Langeland, S. (2026). Fra ekkokamre til empati: Litteraturdidaktikk for danning og kritisk borgerskap. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 127–146). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771206

6

Fra ekkokamre til empati: Litteraturdidaktikk for danning og kritisk borgerskap

Solfrid Langeland

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Kapittelet undersøker hvordan litteraturundervisning kan fremme danning og kritisk literacy i en skolekultur preget av målstyring og høy medietetthet. Jeg argumenterer for to komplementære grep: (1) kultivering av et eksplisitt metaspråk om danning – fortellinger og begreper som tydeliggjør fagets dypere formål – og (2) etablering av transparente praksisfellesskap der læreren modellerer kritisk refleksjon, standpunktstaking og «radikal toleranse». Med støtte i Rosenblatts transaksjonelle leseteori, Bruners skille mellom narrativ og paradigmatisk tenkning, Gees literacy-begrep og Lave og Wengers teori om situert læring viser kapittelet hvordan veksling mellom estetisk innlevelse og analytisk distanse gir elever verktøy til å identifisere implisitte verdensbilder og bearbeide verdikonflikter. Drøftingen forklarer hvorfor litteraturens danningspotensial ofte underrealiseres – gjennom selvbekreftende lesing og en individfokusert klasseromsdiskurs – og hvordan metaspråklige samtaler kan gjøre «det usagte» synlig og meningsfullt. Avslutningsvis skisseres implikasjoner for lærerrollen som demokratibygger og for lærerutdanningen, og det argumenteres for at metaspråk ikke er et mål i seg selv, men en nødvendig betingelse for å realisere norskfagets danningsmandat.

Nøkkelord: Litteraturundervisning, danning, praksisfellesskap, legitim perifer deltakelse, verdensbilder, metaspråk

Abstract: This chapter examines how literature teaching can foster Bildung and critical literacy in a school culture shaped by management by objectives and a media-saturated environment. I argue for two complementary approaches: (1) cultivating an explicit metalanguage of Bildung – narratives and concepts that make the deeper purposes of the subject visible, and (2) establishing transparent communities of practice in which the teacher models critical reflection, taking a stance and "radical tolerance". Drawing on Rosenblatt's transactional theory of reading, Bruner's distinction between narrative and paradigmatic modes of thought, Gee's concept of literacy, and Lave and Wenger's theory of situated learning, the chapter shows how moving between aesthetic engagement and analytical distance gives students tools to identify implicit worldviews and to work through conflicts of values. The discussion explains why the Bildung potential of literature often goes underrealized, through self-confirming reading and an individual-centred classroom discourse, and how metalinguistic conversations can make "the unsaid" visible and meaningful. Finally, the chapter outlines implications for the teacher's role as a builder of democracy and for teacher education. It argues that metalanguage is not an end in itself but a necessary condition for fulfilling the Bildung mandate of Norwegian as a school subject.

Keywords: Literature teaching, Bildung, communities of practice, legitimate peripheral participation, worldviews, metalanguage

Innledning

Den moderne skolen står overfor et komplekst landskap preget av økt målstyring og et akselererende fokus på operasjonaliserbare kompetanser. Dagens læreplaner, som for eksempel Fagfornyelsen (LK20, Udir, u.å.), reflekterer et ønske om tydelighet og måloppnåelse og bygger på forskning som indikerer at konkrete og forståelige delmål fremmer læring (Hattie & Timperley, 2007). Mens hensikten bak dette fokuset – å forbedre undervisningen og støtte elevers persepsjon og motivasjon – er god, skaper det samtidig utfordringer for fag som har dypt forankrede, men mindre målbare danningsmål.

Danning, i motsetning til målbare ferdigheter, lar seg ikke like lett nedfelle i læringsmål med tydelige suksesskriterier. Et humanistisk pedagogisk perspektiv fremhever danning som en sentral, individuell og dypt personlig prosess. Det er en utvikling som skjer i møtet med den «Andre», og som utfordrer elevens eksisterende forståelseshorisont. Danning innebærer en transformativ prosess der eleven lærer å ta ansvar, å innse at man, som Philippe Meirieu beskriver det, kan leve i verden uten å oppta verdens sentrum, og gradvis utvikler seg til en selvstendig og kritisk borger (Hellesnes, 1992).

Dette kapittelet utforsker hvordan danning kan fremmes i en skolekultur preget av målstyring og en stadig mer medietett hverdag. Mens digitale verktøy tilbyr nye muligheter, utfordrer de også tradisjonelle danningsprosesser ved å bidra til ekkokamre og en potensielt ensidig virkelighetsoppfatning. For å bidra til antologiens diskusjon om verdier, danning og kompetanser vil kapittelet argumentere for at bevisst kultivering av metaspråklige danningsnarrativ og transparente praksisfellesskap i litteraturundervisningen er essensielt for å realisere komplekse danningsmål. Et danningsnarrativ forstås her som de eksplisitte begrunnelsene og fortellingene vi skaper om fagets dypere formål, og hvordan disse forankres i klasserommets praksisfellesskap, som er den sosiokulturelle rammen for læring (Lave & Wenger, 1991).

Problemstillingen som vil styre denne drøftingen, er som følger: «Hvordan kan kultivering av metaspråklige danningsnarrativ og etablering av transparente praksisfellesskap i litteraturundervisningen bidra til å fremme elevers danningsprosesser i en medietett og målstyrt skolekultur?»

