtlige klasser planla eller holdt klassiske presentasjoner ved bruk av PowerPoint, så de en antydning til et noe bredere repertoar enn Svenkerud *et al.* En klasse hadde nemlig noe de kalte filosofisirkel og en annen skulle fremføre rollespill basert på handlingen i en novelle, andre elever leste høyt fra egenskrevet tekst (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 83).

Likevel er det ingen antydninger til samtaler om litteratur som et fortolkningsfellesskap. Noe som kan forklares ved at Blikstad-Balas og Roe finner at det så ut til at det å «snakke sammen» var en aktivitet og et mål i seg selv. For eksempel ble ikke elevene bedt om å bli enige om noe, komme frem til en mulig tolkning, lage argumenter eller lignende sammen, og elevene ble sjeldent bedt om å begrunne svarene de gav muntlig (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73).

Svenkerud (2013) hevder at elevene er lite bevisste på mottakerperspektivet og kunnskaper om lytting. Idealet for elevene i muntlige sammenhenger er å virke trygge, snakke uten manus, samt å fremstå som engasjerte. Dette fører dermed til at elevene ikke utvikler bevissthet eller interesse for de andre elevene i klassen, og perspektivene eller synspunktene som de andre fremfører. Anne Marte Jordet Stensrud (2018) har i sin masteravhandling undersøkt hvilke lytterroller det forventes at elevene inntar i forbindelse med muntlige presentasjoner i norsktimene. Stensrud finner at disse forventningene er fragmenterte, vage og kortvarige. Oppsummert ga elevene hverandre enkel og ubegrunnet ros på presentasjonen, og i noen få tilfeller ubegrunnet kritikk. Spørsmål som ble stilt etter en presentasjon handlet om å oppklare overfladiske misforståelser, og det var heller ingen av lærerne som ble analysert som knyttet lytting opp mot tydelige skriftlige eller muntlige kriterier (Stensrud 2018:94). Disse undersøkelsene viser at elevenes rolle som lyttere i liten grad blir prioritert i undervisningen.

Penne og Hertzberg (2008) finner i sin studie at lærere i liten grad fokuserer på å lære elevene et metaspråk eller fagspråk. De skriver at det ser ut til at lærere har et ønske om å inkludere og involvere flere elever i klassesamtalene, og at de dermed nedtoner vektleggingen av fagtermer i kommunikasjonen med elevene. Blikstad-Balas og Roe (2020) finner lignende i sin studie, hvor de observerte en langt mer utstrakt bruk av «hverdagssnakk» enn «fagsnakk». Dette

kobler Blikstad-Balas og Roe til at elevene heller ikke ble bedt om å bruke tekster de selv hadde lest eller skrevet på en aktiv måte i samtaler om innhold. Elevene måtte ikke henvise til partier i en konkret tekst, bortsett fra overflatiske referanser til innhold eller en oppramsing av virkemidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90).

3.3.2 Helklassesamtaler

Den andre dominerende muntlige arbeidsformen studiene finner, er helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012). Studier finner at helklassesamtaler, uavhengig av fag og trinn, i stor grad består av et såkalt IRE-mønster (Andersson-Bakken 2014; Cazden 2001; Blikstad-Balas og Roe 2020). IRE-struktur er et mønster i samtalen som vi si at «... læreren tar *initiativ*, som elevene *responderer* på, som så igjen blir *evaluert* av læreren» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 208) Skaftun og Michelsen peker på problematiske sider ved denne samtalestrukturen. Først og fremst ligner det ikke på «ekte» samtaler, altså sånn samtaler i «det virkelige liv» foregår. Dette er fordi læreren spør etter faktainformasjon ved hjelp av lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål har et bestemt svar, og åpner dermed ikke for refleksjon og selvstendig tenkning. Et annet problem er at læreren går videre i undervisningen etter en kort respons, idet eleven sier noe. Det vil i praksis bety at eleven sjeldent blir oppfordret til å utdype, begrunne eller forsvare sin ytring (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 75). På denne måten belønner slike samtaler faktakunnskap og gjengivelse, mer enn kritisk tenkning og refleksjon (Fjørtoft, 2014).

Andersson-Bakken (2014) hevder, med utgangspunkt i mange forskningsprosjekter, akkurat dette. Hun skriver at lærere i stor grad stiller lukka spørsmål, og at dette er en tendens i skolen på tvers av fag og trinn. Blikstad-Balas og Roe (2020) finner det samme i sin studie, hvor de færreste spørsmålene som læreren stilte var åpne, og elevene ble i liten grad bedt om å begrunne det de sa, eller spille på hverandres ytringer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82). Andersson-Bakken finner også at lærere i liten grad følger opp elevenes bidrag uavhengig om de springer ut fra åpne eller lukka spørsmål.

Cazden (1988) understreker at lærerens formulering av spørsmål kan ha stor betydning for elevenes læring. Lærere bør strebe etter å stille spørsmål som ikke er en form for testing, men som åpner for diskusjoner hvor elevene kan utforske problemstillinger uten å holdes ansvarlige for «rett» og «feil» svar. Et annet element som Cazden påpeker er at stillheten er et

viktig element i samtalen. Når lærere stiller spørsmål i klasserommet har de en tendens til å vente omtrent ett sekund eller mindre før elevene svarer.

3.4 Oppsummering

På bakgrunn av studiene som er presentert vil jeg gjøre et forsøk på å svare på forskningsspørsmål 1: Hva vet vi om norskfaglige praksiser knyttet til litteraturundervisning og muntlighet i klasserommet? Dette kan oppsummeres i tre punkter:

- To tilnæringer til litteraturundervisning: elevorientert og analytisk
- Læreboka har stor definisjonsmakt i litteraturundervisningen
- Muntlighet i klasserommet dreier seg i stor grad om fremføringer eller helklassesamtaler bestående av IRE-mønster

På bakgrunn av dette sammensatte og noe brokete bilde studiene har dannet, kan vi si at mye forskning peker i samme retning. Studiene gir implikasjoner for litteraturundervisningen, som vil drøftes senere i oppgaven.

4. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil presentere litteraturteoretisk, filosofisk og psykologisk teori, samt empiriske studier om lesing av skjønnlitteratur. Dette danner et teoretisk rammeverk for å finne måter å operasjonalisere FoL i litteraturundervisningen, og dermed retter det seg mot forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan vi forstå forholdet mellom litterær lesing og folkehelse og livsmestring?* Det teoretiske rammeverket er i stor grad sentrert rundt den amerikanske filosofen Martha Nussbaum sine tanker om skjønnlitteratur i undervisningen. Nussbaums tanker dreier seg om at lesing av skjønnlitteratur kan utvikle empati, medfølelse og demokratiske holdninger hos elevene. Disse tankene fører meg inn på begrepet mentalisering, som er et begrep hentet fra psykologifaget. Mentalisering dreier seg om evnen til å forstå seg selv og andre, gjennom en bevissthet rundt sitt eget sinn.

Kapitlet retter seg også mot hva leserorientert litteraturteori er, da oppgaven i stor grad vil hente sine didaktiske argumenter fra denne teorien. Men først vil jeg avgrense hva oppgaven legger i begrepet skjønnlitteratur.

4.1 Hva er skjønnlitteratur?

Skjønnlitteratur er et begrep som favner bredt, både genremessig og historisk, og det er derfor vanskelig å finne en ahistorisk og universell definisjon av skjønnlitteratur. Men det finnes noen karakteristiske trekk ved skjønnlitteratur som de fleste kan enes om, som kan gjøre skillet mellom skjønnlitteraturen fra andre tekstformer tydeligere. Nemlig at skjønnlitteratur bærer preg av at det er oppdiktete tekster, med estetisk, kunstferdig eller stilisert formverk.

4.1.2 Skjønnlitteraturens særpreg

Mads B. Claudi (2010) definerer skjønnlitteratur som tekster som består av indirekte ytringer om virkeligheten som skaper et fiktivt univers (Mads B. Claudi, 2010, s. 158). Lignende beskrivelse av skjønnlitteraturen finner vi hos Aristoteles (omtrent 335 f.Kr.) som mente at all diktekunst er etterlignende kunst som «etterligner mennesker i handling» (Aristoteles, 1969, s. 26), og forteller om noe «som *kunne* hende» (Aristoteles, 1969, s. 34). Det vil si at selv om skjønnlitteraturen først og fremst er oppdiktet, består den likevel av elementer fra virkeligheten. At skjønnlitteraturens karakter er å etterligne vår virkelighet, fører til at dens univers og hendelser blir gjenkjennelige for leseren. Men dette kan, ifølge Åsmund Hennig

(2017), også føre til at skillet mellom fiksjon og ikke-fiksjon ikke er absolutt (Hennig, 2017, s. 20).

Claudi beskriver videre at skjønnlitteratur består av et visst estetisk eller kunstnerisk preg (2010, s. 158), noe som særlig kommer til uttrykk i skjønnlitteraturens språklige utforming. Dette kan vi med formalisten Roman Jakobsen kalle litteraturens *litteraritet*, som er en spesifikk litterær bruk av språket (Mads Breckan Claudi, 2013, s. 22). Dette dreier seg i stor grad om en bruk av språket som gjør at leseren i litteraturen møter en ny og underliggjørende måte å se verden på (Hennig, 2017, s. 20). I denne sammenhengen er Viktor B. Sjklovskijs slitesterke artikkel fra 1916, «Kunsten som grep», sentral. I artikkelen beskriver Sjklovskij at kunsten oppfører seg på en måte som underliggjør vår sansing, følelser og tenkning: «for å gi oss livsfølelsen tilbake, for at vi igjen skal føle tingene, for igjen å gjøre stenen til sten ...Kunstens mål er å gi oss følelse for tingen, en følelse som er et syn og ikke bare en gjenkjennelse» (Sjklovskij, 2008, s. 18). Diktning kjennetegnes av underliggjørende virkemiddel som får oss til å møte verden og tilværelsen på ny, gjennom et språk som fremmer leseropplevelse og refleksjon (Sjklovskij, 2008).

4.2 Leserorienterte teorier

Den leserorienterte litteraturdidaktikken har preget norskfaget siden 1980-tallet (Penne, 2013b). Det finnes mange teoretikere innenfor dette teoretiske feltet som har delvis motstridende tanker, men likevel er hovedtanken at leseren er viktig for realiseringen av teksters mening (Hennig, 2017, s. 16).

4.2.2 Lesing som transaksjon

Louise M. Rosenblatt, regnes som den tidligste teoretikerne innenfor leserorientert tradisjon, skriver at: «a text, once it leaves its author's hands, is simply paper and ink until a reader evokes from it a literary work» (Rosenblatt, 1994, s. ix), som tydeliggjør hennes syn på leserens betydning. Rosenblatt ser på leseprosessen som en *transaksjon* mellom den litterære teksten og leseren, og omtales gjerne som transaksjonsteori. Transaksjonsteorien dreier seg om at leseren møter teksten med sine forventninger, formål og tidligere erfaringer, som alle er av betydning for hvordan leseren skaper mening i teksten. Likevel er teksten også viktig, og på bakgrunn av tekstens føringer dannes det en ramme for lesingen. Transaksjonen skjer når leser og tekst påvirker hverandre under lesingen, og samspillet dem imellom skaper mening i

teksten (Rosenblatt, 1995, s. 27). Dette fører til at en og samme tekst kan gi ulik mening for ulike lesere, samt at samme tekst kan ha ulik betydning for den samme leseren på ulike tidspunkt (Rosenblatt, 1995).

