



Kritisk lesing og dybdelesing i skolens litteraturarbeid

ATLE SKAFTUN, PROFESSOR, LESESENTERET, UNIVERSITETET I STAVANGER

Artikkelen tar utgangspunkt i at kritisk lesing og dybdelesing er kjente fenomen i litteraturarbeid i skolefaget så vel som i forskningsfaget, men samtidig at ordene *kritisk lesing* og *dybdelesing* i større grad er fremmede fugler som i vår tid vekker andre assosiasjoner enn den faglige fordypningen og verdsettingen av dybdeforståelse og interessante perspektiver på tekstens mening som er en kjerneverdi i litteraturarbeidet. I artikkelen diskuteres denne verdien som meningsfullt referansepunkt som også engasjerer elevene, i en tid hvor mange nye utdanningsfaglige buzz-ord konkurrerer om oppmerksomheten i morsmålsfaget norsk. Etter en innledning, hvor kjernebegrepene *kritikk* og *dybde* settes i spill, reflekteres det over dybdeforståelse som en faglig kjerneverdi. Dette avsnittet leder videre til overveielser over engasjementets betydning for tekstarbeidet. Til slutt samles trådene, og et didaktisk perspektiv på emnet diskuteres: Hvordan blir man en god «dybdeleser»?

Denne teksten er blitt til som svar på en invitasjon til å skrive om mitt arbeid med dybdelesing i skolen innenfor rammen av et temanummer om kritisk literacy. Når jeg sitter her i starten av skrivearbeidet, så slår det meg at det siste, nokså fremmedklingende begrepet er mer diskutert og avklart enn det første. Dybdelesing som fenomen er umiddelbart meningsfullt innenfor min faglige horisont, som litteraturstuderende, som forsker i nordisk litteraturvitenskap og litteraturdidaktikk samt som del fellesskapet av nordiske forskere som har samlet seg rundt begrepet *literacy*. Utvikling av denne formen for dybdelesing handler blant annet om selvstendige valg av perspektiv og om å se sammenhenger i og mellom tekster. Ordet *kritikk* (av gr. *kritike tekhnē*) betyr opprinnelig «kunsten å skille, avgjøre eller dømme», og i litteraturfaget på sitt beste er kritisk distanse og lojal nærlesing to sider av samme sak. Hvis dette gir mening, så er det grunn til å være litt reservert i møtet med nyord som *kritisk literacy* og *kritisk lesing*. Når jeg tenker meg om, så innser jeg at også ordet *dybdelesing* er en fremmed fugl i mitt faglige vokabular. Jeg har aldri brukt ordet dybdelesing som beskrivelse av den faglige aktiviteten, hvor dybde i større grad har vært en kvalitet ved den forståelsen som kommer til uttrykk i tale og skrift – i det vi gjerne omtaler som *lesninger* av tekster basert på *nærlesing*.

” Når jeg tenker meg om, så innser jeg at også ordet *dybdelesing* er en fremmed fugl i mitt faglige vokabular.

I det som følger, vil jeg ha denne faglig forankrede forståelsen av kritikk og dybde som referansepunkt i et forsøk på å innkretse hva dybdelesing og kritisk literacy i skolen kan være, med et særlig blikk på morsmålsfaget og arbeidet med litteratur.

Dybde, lesing og læring

Jeg lurer på om kanskje det spesifikke ordet – *dybdelesing* – er et grensefenomen mellom fag og ulike tilnærminger til lesing og tekstarbeid. I en studie av rammeverket for leseundersøkelsen PIRLS problematiserte vi (Solheim & Skaftun, 2009) «depth of understanding» knyttet til muligheten for å formulere egne svar opp mot en slik forståelse av dybde, og kom fram til at de strenge kravene til en pålitelig scoringsguide resulterte i at dybdeforståelse ble bestemt av antallet elementer i svaret. På vei inn i leseforskningen støtte jeg på anerkjente modeller av leseforståelse som skiller mellom overflate- og dybdestrategier (jf. f.eks. Alexander, 2000), som jeg også har forsøkt å knytte til forståelsen av grunnleggende ferdigheter og literacy i skolens litteraturarbeid (jf. Skaftun, 2009).