Kapittelet er et teoretisk-konseptuelt essay som syntetiserer utvalgte teorier om lesing, læring og praksisfellesskap med skandinavisk klasseromsforskning.

Formålet er å utvikle et anvendbart didaktisk rammeverk for danning, ikke å presentere nye empiriske data.

Kapittelet vil først belyse hvordan sentrale danningsmål kan forløses i litteraturundervisningen i videregående skole. Deretter vil jeg utforske elevers utfordringer med å møte tekster på en måte som åpner for danning, med særlig vekt på hvordan persepsjon og meningsdanning kan bidra til selvbekreftende tenkning. Jeg vil så drøfte konkrete arbeidsmåter som fremmer danningsprosesser, med vekt på metaspråkets avgjørende betydning for læring og etableringen av transparente praksisfellesskap. Avslutningsvis vil kapittelet diskutere norsklærerens sentrale rolle som demokratibygger, der kultivering av dyder er avgjørende for å styrke elevers evne til å delta i en kompleks mediekultur.

Danning i litteraturundervisningen: Et uforløst potensial

I den litteraturdidaktiske diskursen er det bred konsensus om skjønnlitteraturens potensial for danning. Litteratur oppfattes som en arena der elevene kan utvikle selvforståelse og forståelse for andre, utforske komplekse moralske spørsmål og forbedre sin evne til å leve seg inn i andres perspektiver (Andersen, 2011; Nussbaum, 2016; Penne, 2010; Aase, 2005a, 2005b, 2005c). Fagfornyelsen (LK20) understreker også dette danningspotensialet, da norskfaget blant annet skal bidra til at elevene «forstår seg selv og sin egen samtid i lys av fortida» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Litteraturen tilbyr rom for å utforske mellommenneskelige relasjoner, samfunnsstrukturer og etiske dilemmaer på en måte som kan utvide elevenes moralske og kognitive horisont. Koblingen mellom danning og literacykompetanse er med andre ord symbiotisk: Danning er avhengig av utviklingen av elevenes evne til å lese, tolke og kritisk vurdere verden, samtidig som literacyferdigheter får sitt fulle danningspotensial først når de brukes til å utvikle et selvstendig og etisk reflektert individ.

Til tross for enigheten om litteraturens danningspotensial indikerer en rekke studier at potensialet sjelden realiseres fullt ut i klasserommene (Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Penne, 2006; Skarstein, 2013). Molloy (2002) peker på at litteraturundervisningen ofte handler om å overføre en kanon og en historisk forståelse av tekster, noe som i liten grad bidrar til at elevene

genuint «møter» litteraturen som en kilde til egen danning. Denne mangelen på genuine møter bekreftes av forskning som viser at elever ofte tenderer til å tilpasse tekster til egne, allerede etablerte verdensbilder. For eksempel har Penne (2006) funnet at elevers møte med litteratur ofte fokuserer på identitet og selvforståelse, men uten nødvendigvis å føre til dypere kritisk refleksjon over tekstens underliggende premisser. Dette kan føre til at elevene forkaster det som utfordrer deres verdensbilde eller oppleves ubehagelig, og dermed blokkeres den transformative opplevelsen som er essensiell for danning.

Jeg vil hevde at danningens vesen er dypt knyttet til evnen til å tåle og bearbeide motsetninger og ambivalens. Snarere enn å strebe etter forenklede løsninger handler danning om å utvikle en bevissthet om kompleksitet og paradokser i verden. I litteraturundervisningen betyr dette, som Scholes (1985) påpeker med sitt begrep «textual power», at elevene må lære å aktivt navigere og dekonstruere tekster – ikke bare passivt la seg påvirke. Dette krever etter min mening en kontinuerlig veksling mellom innlevelse, eller det Rosenblatt (1995) kaller «estetiske lesemåter», og en kritisk distanse, som ligger nær Bruners (1990) «paradigmatiske tenkning». Uten denne kapasiteten til både å omfavne og samtidig granske tekstens verden vil elevene mangle verktøy for å gjenkjenne de underliggende generaliseringene om mennesket og samfunnet som litteraturen formidler. Denne overskridende holdningen, preget av evnen til å reflektere over og forstå ulike perspektiver, er avgjørende for dypere danning og for å navigere i en kompleks verden.

For at litteraturundervisningen skal realisere sitt danningspotensial, er god literacykompetanse uunnværlig. Dette handler ikke bare om å kunne lese og skrive i tradisjonell forstand, men om å kunne identifisere, anerkjenne og kritisk vurdere ulike verdensbilder og ideologier som presenteres i tekster – både fiktive og ikke-fiktive (Gee, 2001; UNESCO, 2004). Literacy er dermed en forutsetning for å kunne engasjere seg i den dypere refleksjonen og den transformative læringen som danningen representerer. Uten disse ferdighetene risikerer elevene å forbli passive mottakere av fortellinger, heller enn aktive og kritiske bidragsytere til demokratisk diskurs.

