

MAYLINE ROTVIK TVERBAKK OG TOVE SOMMERVOLD (RED.)

Tekster og lesere

ET NÆRMERE BLIKK PÅ UNGDOMSTRINNET



FAGBOKFORLAGET

Tekster og lesere

MAY LINE ROTVIK TVERBAKK OG TOVE SOMMERVOLD (RED.)

Tekster og lesere

ET NÆRMERE BLIKK PÅ UNGDOMSTRINNET

Boken ble første gang utgitt i 2024 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © May Line Rotvik Tverbakk og Tove Sommervold 2024. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2024.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Nord universitet og Høgskolen i Innlandet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5134-6

ISBN digital utgave: 978-82-450-4353-2

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa3502>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign: Vegard Bolstad

Sats ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert.



Miljøfyrtårn[®]

Forord

Med antologien *Tekster og lesere. Et nærmere blick på ungdomstrinnet* har vi ønsket å utforske sider ved tekster og lesing i norskfaget, men også i andre språk- og kulturfag. Kapitlene presenterer et bredt spekter av perspektiver som kan reise nye spørsmål i utdanningsfeltet og utvikle diskusjonen om arbeidet med tekster og lesing på ungdomstrinnet. Boka er primært rettet mot dette trinnet, men temaene som tas opp, er like relevante på andre trinn i grunnopplæringen. Kapitlene er skrevet av aktive forskere tilknyttet lærerutdanninger i Norge og Sverige.

Vi ønsker å takke bidragsyterne for engasjementet og innsatsen, og for at dere har gjort det mulig å realisere denne antologien. Vi retter en spesiell takk til institusjonene våre, Nord universitet og Høgskolen i Innlandet, som har finansiert utgivelsen. Til slutt vil vi takke vår forlagsredaktør Balder Holm for støtte, verdifulle råd og innspill underveis i arbeidet mot publisering.

God lesning!

Bodø og Hamar, mai 2024

May Line Rotvik Tverbakk og Tove Sommervold

Til Lise

Innholdsfortegnelse

Innledning	11
<i>May Line Rotvik Tverbakk og Tove Sommervold</i>	
1	
Kritisk lesing i norskfagets tekstlandskap	17
<i>Tove Sommervold og May Line Rotvik Tverbakk</i>	
2	
Substans i litterære samtaler: Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand	31
<i>Åsmund Hennig</i>	
3	
Samisk litteratur i norskfaget: Essensialisme eller synliggjøring?	53
<i>Asbjørn Rørslett Kolberg</i>	
4	
Eldre litteratur i ungdomsskolen: Kva og korleis?	71
<i>Hallvard Kjelen og Ann-Helen Moen</i>	
5	
«Historie selv menneske kan forstå»: Invitasjoner til følelsesmessig involvering og engasjement hos leseren i Shaun Tans bildebok <i>Sikade</i>	89
<i>Tove Sommervold</i>	
6	
Ungdomsbiografien og dens didaktiske potensial	107
<i>Inger-Kristin Larsen Vie</i>	
7	
Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning: En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum	125
<i>Ann-Christin Randahl, Malin Blix och Christina Olin-Scheller</i>	

8		
Enacting critical literacies in the subject of English – Is it possible?	143	
<i>Anja Synnøve Bakken</i>		
9		
Critical literacy and reading in the English subjects in lower secondary school	163	
<i>Marit Elise Lyngstad</i>		
10		
Ungdomstrinnselevs synspunkter på leseundervisning i norskfaget	179	
<i>May Line Rotvik Tverbakk</i>		
11		
«Det ble veldig sånn tekstnært»: Fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen <i>Veiledet lesing i samtale om tekst</i>	197	
<i>Hege Rangnes, Toril Fraffjord Hoem og Åse Kari H. Wagner</i>		
12		
Lesing på nynorsk som sidemål	217	
<i>Eline Bjørke og Elise Takle</i>		
13		
Skjønnlitteratur og ungdomsleseren: En analyse av oppgaver til skjønnlitterære tekster i læreverket for ungdomstrinnet	237	
<i>Linda Wahlmann Olsen og Anne-Beathe Mortensen-Buan</i>		
14		
Digital lesing i norskfaglege læremiddel	257	
<i>Magne Rogne</i>		
Sammendrag	277	
Forfatteromtaler	293	