I den senere tid har ordet *dybdelesing* – eller som oftest *deep reading* – dukket opp i mine omgivelser som begrep. Dette er for så vidt nærmere den litteraturfaglige forståelsen av dybde, ved en betoning av konsentrasjon, innlevelse og forestillingsevne. Begrepet *dybdelesing* tilbakeføres gjerne til Sven Birkerts (1994) *The Gutenberg Elegies*, som allerede den gang forbandt det med bekymring for tap av kvalitet i lesingen i en digital tidsalder. Denne bekymringen er fremdeles ofte assosiert med begrepet, og i tillegg knyttes det gjerne direkte til eksperimentelle biometriske og fysiologiske målinger av konsentrasjon og respons og i mindre grad til tekstene som sådan og selve forståelsen av dem.

De siste årene har dybdelæring vært et buzz-ord i norsk skolesammenheng. Dette henger sammen med en omfattende læreplanrevisjon med tilnavnet *fagfornyelsen*. Her dukker begrepet *dybdelæring* opp sammen med ord som *kritisk tenking* og *elevmedvirkning*. En av de sentrale ideene i fagfornyelsen var at stoffmengden i fagene – og da særlig i norskfaget – går på bekostning av mulighetene til fordypning. Denne ideen skapte mye motstand, og en løsning ble enda mer trylling med ord, idet det ble innført en ny kategori: *kjerneelementer*. I norskfaget er *kritisk tilnærming til tekst* ett av fem slike kjerneelementer. Kritisk lesing og kritisk literacy er på den måten sentralt plassert i norskfaget, sammen med betoning av å lese og lære i dybden. Nye ord på kjente fenomen kan bety et nytt blikk på det vi tar for gitt. Literacy-begrepet er et veldig godt eksempel på det, og det samme kan gjelde kritisk literacy og for den saks skyld dybdelesing. Mitt kritiske poeng er at de nye ordene ikke nødvendigvis bringer med seg eller viser til helt nye fenomen.

” Nye ord på kjente fenomen kan bety et nytt blikk på det vi tar for gitt.

Dybdeforståelse som faglig kjerneverdi

En kritisk tilnærming til tekst knyttes ofte til vurdering av troverdighet og dermed til en form for dømmekraft som innebærer at man ikke tar alt for god fisk. Kritisk literacy er en meningsfull forståelsesramme for slikt arbeid med tekster i skolen. Det kan imidlertid være klokt også å forankre denne tilnærmingen i fagets egne tradisjoner før man uforbeholdent tar inn det som fortoner seg som nye perspektiver (jf. Skaftun & Sønneland, 2022) – ikke minst hvis man tar på alvor at stofftrengsel er en faktor som hindrer dybdelæring. Det er ikke til å nekte for at litteraturarbei-

det i skolen for mange elever har framstått som formidling av litteraturhistorie og kanoniserte tolkninger av kanoniserte tekster. Ikke desto mindre er vi mange som har valgt å studere faget, og mange som har funnet små og større gleder i arbeidet med litteratur. Når vi så skal fornye fagene og fagenes praksis, så tenker jeg at det er en anledning til å gi plass til slike gleder som utgangspunkt for arbeidet.

Litteraturarbeidet byr på anledninger til å jobbe med tekster som gjør litt motstand, og som, hvis vi er tålmodige, åpner dører og vinduer til nye verdener og til å fornemme og diskutere sammenhenger i et åpent landskap av assosiasjoner. Det å oppdage slike sammenhenger er i seg selv en stor glede, som jeg liker å tenke på som intellektuelle kick (jf. Skaftun & Michelsen, 2017, hvor nettopp gleden ved å finne ut av ting er utgangspunktet for en litteraturdidaktikk). Kritikken handler ikke bare om avstand, og i alle fall ikke bare om avstandtagen. Forutsetningen for meningsfull kritikk er inngående forståelse og evnen til å sortere og veie ulike tolkninger og vurdere dem opp mot hverandre. Ordet kritikk kommer fra et gresk ord for det å skjelve. Det å jobbe med skjønnlitteratur i skolen har et stort potensial for nettopp å utvikle og kultivere den kritiske dømmekraften til elevene.