Rosenblatt skiller mellom to måter å lese, eller å gå inn i en transaksjon på; *effe*rent og *estetisk* lesing. Som er to ulike holdninger eller posisjoner leseren inntar i møte med teksten. Efferent lesing er informasjonssøkende, hvor formålet med lesingen er å hente ut informasjon man skal sitte igjen med etter endt lesing (Rosenblatt, 1994, s. 24). Mens en estetisk lese

måte setter leserens opplevelse av teksten i sentrum. Når man leser estetisk er oppmerksomheten kun rettet mot opplevelsene og erfaringene i møte med teksten på sidene: «*In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text*» (Rosenblatt, 1994, s. 25). Slike litterære erfaringer er i seg selv er umiddelbare, emosjonelle, dynamiske og dels uforutsigbare prosesser, og de kan gi leseren ny innsikt i verden, mennesker og menneskelige grunnvilkår (Rosenblatt, 1994, s. 27). Begge lese

måtene er begge er ytterpunkter i et kontinuum hvor elementer fra begge lese

måtene er til stede i en lesehandling (Rosenblatt, 1995, s. 24). Det vil si at dersom man velger en estetisk lese

måte, kan man likevel ikke se bort fra det teksten refererer til. Men det viktigste i lesehandlingen blir likevel å rette oppmerksomheten mot hva man opplever, tenker og føler gjennom lesingen.

4.2.3 Tekstens tomme plasser

Wolfgang Iser (1996) legger i likhet med Rosenblatt vekt på det estetiske ved leserens møte med teksten. Det er leserens jobb å aktualisere teksten for å gi den mening, noe som følge Iser skjer når leseren fyller inn tekstens *tomme plasser*. Tomme plasser kan betegnes som de områdene i en tekst som oppstår mellom de konkrete forestillingsbilder som leseren danner ut fra språkets abstrakte uttrykk (Iser, 1996). Når leseren møter de tomme plassene i en tekst, åpnes det et spillerom for teksttolkning, og leseren sin jobb er å fylle inn de tomme plassene på bakgrunn av de erfaringer leseren møter teksten med (1996, s. 110). Desto flere tomme plasser en tekst består av, desto mer ubestemt blir teksten. Dette virker inn på leserens rolle i møte med teksten: «Jo mer tekstene mister af detemination, des stærkere bliver læseren involveret i virkeliggørelsen af deres mulige intentioner» (Iser, 1996, s. 105). Det vil si at tekster som består av mange tomme plasser, krever lesere som har mye erfaring med lesing, og som er i stand til å realisere intensjonen til teksten ved å fylle ut alle de tomme plassene.

Det som er særlig interessant hos Iser for denne oppgaven, er at han mener de tomme plassene fører til noe han omtaler som konsekvensløse erfaringer. Gjennom de tomme plassene må leseren bruke sine forestillingsevner, og dermed settes leseren i stand til å gjøre tekstens fremmede erfaring til sin egen:

Læseren kan træde du af sin egen verden, falde ned under den, opleve katastrofale forandringer, uden at blive fanget i konsekvenserne. For de fiktive teksters mangel på konsekvenser muliggjør de former for private erfaringer, som ellers ustandselig bliver forvansket af de handlinger, dagligdagen påtvinger os. (Iser, 1996, s. 128–129).

Det vil si at leseren kan tilføre erfaringer som til nå har vært ukjent i sin egen «erfaringshistorie», uten å måtte ta stilling til de konsekvensene erfaringen kunne gitt i det virkelige liv. Iser skriver at dette finner sted når det under leseprosessen skapes betydning, og at leseren på denne måten ikke bare erfarer noe om teksten, men også om seg selv (Iser, 1996, s. 129). Skal det skje må leseren utsette seg for tekstspillet ved hjelp av utforskende lesing, og våge å sette egne normer og verdier til side. Slik kan ny erfaring fra teksten legges til leserens tidligere erfaring (Maagerø & Tønnessen, 1999). Det vil si at leseren kan skape ny forståelse og erkjennelse i møte med litteraturen.

4.3 Forestillingsevne

Det er flere gode grunner til å lese skjønnlitteratur, og om vi ser til den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum sine teorier om skjønnlitteratur og lesing, treffer flere av dem sentrale områder i den nye læreplanen. Sentralt hos Nussbaum er tanken om at elevene gjennom litteraturen kan utvikle evnen til å leve seg inn i andres liv (Nussbaum, 2016, s. 32). Dette er helt sentralt for å utvikle seg til det Nussbaum omtaler som *verdensborgere*. Hun hevder at det ikke er nok at en verdensborger har mye kunnskap om andre kulturer eller mennesker, men at man må ha evnen til innlevelse i andre menneskers situasjon. Dette kan man gjøre gjennom empati, som dreier seg om å kunne relatere seg til andre mennesker. For eksempel ved å forestille seg hvordan det er å bo i et fattig land, eller å være homofil. Nussbaum hevder at skjønnlitteraturen kan utvikle denne evnen, gjennom det hun kaller *den narrative forestillingsevnen*, som handler om å sette seg inn i fiktive personers historier, å se verden gjennom deres øyne og forstå deres ønsker og følelser.

På denne måten kan skjønnlitteraturen føre til at elevene evner å se verden fra andre menneskers perspektiver. Derfor mener Nussbaum at litteratur som viser ureflekterte holdninger som fremmer forakt og hat for andre som er annerledes enn seg selv, må være prioritert i utdanningen. Elevene kan dermed både få kunnskap om andre kulturer, om forskjeller i kjønn og seksualitet, minoriteter i egen kultur, religion, klasse, hudfarge og dermed bygge en følsomhet overfor andre (Nussbaum, 2016, s. 25). Denne formen for følsomhet kan oppøves særlig gjennom fantasien: «[litteratur] bidrar til å danne den evnen til å foreta vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar» (Nussbaum, 2016, s. 26). For at litteraturen skal kunne virke på denne måten, er det helt avgjørende at litteraturen forstyrrer oss, hevder Nussbaum. Det er derfor viktig at læreren tenker over hvilke verk som brukes i klasserommet, og sørger for at disse utfordrer konvensjonelle verdier og sannheter, og lar leseren møte mennesker man stort sett aldri ville møtt ellers (Nussbaum 1997).

Litteraturen presenterer oss for de ulike mulighetene mennesker har under varierende omstendigheter, og hvordan disse påvirker menneskenes liv. Litteraturen presenterer ikke kunnskap om fakta som leseren skal erverve seg, men skaper en mulighet til å leve seg inn i menneskelige skjebner. Nussbaum lener seg på Aristoteles som sier at litteraturen viser oss «ikke det som *er* hendt, men det som *kunne* hende» (jf. Aristoteles, 1969; Nussbaum, 2016, s. 26), når hun hevder at litteraturen gjør oss klar over at det finnes forskjellige muligheter i livet. På denne måten kan vi gjennom lesing av litteratur få et innblikk i hvordan tilhørighet og omstendigheter til grupper og kulturen, er med på avgjøre motivene for handlinger og påvirker menneskers indre liv på en kompleks måte. Derfor er romanen viktig for Nussbaum, fordi «Skjønnlitteratur lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turist interesse – med engasjement og empatisk forståelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se» (Nussbaum, 2016, s. 29). Gjennom forestillingsevnen får vi innblikk i andre menneskers skjebne som fører til en medlidenhet for andre, på denne måten blir vi i bedre stand til å ta gode valg som borgere i et samfunn, ved at våre valg også skal gjøres med andre mennesker i tankene.

Et mål med undervisningen er for Nussbaum at elevene utvikler seg til *judicious spectators*, oversatt til *skjønnsomme lesere* på norsk, som er en posisjon som handler om å inkludere egne erfaringer i lesingen, samtidig som man holder kritisk avstand til teksten. Den skjønnsomme

tilskuer er en tilskuer som står litt utenfor det som skjer. Det vil si at man ikke får en ren innlevelse og sympati med det vi leser, men at det finnes en viss distanse mellom leser og tekst. Denne distansen vil si at man som tilskuer føler *med* menneskene vi leser om, uten å føle helt det *samme* som dem. En posisjon som skjønnsom leser, fører til at den som leser kan analysere situasjonen til menneskene han eller hun leser om på en bedre måte, enn om leseren står midt i situasjonen selv (Nussbaum, 2016, s. 191). Gjennom lesing av skjønnlitteratur kan elevene lære å skille mellom ulike følelser, diskutere de ulike handlingene, holdningene og kjensgjerningene skjønnlitteraturen fremstiller – og dermed kan skjønnlitteraturen føre til erkjennelse (Nussbaum, 2016).

4.4 Mentalisering

Nussbaums tanker om utviklingen av den narrative forestillingsevne som utgangspunkt for å empatisk leve seg inn i andre menneskers sinn, har flere sammenfallende områder som begrepet mentalisering. Fordi mentalisering forutsetter forestillingsevnen, og handler om å forstå seg selv og andre på en bedre måte.

Mentalisering er et begrep som opprinnelig brukes i psykologien, og dreier seg om selvforståelse, og forståelse av andre. Psykiater Finn Skårderud (2016) skriver at mentalisering viser til fenomener som angår alle mennesker, og brukes om å eksplisitt og implisitt fortolke andre handlinger som ytringer av indre liv. Skårderud knytter mentalisering til *dannelse av identitet*, å være årvåken overfor en selv og å føle at man er aktør i eget liv. Mentalisering bidrar til at man er ansvarlig for sine valg og handlinger, og ikke bare «et offer for «det som skjer»» (Skårderud, 2016). En avgjørende forutsetning for å kunne mentalisere, er forestillingsevnen. Allen, Fonagy og Bateman (2012) mener at det er gjennom forestillingsevnen vi undersøker vårt eget og andres indre liv, og at vi lærer vi å tenke over andre muligheter for hva andre mennesker kan mene, tenke og føle, men også vi selv (Allen, Fogany og Bateman, 2012, s. 62). En god mentaliseringsevne innebærer også at man er åpen for hvorvidt egne forestillinger er sanne, og at egne forestillinger er foranderlige (Bateman og Fogany, 2007, s. 85).

4.4.2 Skjønnlitteratur og mentalisering

Mentalisering er som nevnt et begrep som brukes innenfor psykologifaget, men teoretikere og forskere har sett på sammenhengen mellom mentalisering og skjønnlitteratur. Liza Sunshine

(2006) har gjort akkurat dette, og mener at lesing av skjønnlitteratur kan trene opp mentaliseringsevnen. Zunshine er særlig opptatt av det hun kaller *metarepresentational ability*, som jeg omtaler som metaforståelsesevnen på norsk.

Ifølge Zunshine ligger metaforståelsesevnen til grunn for evnen vi har til mentalisering. Zunshine skriver: «The novel is truly the meeting of minds» (Zunshine, 2006, s. 162), og hevder at fiksjonens viktigste oppgave er å utvikle vår ToM eller mentalisering. En del av mentaliseringsevnen er å lage forestillinger om andre mennesker indre, samtidig som man vet at det er våre egne forestillinger det dreier seg om (Zunshine, 2006, s. 53). Gjennom lesing av skjønnlitteratur kan vi utvikle og utfordre mentaliseringsevnen vår. Når vi leser om ulike karakterers liv, tanker, handlinger og følelser engasjerer vi en medfødt disposisjon til å leve oss inn i disse karakterene. Skjønnlitterære tekster eksperimenterer hele tiden med denne menneskelige evnen til å holde øye med karakterene. Hele tiden vurderer leseren troverdigheten til karakterene opp mot kontekst og hverandre. På bakgrunn av dette hevder Zunshine at litteraturen kan utfordre til utvikling: når evnene våre tas i bruk, vil de på tur utvikles (Zunshine 2006).

Ruth Seierstad Stokke har også studert sammenhengen mellom mentalisering og skjønnlitteratur i artikkelen «*Men han har to forskjellige farger på øynene*» (2014) Stokke mener at begrepene mentalisering og empati til tider ser svært like ut, men at det er viktig å skille mellom dem. Hun skriver: «Ved å bruke begrepet mentalisering får man fram at møtet med litteraturen gir oss muligheter til å forstå menneskelig samspill på en videre og mer omfattende måte enn det man i dagligdags betydning vanligvis oppfatter som empati» (Stokke, 2014, s. 53). Både mentalisering og empati involverer andres mentale tilstand, men det er likevel et skille mellom de to begrepene. Empati dreier seg i stor grad om å ha en omtanke for andre, mens mentalisering er orientert rundt både andre og selvet (Stokke, 2014).