Tverbakk, M. L. R. & Sommervold, T. (2024).
Innledning. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold
(Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på
ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 11–15).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350200>

Innledning

May Line Rotvik Tverbakk og Tove Sommervold

Denne antologien belyser noen av lesingens og tekstenes muligheter på ungdomstrinnet. Lesing foregår i mange ulike situasjoner og kontekster, men på dette nivået møter elevene tekster med økende kompleksitet og et større mangfold, både digitalt og på papir. I dette sammensatte tekstlandskapet er forventningene til elevenes lesekompetanse høye. I kjølvannet av de store leseundersøkelsene er grunnskolens leseopplæring blitt viet mye oppmerksomhet både i fagmiljøene og i mediene. Samtidig er det et kontinuerlig behov for å debattere lesing og leseopplæring, særlig i en tid der trenden er at leseferdighetene i befolkningen synker. Utviklingen i Norge samsvarer med utviklingen i mange andre europeiske land, og et sentralt bakteppe for antologien er de nokså bekymringsfulle tendensene som avtegner seg i nasjonale og internasjonale leseundersøkelser. Elevers leseengasjement er synkende, og lesing på papir og på skjerm settes opp som hverandres motsetninger. Den teknologiske hverdagen elevene er en del av, utsetter dem også for distraksjoner som kan gjøre det utfordrende å konsentrere seg om innholdet i tekster de leser. Internasjonale undersøkelser av elevers leseferdigheter i årene før de starter på ungdomsskolen, viser også lav motivasjon for lesing og en nedgang i leseferdigheter. Samtidig er det tegn på at mange unge fortsatt finner glede i å lese. Resultater fra nyere undersøkelser som måler elevers leseferdigheter, peker altså mot at det fortsatt trengs bevissthet om lesepraksiser både i og utenfor skolen. Gode leseferdigheter er avgjørende for at alle unge mennesker skal kunne nå sine utdanningsmål og legge grunnlaget for god livskvalitet.

Skolen og lærerne spiller en sentral rolle for hver enkelt elevs leseutvikling, og særlig for de elevene som trenger ekstra hjelp og inspirasjon for å tilegne seg innhold i tekster.

Lærerne står ikke alene om å bære ansvaret for elevers lesemotivasjon og leseutvikling. Gjennom årene har det vært flere satsinger på lesing og leselyst i regi av utdanningsmyndighetene. Den norske regjeringens nye satsing på litteratur og lesing, med blant annet økte bevilgninger til skolebibliotekene og leseorganisasjonene, er et direkte svar på den nedadgående trenden i leseinteresse blant barn og unge. Satsingen inneholder også utforming av en nasjonal leselyststrategi med et uttalt mål om å få flere til å lese mer og om å bidra til at barn beholder lesegledden gjennom hele skoleløpet. Litteratur og litteraturlesing blir fremhevet som et gode for den enkelte, men også som aktiviteter som er helt nødvendige for demokratiet og ytringsfriheten.

Bidragene i denne antologien aktualiserer skolens lesing og leseundervisning på 2020-tallet, og de dekker et bredt spekter av innfallsvinkler til tekster og lesing. De fleste bidragene plasserer seg innenfor norskfaget, men antologien inneholder også diskusjoner og erfaringer fra engelskfaget og fra svensk ungdomsskole. Ambisjonen er å inspirere lærere til å ta i bruk et enda større repertoar av tilnæringsmåter og kanskje også oppdage nye tekster og sjangre.

I antologiens første kapittel diskuterer redaktørene **Tove Sommervold** og **May Line Rotvik Tverbakk** kritisk lesing i norskfaget på ungdomstrinnet. Kritisk lesing er løftet fram i læreplanen som en særlig viktig kompetanse å tilegne seg, men det er ikke nødvendigvis avklart hva kompetansen innebærer for lærere og elever. Kapitlet knytter begrepene kritisk literacy og kritisk lesing til teorier om fagspesifikk lesing og utvikling av sekundærdiskurser, og diskusjonen fremhever nødvendigheten av stor tekst- og sjangerbredde i leseundervisningen.