” **Forutsetningen for meningsfull kritikk er inngående forståelse og evnen til å sortere og veie ulike tolkninger og vurdere dem opp mot hverandre.**

Hva mener vi så med dybdeforståelse i litteraturarbeidet, og hva kan det ha med dybdelesing å gjøre? Jeg tillater meg nok en sidelengs bevegelse ut i min egen litteraturfaglige tilblivelse. Jeg skrev hovedoppgave om narrativt begjær i Knut Hamsuns noveller (Skaftun, 1995) og doktoravhandling om Hamsuns dialogiske realisme (Skaftun, 2003). Begge avhandlingene hadde en gjennomgang av forskningstradisjon, og begge hadde et relativt utførlig teorikapittel. Men ingen av dem hadde et metodekapittel, og dette var ikke et valg jeg gjorde på egen hånd. Forståelsen av hvordan slike avhandlinger skulle se ut, var forankret i en tradisjon hvor metode i stor grad var innforstått. Min veileder på hovedfag ble ofte sitert på sin vittige omfortolking av ordet *metode* fra å betegne veien man skal gå, til å betegne veien man har gått. Metoden var nettopp lesing innrettet mot å gripe helheten på en måte som ga mening til delene (og omvendt), og å perspektivere denne lesningen. Mine avhandlinger pekte mot Peter Brooks (1992) sin teori om narrativt begjær i plot-strukturer samt mot Bakhtins teorier om representasjon av talende personer. Analysene – eller lesningene – ble til i møtet mellom teksten, teorien og min forståelse slik den utviklet seg i avhandlingsteksten. Denne illustrasjonen av hvordan litteraturarbeid artet seg, er forankret i en lang hermeneutisk tradisjon, med dybdeforståelse som mål og mening.

Eksempelet over er ikke et innlegg mot metode, kun et forsøk på å kretse inn en faglig forankret forståelse av begrepet dybdeforståelse og prosessen fram mot slik forståelse som kan forstås som dybdelesing. Det er også et forsvar for den betydningen åpenhet har i denne prosessen. Valget av perspektiv, som rammer inn den ferdige lesningen, er ikke begynnelsen på arbeidet, det er veldig ofte noe som skjer i et glimt av en sammenheng mellom den litterære teksten og andre tekster, det være seg litterære, historiske eller teoretiske tekster. Jeg ba en gang fem professorer i litteratur reflektere omkring hva det vil si å være en god leser i litteraturfaget. Alle peker mot denne åpenheten for sammenhenger, og på ulike måter sier de at gode lesere klarer å si noe interessant om teksten. På den måten peker de på samspeillet mellom forståelse og perspektivering på den ene siden og formulering av de to som to sider av det vi kanskje kan kalle litteraturfaglig dybdelesing.

” Jeg ba en gang fem professorer i litteratur reflektere omkring hva det vil si å være en god leser i litteraturfaget. Alle peker mot denne åpenheten for sammenhenger, og på ulike måter sier de at gode lesere klarer å si noe interessant om teksten.

Professorer er eksperter i faget sitt, og noen vil kanskje tenke at tekstarbeid i skolen er noe helt annet (Smidt, 2018; Michelsen & Skaftun, 2018). Jeg vil mene at vi her snarere er ved kjernen i litteraturfaglig praksis, forstått som langsiktig kultivering av en evne og vilje til å forstå verdenen rundt oss som er grunnleggende menneskelig. Å lære å lese handler om både ord og verden, hvis vi skal ta Freire og Macedo (1987) på ordet. Uavhengig av det som mange vil mene er en åpenbar kulturell verdi, har litteraturen en enda mer åpenbar *nytteverdi* (Skaftun, 2009) som eksemplarisk studieobjekt hvis vi ønsker å styrke elevenes evne til å lese dypt og kritisk. Det store og vanskelige spørsmålet er hvordan vi vekker interessen for å gå i dialog med tekster og unngår å miste dem på veien.

Engasjement i tekstarbeidet

Betydningen av engasjement i leseopplæringen har vært et sentralt punkt i min litteraturredidaktiske forskning, da forstått primært som det å være koplet på og involvert i arbeidet. Nystrand og Gamoran (1991) skiller mellom det de kaller proseduralt og substansielt engasjement, som handler om hvorvidt elevene responderer på lærerens instruksjoner eller på den faglige substansen – i vårt tilfelle teksten. Substansielt engasjement er lettest å gjenkjenne når elevene snakker sammenhengende i lengre passasjer og avløser og tidvis avbryter hverandre uten at ordet delegeres av en ordstyrer eller av læreren – altså når samtalen har trekk som likner vanlig uformell konversasjon.