Forklaringsmodeller for manglende tekstforståelse og danning

Selv om litteraturen har et utvilsomt potensial for danning og utvikling av literacy, tyder forskning på at dette potensialet i liten grad realiseres i klasserommene. Elevenes møter med tekster fører ikke automatisk til økt innsikt, selvrefleksjon eller forståelse for andre. For å få innsikt i hvorfor litteraturens potensial ikke alltid realiseres, kan vi utforske de grunnleggende mekanismene for meningsdanning og de diskursene som former skolens praksis.

Den selvbekreftende tenkningens utfordring: Når det ukjente avvises som irrelevant

Det er en iboende menneskelig tendens til å tolke ny informasjon slik at den passer inn i våre allerede etablerte, meningsbærende kulturelle skjemaer (Bruner, 1990). Lakoff og Johnson (1981) viser hvordan manglende metaforforståelse for våre egne diskursive skjemaer kan føre til selvbekreftende tenkning, nærmest i tautologier. Kulturens konseptuelle metaforer, som ofte er så selvsagte at de fungerer som usynlige fortolkningsnøkler (for eksempel «et meningsfullt liv er en reise»), kan gjøre oss ute av stand til å se og forstå alternative tenkemåter.

Forskning fra skandinaviske klasserom bekrefter denne tendensen. Undersøkelser av Malmgren (1992), Molloy (2002), Olin-Sheller (2006), Penne (2006) og Skarstein (2013) viser at mange elever leser tekster primært som en bekreftelse på eget verdensbilde. De speiler seg i litteraturen selv når de burde blitt utfordret av den. Når refleksjonen fra innrammingsglasset blir for sterk, reduseres ethvert portrett til et speil, uansett hvor uttrykksfullt og fremmed det måtte fremstå fra andre synsvinkler og under andre lysforhold. Tekster som ikke lar seg tilpasse elevens allerede etablerte verdensbilde, risikerer å bli avvist som uforståelige, kjedelige eller irrelevante. Denne tendensen forsterkes av det Penne (2012) karakteriserer som en «velkjent individfokusert skolediskurs der eleven og hennes behov skal være i sentrum». I denne diskursen legges det i overveiende grad vekt på personlig relevans og gjenkjennelse når tekster velges ut og arbeidsmåter utformes. En kan observere at lærere ofte begrunner dette gjenkjennelseskriteriet med at det er viktig for elevenes identitetsdanning (Penne, 2012; Kjelen, 2013). Det synes imidlertid å være en utfordring at dette fokuset på *selvet* kan bli så dominerende at det hindrer et dypere møte med det *fremmede*.

Penne (2012) knytter disse tendensene til et «intimitetstyranni» i moderne vestlig kultur, hvor autentisitet og nærhet verdsettes høyere enn evnen til prinsipiell og rasjonell tanke og handling. Et danningsmål basert på slike verdier kan lede til det Ziehe (Ziehe & Jacobsen, 2004; Ziehe & Stubenrauch, 2008) beskriver som en ungdomskultur med tendenser til regresjon og egosentrisme. Skarstein (2013) finner da også spor av «en narsissistisk kultur som nedfeller seg i elevers resepsjon av faglig stoff» (s. 153) blant sine informanter. Dette indikerer at elevers møte med litteraturen ofte forblir på et overfladisk plan, hvor den primære funksjonen er å bekrefte eksisterende oppfatninger snarere enn å utfordre dem.

Elevenes manglende evne til å identifisere og anerkjenne verdensbilder de selv ikke deler, er alvorlig. Lav kapasitet til å leve seg inn i fremmede tenkemåter i tekster kan korrelere med manglende evne til å forstå andres perspektiver også i andre sammenhenger (Rosenblatt, 1995), samt med en redusert evne til å se seg selv utenfra. Denne problematikken understreker et presserende behov for metakognitive, språklige verktøy som gjør det mulig å tre ut av egen forståelseshorisont. Dette er spesielt utfordrende for elever som ikke har del i skolens metakontekstuelle og metaspråklige tilnærmingsmåter fra sine hjemmemiljøer (Heath, 1988), og som dermed mangler språket som gjør det mulig å reflektere over eget ståsted og andres.

Når det selvsagte blir en blind flekk: Utfordringen med å anerkjenne fremmede verdensbilder

Problemet med selvbekreftende tenkning blir særlig tydelig når elevers egne verdensbilder er så selvsagte at de fungerer som en blind flekk. Flensners (2015) studie fra svensk religionsundervisning illustrerer dette på en slående måte. Selv om religionslærere og elever verbalt vektla respekt, forståelse og toleranse for annerledes tenkende, fant Flensner at en ensidig sekularistisk diskurs ofte var i spill i klasserommene og undergravde disse verdiene. Det sekulære «vi-et» ble fremstilt som et nøytralt utgangspunkt og omtalt som «normalt», mens religiøs tro ble marginalisert og latterliggjort, og sammenliknet med hjernevask og psykisk sykdom. Problemet her er ikke den sekularistiske diskursen i seg selv, men dens eksplisitte og implisitte posisjonering som universell og objektiv sannhet, noe som gjorde den selvsagt og usynlig for deltakerne. Denne strategien bidro paradoksalt nok til økte fordommer, marginalisering og fremmedgjøring av religiøse elever, og umuliggjorde

for dem å posisjonere seg som troende i klasserommet. Sandsmark (1999) understreker at elever i majoritetsposisjon er særlig utsatt for ikke å se sitt eget ståsted og for å regne sitt syn som «superior to other beliefs» (s. 83), og at læreren har et særlig ansvar for å bevisstgjøre dem.