De påfølgende bidragene tar for seg litteraturlesing fra ulike innfallsvinkler. **Åsmund Hennig** presenterer i sitt kapittel tiendetrinnselevs litterære samtaler om novellen «Veslebror og Karlson» av Erna Osland. Hennig undersøker hvilke innslag av substans som kommer til syne i elevenes samtaleresponser, og finner at elevenes lesninger av novellen langt på vei er preget av konstruktive og gode samtaleferdigheter som hjelper dem i å utvikle rike forestillingsverdener. Samtidig synes det som avvising av det fremmede og uforståelige i novellen i noen tilfeller kan lukke for videre tematiske

refleksjoner. Hennig poengterer at et langsiktig mål for litteraturlesingen vil være at elevene kan lese og samtale om stadig mer kompliserte spørsmål i stadig mer komplekse tekster. **Asbjørn Kolberg** gir i sitt kapittel lesninger av noen nyere samiske romaner som tematiserer oppvekst og ungdomstid i Saepmie. Han diskuterer og avgrenser begrepet samisk skjønnlitteratur, og drøfter i forlengelsen av dette hva samiske perspektiv kan innebære og hvilke tekster som kan tenkes å representere samisk litteratur i en skolesammenheng. Kolberg diskuterer bruken av samisk litteratur på ungdomstrinnet med utgangspunkt i norskplanens kompetansemål og studier som viser at samisk litteratur i liten grad ser ut til å finne veien til klasserommene. **Hallvard Kjelen** og **Ann-Helen Moen** tar for seg bruken av eldre litterære tekster i ungdomsskolen. Forfatterne diskuterer prinsipper for tekstutvalg fra et ståsted mellom kanontenkning og representasjonstenkning. De foreslår å velge tekster langs en akse som strekker seg fra maksimal nærhet til elevenes egen livsverden og til maksimal distanse fra den. Diskusjonen knyttes til litterær dybdelæring som mål for arbeidet med eldre litteratur, og Kjelen og Moen løfter fram undersøkende litteraturundervisning som en mulig vei å gå. Dette illustreres med funn fra et leseprosjekt der elevene fikk fordype seg i en multimodal adaptasjon av *Peer Gynt*. I neste kapittel gir **Tove Sommervold** en nærlesing av Shaun Tans bildebok *Sikade* (2018), med oppmerksomheten særlig rettet mot den verbale og visuelle fremstillingen av personer og konflikter. *Sikade* er en kompleks bildebok som kommuniserer allmennmenneskelige spørsmål om tilhørighet og utenforskap, og målet med analysen er å vise fram noe av denne bildebokas potensial for følelsesmessig involvering og engasjement hos ungdomsleseren. Mens de foregående kapitlene har tatt for seg skjønnlitterære tekster, løfter **Inger-Kristin Larsen Vie** fram ungdomsbiografien, en sjanger som skildrer virkelige menneskers liv og virke. Hun beskriver hvordan biografien kan kombinere narrative, sakpregede og visuelle fremstillinger, og presenterer karakteristiske trekk ved nyere ungdomsbiografier. Kapitlet gir en nærlesing av Arne Vestbøs illustrerte biografi *Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz*, med særlig blick på den aktive og kritiske ungdomsleseren som kan sies å være innskrevet i den biografiske teksten. Vie diskuterer også hvordan ungdomsbiografien kan invitere til samtaler med elevene om hvilke stemmer som bør løftes fram i biografier, og hvordan møter med biografier kan skape estetiske lesererfaringer hos ungdom. **Ann-Christin Randahl**, **Malin Blix** og **Christina Olin-Schellers** kapittel presenterer resultater fra en

elevaktiv og undersøkende metode for litteraturundervisning der fire lærere deltok i en intervensjonsstudie. Lærerintervjuene omhandlet lærernes forestillinger av undervisning som er basert på spørsmål, og hvilken betydning spørsmål kan ha når det gjelder å påvirke flerspråklige elevers lesing av estetiske tekster. Resultatene indikerer at metoden kan bidra til å systematisere litteraturundervisningen særlig på måter som involverer elever i utforskning av teksters tomme plasser.