Mentalisering kan i følge Stokke deles inn i to i litteraturdidaktiske sammenhenger: «det implisitte; det som foregår ordløst, ubevisst når et helt menneske – med kropp, følelser og tanker – møter en litterær tekst, og den eksplisitte siden av mentalisering, der både dialogen og det analytiske aspektet ved litteraturmøtet blir framtrædende» (Stokke, 2014). Innenfor den eksplisitte mentaliseringen, spiller språket en viktig rolle, og derfor kan mentalisering være sentralt for utvikling av språk, særlig gjennom samtaler om litteratur.

4.4.3 Empirisk forskning på ToM

David Comer Kidd og Emanuele Castano (2013) gjennomført fem empiriske studier hvor de undersøker om lesing av skjønnlitteratur har effekt på mentaliseringsevnen (Theory of Mind). I disse forsøkene skiller de mellom tre ulike typer tekst: Populærlitteratur (popular fiction), skjønnlitteratur (literary fiction) og sakprosa (nonfiction). Deltakerne leser tekstene, og går deretter gjennom en test som måler mentaliseringsevnen deres. I tillegg tester de mentaliseringsevnen til forsøkspersoner som ikke leser noen tekst før målingen. Castano og Kidd fant at gruppen som leste skjønnlitteratur jevnt over fikk bedre score på ToM-testene, enn de som leste populærlitteratur, sakprosa og ingen tekst i det hele tatt. De fant ingen forskjell på ToM-scoren om deltakerne leste sakprosa, populærlitteratur eller ingen tekst overhodet. Kjønn, alder og utdanningsnivå hadde heller ingen betydning for resultatet (Kidd & Castano, 2013). Studien viser at tekster som underliggjør og bryter med vanetenkning og konvensjoner har størst innvirkning på mentaliseringsevnen (Kidd & Castano, 2013, s. 380). Selv om studiene målte bare en kortsiktig effekt på testpersonene sin evne til å mentalisere etter lesing. Likevel mener de å se antydninger til en langvarig effekt på regelmessig lesing (Kidd & Castano, 2013, s. 380).

4.5 Studier om litterær lesing

Jeg vil i dette delkapitlet presentere forskning på en lesepraksis som heter Shared Reading. Dette er en etablert lesepraksis som har vist seg å ha terapeutisk effekt. Det vil være interessant å presentere hva forskning på lesingen viser, og vurdere om en slik leseform kan være relevant i skolen i sammenheng med FoL.

4.5.1 Shared Reading

Shared Reading er en etablert lesepraksis, hvor små grupper på typisk 6-12 mennesker møter hverandre for å lese litteratur og dele personlige erfaringer. Deltakerne i lesegruppene engasjerer seg i dialog rundt tekster med fokus på et levende nærvær og emosjonelle reaksjoner². Shared Reading brukes i flere sammenhenger i samfunnet, som for eksempel fengsel, sykehus, psykiatriske institusjoner, gamlehjem og avdelinger med pasienter som lider av demens, men også som åpne grupper på bibliotek og universitet (Skjerdingsstad &

² En mer utfyllende beskrivelse av hvordan Shared Reading foregår i praksis finnes på <https://www.thereader.org.uk/>

Tangerås, 2019). Derfor finnes det også en rekke forskning på effekten lesingen i denne sammenhengen kan ha på deltakerne.

En studie av Billington *et al.* (2011) har sett på effekten av Shared Reading i relasjon til mennesker med depresjon. Funnene på de kliniske dataene viste en statistisk signifikant bedring i mental helse hos de deprimerte deltakerne over en 12-måneders periode hvor de deltok på lesegruppene. Studien viste at deltakerne i lesegruppen fikk det bedre på flere områder: deres sosiale velvære – ved økt selvsikkerhet og mindre sosial isolasjon, deres mentale helse – gjennom økt konsentrasjon og interesse for nye måter å forstå på, og til slutt deres følelsesmessige og psykologiske velvære – ved å øke selvbevissthet og engasjere muligheten til å uttrykke alvorlige utfordringer om selvet og livet (Billington et al., 2011).

En annen studie som er gjennomført i Danmark ser på effekten av Shared Reding i relasjon til mennesker med svekket mental helse. Rapporten *Tid til læsning evalueringsrapport* viser at gruppedeltakerne har en signifikant positiv effekt på angst, stress og depresjon. Deltakerne opplever lesegruppen som en trygg, meningsfull og stimulerende bidrag i hverdagen. Flere av deltakerne ønsket å fortsette i lesegruppene og de vurderte at deres deltakelse hadde en positiv innvirkning på deres livskvalitet. Bedringen vises både i oppfølgingen etter tre måneder, og utbygges ytterligere ved seksmånedersoppfølgingen. Funnene indikerer at Shared Reading kan understøtte en positiv endring i bekymringstendens, funksjonsnivå, humør og på overordnet opplevd livskvalitet (Læseforeningen, 2020) .

Kjell Ivar Skjerdingsstad og Thor Magnus Tangerås (2019) har i sin studie undersøkt Shared Reading sitt potensial knyttet til hvordan fellesskapets meningsdannelse kan åpne for det de omtaler som «kinesic engagement», eller «kroppslig, indre, dyptgående, følelsesmessig engasjement» (min oversettelse). Skjerdingsstad og Tangerås finner at Shared Reading åpner for dette gjennom tre elementer: en dobbel modalitet, leselederen og «kom som du er» holdning.

Den doble modaliteten dreier seg om at alle deltakerne får en kopi av en ukjent tekst som de kan lese innenat. Men teksten leses også høyt, først av leselederen og deretter av deltakere som tilbyr seg. Dette har flere implikasjoner. Det vil si at lederen må legge sin egen kunnskap til side, og dyrke en holdning av undring. Leselederen sin oppgave er ikke å forklare teksten på bakgrunn av sin egen kunnskap, men å holde øye med teksten mens den leses, samt å

forsiktig føre deltakernes deling av tanker, følelser og minner frem. Leselederens rolle er dermed å la deltakerne tilpasse litteraturen og oversette den til sine egne livsverdener. Et spesielt læringsutbytte må derfor ikke være i fokus (Skjerdingstad & Tangerås, 2019, s. 6). Dette perspektivet dreier seg på flere måter om det samme som mentalisering, hvor litteraturen omsettes til noe som er relevant for leserens forståelse av seg selv og andre.

Den neste punktet som er spesifikt for Shared Reading er leselederens rolle. Han eller hun skal velge og forberede tekster som vanligvis er av en anerkjent estetisk kvalitet. Ofte er det en novelle eller et dikt. Leselederen skal bringe teksten til liv ved å lese den høyt, og deretter initiere dialog om den litterære opplevelsen. Leselederen er typisk en profesjonell litteraturforsker eller en bibliotekar med spesialisert kunnskap. Disse har både kunnskap og evne til å velge og forberede lesestoffet nøye, men det er svært viktig at de inngår en i en rolle som «den uvitende skolemesteren». Det vil si at lederen må legge sin egen kunnskap til side, og dyrke en holdning av undring. Leselederen sin oppgave er ikke å forklare teksten på bakgrunn av sin egen kunnskap, men å holde øye med teksten mens den leses, samt å forsiktig føre deltakernes deling av tanker, følelser og minner frem. Leselederens rolle er dermed å la deltakerne tilpasse litteraturen og oversette den til sine egne livsverdener. Et spesielt læringsutbytte må derfor ikke være i fokus (Skjerdingstad & Tangerås, 2019, s. 6).

Det siste som er spesielt for Shared Reading er en «kom som du er» holdning til deltakerne. Det vil si at deltakerens rolle preges av to kjennetegn: Deltakerne trenger ikke å forberede noe på forhånd og det er frivillig å snakke. Det er ingen som blir presset til å snakke, fordi selv en stille tilstedeværelse er verdifull, både for den enkelte og for gruppen. Det andre kjennetegnet er at når deltakeren responderer kan det være på noe i teksten, indre tanker eller på kommentarer fra andre deltakere. Dette kaller Skjerdingstad og Tangerås for et transpersonlig rom av fire årsaker: 1) deltakernes rolle og person utenfor grupper er ikke signifikant; 2) grensen mellom dialog om teksten og tekst er gjennomtrengelig; 3) både stillhet og ytringer er den del av en kollektiv oppmerksomhetsprosess og 4) ytringer kan være reflektert over på forhånd samt være ikke-verbale (Skjerdingstad & Tangerås, 2019, s. 6).

4.6 Oppsummering

Dette kapitlet har lagt frem ulike teorier for å forsøke å svare på hva som er forholdet mellom lesing av skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring, for å undersøke om det finnes faglig

legitimitet for FoL i litteraturundervisningen. Dette kapitlet understreker en rekke grunner som legitimerer lesing av skjønnlitteratur i skolen, og på samme tid treffer FoL. Særlig vil Nussbaums begrunnelser om at forestillingsevnen gir innblikk i andre menneskers skjebne som gjør oss i stand til å ta gode valg som borgere i et samfunn, ved at våre valg også skal gjøres med andre mennesker i tankene et viktig perspektiv, som i stor grad handler om individet i samfunnet. Men i et FoL-perspektiv kan det tenkes at mentliseringssevnen er enda viktigere, da denne handler om å forstå sitt eget sinn, og dermed gjøre gode vurderinger i livet. Vi kan se til Per Thomas Andersen (2011) for å oppsummere kapitlet, han sier at skjønnlitteratur kan fungere som verktøy for å lære seg å se verden fra ulike synsvinkler: «Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» (Andersen, 2011, s. 19).

På bakgrunn av den leserorienterte teorien som ble presentert i kapitlet, forstår vi at lesing av litteratur ikke nødvendigvis vil føre til mentalisering i seg selv, men at det er når leseren går inn i en transaksjon med teksten, gjerne med en estetisk lese måte, at meningsskaping og dermed mentalisering kan oppstå. Neste kapittel vil drøfte nærmere hvordan læreren kan nærme seg implementeringen av FoL med et slikt utgangspunkt.

5 Tilnærminger til implementering av Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen

I denne drøftingsdelen skal jeg drøfte hvordan lærere kan gå frem i arbeidet med å implementere FoL i litteraturundervisningen. Mulighetene for implementeringen dreier seg i stor grad om gjennomtenkte valg læreren gjør. Derfor vil kapitlet rette seg mot forskningsspørsmål 3: *Hvilke begrep, tenkemåter og praksiser kan læreren legge til grunn når Folkehelse og livsmestring skal implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget?* Dette vil si at jeg skal drøfte hvordan læreren kan planlegge og gjennomføre undervisningspraksis knyttet til FoL. Et utgangspunkt for denne drøftingen må være å avgrense hva FoL kan dreie seg om i litteraturundervisningen, og på bakgrunn av formuleringer i læreplanen vil jeg avgrense det til: evnen til å uttrykke seg muntlig og å bli i stand til å ansvarlige livsvalg. Disse elementene vil stå som overordnede områder som blant annet er relevante for FoL i litteraturundervisningen.

Kapitlet er strukturert på den måten at jeg først drøfter hvilke begreper og tankemåter som kan ligge til når FoL skal implementeres i litteraturundervisningen, på bakgrunn av begrepene og forskningen i kapittel 3 drøfter jeg hvilke didaktiske implikasjoner denne tilnærmingen gir. Deretter ser jeg på ulike praksiser som kan være relevante for å operasjonalisere begrepene og tenkemåtene til læreren på bakgrunn av de didaktiske implikasjonene. Videre vil jeg drøfte hvilke vurderinger læreren kan gjøre med tanke på tekstvalg knyttet til FoL, og til slutt vil jeg drøfte vurderingsaspektet knyttet til FoL.

I denne delen av oppgaven drøfter jeg mulige implementeringer av FoL som noe som er atskilt og noe eget for litteraturundervisningen. Men gjennom drøftingen blir det tydelig at en slik tilnærming til litteraturundervisning som mer overordnet, absolutt kan være fornuftig. Dette kommer jeg kort tilbake til i neste, og siste kapittel.