Den typiske lærerstyrte helklassesamtalen er en krevende ramme hvis man ønsker å kople elevene på på denne måten, mens små elevstyrte grupper kan være en produktiv ramme for substansielt engasjert utforskning av litteratur. Gruppesamtaler om litteratur har vist seg å engasjere på tvers av alder og kompetanse (Gourvennec et al., 2014; Johansen, 2015; Michelsen et al., 2018; Sønneland & Skaftun, 2017), når tekstene byr på litt motstand og instruksjonen for arbeidet inviterer til åpen utforskning av teksten. Det er mange enkeltcaser som peker mot å forstå litterære tekster som meningsfulle og engasjerende problemer i dobbel forstand: Komplekse tekster er en ting, men det handler også om en tilnærming til tekstarbeidet generelt, en måte å ramme inn arbeidet på som gir rom for å respondere åpent på teksten. Enkle spørsmål som «hva får du ut av denne teksten?» ser ut til å fungere veldig bra som igangsettere, selv om det kanskje krever litt oppklaring i starten for de som er vant til mer detaljerte oppgaveformuleringer.

Sønneland (2018) forfulgte interessen for enkeltcaser mer systematisk ved å undersøke variasjon i engasjement i 18 elevgrupper fordelt på tre klasser på 9. trinn. Hun la også til grunn en forståelse av ungdomstrinnet som kritisk case, i den forstand at elevenes skolemotivasjon faller gjennom hele grunnskoleløpet og dermed er på det laveste i ungdomsskolen (jf. *Elevundersøkelsen*¹). 14 av de 18 gruppene lot seg entydig tolke som preget av substansielt engasjement. Dette er et ganske overbevisende tall i mine øyne. Hvis vi også godtar ungdomsskolen som en kritisk case, er det ikke urimelig å forsiktig generalisere påstanden om at åpne samtaler om litteratur engasjerer.

1 Elevundersøkelsen er en årlig spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen.

” Hvis vi også godtar ungdomsskolen som en kritisk case, er det ikke urimelig å forsiktig generalisere påstanden om at åpne samtaler om litteratur engasjerer.

De fire siste ble tolket som grensetilfeller. En nærmere undersøkelse av disse (Skaftun & Sønne-land, 2022) viste at ulike former for latter er et fellestrekk i disse samtalerne, som bidrar til at de framstår som mer tvetydige hva angår engasjement. I en av gruppene var det klassisk nonsens, tøys og tull, og i en av dem var det en av elevene som var så veldig engasjert innenfor en strengt regissert «engasjert samtale» at det var vanskelig å avgjøre om det var autentisk eller mer spill for galleriet (*procedural display* kaller Nystrand og Gamoran det). Noen av innspillene hans utløste en form for latter som indikerte at resten av gruppa oppfattet innsatsen som kvasiengasjert. I den tredje gruppa fant vi et liknende fenomen. En av elevene pushet en tolkning, og en av de andre trakk den litt lenger, over grensen til det alle oppfattet som mer absurd. Dette utløste en kollektiv latter av et annet slag, hvor elevene i større grad lekte med sin egen faglige identitet heller enn å distansere seg fra den faglige identiteten.

Den siste av de fire samtalerne deler flere av trekkene fra de tre andre gruppene, men byr seg likevel fram som det mest interessante grensetilfellet. Den deler den subversive atmosfæren med den første gruppa, den iscenesatte regisserte dialogen med den andre og den samme bevisste leken med fagspesifikk identitet med den tredje gruppa, men alle disse trekkene er *flertydige*. Vårt første inntrykk er at elevene i denne gruppa systematisk distanserer seg fra oppgaven. Likevel viser analysene våre at de faktisk åpner opp dialogiske rom for kreativ samtale om teksten. Dette kan vi forstå som en *karnevalesk* versjon av substansielt engasjement. Denne gruppesamtalen er et grensetilfelle som enkelt kunne ha blitt avskrevet som en samtale der elevene ikke forholder seg til oppgaven, men i stedet saboterer oppdraget gjennom tull og tøys. Likevel viser det seg at samtalen inneholder meningsfulle og kreative responser til den *utdanningspraksis* elevene er del av, vel så mye som til oppgaven.