Flere av bidragene i antologien berører kritiske tilnæringsmåter til tekst. Dette blir særlig grundig belyst i to kapitler om kritiske leseferdigheter i engelsk som fremmedspråk. **Anja Synnøve Bakken** har undersøkt 18 læreres praksiser omkring valg og bruk av tekster med tanke på kritisk literacy. Bakken peker på at det er behov for å være kritisk oppmerksom på hvilken tekstpraksis som hører til engelskfaget, og at lærernes oppfatning av hva som er relevant tekstpraksis, kan være mer rettet mot tidligere læreplaner enn mot moderne læreplankrav. **Marit Elise Lyngstad** benytter dokumentanalyse når hun undersøker hvilken rolle kritiske leseferdigheter og lesing har i engelskfaget i LK20. Funnene tyder på at kritisk literacy står sentralt i både overordnet del og i de to engelskfagplanene som er relevante for ungdomsskolen, men på ulike måter. Lyngstad peker på manglende spesifisering i læreplandokumentene, noe som kan innebære at lærerne vil kunne trenge ytterligere veiledning i måter å arbeide med kritisk lesing i klasserommet. Hun foreslår også at lærere bør velge komplekse tekster, samt tilnæringer som rettes mot dybdelesing, slik at elever kan bli mer aktive aktører i møte med tekstene.

I **May Line Rotvik Tverbakks** kapittel trekkes elevperspektivet inn ved at hun utforsker ungdomstrinnselevers synspunkter på leseundervisning i norskfaget gjennom intervju. Funnene viser at elevene i stor grad tar ansvar for egne leseferdigheter, og spesielt dersom de opplever at lesing av fagtekster er utfordrende. Funnene indikerer også at elevene har mange relevante innspill til hva som kan motivere mer i leseundervisningen, og kan antyde et behov for bevisstgjøring av roller og forventningsavklaringer i arbeid med lesing av tekster. **Hege Rangnes, Toril Frajford Hoem** og **Åse Kari H. Wagner** undersøker bruken av en didaktisk ressurs for lærere om veiledet lesing. I læringsressursen finnes det konkrete forslag til spørsmål som på ulike måter kan fungere støttende for elevers lesing. Spørsmålene kan benyttes av lærere når de veileder elever i lesing av tekster. Funnene fra intervjuer med fire lærere synliggjør et behov for gjentakende erfaringer med å lede tekstbaserte

samtaler og kunne reflektere over utprøvingene i et kollegafellesskap. I **Eline Bjørke** og **Elise Takles** kapittel undersøkes lesingens rolle slik den fremstår i fag- og forskningslitteraturen når nynorsk er sidemål. Andrespråksteoretiske perspektiver er benyttet for å forstå sidemålsopplæringen, og gjennom tekstanalyse av fag- og forskningslitteratur har forfatterne utviklet fem kategorier med utgangspunkt i hvordan denne litteraturen tematiserer nynorsklesingens rolle. Et sentralt funn i review-artikkelen er at det ikke synes å være samsvar mellom faktisk praksis og den praksisen fag- og forskningslitteraturen fremhever som god.

De to siste kapitlene analyserer læreverk med ulike innfallsvinkler. **Linda Wahlmann Olsen** og **Anne-Beathe Mortensen-Buan** analyserer oppgaver til skjønnlitterære tekster i et utvalg læreverk for ungdomstrinnet. Analysene viser at læreverkens oppgaver samlet sett reflekterer en bred og inkluderende holdning og forståelse av litterær kompetanse, og at elevene veiledes til utforskende møter med tekstene. Med utgangspunkt i materialet har forfatterne formulert en analysemodell med fire leseinnstillinger som leseren kan innta. Denne modellen dekker en bred inngang til litteraturarbeidet og tilbyr lærere et verktøy til å utforme egne oppgaver. **Magne Rogne** tar utgangspunkt i den raskt økende digitaliseringen av tekster i samfunnet og i skolen når han skriver om digital lesing i norskfaglige læremidler. Han undersøker om og hvordan et utvalg læremidler legger opp til at elevene skal kunne mestre og reflektere rundt digital lesing, og dermed om læremidlene holder tritt med digitaliseringen i samfunnet. Rogne finner i sitt materiale at både digitale medier og digital kildebruk blir behandlet i tråd med læreplanmålene, men at læremidlene ikke nødvendigvis tar for seg lesing av digitale tekster og digitale lesestrategier slik læreplanen gir forventninger om.