5.1 Begreper og tenkemåter

Når vi skal implementere FoL i litteraturundervisningen, kan det være nyttig å legge noen begreper og tenkemåter til grunn. Når læreren gjør det, vil det være enklere ha en rettesnor i arbeidet med implementeringen av FoL. De begrepene læreren kan legge til grunn for implementeringen kan være mentalisering og skjønnsom leser. Disse begrepene bidrar med to

noe ulike perspektiver på implementeringen, men på mange måter overlapper de hverandre også. Det vil dermed ikke være noe i veien for å sammenfatte begrepene, og tenke seg at både begrepet skjønnsom lesing og mentalisering kan fungere som operasjonaliserte tenkemåter for å implementere FoL i litteraturundervisningen.

5.1.1 Mentalisering

Mentalisering er et begrep læreren kan legge til grunn for å implementere FoL i litteraturundervisningen. Grunnen til at begrepet kan være særlig relevant, blir synlig om vi ser hvordan mentalisering benyttes i terapeutiske samtaler. Skårderud og Sommerfeldt (2008) skriver at terapeutiske samtaler handler om å bli bedre til eksplisitt mentalisering (se kapittel 4.2.2). Her jobber pasientene med å arbeide med sine egne mentaliseringsprosesser som fortellinger om seg selv; Det vil si at pasienten blir bevisst på at mentalisering er nettopp mentalisering, altså tolkning og hypoteser om andre mennesker og egne følelser og tanker; og dermed at disse fortellingene kan forandres og erstattes med andre og nye fortellinger. Målet med terapien er ikke å gi pasienten innsikt, men «*evnen til å skaffe seg innsikt [...] Vi jakter altså ikke store sannheter, men på nysgjerrighet som en vitaliserende og helsefremmende livsholdning*» (Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Dette perspektivet er virkelig i tråd med å utvikle evnen til å ta ansvarlige livsvalg. Dette handler nemlig i stor grad om å skaffe seg innsikt, altså å tenke og reflektere over både seg selv og andre. Mentalisering dreier seg jo nemlig om det å være aktør i eget liv, og forstå at man er ansvarlig for sine valg og handlinger (jf. Skårderud, 2016). Når forskning viser at mentaliseringsevnen kan utvikles ved lesing av skjønnlitteratur (jf. Kidd & Castano, 2013), er dette absolutt et argument for å lese mer i skolen. Men forskningen sier ikke så mye om hvordan vi kan gå frem for å utvikle evnen, utover at man helst må lese tekster som består av grep som underliggjør. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen om tekstvalg. Men det er i alle fall sikkert at lesing av skjønnlitteratur er viktig. Dermed er vi ikke kommet særlig mye lenger i spørsmålet rundt *hvordan* vi skal implementere FoL i litteraturundervisningen.

En mulig tilnærming til spørsmålet rundt hvordan, kan vi finne hos Stokke (2014). Hun mener nemlig på bakgrunn av sin studie, at samtaler om litteratur og mentaliseringsprosesser, som den som er beskrevet over her, har flere likhetstrekk. Stokke hevder nemlig at når elever i klassesamtaler får komme med synspunkter, observasjoner og opplevelser i møte med tekster,

ligner prosessen på fremgangsmåten i de terapeutiske samtaler. Dette understreker dermed at tolkningsfellesskap kan være et nøkkelbegrep videre. Dette henger også sammen med at det å lese skjønnlitteratur på en utforskende og mentaliserende måte, må læres. Dermed bør ikke elevene være alene med lesingen, som studier indikerer at de er i dagens klasserom (se kapittel 3). Det er flere elever som ikke er vandt til å lese litteratur på en slik måte, og dermed ikke leser skjønnlitteraturen som fiksjon (Penne, 2013b). Disse elevene vil ikke ha noe ut av å lese litteraturen – med mål om mentalisering – alene, og det kan dermed være helt nødvendig å tenke seg at litterære samtaler kan være en fornuftig praksis for å implementere FoL i litteraturundervisningen.

Mentaliseringsbegrepet handler også i stor grad om å språkliggjøre de intuitive og spontane mentaliseringsprosessene. Dette henger også i stor grad sammen med mulighetene som ligger i litterære samtaler. Ett av de uttalte målene for FoL er evnen til å uttrykke seg muntlig, for å kunne sette ord på tanker og følelser. Ved å samtale om litteratur kan språket utvikles, noe som er i tråd med Vygotskys sosiokulturelle teori om læring. Han mente at den viktigste faktoren for læring er språk, og gjennom at det er gjennom språket begreper og kategorier for tenkning skapes. Videre hevder Vygotsky at læring skjer i sosial samhandling, og at samtaler i klasserommet dermed er helt sentralt. Ut i fra disse kjerneideene om læring, lanserer han det han kaller for et støttende læringsstillas. Dette handler om å støtte opp under elevenes læringsforsøk, og dersom de feiler skal ikke læreren fortelle dem nøyaktig hva de skal gjøre. Stillaset skal fungere som et kognitivt reisverk, hvor eleven kan vokse og utvikle seg, med et mål om å gradvis kunne fjerne stillaset og at elevene klarer seg selv (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 63–65). Dette dreier seg i stor grad om å mentalisere, altså å skaffe seg innsikt, men også en tanke om at mentalisering er en lang prosess, og ikke minst en mentaliserende måte å møte litteraturen på er en lang prosess. Denne prosessen krever mye støtte i starten, og derfor er litterære samtaler trolig en svært gunstig arbeidsmåte for å implementere FoL.

Men mentalisering er ikke det eneste begrepet jeg har foreslått som tilnærming til implementeringen. Jeg har også lagt frem Nussbaums begrep den skjønnsom leser, som jeg skal videre skal drøfte.

5.1.2 Den skjønnsomme leser

Den skjønnsomme leser er det andre begrepet læreren kan legge til grunn når han skal implementere FoL. Dette begrepet er en leserposisjon som innebærer å møte tekst som en tilskuer. Det vil si at man leser med empati og medfølelse for teksten karakterer, men også med et mer kritisk og analytisk blikk, og dermed ikke føler det samme som karakterene. Grunnen til at den skjønnsomme leser kan være et relevant begrep i sammenheng med FoL, er fordi det handler om en måte å nærme seg litteraturen som på sikt kan gjøre leseren i stand til å nærme seg litteraturen på en måte som er forbi den umiddelbare opplevelsen. Skal man få til dette, er det nødvendig å ha måter å gjøre dette på i klasserommet. Jeg mener at også i forhold til dette begrepet, vil litterære samtaler være hensiktsmessige.

Laila Aase (2005) skriver at litterære samtaler kan fungere som utviklingsmoment i vår lesning, fordi vi må stoppe opp og reflektere over lesingen, men også fordi vi blir konfrontert med andres lesning av samme tekst (Aase, 2005, s. 106). Den skjønnsomme leser nærmer seg litteraturen på bakgrunn av sin egen forståelseshorisont, men i møte med andres lesninger kan vi komme forbi denne fasen, og nærme oss en mer analytisk og kritisk forståelse av teksten. Dette perspektivet dreier seg i stor grad også om mentalisering, når mentalisering dreier seg om å forstå at de forestillingene man har, er faktisk bare det. I et fortolkningsfellesskap vil man hele tiden bli konfrontert med akkurat dette, og dermed gradvis utvikle evnen til å forstå sitt eget, og ikke minst andres sinn.

Dette fremhever også Rosenblatt (1995) verdien av. Hun hevder at lesere, både lærere og elever, har en tendens til å anta at sine egne lesninger er eksplisitt det som er forfatterens perspektiv i en fortelling (Rosenblatt, 1995, s. 11). Men det er, som jeg allerede har omtalt i kapittel 4.2.1 i transaksjonen mellom leser og tekst at mening skapes. Dette dreier seg om at leserens horisont har mye å si for tekstens mening, og at en lesning dermed sier mye om leseren selv, og ikke bare teksten. Om man utforsker litteraturen i et fortolkningsfellesskap på denne måten, vil man også utforske seg selv.

Begrepet skjønnsom leser kan på mange måter ligne det mer kjente begrepet litterær kompetanse. Åsmund Hennig (2013, 2017), omtaler det omfattende begrepet på denne måten:

Litterær leseferdighet handler om evnen til å danne forestillingsverdener, ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen. Her må leseren fylle ut tomme rom i teksten

ved å bruke fantasi og intellekt. I tillegg må leseren lese med innlevelse, altså å lese med empati med fiktive personer, og åpenhet for ulike kulturer og tenkemåter. Leserens må lese prøvende, som vil si å være innforstått med at litterære tekster kan være åpne og tvetydige. Leserens må ha nok utholdenhet til å gå omveier og innse at det kan ta tid før han finner en sikker oppfatning av hva teksten forteller. Videre må leseren være villig til å ta risikoen å mene noe om teksten, som kanskje strider med det andre har ment om teksten før. Til slutt må leseren evne å lese litteratur som en pågående prosess (Hennig, 2017, s. 76).

Kunnskap om tekst dreier seg om at å ha kunnskap om litterære virkemidler og begrepet. Dette innebærer å ha analytisk kunnskap, som vil si kunnskap om hvordan man fanger opp spor for å argumentere for lesningen av meningen med teksten. Kunnskapen innebærer fortellingsstrukturer, bildespråk, teksttyper og sjangre. Men også å evne å vurdere lesninger opp mot hverandre, samt en forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten (Hennig, 2017, s. 76).

Kunnskap om kontekst dreier seg om kunnskap om litteraturhistorie, forfatterskap, samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i, om intertekstualitet som vil si evnen å sammenlikne ulike tekster, fra ulike tider og ulike medier. Samt evnen til å sette teksten inn i kulturell og historisk sammenheng (Hennig, 2017, s. 76).

Kunnskap om lesing er en bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, fortolkninger og leseopplevelser. Med andre ord en form for metakognitiv bevissthet. Samt kunnskap om ulike måter å lese tekster på (Hennig, 2017, s. 76).

Dersom implementeringen av FoL i litteraturundervisningen også dreier seg om å utvikle elevenes litterære kompetanse, er dette noe som i stor grad vil understreke den faglige dimensjonen som FoL kan bidra med. I delkapittel 5.4 om vurdering, vil jeg i større grad vende tilbake til begrepet litterær kompetanse.

Dette perspektivet, begrepene og tankemåtene, som jeg hevder at læreren kan legge til grunn for implementering for FoL er selvsagt ikke et udiskutabelt perspektiv. Men ut fra min vektlegging av mentalisering som sentral i litterær lesing, og som noe som er nært knyttet til empati og forståelse av både seg selv og andre – i livet og utenfor litteraturen og skolen –

mener jeg at den skjønnssomme leser og mentalisering kan stå som en operasjonalisert målsetting når FoL skal implementeres.

Jeg har til nå sett på begrepene mentalisering og den skjønnssomme leser som mulige å legge til grunn for implementeringen av FoL, og disse knyttet jeg i stor grad til en praksis med fokus på litterær kompetanse. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel. Men på bakgrunn av forskningen som ble presentert i kapittel 3, vil jeg først drøfte om det er noen didaktiske implikasjoner som bør tas hensyn til for den videre drøftingen.

5.1.3 Implikasjoner

Klasseromsstudiene som ble presentert i kapittel 3, indikerer at mye litteraturundervisning som foregår i klasserommet i dag, ikke dreier seg om å skape mening i møte med litteraturen. Den litteraturundervisningen som denne oppgaven legger til grunn, hvor FoL skal implementeres, dreier seg i utgangspunktet kun om å lese og arbeide med tekst, for å nærme seg en mulig forståelse av den. Det vil dermed si at dersom litteraturundervisningen som foregår i dag må justeres for å implementere FoL, med det utgangspunktet som ligger i denne oppgaven. Denne justeringen vil dreie seg om en helhetlig justering, som består av å ta større avstand fra læreboken. Da denne i stor grad styrer både tekstvalg, oppgaver og syn på undervisningen. Lærebøker består av både tekstutdrag og oppgaver som vil kreve efferent lesing (jf. Rosenblatt, 1994). Når målet med litteraturundervisningen dreier seg om å lese litteraturen for å oppleve, erfare, få innsikt, men også om å kritisk reflektere og være skeptisk, vil oppgaver som krever efferent lese måte være vanskelige å legitimere. Dette dreier seg også om muntlige oppgaver og spørsmål. Læreren må sikte på å stille åpne og aller helst autentiske spørsmål, slik at elevene får rom til å utforske, og på samme tid føle at det er hensikt i utforskningen. Det bør også være et større fokus på å utvikle elevenes faglige språk, fordi som vi vet henger språk og læring tett sammen, og ved fokusere på å utvikle elevenes faglige kommunikasjon, vil samtalene om litteratur på sikt også nærme seg gode analytiske tolkninger.