Disse eksemplene på engasjement er i mine øyne viktige fordi de indikerer et meningsfullt sted å starte en reise innover i morsmålsfagets tekst- og litteraturarbeid. Det er lite kontroversielt å si at god undervisning møter elevene der de er, og inviterer dem til å bli kjent med faglige tenkemåter ved å gradvis innarbeide dem i egen erfaring. Dewey skilte mellom det han kalte tradisjonell og progressiv utdanning, basert på hvordan man forholdt seg til kløften mellom elevens erfaringsverden og den faglige kunnskapstradisjonen. Tradisjonell undervisning hviler på en ide om at kunnskapen finnes som tradisjon, og videre at denne formidles – eller traderes – fra de som har, til de som skal få denne kunnskapen. Progressiv utdanning problematiserer kunnskapsoverføringen og vektlegger i større grad selve prosessen knyttet til produksjonen av kunnskap. Denne prosessen styrkes hvis vi klarer å skape *kontinuitet i erfaringen* (Dewey, 1938). I begynnelsen av slike prosesser holder Dewey fram *impulser* som en drivkraft som kan og må kultiveres. Betydningen av engasjement i lese- og læreprosesser er belyst og begrunnet fra mange ulike hold og på ulike måter.

Det Dewey tilfører dette bildet, er betoningen av hvor kritisk viktig engasjement eller lystimpulsen rettet mot oppgaven – eller *problemet* – er som en begynnelse. Den første opplevelsen av meningsfylde i tekstarbeidet er en del av erfaringshorisonten elevene har med seg neste gang de inviteres til å jobbe med og diskutere tekster. I dette ligger det et utømmelig potensial for å underbygge substansielt engasjement og utvikling av evnen til å nå fram til og formulere dybdeforståelse, tror jeg. Det betyr ikke at lærerens stemme og faglighet blir uten betydning, tvert imot. Lærerens faglighet utgjør ofte en grenseverdi for hvor dypt man kan komme i tekstarbeidet. Men det handler om *hvor-*

dan læreren bruker fagligheten sin, og ikke minst *når*. Det er nok ikke uten grunn at Olga Dysthe (1995) bruker litteraturundervisning som eksempel på det monologiske klasserommet:

et illustrerende eksempel [på det monologiske klasserommet] er når elevene blir satt til å diskutere tolkningen av et dikt, men det de egentlig skal gjøre er å komme fram til fasiten – den rette tolkningen (Dysthe, 1995, s. 205).

En slik tilnærming er mest skadelig i starten av elevenes faglige reise, fordi den for mange kutter forbindelsen mellom faglige kjerneverdier og elevenes erfaringsverden. Resultatet blir at den litteraturfaglige diskursen blir meningsløs, eller i beste fall svært overfladisk. Elevenes iboende evne og vilje til å forstå og skape sammenheng blir ikke aktivert som drivkraft og som ressurs som raffineres i møte med faglige øvelser og prøvelser. Som sagt tidligere: Dette er ikke litteraturens feil, men snarere en uheldig tendens i litteraturundervisningen. Slike tendenser er det mange av. I litteraturundervisningen er den kanskje enklere å få øye på. Til gjengjeld er det kanskje enklere enn i andre fag å endre praksis?

Hvordan blir man en god leser – en «dybdeleser»??

Det å posisjonere eleven som ekspert i faget er det flere som har tatt til orde for (jf. f.eks. Hoel & Haaland, 2016; Hetmar, 2009). Det er en god tanke, men også den kan lede bort det enkle poenget om å la elevene møte ekte problemer i det faglige arbeidet. Heller enn å forsøke å definere bort en forskjell mellom faglige identiteter er det langt mer håndgripelig og realistisk å tenke gjennom hva man presenterer for elevene, og hvordan – relasjonen mellom elevene og teksten, kan vi si. Dewey peker på *førstehånds erfaring* som vesentlig kjennetegn på vitenskapelig aktivitet preget av vitebegjær og etterspør at også skolen aktiverer denne ressursen som styrende for undervisningen i stedet for andrehåndserfaring, formidlet mer eller mindre godt, og gjerne som svar på spørsmål som aldri har blitt introdusert, og som derfor lett blir løsrevet fra elevenes forståelseshorisont.