Sommervold, T. & Tverbakk, M. L. R. (2024).
Kritisk lesing i norskfagets tekstlandskap.
I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold
(Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på
ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 17–30).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350201>

1

Kritisk lesing i norskfagets tekstlandskap

Tove Sommervold og May Line Rotvik Tverbakk

Innledning

Kritisk tilnærming til tekster er tydelig fremhevet i alle deler av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og skal utgjøre en kjerne i tekstarbeidet i norskfaget på ungdomstrinnet. Likevel tyder klasseromsforskning på at lesingen snarere fremstår som ukritisk og bekreftende (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). Med bakgrunn i at LK20 kan forstås som en «kritisk literacy-reform» der forholdet mellom eleven og verden er omdreiningspunktet (Skافتun & Sønneland, 2022), setter vi i dette kapitlet søkelyset på hva kritisk lesing av norskfagets tekster kan innebære. Nyere forskning viser tilbakegang i norske og nordiske 15-åringers leseferdigheter (Jensen et al., 2023), samtidig som tekstmangfoldet øker raskt og kritiske leseferdigheter fremheves som mer nødvendig enn noen gang, både i Norge og ellers i Europa (f.eks. UNESCO, 2018). Med bakgrunn i at norskfaget er et tekstfag med spesielt ansvar for lesing, er det behov for å utforske arbeid med kritisk lesing på ungdomstrinnet ytterligere. I dette kapitlet undersøker vi følgende spørsmål: *Hva kan kritisk lesing innebære i norskfaget, og hvilken betydning kan kritisk leseferdighet ha for den unge leseren?*

I tråd med Veum og Skovholt (2020, s. 4) forstår vi her kritisk lesing som evnen til å identifisere, avdekke og utfordre implisitte holdninger og verdier

som i utgangspunktet kan fremstå som logiske og tilforlidelige i tekster. Krittisk lesing er en sentral dimensjon ved norskfagets fagspesifikke lesing, og en ferdighet som elevene skal få mulighet til å utvikle gjennom skolegangen. Fagspesifikk lesing refererer til typiske kjennetegn ved språk og lesing i et bestemt fag. Begrepet har særlig blitt brukt til å vise forskjeller mellom fagene i skolen (Houseal, Gillis, Helmsing & Hutchison, 2016), men vi avgrenser det til fagspesifikk lesing innenfor norskfagets disipliner. En del av norskfagets ansvar handler om å ruste elevene til å beherske et bredt spekter av tekster, noe som også innebærer krittisk lesing av disse tekstene. Til tross for at krittisk lesing er mer fremhevet på alle nivå i LK20 enn i tidligere læreplaner, viser forskning at unges erfaring med krittisk lesing begrenser seg til enkelte sakprosjangre, og at de mangler en klar forståelse av hva krittisk lesing innebærer (Bakken, 2020; Roe, 2020). Ifølge nordiske læreplaner skal krittisk lesing spille en gjennomgående rolle i utdanningsløpet (Veum, Layne, Kumpulainen & Vivitsou, 2021). En markant nedgang i leseferdigheter hos 10-åringer både i Norge og i andre europeiske land (Wagner et al., 2023) kan implisere at det må arbeides mer med lesing, inkludert de krittiske leseferdighetene, også på barnetrinnet. I det følgende knytter vi begrepet krittisk lesing til teorifeltene fagspesifikk lesing (Shanahan & Shanahan, 2012) og utvikling av sekundærdiskurser (Gee, 2012), det vil si til elevenes gradvise utvikling av et akademisk språk i møte med stadig mer komplekse tekster.

Krittisk literacy

Før vi ser nærmere på krittisk lesing i norskfaget, tar vi for oss det mer overordnede begrepet *krittisk literacy*. Begrepet *literacy* kommer av *literate* og innebærer å være i stand til å lese og skrive. Mens begrepet tidligere ble forstått smalt, som en ferdighet man enten hadde eller manglet, så har det i dag en atskillig mer omfattende betydning i tråd med at tekstmangfoldet og tekstkompleksiteten er økende, og at tekster formidles på nye måter på ulike plattformer (Veum & Skovholt, 2020). I det moderne samfunnet er det å kunne lese og skrive mer enn å kunne tilegne seg eller produsere tekst. Lese- og skriveferdigheter må også brukes for å kunne ta seg frem i ulike medier. Dette understreker at literacy-begrepet har fått en utvidet status som

nå omfatter lesing av både skriftlige, multimodale og muntlige tekster i både digitale og analoge medier.