Denne oppgavens syn på implementeringen av FoL, som et langsiktig arbeid. Da det uttalte målet oppgaven har satt, er et høyt hengende mål, som krever mye øving. Elevene er ifølge Hennig helt fra barneskolen vandt til å lese og arbeide med litteratur med en efferent tilnærming (Hennig, 2017), og en overgang til noe som studiene finner lite av, vil være krevende. Dette vil også ha implikasjoner for vurderingsarbeidet, som jeg vil drøfte mot

slutten av dette kapitlet. Derfor må læreren tenke at dette ikke er noe som vil skje med en gang, og at man kanskje kan se for seg å justere litteraturundervisningen som ikke nødvendigvis sikter konkret på FoL også. Det er helt klart ikke så enkelt, men med de nye læreplanene ser det ut som om det er mulig å få til.

Til nå i kapitlet har jeg nærmet med de to begrepene som kan legges til grunn for planleggingen og gjennomføringen av litteraturundervisningen, hvor FoL er implementert. Det er tydelig at det legges størst vekt på muntlige samtaler om tekst, og jeg skal i neste delkapittel drøfte to ulike tilnærminger til litterære samtaler. Det er også klart at skriving kan og bør være en del av praksisen som implementerer FoL, men jeg har valgt å legge vekt på praksiser som fremmer et fortolkningsfellesskap.

5.2 Praksiser i klasserommet

I dette delkapitlet skal jeg drøfte hvilke praksiser læreren kan legge til grunn når FoL skal operasjonaliseres i litteraturundervisningen. Drøftingen gjøres med utgangspunkt i praksiser som kan fremme mentalisering og utviklingen av elevene som skjønnsomme lesere. Som nevnt vil dette perspektivet også innebære en overgang fra den dominerende efferente lese måte og tilnærmingen til litteratur og litteraturarbeid, til mer estetisk tilnærming (jf. Rosenblatt, 1994). Det vil si at læreren hele tiden må tenke over dette, og at dette skinner gjennom i lesingen, men også i spørsmålsstilling, samtalestruktur og arbeidsoppgaver. Det viktigste læreren kan gjøre for å bevege seg bort fra det efferente perspektivet, vil trolig være å være mer bevisst på lærerrollen sin. I tillegg kan læreren sikte mot at litteraturundervisningen kan ligne mer på autentiske lesninger som læreren selv gjør i møte med litteratur. Dette vil sikre at elevenes innspill blir tatt seriøst, og at læreren spiller videre på dem.

5.2.1 Litterære samtaler med faste rammer

Samtaler om litteratur, eller litterære samtaler, vil være en sentral praksis for læreren når FoL skal implementeres. Selv om litterære samtaler er en praksis som både er mye forsket på og omtalt i litteraturdidaktikken, viser studiene i kapittel 3 at det i liten grad foregår litterære samtaler i klasserommet i dag. Det er trolig flere grunner til det, men det kan være nærliggende å tenke at redskapsdimensjonen i LK06 har virket inn på skjønnlitteraturens posisjon når studiene ble gjennomført.

Men det ser ut som litterære samtaler glir rett inn i kjernen av norskfaget i LK20; hvor elevene skal lese for å oppleve, undre seg, bli engasjert, få innsikt i menneskers livsbetingelser og tanker; lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler; gi uttrykk for egne tanker, følelser, meninger og holdninger. Litterære samtaler kan nemlig danne fortolkningsfellesskap i klasserommet, gjøre fagstoff relevant, og ikke minst være identitetsformende. Dette kommer tydelig frem hos Solbu og Hove som skriver: «Å samtale om tekstar er også å samtale om seg sjølv» (Solbu & Hove, 2017, s. 89).

Men for at litterære samtaler skal danne fortolkningsfellesskap, må elevene lære hvordan slike samtaler foregår, og ikke minst lære å lese og arbeide med tekst på en måte som vil være gunstig i litterære samtaler. Derfor vil litterære samtaler som består av relativt faste rammer, trolig være gunstige for å føre elevene inn i hvordan slike samtaler kan fungere. Nok en gang kan vi se til Sklovskij og det støttende læringsstillaset. I starten av litterære samtaler vil elevene ha behov for mye støtte fra læreren, som kan modellerer og veilede elevene inn i fortolkningsfellesskapet. Skarðhamar (2011) sin tilnærming til litterære samtaler går ut ifra en struktur etter tre typer spørsmål: «Samtalen tar sikte på å engasjere elevene i problemstillingen i teksten, få dem til å resonnerer, reflektere og analysere tekstens innhold og formspråk. Til slutt drøftes tekstens allmenngyldighet eller dens overføringsverdi til leserens virkelighet» (Skarðhamar, 2011, s. 78). Skarðhamar sine spørsmål treffer både mentaliseringsbegrepet og den skjønnsomme leser, ved å engasjere, tenke over og bruke i eget liv.

Skarðhamar skriver at for å engasjere elevene i samtalen må elevene ledes tilbake til teksten, noe som kan gjøres ved å for eksempel tenke seg hvordan det er å være hovedpersonen. Dette kalles identifikasjonsspørsmål (Skarðhamar, 2011, s. 81–82). For å komme videre i samtalen kan læreren dreie over på refleksjons- og resonnementsplan ved å stille refleksjonsspørsmål. Slike spørsmål bør være så autentiske som mulig, og sørge for at svarene må knyttes til teksten. Refleksjonsspørsmålene er hovedfasen i analysesamtalen, hvor målet er at elevene skal lese oppmerksomt og å «beskrive og forklare de fiktive personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger, undersøke hvordan fortellingen er fortalt, fortellerens posisjon og fortellingens struktur» (Skarðhamar, 2011, s. 82). Den siste fasen i analysesamtalen søker å knytte forbindelsen mellom fiksjon og virkeligheten, og kan gjøres gjennom overføringsspørsmål eller aktualiseringsspørsmål. Slike spørsmål kan både

dreie seg om å se for seg at fortellingen kunne vært virkelig, om det kunne hendt i vår tid, hva som kunne vært virkelig og hva som ikke kunne vært det etc. (Skarðhamar, 2011, s. 83–84). Dette er en nokså fast struktur på samtalen, uten at det nødvendigvis er negativt. Ved å lære elevene opp i litterære samtaler på en slik måte, vil trolig gjøre at de er blir trygge i hva litterære samtaler er, og hvordan de skal foregå.

Skarðhamar sin struktur vil kreve en tydelig lærerrolle, som kan styre og lede samtalen. Dette er i tråd med Aase (2005) sitt syn på lærerrollen i litterære samtaler. Aase skriver at læreren sin rolle er å lede, drive og initiere samtalen, men på samme tid høre på elevenes innspill, improvisere og gå omveier, men likevel en tydelig retning på samtalen (Aase, 2005, s. 116). Jeg mener at det kan være viktig med en såpass tydelig lærerrolle for å føre elevene inn i konvensjonene rundt litterære samtaler. Når læreren er såpass til stede i samtalen er det også mulig for læreren å fokusere på utviklingen av metaspråk om litteraturen, slik at de utvikler et språk for å snakke om det de opplever i møte med teksten.

Målet med litterære samtaler hvor FoL er tematisert må være at elevene skal lære noe om seg selv og andre, men også om litteraturen. I tillegg kan elevene gjennom gjentatte litterære samtaler tilegne seg modeller for analyse og tolkning. På denne måten kan de gradvis utvikle seg som skjønnsomme lesere, og dermed sin litterære kompetanse og finne støtte for argumentene sine ikke bare i sin egen subjektive opplevelse, men også i teksten. På denne måten kan elevenes eksplisitte mentalisering utvikles, og elevene kan bli i stand til å forstå seg selv og andre på en bedre måte.

5.2.2 Shared Reading som en form for litterær samtale i skolen

En fare med den noe faste formen for litterære samtalen ovenfor, er at den muligens legger litt lite vekt på elevenes spontane, og noen ganger, emosjonelle respons på teksten som utgangspunkt for samtalen. Rosenblatt (1995) understreker at litterære erfaringer i seg selv er spontane, dynamiske og dels uforutsigbare prosesser. Derfor mener hun at diskusjonene i et klasserom bør reflektere et slikt perspektiv. Selvsagt kan ikke alle diskusjoner i et klasserom være spontane og dynamiske prosesser, men læreren bør likevel sikte på at også slike samtaler skal få plass i klasserommet. For å få til slike samtaler, kan vi se til lesepraksisen Shared Reading, som ble omtalt i kapittel 4. Selv om Shared Reading ikke er en praksis som er vanlig i skolen, kan det likevel tenkes at litteraturundervisningen i skolen kan la seg inspirere av modellen. Da mener jeg ikke den terapeutiske siden av Shared Reading, for

litteraturundervisningen bør slett ikke være terapitimer, men ved å bruke modellen til Shared Reading kan læreren i langt større grad ivareta elevenes umiddelbare opplevelser i møte med litteratur. Når jeg omtaler Shared Reading som en modell, vil det bety at læreren tilpasser den til klasserommet, og dermed må gjøre nødvendige justeringer. Men formålet bør være det samme; nemlig å lese litteratur «her og nå», for å utforske den i fellesskap.

Lesemodellen ivaretar også grunntanken om autentiske tekstmøter. Som nevnt i kapittel 4 skal leselederen, eller i denne sammenhengen læreren, ikke framstå som en som kan alt om teksten eller vet hvordan den tolkes «riktig». Dette kan føre til langt mer autentiske lesninger, som er i tråd med hvordan man møter litteratur utenfor skolen. Når læreren ikke fremstår som en som har «svaret», kan det også åpnes for mer utforskende tilnærming til teksten, hvor læreren sikter på å etterfølge elevenes responser, og spille videre på disse i samtalen. Shared Reading kan også åpne for at læreren tar med seg tekster som han ikke selv kjenner særlig godt til, som dermed ikke heller krever mye forarbeid av læreren. Det kan også tenkes at elevene kan få velge tekster til lesingene, og dermed virkelig bli oppfattet som kyndige mennesker som har noe å komme med i litteraturundervisningen. Litteraturarbeid med inspirasjon fra Shared Reading vil ikke kreve like mye tid som mer tradisjonelle litterære samtaler, utover selve lesingen og opplevelsen. Derfor kan det være spennende å forsøke å innføre og gjennomføre Shared Reading som en fast aktivitet hver uke, eller eventuelt annenhver uke. Dette trenger ikke å ta mer enn en skoletime. På denne måten vil elevene lese og oppleve langt mer tekst i skolen enn det ser ut til at de gjør i dag (jf. I. Gabrielsen et al., 2019; Penne, 2010). Dette er også en helt konkret måte å sikre implementering av FoL i litteraturundervisningen, som ikke vil være veldig tidskrevende for læreren.

Slike samtaler som i hovedsak fokuserer på elevenes umiddelbare respons på teksten, vil i stor grad også kunne brukes som en del av lærerens videreutvikling av undervisningen. I slike møter kan læreren få innsikt i elevenes litterære kompetanse, som læreren kan bruke når han planlegger litteraturundervisningen videre. Det kan for eksempel være at læreren i en slik samtale finner at flere elever ikke vet hva en kontrast er, og at han i en senere anledning kan ha metaundervisning om kontraster.