I litteraturundervisningen fremstår verdensbildenes mangfold trolig enda mindre tydelig for elevene. I motsetning til det eksplisitte og komparative religionsvitenskapelige utenfrasynet presenteres verdensbildene i litteraturen i fortellingens form. Fortellinger ligger tett opp til erfaringen, og dermed øker sannsynligheten for at vi assimileres ukritisk inn i dens verdensbilder (Rosenblatt, 1995; Nussbaum, 2016). Dette gjelder i enda større grad fortellinger elevene møter utenfor klasserommet, gjennom ulike medier (Rosenblatt, 1995; Scholes, 1998). Norskfagets dannings- og literacymandat gir et særlig ansvar for å sette elevene i stand til å utøve retorisk motstand mot de ulike verdensbildene i tekstkulturen som omgir oss, slik at de ikke absorberes ukritisk og ubemerket.

For å motvirke den selvbekreftende og egosentriske tendensen er det fundamentalt å tilby elevene veier ut av eget perspektiv. Både Ziehe og Jacobsen (2004) og Bruner (1990) understreker behovet for desentrering og et aktivt møte med den Andre, samt bruk av kontrast, konfrontasjon og metakognisjon. Disse begrepene representerer strategier for kognitiv og etisk utvikling som er avgjørende for danningen. Som Hellesnes (2005) uttrykker det, vokser danning ut av «erfaringa av at det finst mange former for etnisitet og religion, mange livsstilar, tenkemåtar og forståingsformer. Gjennom det vil provinsialiteten – det vil seie den einsidige tilpassinga til ein livsform – bli motverka» (s. 29).

Et slikt dypere møte med det fremmede forutsetter imidlertid at elevene faktisk evner å forstå det som presenteres – at de ikke bare møter det med avvisning eller misforståelse. Som tidligere drøftet tyder mye på at dette sjelden skjer for alle elever når de leser og arbeider med litteratur i norskfaget, selv når intensjonen fra lærerens side er god. Uten tilstrekkelige verktøy blir det vanskelig å gripe fatt i kompleksiteten. I denne konteksten fremstår metaspråk som et avgjørende redskap; det gir motmakt mot språkets og tankens begrensninger ved å muliggjøre refleksjon over egne og andres perspektiver. Metaspråket kan være en vei til erkjennelse av og engasjement i det fremmede, fordi det setter det harde arbeidet – det jo tross alt er å anstrenge seg for å forstå andres verdener – i en meningsfull ramme: Dette tunge arbeidet kan hjelpe oss til å utvikle oss som mennesker. Mens tradisjonell kontekstkunnskap og sjangeranalyse ofte kritiseres for å forbli en «stiv formalisme» som ikke «berører» elevene,

kan metaspråk om danningsmål sette redskapsferdighetene i perspektiv: Vi trenger nøkler for å forstå andres fortellinger og verdener. Vi kan ikke ta for gitt at vi forstår andre uten anstrengelse. Særlig når første impuls er avsky eller fordømmelse (av tekst, forfatter eller for den saks skyld fag), trenger eleven å se det store målet vi jobber mot når vi må jobbe med oss selv og forsøke å se den andre én gang til, med respekt og ydmykhet.

Arbeidsmåter for danning: Språkliggjøring, transparens og modellering

For å imøtekomme utfordringene med selvbekreftende tenkning og den «usynlige» innflytelsen fra selvsagte verdensbilder er det nødvendig å utvikle didaktiske grep som styrker danning og kritisk literacy. Litteraturundervisningen må derfor legge til rette for at de ofte usagte danningsmålene avdekkes.

Språkliggjøring av danningsmål: Gjør det usynlige synlig

Danningsmål er per definisjon unnvikende og dypt personlige. De representerer ofte komplekse, indre prosesser som er vanskelige å konkretisere. Likevel er det avgjørende å språkliggjøre dem, da de ikke «sier seg selv», i alle fall ikke for alle elever. En litteraturlærer vil som regel ha utviklet en intuitiv forståelse for det – det er gjerne derfor vedkommende har endt opp i yrket sitt. Hvis vi vil at målet skal nås av alle elever, bør vi anvende kunnskap om persepsjon og læring. En eksplisittgjøring risikerer å bidra til en reduksjon av danningsmålet, men er en nødvendig didaktisk handling for å gjøre prosessen tilgjengelig og målbar på et metanivå. Denne spenningen må læreren balansere.

Læringsteorier om persepsjon (Bruner, 1990) og motivasjon (Deci & Ryan, 1985) understreker behovet for å rette elevenes oppmerksomhet mot hva som faktisk skal læres. Bruners arbeid om kognitive skjemaer viser hvordan vår forståelse er styrt av eksisterende strukturer; dersom danningsmål forblir implisitte, risikerer de å forbli usynlige eller å bli feilfortolket gjennom elevenes egne, ubevisste filter. Når mål er eksplisitte og språkliggjort, blir

de mer tilgjengelige for elevene å gripe fatt i, og de kan aktivt engasjere seg i prosessen. Deci og Ryans forskning på indre motivasjon poengterer videre at en opplevelse av kompetanse og autonomi er grunnleggende for læring. Å gjøre læringsmål transparente, selv de danningsrelaterte, bidrar til at elevene forstår *hva* de skal oppnå, noe som kan styrke deres mestringsforventning og dermed deres indre motivasjon til å investere i læringen.