UNESCOS definisjon av literacy bidrar til å synliggjøre den utvidede forståelsen av at lesing ikke bare er én bestemt ferdighet, men flere ulike ferdigheter:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 3)

Definisjonen peker på hvordan literacy-kompetanse kan sette mennesker i stand til å handle i møte med tekster, og at kompetansen legger premisser for menneskers aktive deltakelse i samfunnet. Allan Luke fremhever dette når han beskriver *kritisk literacy* som bruk av ulike teknologier «to analyse, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life» (Luke, 2014, s. 21). UNESCOS literacy-definisjon viser også hvordan begrepet bærer i seg ideer om danning. Kritisk lesing, som en form for literacy, peker dermed mot det dannelsingspotensialet samhandling med tekster i alle sjangre kan ha, ikke minst i arbeidet med å utdanne selvstendige samfunnsborgere. I vår sammenheng er det særlig aspekter ved dannelsesbegrepet som handler om evnen til å være kritisk reflekterende i møte med tekster, som er relevante. Literacy som forskningsfelt er omfattende og literacy-begrepet er bredt og sammensatt. I det videre ser vi nærmere på delkompetansen kritisk literacy.

Den internasjonale termen *critical literacy* knyttes gjerne til den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freires ideer om å myndiggjøre underprivilegerte grupper. Freire mente at myndiggjøring (*empowerment*) kunne oppnås gjennom kritisk interaksjon med omgivelsene og ved en dypere forståelse av hvordan maktstrukturer og undertrykkelsesmekanismer kan fungere i et samfunn. Dette ville gjøre folk bedre i stand til å endre sin egen situasjon. I Freire og Macedos bok *Literacy. Reading the word and the world* (1987) forstås literacy som å lese både tekstene og kontekstene, både ordene og verden rundt oss. De argumenterer for at utvikling av kritisk leseferdighet må kombineres med en kritisk forståelse av verden for at mennesker skal kunne gjenkjenne, forstå og håndtere sosiale strukturer og systemer som er undertrykkende. For å oppnå dette må utdanning ikke bare handle om overføring av kunnskap (den såkalte

«bankoppfatningen» av undervisning), men også være en måte å utvikle kritisk tenkning på, det som Freire (1970) kaller en problemorientert undervisning.

Spor av Freires tenkning er synlige i norske læreplaner på 2000-tallet, både i læreplanverkets overordnede del og i fagenes læreplaner (jf. Skaftun & Sønne-land, 2022). Skolens undervisning skal bidra til å styrke elevenes evne til å tenke kritisk, blant annet ved at de gis muligheter til å gå i dybden i analyse og utforsking av så vel verden rundt dem som av tekstene de møter. I tråd med Freires ideer kan kritiske tilnærminger hjelpe elevene med å forstå verden og deres plass i den. Samfunnskritiske tilnærminger til tekster har en lang historie i norsk skole. Reformpedagogikkens dannelsingsmål med den selvstendig kritisk tenkende og handlende eleven, og senere 1970-tallets kritisk-politiske interesse for ideologier og maktforhold, litteraturens rolle i samfunnet og for elevene som samfunns- mennesker (Smidt, 2018, s. 30–31), la grunnlaget for 2000-tallets fornyede interesse for kritiske tilnærminger i skolens fag. Med utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) ble det på ny lagt vekt på samhandling, kritisk tenkning og kreativitet.