Shared Reading er en tilnærming til tekst som er i tråd med Kjelen (2020). Til tross for at han tidligere har vært kritisk til litteraturundervisning som er for elevsentrert (jf. [Kjelen 2013](#), [2015](#)), har han i en senere artikkel understreket at elevenes umiddelbare opplevelse med

teksten kan være hensiktsmessig i litteraturarbeid. Han mener at læreren på denne måten viser elevene at han tar deres innspill på alvor, men at det også kan gjøre litteraturen mer relevant for elevene. Kjelen understreker likevel at denne tilnærmingen til tekst kun vil være hensiktsmessig om man bruker det som en *inngang* til tekstsarbeid, og deretter arbeider med teksten på en mer faglig måte. På denne måten kan vi: «på same tid ta omsyn til lesing som *oppleving*, litterær lesing som ein *fagleg kompetanse* og lesing som ein potensielt *dannende* aktivitet» (Kjelen, 2020, s. 42).

Om man går inn for å gjennomføre Shared Reading som en fast aktivitet, sikrer man at elevene får møte langt mer tekst i skolen, noe som uansett vil være positivt i utviklingen av den litterære kompetansen (Hennig, 2017). Det er likevel slik at læreren må tenke over noen ting, før han velger en slik form for litterære samtaler. Det er nemlig slik at noen elever kan dele for mye av private problemer i møte med litteratur (Lauritzen et al., 2021), noe som ikke vil være særlig gunstig i et klasserom. Dette er særlig elever som ikke leser litteratur som fiksjon, men som leser det som ytringer om sannheten (jf. Penne, 2013b). Derfor bør læreren kjenne elevgruppen sin godt, og tenke over om det er noen tekster som i større og mindre grad vil kunne skape sterke emosjonelle reaksjoner. Når jeg nevner dette, er det ikke fordi det er noe galt med å vise emosjonelle og spontane reaksjoner. Men fordi veldig sterke emosjonelle reaksjoner, eller en «overdeling» av svært private problemer, ikke nødvendigvis hører hjemme i et klasserom.

5.3 Hvordan velge tekster til litteraturundervisningen?

Det finnes svært ulike syn på tekstvalg knyttet til litteraturundervisning. Hvor noen hevder at elevene i stor grad bør velge tekster selv (Hennig, 2017), mener andre at det kan være hensiktsmessig at læreren står for tekstvalg til litteraturundervisningen (Nussbaum, 2016). På bakgrunn av kapittel 4 er det mye som tyder på at tekstvalg kan være utfordrende, og at noen tekster vil egne seg bedre til litteraturundervisning enn andre. Derfor mener jeg at i litteraturundervisning som sikter på en mentaliserende lesing, med mål om å utvikle elevene som skjønnssomme lesere, kan det være nødvendig at læreren står for tekstvalg. Men at læreren bør forsøke å gjøre tekstvalget på bakgrunn av sin litterære kompetanse, og ikke på bakgrunn av læreboka.

Et utgangspunkt for litteraturundervisningen hvor FoL implementeres, er at elevene i møte med litteraturen skal få rom for kritisk og etisk refleksjon og diskusjon rundt litteraturen de leser og temaene de møter. Her må elevene få mulighet til å utvikle egne tolkninger og forståelser på bakgrunn av kunnskapen og erfaringene de har med seg. Dette er sentralt for begrepet skjønnsom leser. Den som er skjønnsom, bruker skjønn, og vurderer det som leses basert på erfaringer, veiing av argumenter, følelser og verdier (Nussbaum, 2016, s. 11). Det vil si at tekstene eleven leser, må være mulige å vurdere og analysere på en eller annen måte. I dette delkapitlet skal jeg drøfte hvilke vurderinger og tenkemåter læreren kan legge til grunn for å velge tekst til litteraturundervisningen når FoL skal implementeres. I kapittel 4 ble skjønnlitteraturens potensial omtalt, som i stor grad dreier seg om at leseren i transaksjon med teksten skaper mening. Men for at dette skal være mulig, må tekstene være åpne for tolkning.

5.3.1 Elevene må få lese hele tekster

For at elevene skal kunne gå inn i en leserposisjon som skjønnsomme lesere, innebærer dette at elevene må reflektere kritisk over det de leser. Et slikt perspektiv er kun mulig, om elevene klarer å skape mening i møte med teksten. Dermed er det nødvendig at læreren velger hele tekster til litteraturundervisningen, fordi litterær mening «skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi» (Penne, 2012b, s. 173), altså når lesingen kan oppleves som en sammenhengende helhet. På bakgrunn av studiene som ble presentert i kapittel 3.2.2 ser det ut til at det leses mest utdrag i norske klasserom, trolig på bakgrunn av den dominerende posisjonen lærebøkene har i skolen.

Det vil dermed være viktig at elevene får lese og arbeide med hele tekster. Dette perspektivet understrekes dessuten i LK20, hvor det vektlegges at elevene skal lese og arbeide med hele verk i dybden, og at elevene skal ha en utforskende og reflekterende tilnærming til tekstene (jf. kapittel 2). Et slikt perspektiv vil være vanskelig om elevene skal lese og arbeide med tekstutdrag, fordi de ikke vil kunne få en helhetsforståelse av teksten. Selv om det med fagfornyelsen understrekes at det skal leses hele tekster, både korte og lengre, er dette en litteraturundervisning som krever mye av elevene, som betyr at læreren må sette av mye tid til arbeidet. Det kan bety at læreren må nedprioritere andre sider ved litteraturundervisningen, som for eksempel den kronologiske gjennomgangen av litteraturhistorie.

Det betyr at læreren må planlegge undervisningen godt, og ta gode valg knyttet til tekster som skal leses. Selv om lesing av hele romaner og drama også må få sin plass i undervisningen, er

det nærliggende å tenke at novellen kan være en sentral genre i klasserommet, når FoL skal implementeres. Fordi noveller er relativt korte tekster, og at de også ofte er åpne tekster som inviterer leseren til å fylle inn tomme rom (jf. Iser, 1996). Men det er likevel viktig å tenke genrevariasjon, og inkludere både lyrikk, eventyr og romaner i litteraturundervisningen. På denne måten blir tekstene elevene møter, langt mer variert enn det studiene i kapittel 3, indikerer. Det er også viktig å understreke at læreren, uansett som det arbeides med novelle, roman eller dikt, tør å stå i tekstarbeidet over lengre tid. Dette er helt nødvendig om elevene skal komme i dybden av teksten, og dermed kunne lære *om* og *gjennom* litteraturen som skjønnsomme lesere (Nussbaum, 2016; Penne, 2010).

Om vi tenker på Shared Reading og lesing av hele tekster, kan det være en mulighet å lese mange ulike dikt i en slik praksis. Men det kan også være sangtekster og korte fortellinger og noveller. Men når man sikter på å lese en hel roman, må arbeidet trolig fordeles mellom både muntlige og skriftlige arbeidsformer. Da kan man for eksempel tenke at litterære samtaler kan brukes for å undersøke en overgang i romanen som er utfordrende, eller eventuelt andre problemer som dukker opp i møte med romanen.

Det finnes store muligheter for å lese hele verk i litteraturundervisningen, og det er tydelig at lærere må få en bevissthet rundt betydningen av lesing av hele tekster. Læreren må velge både lengre og kortere hele tekster i undervisningen, bestående av varierte genre. Dette perspektivet vil være helt nødvendig om læreren tenker seg at litteraturundervisningen også skal handle om å skape mening i møte med litteraturen, og ikke bare for å lære om ulike genre eller litterære virkemidler (jf. I. L. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020)

5.3.2 Elevene må lese åpne og komplekse tekster

Når læreren legger til grunn begrepene mentalisering og skjønnsom leser for implementeringer av FoL i litteraturundervisningen, er det som nevnt helt sentralt at læreren sikter på å velge hele tekster. Men et annet perspektiv som også er viktig, er at læreren velger tekster som inviterer leseren til å skape mening i møte med teksten. For at det skal være mulig må tekstene bestå av tomme plasser som leseren kan fylle skape mening i (jf. Iser, 1996). I møte med tekstens tomme plasser erfarer leseren både noe om teksten, men også om seg selv. Dette skjer om leseren våger å sette sine egne normer og verdier til side og møter teksten med en utforskende lesning. Det er altså helt nødvendig, ifølge Iser, at teksten byr på enkelte

utfordringer for leseren. Dersom teksten kun bekrefter leserens holdninger, vil den heller ikke kunne føre til erkjennelse.

Tekster med tomme plasser kan være både eldre og nyere tekster, og ifølge Penne (2010) har frekvensen av ubestemthet i litterære tekster økt siden 1800-tallet, og henger sammen med at den ytre handlingen har stilnet, og den «indre» eller «mentale» handlingen er blitt mer dominerende. Derfor er det ikke nødvendigvis kun eldre kanonisert litteratur som består av en slik form. Heri ligger et skille mellom skjønnlitteratur og populærlitteratur, hvor populærlitteraturens retorikk er å bekrefte og tilfredsstille leserens behov for å speile de oppfatningene de allerede har (Penne, 2010, s. 121). Det er lurt at læreren tenker at tekster som består av for mange tomme plasser, kan være utfordrende om elevene ikke har en godt utviklet litterær kompetanse. Nok en gang kan vi minne om Vygotsky, og forsøke å velge tekster som er utfordrende for elevene, men ikke så utfordrende at elevene vil avvise tekstene fullstendig. Velger man likevel å utfordre elevene med utfordrende tekster, kan det være lurt å presentere tekstene som autentiske problem (jf. Gourvennec, 2017), hvor utgangspunktet er at teksten er krevende. Det som kanskje er tydeligst på bakgrunn av denne drøftingen, er at læreren bør styr unna populærkultur i litteraturundervisningen. Samt at det kan være viktig å tenke over lengden på de komplekse tekstene. Det kan være nærliggende å tenke at om man velger en svært kompleks tekst, bør denne teksten være relativt kort.

Det kan også være sentralt at læreren velger tekster som også er relativt åpne for læreren selv. Dette kan gjøres ved å utfordre sin egen «kanon», ved at læreren leser mye selv, og velger tekster som er nye. Det er også mulig å utfordre den kanoniserte lesemåten, ved å utforske gamle tekster på en ny måte. Dette har flere gjort de siste årene, og Penne peker på at for eksempel Jan Inge Sørbo (2005) har skrevet boka *Kielland som melodramatiker* (Penne, 2010).

Det betyr at læreren har noen holdepunkter knyttet til valg av åpne tekster. Men det viktigste vil likevel være hva læreren gjør med teksten. Dette dreier seg om å innstille egen lesing på de åpne rommene i litteraturen, og la disse være utgangspunkt for samtaler og spørsmål. Ved å tenke langsiktig på tekstvalg, kan læreren bevisst velge utfordrende og svært åpne tekster. Men da må læreren vise elevene hvordan man arbeider med og snakker om slike tekster.

5.3.3 Tekstvalg basert på tematikk

Når vi skal implementere FoL i litteraturundervisningen, er det nærliggende å bruke temainnganger til litteraturundervisningen. Da kan det være interessant å velge områder som er nært knyttet til tematikk innenfor FoL, for eksempel hentet fra læreplanens beskrivelser. Denne inneholder et bredt spekter av tema, hvor flere kan være gode utgangspunkt som temainnganger i litteraturundervisningen.

Tekstvalg basert på tematikk bør dreie seg om å se muligheter, og ikke for smalt på hvilke tematikker tekster eksplisitt tar opp. Det er viktig at læreren bruker sin litterære kompetanse, og tenkte seg hvordan han kan gjøre fremmede tekster relevante, lese tekster på nye måter, og utforske gamle tekster på nye måter. Dette fordrer at læreren åpner sitt perspektiv og tenker relevans på en åpen måte.