Det metaspråket vi bruker for å snakke om læring og danning, er altså et viktig redskap for å rette oppmerksomheten mot både hva som skal læres og hva som har blitt lært (Hattie & Timperley, 2007). Metaspråket gir elevene ikke bare et vokabular, men også konseptuelle verktøy for selvmonitorering og selvregulering. Dette bidrar til at de mer bevisst kan styre egen læringsprosess, noe som er en forutsetning for både dybdelæring og livslang læring. Ved å språkliggjøre danningsmålene utrustes elevene med et redskap for å reflektere over *hvordan* de leser, *hvilke* perspektiver de bringer med seg, og *hvilke* nye innsikter de potensielt kan utvikle.

Denne språkliggjøringen kan begrunnes ut fra sentrale læringsteorier. Bruner (1990; 2001) skiller mellom narrativ og paradigmatisk tenkning. Litteraturen engasjerer vår narrative modus, som handler om innlevelse og fortelling. Men for danning er det essensielt at elevene også kan veksle til den paradigmatiske modusen – den mer distanserte, analytiske og logisk-vitenskapelige. Metaspråket gir elevene begreper og strukturer for bevisst å veksle mellom disse to tenkemåtene, noe som er kjernen i å utvikle «textual power» (Scholes, 1985) og en overskridende holdning (Hellesnes, 1992). Det å kunne sette ord på det som skjer i møtet med teksten, hjelper elevene med å reflektere over *hvordan* de leser og *hvilke* perspektiver de bringer med seg.

Gee (2001; 2003) viser hvordan ulike diskurser har sine egne uskrevne regler og koder. Metaspråk er avgjørende for at elevene skal kunne forstå og operere innenfor skolens diskurser for litteraturarbeid. Det gir elevene nøkler til å dekode og navigere i ulike kulturelle og tekstuelle praksiser, og til å identifisere de underliggende ideologiene og verdensbildene som presenteres. Lakoff og Johnson (1981) argumenterer for at vår virkelighetsoppfatning er grunnleggende metaforisk. Disse «konseptuelle metaforene» er ofte så inngrodde at vi ikke er bevisste på dem. Ved å språkliggjøre og drøfte disse metaforene i litteraturen, og de meningsbærende skjemaene de representerer, kan elevene bli bevisste på hvordan språk former tenkning og virkelighetsoppfatning.

Metaspråket blir dermed verktøyet for å «se» disse usynlige strukturene og få et kritisk perspektiv på dem, både i tekstene og i egen tenkning.

I praksis kan dette arte seg på flere måter. Når læreren introduserer postmodernismen, kan det for eksempel innebære en metaspråklig samtale om at dette ikke bare er en litterær epoke, men også et verdensbilde – måter å se og tolke virkeligheten på som utfordrer tidligere sannheter. Dette inviterer elevene til å utforske og reflektere over «hvordan tekster framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020), snarere enn bare å lære karakteristikker. Et annet eksempel er komparativ analyse, som i «Et dukkehjem». Ved å sammenlikne Nora og Kristine Lindes livsvalg – Noras oppbrudd og Kristines valg om å vie seg til en ny familie – kan læreren veilede en metaspråklig samtale. Her kan elevene utforske ikke bare litterære motsetninger, men også underliggende verdikonflikter: frihet versus trygghet, personlig lykke versus ansvar for andre. Denne samtalen blir en arena for å øve empati (forståelse for andres valg), kritisk refleksjon (hva er konsekvensene av ulike valg?), respekt (anerkjennelse av gyldigheten i andres perspektiver selv om man er uenig) og å unngå forenklede forestillinger om «det rette» valget. Litteraturen fungerer her som en «buffer» (Penne, 2012), der elevene kan utforske «provoserende og smertefull uenighet» (Rosenblatt, 1995) i et trygt, fiktivt rom, uten de direkte konsekvensene det ville hatt i egne liv. Selvsagt krever dette også at læreren selv har en toleranse for tvetydighet og usikkerhet som er uunnværlig i danningsprosesser.

Transparente praksisfellesskap og den «store fortellingen om faget»

For å realisere danningens potensial må skolen og klasserommet fungere som transparente praksisfellesskap. I tråd med Lave og Wengers (1991) teori om situert læring skjer læring primært gjennom «legitim perifer deltakelse» i et fellesskap. Dette innebærer at nye deltakere, i dette tilfellet elevene, gradvis får innpass i en sosial praksis og dens kunnskapssystemer ved å starte i periferien. For at denne deltakelsen skal være legitim og meningsfull, må fellesskapets normer, verdier og kunnskapsmål være forståelige. Når læreren aktivt kultiverer metasamtaler om fagets dypere formål, gjøres klasserommets praksisfellesskap transparent. Dette innebærer at både de konkrete verktøyene (for eksempel begreper som «verdensbilder», «litterær epoke», «narrativ

modus») og de sosiale ritualene (f.eks. komparativ analyse, litterære samtaler som diskuterer verdier) blir eksplisitte. Slik transparens gjør det lettere for elevene å legitimt ta del i fellesskapets praksiser og etter hvert bevege seg mot sentrum av praksisen, der den dypere meningen og kompleksiteten ligger. Det handler om å bygge bro mellom det som er implisitt for den erfarne (læreren) og det som er uklart for den uerfarne (eleven).