Det å gi adgang til teksten som åpent problem kan være et meningsfullt utgangspunkt for utvikling av elevenes faglighet og en klassekultur preget av lystbetont fortolkningsfellesskap (Fish, 1980). Faglighet knyttet til litteratur- og tekstarbeid handler om å utvikle en forståelses- eller forventningshorisont (Jauss, 1982) som harmonerer med fagets og fagfellesskapets tenke- og talemåter – fagets diskurs, om man vil. Utvikling av faglighet er en prosess som er i spill fra første skoledag, og hvert møte med en ny tekst er en utvidelse av den faglige horisonten. Hvis elevene erfarer disse møtene som irrelevante i forhold til det de vet om tekster og verden fra før, så er faren stor for at de utvikler en faglig identitet som fremmede i faget, og at fagets måter å søke dybdeforståelse på blir sett på som en raritet uten mening eller relevans. Tradisjonelt har frihetsgraden i tekstarbeidet økt jo lenger man kommer i utviklingen. Deweys bud på progresjon innebærer å snu denne logikken på hodet og vektlegge fascinasjonskraften i det faglige problemet i starten av læringsløpet. I arbeidet med tekster er dette mindre vanskelig å få til enn i for eksempel naturfag, hvor det i større grad finnes en autoritativ vitenskapelig fortelling (Mortimer & Scott, 2003), som man ønsker å lede elevene fram til.

” Det å gi adgang til teksten som åpent problem kan være et meningsfullt utgangspunkt for utvikling av elevenes faglighet og en klassekultur preget av lystbetont fortolkningsfellesskap.

Læreplanreformene i norsk skole kan leses som en dialektisk bevegelse fra *faget* som selvtilstrekkelig og selvfølgelig kunnskapsdomene, via en vektlegging av *ferdigheter* som mål og mening med opplæringen, til en langsomt modnende forståelse av at det handler om elevenes utvikling av *faglighet*. De ulike fagene har ikke først og fremst egenverdi, men de bidrar til en sammensatt kompetanse som grunnlag for å lese og forstå verdenen. Morsmålsfaget og litteraturarbeidet spesielt har en særegen plass i dette bildet, fordi vi nettopp utforsker, utfordrer og leker kreativt med sammenhenger i representerte verdener. Gjennom slikt arbeid kan vi gi elevene tilgang til et kritisk ståsted i møtet med tekster og verden, som gjør det mulig å skille og å utøve dømmekraft basert på dybdeforståelse. De nye ordene *kritisk literacy* og *dybdelesing* kan vinne dybde hvis de brukes til å hente fram det beste i fagtradisjonen heller enn å forstås som nye ideer som skal inn i faget.

Referanser

Alexander, P. A. (2000). Toward a Model of Academic Development: Schooling and the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher*, 29(2), 28-44. <https://doi.org/10.2307/1177054>

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Faber and Faber.

Brooks, P. (1992). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Harvard University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.

Fish, S. E. (1980). *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.

Gourvennec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om Skrivning, lesing og literacy*, 27-46. Fagbokforlaget.

Hetmar, V. (2009). Faglig læsning og skrivning i skolen: Diskurser, positioneringer og rekontekstualisering. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster* (s. 33-48). Novus forlag.

Hoel, T. & Haaland, A. A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 21-36. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/195>

Jauss, H. R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press.

Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 6, 1-20. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.1391>

Michelsen, P. A., Gourvennec, A. F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. I *Norsk Litterær Årbok*, 259-283.

Michelsen, P. A. & Skaftun, A. (2018.). Faglighet i skolens litteraturarbeid. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 3, 9-17.

Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making In Secondary Science Classrooms*. Open University Press.

Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation. I H. C. Waxman & H. J. Walberg (Red.), *Effective Teaching: Current Research* (s. 257-276). McCutchan.

Skaftun, A. (1995). *En erkeskjelm på togtur. Narrativt begjær i tre noveller av Hamsun* [Hovedoppgave]. Universitetet i Bergen.

Skaftun, A. (2003). Knut Hamsuns dialogiske realisme: En studie av Børn av tiden, «Nabobyen» og På gjengrodde stier med særlig fokus på autorposisjon, plot og personer [Doktorgradsavhandling]. Unipub forlag.

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

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

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2021). Cool Kids' Carnival: Double-voiced Discourse in Student Conversations about Literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, Running Issue (Running issue), 1-34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>

Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 2, 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet* (s. 168). Fagbokforlaget.

Solheim, O. J. & Skaftun, A. (2009). The Problem of Semantic Openness and Constructed Response. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/09695940903075909>

Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>

Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 2, 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>



Om forfatteren

Atle Skaftun er professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Han har skrevet bøker og artikler om litteratur, lesing og literacy, i den senere tid med vekt på vilkår for muntlighet. Hans siste publikasjoner er «Kritisk literacy i litteraturundervisningen» (Skaftun & Sønneland, 2022) og «Dialog og deltakelse i den digitale skolehverdagen» (Igland & Skaftun, 2022).