Et eksempel på hvordan læreren kan tenke åpent og utforskende på tekster basert på tematikk, kan for eksempel gjøres om tematikk knyttet til rus. Vi kan i førlesingsfasen introdusere temaet, og for eksempel lese en samtidstekst om rus. Det finnes flere eksempler på både romaner, noveller og dikt som tematiserer dette på ulike vis. Disse kan leses sammen med for eksempel eventyr om bergtaking, som er en forestilling fra folketroen om at underjordiske vesen kunne ta mennesker inn i berg, og de var da bergtatt. Tradisjonelt er det tenkt at grunnlaget for slike forestillinger kan ses i sammenheng med psykiske tilstander (Alver, 2020). Men jeg mener at de også kan være en allegori for å miste kontroll over seg selv, som også rus mer eller mindre kan føre til. Det dreier seg om at elevene gjennom å møte tekster tematisk kan føle at de blir mer relevante for dem. Læreren må snu perspektivet sitt, og for eksempel utforske lesing av eldre litteratur som samtidslitteratur. Dette er selvsagt en stor ambisjon, og læreren må virkelig ta i bruk sitt kreative spillerom. Det kan også være interessant holde seg innenfor et tema over en periode, og på denne måten undersøke flere litterære tekster som på ulikt vis kan bidra til temaet.

5.3.4 Samtidstekster eller klassiske tekster?

Ett annet spørsmål som kan drøftes, er hvorvidt elevene skal lese samtidstekster eller eldre tekster fra den litterære kanon. Jeg har allerede vært innom både eldre litteratur og samtidslitteratur i drøftingen. Det som er relevant for denne oppgaven, er å drøfte hvordan læreren må tenke i forhold til dette spørsmålet når FoL skal implementeres i

litteraturundervisningen. Som dermed dreier seg om at elevene enten skal kunne skape mening i møte med teksten.

Om læreren velger samtidstekster, må han tenke over at flere elever finner lesing av samtidstekster som vanskelige, fordi den narrative strukturen stadig utfordres (jf. Penne 2006; Molloy 2002). Likevel kan det være lettere for elever å kjenne seg igjen i det som leses i samtidslitteratur (Skarðhamar, 2011). Her kan elevene kjenne igjen sitt eget miljø og samfunn, samt samtidas problemstillinger. Dette perspektivet ivaretar argumentet om at elevene bør føle at litteraturen er relevant for deres livsverden (jf. Rosenblatt, 1995).

Om læreren heller velger eldre tekster, gjerne fra den litterære kanon, må læreren tenke over at det ligger særlig en språklig barriere mellom elev og tekst (Ommundsen, 2011). Men likevel kan strukturen være enklere for elevene å forholde seg til, da denne minner mer om populærlitteraturen som de unge kjenner til (Penne, 2006). Til tross for at et argument for å bruke samtidslitteratur er at det er lettere for elevene å relatere til tematikken i nyere tekster, er det også flere elever som finner tematikken i eldre tekster relevant. For eksempel Bjørnstjerne Bjørnsons *Synnøve Solbakken*, blir av flere elever gjenkjent som en kjærlighetsroman som forteller en «søt» historie et ungt par. Eller som en fortelling fra et samfunn med arrangerte ekteskap, hvor problemer kan løses til slutt for to unge som er glade i hverandre (Penne, 2006, s. 108). Det vil for læreren bety at han kan tenke at eldre tekster kan være interessante i en klasse med mange minoritets elever, da denne gruppen elever trolig kan kjenne seg igjen i en slik tematikk.

Det vil si at det kan være viktig å lese både samtidstekster og eldre litteratur i et FoL-perspektiv. Men at det alltid vil være elementer iboende i en tekst som læreren bør være klar over. Som for eksempel språkbarriere eller utfordrende struktur. Dette krever at læreren i stor grad setter seg inn i teksten som skal leses, og tenker over hva som kan være problematisk.

5.4 Vurdering

I dette delkapitlet skal jeg reflektere over, og drøfte hvordan lærere kan gjennomføre vurderinger knyttet til FoL. I utgangspunktet skal ikke FoL vurderes med karakter, fordi det ikke er et eget fag. Trolig ville det også vært umulig for lærere å vurdere elevenes evne til å mestre sitt eget liv. Likevel mener jeg at det kan være viktig å inkludere litteraturundervisning

knyttet til FoL i vurderingsarbeidet. Først og fremst fordi fagovergrepene har en tendens til å bli nedprioritert i en travelt skolehverdag med høye krav om dokumentasjon (Blikstad-Balas, 2020). For det andre kan eksamensstyringen i skolen som vektlegger tekniske aspekter i norskundervisningen begrense mulighetene for tematiseringen av FoL (Lauritzen et al., 2021). Men dersom vi inkluderer litteraturundervisningen knyttet til FoL i vurderingen, kan det være med på å sikre FoL sin posisjon i litteraturundervisningen.

Det jeg allerede vil slå fast, er at vurderingen bør gjennomføres på en måte som er tydelig på å teste faglig kunnskap. Det vil si at vurderingen bør dreie seg om elevenes kompetanse innenfor litteraturarbeid, som inkluderer en balanse mellom elevenes følelser, og en faglig analytisk tilnærming (Kjelen, 2020). Det vil altså si elevenes litterære kompetanse. Litterær kompetanse kan ifølge Kjelen (2013) være et begrep som vil gjøre vurderingsaspektet lettere å håndtere, fordi vi vil vurdere faglige prestasjoner – men på samme tid opprettholde det særegne, estetiske, åpne og åpnende, ved en litterær lesing.

5.4.1 Hva kan vi vurdere?

Litterær kompetanse ivaretar, som nevnt, både det faglige og analytiske, men også det estetiske og åpnende ved lesingen. Særlig vil det estetiske aspektet kunne være vanskelig å vurdere, fordi estetisk lesing er en åpen og åpnende aktivitet (jf. Rosenblatt, 1994, 1995). Det vil dermed være umulig å etablere tydelige mål for aktiviteten på forhånd, fordi vi aldri vet hvor aktiviteten ender opp. Estetisk lesing kan dermed ikke måles og vurderes på samme måte som andre læringsaktiviteter, fordi vurdering innenfor en målstyringsprosess krever forhåndsgitte mål. Kjelen (2020) hevder på den andre siden: «Sjølvsagt om litterære opplevingar kanskje er «subtile og uutgrunnelege», meiner eg det ikkje er ein grunnleggjande skilnad mellom å gjere greie for litterære opplevingar og å gje uttrykk for andre opplevingar og erfaringar» (Kjelen, 2020, s. 42).

Judith Langer (2005) mener som Kjelen at litterær lesing kan vurderes, men at en slik litteraturundervisning som flytter fokuset bort fra høytlesning, referat og «riktig» tolkning, til at elevene selv skal reflektere og utvikle forståelse, endrer kriteriene for vurdering (Langer, 2005, s. 118). Langer foreslår at vurderingen bør foregå kontinuerlig, og på bakgrunn av mål for lesingen som hun kaller «samtalsstartare» (Langer, 2005, s. 120); målene skal i seg selv bringe leseren videre, og læreren skal inkludere fokuset for undervisningen i målene. Hennig svarer på denne problematikken på lignende vis som Langer, nemlig ved at formålet med

vurdering av litterær kompetanse må være å lære elevene om lesing leseprosesser som kan hjelpe elevene til å lese litteratur på mer tilfredsstillende og berikende måter (Hennig, 2017)

Det vil si at når vi vurderer litterær kompetanse, er det viktig å bruke vurderingsmåter som ikke bare måler efferente lesemåter, men som også bygger opp og utvikler estetiske lesemåter. Det betyr at litterær samtale, både skriftlig og muntlig, som ikke har bestemte og veldig avgrensa forhåndsdefinerte mål, kan være en del av vurderingsgrunnlaget.

5.4.2 Hvordan skal vi vurdere elevene?

Lærere lener seg gjerne på formuleringene i læreplanmålene når de skal vurdere elevene. Dette kan fort føre til at man ikke vurderer den litterære kompetansen, som Kjelen (2013) skriver: «forstått som evne til å lese estetisk (opent), ha forståing for litterære konvensjonar, og lese med blick for det/den andre» (Kjelen, 2013, s. 210). Kjelen peker på at handlingsordene legger opp til at vurderingsformer som måler elevenes evne til å disponere tekst, bruke bestemte hjelpemiddel, presentere og formidle og bruke bestemte analytiske begrep (Kjelen, 2013, s. 210). En slik vurdering vil ikke vurdere eleven sin evne til å være medskaper i en estetisk prosess, bygge forestillinger, skape mening og sammenheng, bruke erfaringer fra eget liv, som tross alt er langt vanskeligere å vurdere og å lage læringsmål for.

Den formen for vurdering som er knyttet til litterær kompetanse er en fortløpende vurdering. Det vil si en form for formativ vurdering som støtter eller forsterker læringsprosessen mens den pågår, og som kan foregå på alle stadier av læringsprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 41). Det vil si at vurderingen av elevenes litterære kompetanse er en vurdering av deres progresjon i lesing og arbeid med litteratur, og en vurdering som foregår underveis i læringsprosessen.

Konkret kan læreren gå ut i fra prinsippet om *Vurdering for læring* (VfL), som er en konkretisering av læringsfremmede sider ved underveisvurdering. Da må læreren gå ut i fra tre områder: at elevene forstår hva de skal lære (mål) og hva som forventes av dem (kriterier), når de får faglig relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og når de er involvert i eget læringsarbeid (egenvurdering) (Utdanningsdirektoratet, 2013).

På denne måten blir vurdering hjelp til læring som foregår over tid, og ikke som noe elevene får etter at sluttproduktet er ferdigstilt. Det vil si at lesing av litteratur og litteraturarbeid er en lang prosess, hvor ulike sider av elevenes litterære kompetanse gradvis blir bedre. Når

elevene får tilbakemeldinger underveis skal disse reflektere hvilke sider av den litterære kompetansen eleven har kontroll på, og hvilke sider som trenger mer øving. I tillegg blir litteraturundervisningen mer helhetlig, hvor lesing og arbeid med en tekst ikke er et avsluttet produkt. Men elevene bruker det de har lært i denne prosessen, når de skal i gang med å lese og arbeide med en ny tekst. Heri ligger begrepet progresjon, som er et svært sentralt begrep i fagfornyelsen.

Læreren kan i dette arbeidet organisere den fortløpende vurderingen ved hjelp av skjema. Dette kan være til hjelp for å fange opp elevenes prestasjoner, og notere ned deres utvikling. Han har formulert et skjema som kan være en rettesnor når litterær kompetanse og faglighet skal vurderes. Det inneholder disse kriteriene:

- Vekkes elevens nysgjerrighet av teksten, og etablerer eleven effektivt en forestillingsverden?
- Vil eleven gjerne gi uttrykk for sin opplevelse av teksten?
- Deltar eleven i reflekterende dialoger om teksten, enten muntlig, skriftlig eller på andre måter?
- Gjør eleven en opplysende og sannsynlig lesning, og kan eleven argumentere for lesningen sin ved å vise til teksten?
- Uttrykker eleven seg faglig?
- Ser eleven ut til å ha lært noe av teksten?
- Ser eleven noen likheter mellom teksten og andre tekster?
- Viser eleven interesse for det som kan virke fremmed i teksten?
- Har eleven et bevisst forhold til hvordan han har lest teksten?
- Utvikler elevens lesning seg i møte med andre perspektiver, og reflekterer eleven over denne prosessen?
- Andre observasjoner? (Hennig, 2017, s. 219).

Ved hjelp av slike skjema kan læreren finne ut hva hun ikke vet og vet om elevens faglighet, og dermed tilpasse undervisningen for enkeltelever slik de får hjelp til å utvikle seg som lesere (Hennig, 2017, s. 220). Et slikt skjema kan være til hjelp når læreren skal ivareta prinsippet om vurdering for læring, og for å hjelpe elevene til å få en progresjon i utviklingen av sin litterære kompetanse.

Selv om vurderingen skal foregå fortløpende og underveis, er det slik at elevene også skal ha en sluttvurdering. Det er en summativ form for vurdering som dokumenterer elevenes læringsutbytte etter en avsluttende læringsprosess (Fjørtoft, 2014, s. 42). Når sluttvurderingen skal gis, kan læreren benytte seg av notatene av elevenes utvikling basert på kriteriene ovenfor. Læreren kan forsøke å oppsummere notatene som er skrevet gjennom semesteret, for å organisere vurderingene vi hele tiden gjør av elevene (Hennig, 2017, s. 219–220). Selv om slike skjema aldri vil kunne fange opp enhver side av verken mål eller respons, kan de likevel være nyttige. Slike vurderingsverktøy kan blant annet gjøre at læreren kan spørre seg hvilke aktiviteter hun trenger for å få informasjonen som gjør det mulig å utvikle undervisningen i riktig retning. Hvilke aktiviteter som kan hjelpe elevene til å forstå hva de faktisk kan og vet, og hva de i neste omgang trenger å lære (Hennig, 2017, s. 220).