Det er et kritisk skille her: Det handler ikke bare om å «snakke *om* praksis» (f.eks. å definere danningsmål i læreplanen), men om å «snakke *i* praksis». Samtalen om lærings- og utviklingsmålene er ikke adskilt fra selve undervisningspraksisen, men er en sentral del av den – en språkhandling som former både innhold og læring. Når læreren eksplisitt og gjentatte ganger snakker om *hvorfor* man leser litteratur – utover pugging av titler og epoker – blir denne samtalen en del av selve litteraturundervisningen, ikke en ytre tilleggsaktivitet.

Wenger (1998) illustrerer dette med en anekdote om to steinhuggere. Den ene hugger stein, den andre bygger katedral. Det er den sistnevnte som har en «stor fortelling» om sitt arbeid, en «imagination» av det endelige formålet, som gir arbeidet mening og retning. På samme måte er elevens forestilling om fagets formål avgjørende for engasjementet. Forskning (Olin-Scheller, 2006; Skarstein, 2013; Kjelen, 2013) indikerer at mens høytpresterende elever ofte intuitivt finner mening i litteraturarbeidet og ser de større danningsperspektivene, opplever mange andre faget som kjedelig og meningsløst. Dette skyldes ofte at de ikke har del i den «store fortellingen» som motiverer og gir retning til arbeidet. Derfor er det avgjørende å aktivt formidle norskfagets overordnede betydning. Å språkliggjøre og forme den overordnede forestillingen om faget – for eksempel som en arena der man kan «undersøke ulike syn på hva det vil si å være menneske», «utvikle et etisk kompass» eller «forstå samfunnets kompleksitet» – er ikke en trivialisering. Tvert imot: Det handler om bevisst å rette elevenes oppmerksomhet mot identitetsutvikling og danning som legitime og oppnåelige mål for det vi driver med. Forskning viser at elever, på tvers av alder, er interessert i å «bli mennesker som evner å se og forstå andre» (Sennett, 2002), selv om de ikke alltid har et språk for dette. Når læreren tydeliggjør at litteraturundervisningen er en vei til nettopp dette, øker sannsynligheten for at slik læring faktisk skjer og oppleves som meningsfull.

Norsklæreren som demokratibygger: Dydene i den digitale kulturen

I det følgende belyses noen sentrale sider ved norsklæreren som demokratibygger.

Klasserommet som arena for danningsprosesser

I et samfunn preget av komplekse utfordringer og ulike verdensbilder fremstår norsklærerens rolle som demokratibygger som stadig viktigere. Klasserommet kan og bør fungere som en sentral arena for demokratiske danningsprosesser. For å fremme danning, slik Aase og andre danningsteoretikere vektlegger, er det essensielt å skape rom der underliggende normer, verdier og konflikter kan bringes til overflaten for refleksjon og kritisk granskning. Klasserommet kan fungere som en modell for en demokratisk offentlighet, der meninger brytes og moralske dilemmaer synliggjøres. Dette forutsetter en bevisst pedagogisk praksis der usynlige konflikter, implisitte antagelser og uenigheter ikke ties i hjel, men aktivt løftes frem for diskusjon. Ved å la elever møte og bearbeide tekster som presenterer uensartede perspektiver, skapes en trygg ramme for å utforske de spenningene og paradoksene som også kjennetegner det virkelige samfunnet. En slik tilnærming forbereder elevene på å navigere i et pluralistisk landskap, der forståelse for og evne til å håndtere motsetninger er avgjørende for reell demokratisk deltakelse.

Lærerens etiske ansvar og modellering av standpunkt

I dette arbeidet har læreren et betydelig etisk ansvar, særlig knyttet til modelleringen av et kritisk og reflektert standpunkt. Rosenblatt (1995) utfordrer lærere til kritisk å vurdere de etiske kriteriene som implisitt ligger til grunn for egne vurderinger av både litteratur og liv. Dette innebærer en selvbevissthet rundt lærerens egne «blinde flekker» og en erkjennelse av at også lærerens verdensbilde er formet av diskurser og erfaringer. Denne refleksjonen er vital for å unngå at læreren ubevisst reproduserer selvbekreftende tenkning i klasserommet, og for å skape et rom der alle elevers perspektiver kan møtes med legitimitet.

Videre kan læreren modellere en danningsprosess for elevene ved å være en «really live person» (Rosenblatt, 1995). Dette betyr å være åpen og ærlig i kommunikasjonen av egne holdninger og antagelser, ikke som dogmer, men som standpunkter som er gjenstand for refleksjon og diskusjon. En slik åpenhet inviterer elevene til å se at meninger er formbare og forankret i en personlig horisont, samtidig som de kan utfordres og utvikles gjennom møtet med andre. Det handler om å vise fram den pågående prosessen med å «bli til» som menneske og borger, og dermed demystifisere ideen om ferdige svar.

I møte med grunnleggende uenighet er det viktig å praktisere «radikal toleranse». Dette er ikke det samme som en uforpliktende relativisme (Rosenblatt, 1995), der man passivt godtar alle synspunkter uten å vurdere dem kritisk eller ta et eget standpunkt. Snarere handler det om evnen til å holde ut og utforske dype uenigheter, selv dem som oppleves som ubehagelige eller utfordrende, uten å ty til avvisning eller forenkling. En slik toleranse for ambivalens og motstand forbereder elevene på den typen demokratisk diskurs som foregår utenfor ekkokamrene i det digitale rom, og ruster dem til å delta konstruktivt i et mangfoldig samfunn.

Fagfornyelsens implikasjoner

Fagfornyelsen (LK20), med sine krav om å forholde seg til tekster som uttrykk for kultur og livsholdning, understøtter i stor grad argumentene som er fremmet her. Læreplanen vektlegger at elevene skal utforske «hvordan tekster framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og at de skal utvikle «etisk bevissthet» og «evne til kritisk tenkning». Dette går hånd i hånd med ideen om å forstå teksten som et «utspring fra noe» (Claudi, 2017), snarere enn kun en formell struktur eller et historisk dokument. Det handler om å se litteraturen som bærer av ideer, verdier og forestillinger som både reflekterer og former kulturen. Når norskfaget stiller krav til at elevene skal analysere og reflektere over de etiske, filosofiske og samfunnsmessige implikasjonene av en teksts innhold, styrkes deres evne til å identifisere og vurdere de «usynlige» verdensbildene som preger både litteraturen og den digitale offentligheten. Dette synet på teksten som forankret i en livsholdning åpner for en undervisning som aktivt utfordrer selvbekreftende tenkning og fremmer en dypere danningsprosess som er essensiell for demokratisk medborgerskap.

Litteraturdidaktikk for kritisk borgerskap

Denne drøftingen viser at en litteraturdidaktikk som stimulerer vekselvirkning mellom analyse og estetiske lesninger, forankret i tydelige metasamtaler om danningsbegrunnelser, er avgjørende for å utdanne selvstendige, kritiske og demokratiske borgere. Evnen til å veksle mellom innlevelse i tekstens verden og kritisk distanse er fundamental for å identifisere, forstå og vurdere de implisitte generaliseringene om mennesker og samfunn som litteraturen inneholder. Ved å språkliggjøre danningsmålene og la læreren modellere en reflektert tilnærming til uenighet og ambivalens får elevene konkrete verktøy til å navigere i et komplekst landskap av meninger og verdier. Dette er ikke bare en faglig kompetanse, men en grunnleggende demokratisk ferdighet som ruster elevene til å delta informert og kritisk i samfunnsdebatten og til å møte andre perspektiver med en overskridende holdning.

Prioritering i en travel hverdag

En bevisst prioritering av disse danningsmålene er imidlertid nødvendig i en travel skolehverdag. Læreres arbeidsbelastning og hyppige endringer i læreplanen (Bjerke, 2019) kan føre til at de dypere formålene med litteraturundervisningen havner i skyggen av mer målbare kompetansemål. Dette kan resultere i enten en stiv formalisme, der fokus ligger på fakta og sjangeranalyse uten dypere innsikt, eller en ettergivende opplevelseslesing som ikke i tilstrekkelig grad utfordrer elevenes eksisterende perspektiver. For å unngå disse fallgruvene kreves det at læreren kultiverer visse «dyder»: et fokus på det langsiktige danningsmandatet, strategisk tenkning rundt didaktiske valg og utholdenhet i å fastholde ambisjonen om dypere læring. Når læreren bevisst og systematisk integrerer metaspråklige samtaler og modellering av kritisk tenkning, blir disse praksisene en naturlig del av undervisningen. Slik kan norskfaget levere på sitt mandat som en sentral bidragsyter til utviklingen av reflekterte og deltakende borgere i et moderne demokrati.

Konklusjon: Norsklæreren som demokratibygger

Dette kapittelet har utforsket hvordan danning kan fremmes i en skolekultur preget av målstyring og en stadig mer medietett hverdag. Problemstillingen var: «Hvordan kan kultivering av metaspråklige danningsnarrativ og etablering av transparente praksisfellesskap i litteraturundervisningen bidra til å fremme elevers danningsprosesser i en medietett og målstyrt skolekultur?»

Det er argumentert for at en betydelig utfordring ligger i elevers iboende tendens til selvbekreftende tenkning og den «usynlige» innflytelsen fra selvsagte verdensbilder, noe som ofte hindrer et genuint møte med det fremmede i teksten. Videre er det påpekt at en individfokusert skolediskurs, som primært vektlegger gjenkjennelse, kan forsterke denne tendensen.

Som en respons på disse utfordringene er det fremhevet at metaspråk representerer et avgjørende didaktisk virkemiddel. Gjennom metaspråk kan lærere språkliggjøre danningsmål og gjøre den «store fortellingen» om faget transparent, slik at faget oppleves meningsfullt og motiverende. Dette bidrar til å bevisstgjøre elevene om egne kognitive rammer og gir dem verktøy til å analysere og forholde seg kritisk til de implisitte verdensbildene i tekster og i samfunnet for øvrig. Når elever utrustes med et metaspråklig vokabular, styrkes deres evne til desentrering, det vil si å tre ut av eget perspektiv for å forstå og reflektere over andre tenkemåter.