Nå er det ikke slik at denne drøftingen om vurdering bare kan sies å gjelde litteraturundervisningen hvor FoL er implementert, men heller som en mulig måte å gå frem om man ønsker å implementere FoL på en mer helhetlig måte, med et mål om å lese og arbeide med skjønnlitteratur med sikte på å utvikle elevenes litterære kompetanse. Selvsagt kan deler av en slik vurdering også fungere om man som lærer ønsker å implementere FoL som enkelttimer som foregår innimellom. Men den vil trolig være mest relevant om man sikter på en mer langsiktig tilnærming til lesing og arbeid med skjønnlitterære tekster.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg undersøkt hvordan begrepene mentalisering og den skjønnsomme lesere kan ligge til grunn når FoL skal implementeres i litteraturundervisningen. Om læreren tar utgangspunkt i disse begrepene, vil litteraturundervisningen i stor grad handle om en utforskende tilnærming til tekst, som dreier seg om en balanse mellom erfaringsbasert og analytisk arbeid med tekst. I tillegg vil begrepene innebære et fokus på språk som viktig for læring, og ikke minst litterære samtaler som en viktig praksis for å operasjonalisere begrepene i praktisk arbeid. Et veldig sentralt begrep knyttet til litterære samtaler er fortolkningsfellesskap, som bærer med seg et stort potensiale for arbeid med litteratur.

Kapitlet har også drøftet hvordan læreren kan tenke når han skal velge tekster til undervisningen knyttet til FoL. Her ble det tydelig at det bør velges hele tekster som inviterer leseren til tolkning og meningsskapning. Noe som tyder på at læreren må legge bort læreboka i planleggingsarbeidet knyttet til litteraturundervisningen hvor FoL implementeres.

Jeg har også drøftet vurderingsaspektet knyttet til FoL, hvor det ble tydelig at vurderingen bør foregå kontinuerlig, og at læreren i stor grad bør planlegge undervisningen sin på bakgrunn av hva den kontinuerlige vurderingen avdekker av elevenes litterære kompetanse. Det ble også lagt frem et skjema med noen punkter som kan være nyttige å ha som utgangspunkt for denne kontinuerlige vurderingen.

6 Avsluttende refleksjon

Problemstillingen i denne oppgaven lyder som følge: *Hvilken faglig legitimitet kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha i litteraturundervisningen i norskfaget, og hvordan kan dette temaet implementeres i litteraturundervisningen i norskfaget?*

For å nærme meg problemstillingen har jeg drøftet teori fra vidt ulike hold. Jeg har sett på hvordan litteraturundervisning og muntlig arbeid foregår i dag, og jeg har sett på fagfornyelsens mange formuleringer. En utfordring knyttet til problemstillingen min, er i stor grad hvordan man skal forstå FoL og hva det skal være i norskfaget. Jeg har valgt å ikke legge for mye vekt på presise formuleringer fra læreplanen for å nærme meg det tverrfaglige temaet, men å heller nærme meg på en mer overordnet måte med en vid forståelse for hva begrepet kan innebære.

På denne måten kan man absolutt si at det ligger en faglig legitimitet i FoL for litteraturundervisningen, og jeg vil si at denne i stor grad blir formulert i læreplanen selv, gjennom de to kjerneelementene Tekst i kontekst og Muntlig kommunikasjon. I tillegg har store deler av teorien i kapittel 4 bekreftet den faglige legitimiteten det ligger i lesing av litteratur i skolen på et generelt nivå, og jeg mener at det ikke er et absolutt skille mellom det og FoL. Med det sagt, vil ikke den faglige legitimiteten gjøre seg gjeldene for FoL om litteraturarbeidet dreier seg om å identifisere litterære virkemidler eller å gjengi handling fra en tekst. Men da vil ikke den faglige legitimiteten være gjeldene for lesing av skjønnlitteratur i seg selv heller. Det vil si; den faglige legitimiteten avhenger av hvordan man implementerer FoL i litteraturundervisningen. Ved å tenke implementeringen som en dreining mot en mer estetisk fokusert undervisning, hvor lesing av litteratur og meningsskaping i litteratur i et tolkningsfellesskap blir sett på som en verdifull aktivitet i seg selv, ligger det et stort potensial for implementeringen. På denne måten kan elevene gradvis utvikle seg som skjønnsomme lesere som kan bruke mentaliseringsevnen sin.

Så til andre del av problemstillingen som handler om hvordan man kan implementere FoL i litteraturundervisningen. Jeg har allerede vært innom dette flere ganger gjennom oppgaven. Og det finnes flere måter å gjøre dette på. Jeg har beskrevet en eksplisitt måte å gjøre det på, ved å innføre Shared Reading som fast aktivitet i klasserommet, men for å svare mer ambisiøst, kan man implementere FoL ved å justere litteraturundervisningen som helhet i

norskfaget. Norskfaget dreier seg jo i stor grad om flere områder innenfor FoL allerede, men på bakgrunn av klasseromstudiene som ble presentert i kapittel 3, er det trolig behov for en oppdatering for litteraturundervisningen. Om den i større grad kan dreie seg om det den egentlig skal (ifølge Tekst i kontekst og flere læreplanmål), vil implementeringen skje nok så automatisk. Gjerne kan læreren knytte litteraturundervisningen til tema som er spesifikt knyttet til FoL, men utover det handler norskfaget seg allerede om flere sentrale områder for det tverrfaglige temaet.

På denne måten kan lesing av skjønnlitteratur handle om å forestille seg hvordan det er å være andre mennesker, utvikle sine empatiske og mentaliserende evner, oppleve og engasjere seg i litteraturen. I denne oppgaven har jeg større lagt vekt på litterære samtaler og en utforskende holdning til litteraturen, enn det vi vet foregår i klasserommet på bakgrunn av de presenterte studiene. Det er ambisiøse endringer, men det kan kanskje være nødvendig å drive en mer autentisk litteraturundervisning, som muligens også kan være mer faglig engasjerende for litteraturlæreren. Klasseromsforskning (I. Gabrielsen et al., 2019; Penne, 2006; Rødnes, 2014) har nemlig etterspurt en mer relevant og balansert litteraturundervisning i skolen, noe drøftingen i dette kapitlet undersøker.

Dermed kan lærere sammen med elevene utforske om det faktisk er en sammenheng - mellom *«litteraturen og livet?»*

Litteraturliste

- Alver, B. (2020). Bergtaking. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/bergtaking>
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 11(2), 15–22.
- Aristoteles. (1969). Om diktekunsten. I E. Eide, A. Kittang, & A. Aarseth (Red.), & S. Ledsaak (Overs.), *Klassisk litteraturteori: En antologi* (rev. utg). Universitetsforlag.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J., & Williams, C. (2011). *Therapeutic Benefits of Reading for Depression*. <https://issuu.com/emmawalsh89/docs/therapeutic-benefits-of-reading-for->
- Blikstad-Balas, M. (2020, desember 1). *Godt arbeid med læreplaner sammen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Buch, B., Bremholm, J., & Foug, S. S. (2017). *Læremidler i danskfaget*. <https://www.blivklog.dk/laeremidler-i-danskfaget/>
- Claudi, Mads B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Claudi, Mads Breckan. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforl.
- Fjørtoft, H. (2014). Planlegging i norskfaget. I *LNUs skriftserie: Bd. 198. Norskdidaktikk* (s. 299–316). Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, Running Issue(Running Issue), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen» *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* [Universitetet i Bergen]. <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%c3%a5l-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hennig, Å. (2013). *Effektive lesere snakker sammen*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *Nuss* (NF-rapport Nr. 3).
- Iser, W. (1996). Tekstens appelstruktur. I G. Kelstrup & M. Olsen (Overs.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (1. udg.; 2. opl, s. 102–133). Borgen/Basis.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Nr. 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet. https://cdn.innocode.digital/norskulektorlag.no/uploads/2020/10/forste_delrapport_om_fagfornyelsen_uio_oktober_2020.pdf

- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 19.
- Kjelen, H. (2020). Kjensler og litterær kompetanse. *Norsklæraren*, 44(1), 39–49.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Røe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [file:///Users/karolinegudmestad/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l%20\(2\).pdf](file:///Users/karolinegudmestad/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l%20(2).pdf)
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (A. Sörmark, Overs.). Daidalos.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(01), 24–34.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisning av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Læseforeningen. (2020). *Tid til læsning evalueringsrapport*.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Meld. St. 28. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Møller, J., & Prøitz, T. S. (2009). *Kunnskapsløftet—Tung bør å bære?: Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Nr. 42/2009). NIFU STEP, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Senter for innovasjonsforskning.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (1999). *Tekstblikk rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. Nordisk ministerråd.
- NOU 2014:7. (2014). *Elvenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU: 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* [Doktoravhandling, Estetisk-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstads universitet]. file:///Users/karolinegudmestad/Downloads/Mellan_Dante_och_Big_Brother_En_studie_om_gymnas.pdf

- Ommundsen, Å. M. (2011). Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. *Norsklæraren*, 35(3), 57–64.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I *Den nordiske skolen—Fins den? - Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus forlag.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten. Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. Kibsgaar Sjøhelle, & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013a). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 35–47). Akademika forlag.
- Penne, S. (2013b). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (Paperback ed). Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed). Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17.
- Rødnes, K. A., & de Lange, T. (2011). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Schancke, V. A. (2012). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid—Sentrale byggesteiner i en lokal skolestrategi. *forebygging.no*, 14.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen* (Nr. 2). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Sjkløvsj, V. B. (2008). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei (Red.), & S. Fasting (Overs.), *Moderne litteraturteori: En antologi* (2. utg., 2. oppl). Universitetsforl.
- Skaftun, A. (2019, november 25). *Å tenke sjæl og mene – foran Fagfornyelsen*. forskning.no. <https://blogg.forskning.no/a/1598015>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktoravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag—Hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal og Literacy research*, 5(1), 85–117.
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipper» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, R. Solheim, & D. K. Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175–187). Universitetsforl.
- Skjerdingsstad, K. I., & Tangerås, T. M. (2019). Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1688631. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Skårderud, F. (2016, mai 27). *Hva er mentalisering?* Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>

- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
<https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Solbu, K. R., & Hove, J. O. (2017). *Samtidslirykk i klasserommet*. Fagbokforl.
- St. Meld. nr. 30. (2003). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stokke, R. S. (2014). Men han har to forskjellige farger på øynene. *Norsklæraren*, 4, 15.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 1.
- Tollefsen, B. Y. (2020, februar 13). *Er folkehelse og livsmestring bare en privatsak?* Fagsnakk. <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/er-folkehelse-og-livsmestring-bare-en-privatsak/>
- Tronsmo, E. (2021). *Profesjonsfelleskap i koronaens tid*. uv.uio.no.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/FIKS-reflekterer/profesjonsfelleskap-i-koronaens-tid.html>
- Ullström, S. O. (2009). Frågor om litteratur—Om oppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man-?: Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 118–141). Liber.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, mars 13). *Dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, november 18). *Hva er nytt i norsk?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er tverrfaglige temaer?* Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk* (Nr. NOR01-06).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, juni 3). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Valum, S. (2020). *SL ber kunnskapsministeren utsette Fagfornyelsen: – Uansvarlig å sette i gang en stor skolereform nå*. frifagbevegelsen. <https://frifagbevegelse.no/i-skolen/sl-ber-kunnskapsministeren-utsette-fagfornyelsen--uansvarlig-a-sette-i-gang-en-stor-skolereform-na-6.158.691188.672d5eb6af>
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Ohio State University Press.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106–124). Det norske samlaget.
- Aase, L., & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (N. F. Elf, Red.). Novus.