Kapittelet har vist hvordan en slik metaspråklig tilnærming, forankret i transparente praksisfellesskap som inviterer til legitim perifer deltakelse, kan:

- *Stimulere kritisk literacy:* Ved å analysere språkets og tekstens underliggende mekanismer, kan elevene utvikle en dypere forståelse for hvordan mening skapes og formidles, og dermed utøve «retorisk motstand» mot ukritisk assimilering av verdensbilder. Synliggjøringen av fagets praksiser gjør dem til aktive deltakere i dekonstruksjonen av tekster.
- *Fremme danning:* Gjennom vekslingen mellom estetiske og paradigmatiske lesemåter, og ved å muliggjøre refleksjon over egne og andres perspektiver i et transparent praksisfellesskap, bidrar metaspråket til å utvikle empati, toleranse for ambivalens og en overskridende holdning, noe som er essensielt for å navigere i en kompleks og mangfoldig verden.
- *Styrke motivasjon og engasjement:* Tydelig kommuniserte danningsmål og en transparent «stor fortelling» om faget, formidlet gjennom metaspråk og et inkluderende praksisfellesskap, kan øke elevenes opplevelse av

kompetanse og autonomi, noe som er grunnleggende for indre motivasjon og dybdelæring. Den legitime deltakelsen bidrar til mestringsfølelse.
- *Styrke demokratiet:* Norsklæreren bidrar som demokratibygger ved å forberede elevene på informert, kritisk og empatisk deltakelse i offentlig debatt, blant annet ved å modellere en «radikal toleranse» for reell uenighet og unngå uforpliktende relativisme.

Det er derfor en sentral konklusjon at metaspråk ikke er et mål i seg selv, men et nødvendig verktøy for å realisere norskfagets ambisiøse mål om danning og kritisk literacy, og dermed også dets mandat som demokratibygger gjennom etablering av autentiske læringsfellesskap.

Veien videre

De praktiske implikasjonene for didaktikk og lærerutdanning er betydelige. Læreren må våge å formulere noen eksplisitte mål for danning, og sette ord på – og bryte opp i mindre brikker – målet om å utvikle seg som mennesker. Det dreier seg om å bygge opp klassens fortelling om hva som egentlig er målet med det vi driver med, både gjennom (meta)språk og handling. Dette krever kontinuerlig refleksjon over eget fagsyn og en vilje til å gjøre klasserommet til et genuint transparent praksisfellesskap, der arbeidsmåter og verdier eksplisitt drøftes, og der alle elever kan finne veier til legitim perifer deltakelse i klassens små og store ritualer.

Siste refleksjon

I en tid preget av økende medietetthet, ekkokamre og polarisering er danningens langsiktige betydning for individ og samfunn mer relevant enn noensinne. Litteraturundervisning, med sitt potensial for å stimulere til danningsprosesser, bærer et viktig ansvar. Litteraturlæreren kan bidra til å ruste elevene for et liv som reflekterte, selvstendige og demokratiske borgere i vår moderne, digitale kultur. En tydelig og eksplisitt formulering av disse målene, og av hvordan de konkrete oppgavene knyttet til litteraturarbeidet hjelper oss i den retningen, øker sjansen for at danning kan skje for alle elever. Dette krever mot av læreren, og håp om at det faktisk er sant: At vi som lærere og ledere kan dyrke frem et praksisfellesskap og en litteraturundervisning der elevene våre kan utvikle seg som mennesker på et dypt eksistensielt plan.

Referanser

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, *34*(2), 15–22.

Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I K. R. Solbu & M. Blikstad-Balas (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 47–60). Fagbokforlaget.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Bruner, J. (2001). In response. I D. Bakhurst & S. G. Shanker (Red.), *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. Sage Publications.

Claudi, M. B. (2017). «His name is man!» the chieftain hero as type and topos in Norway around 1900. I *Literature and Honour* (s. 145–169). Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, *19*(2), 109–134.

Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling]. University of Gothenburg.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language. A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *44*(8), 714–725.

Gee, J. P. (2003). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse.* Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112.

Heath, S. B. (1988). What no bedtime story means: Narrative skills at home and in school. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective, Vol. II*. Open University Press.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til et utiva daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal AS.

Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 27–35). Fagbokforlaget.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by.* The University of Chicago Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* [Doktorgradsavhandling]. Lunds Universitet.

Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet* [Doktorgradsavhandling]. Lärarhögskolan i Stockholm.

Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400883509

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother, en studie om gymnasieelevers textvärlder* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad Universitet.

Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* [Doktorgradsavhandling]. UiO.

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole.* Universitetsforlaget.

Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I Elf & Kaspersen (Red.), *Den nye nordiske skolen – fins den?* (s. 32–58). Novus forlag.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. Modern Language Association of America.

Sandsmark, S. (1999). *Is world view neutral education possible and desirable?* [Doktorgradsavhandling]. University of London.

Scholes, R. (1985). *Textual power*. Yale University Press.

Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English.* Yale University Press.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes.* UNESCO Education Center.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. https://www.udir.no/lk20/nor01-06

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Ziehe, T. & Jacobsen, J. C. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine.* Politisk Revy.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet.* Politisk Revy.

Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (s. 69–83). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–48). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (s. 15–28). Fagbokforlaget.