Digitaliseringen har skapt nye muligheter for informasjon, læring og påvirkning både individuelt og kollektivt. Samtidig kan den enorme mengden informasjon i digitale tekster være vanskelig å håndtere, og det kan være utfordrende å vurdere hva som er sant og nøyaktig. En konsekvens av dette kan være at elever stoler på påstander som ikke er forankret i virkeligheten, noe som for eksempel kan få betydning for kunnskapene og holdningene de utvikler, og deres deltakelse i demokratiet. Dette er en global utfordring, og UNESCO (2018) fremhever spesifikt digital tekstkompetanse som det å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn hvor digitalisering og tekstlig tilgjengelighet øker kontinuerlig. Nyere forskning antyder at skjermlesing medfører skumming og skanning, altså en mer overfladisk lesing, som kan svekke den kognitive utholdenheten som kreves for å lese lengre tekster (Hakemulder & Mangen, 2024). Dette er perspektiver som også kan ha betydning for hvordan unges kritiske leseferdigheter utfordres i den digitale tidsalderen, til tross for de positive mulighetene digitaliseringen åpner for.

Hva innebærer kritisk tilnærming til en tekst?

Kritiske tilnæringsmåter kommer til syne på flere nivåer i LK20. Avsnittet Kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del innledes med å slå fast

at skolen «skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Går vi til læreplanen i norsk, finner vi under avsnittet *Fagets relevans og sentrale verdier* at norskfaget «skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning», og at det skal «ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst». Kjerneelementet «Tekst i kontekst» skisserer overordnede mål for elevenes lesing av tekster i faget: Elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». I kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» er de kritiske tilnæringsmåtene enda tydeligere artikulert: «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» Denne formuleringen fremhever to aspekter ved kritisk lesing og vurdering som er sentrale for å forstå hva en kritisk tilnærming til tekst kan innebære. Å reflektere over teksters påvirkningskraft handler om relasjonen mellom teksten og leseren, mens kritisk refleksjon over teksters troverdighet dreier seg om hvordan teksten forholder seg til virkeligheten og avsenderen (Bakken, 2020, s. 258). Det kan synes som at kritisk lesing i norskfaget likevel har vært avgrenset til bestemte typer tekster. Jonas Bakken peker for eksempel på at kritisk analyse tradisjonelt har vært knyttet til tekster med en åpenbar hensikt om å påvirke leseren, som reklametekster, og at det ikke er så vanlig å benytte fagtekster eller annen informerende sakprosa til kritisk lesing (Bakken, 2020, s. 257). LK20 inneholder kompetansemål på alle trinn som vektlegger kritisk refleksjon over tekster, og legger dermed til rette for at arbeid med å utvikle elevers kritiske leseferdigheter skal ha bred plass i undervisningen i norskfaget.

Den fagspesifikke lesingen i norskfaget tar utgangspunkt i fagets forutsetninger og det som beskrives som lesing i norsk i læreplanverket. Særpreg ved språk i tekster og lesemåter i faget er sentralt. De redskapene og tilnæringsmåtene som eksperter innenfor faget benytter i utformingen og tilegnelsen av tekster (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8), er en viktig del av det å skape og utvikle kunnskap. I norskfaget er det arbeid med ulike typer tekster som har fokus, og områder som struktur, språklige bilder og sjangertrekk er sentrale. I beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremheves ansvaret som ligger til norskfaget, for eksempel ved at elevene skal kunne lese og reflektere, beherske strategier for lesing som er tilpasset formålet med lesingen, og kunne lese sammensatte tekster med

ulike uttrykksformer, både på papir og digitalt. I dag er multimodale tekster svært vanlige, noe som innebærer at kombinasjonen av verbalspråk og andre semiotiske uttrykksformer har betydning for hvordan tekster kan analyseres og formidle mening. For å kunne vurdere ulike teksters verbale og visuelle ressurser kritisk vil elever ha behov for kunnskap om hvilke funksjoner de språklige og tekstlige ressursene har, og hvordan de kan identifiseres og vurderes på kritiske måter (Veum et al., 2022, s. 3). Dette innebærer at alle tekster i prinsippet skal kunne leses kritisk. Et sentralt poeng er at elever kan utvikle forståelse for at språket i tekster ikke bare er et middel for kommunikasjon, men at de selektive virkelighetsbildene som tekster konstruerer, *kan* identifiseres, analyseres og diskuteres (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

Hilary Janks (2010) viderefører Freires teorier når hun definerer et skille mellom å lese *med* og *mot* teksten. Disse tilnæringsmåtene gir ulike innganger til tekstlesingen og peker på hvordan de kritiske aspektene i ulik grad får plass. Å lese *med* teksten er å skape mening i den ved å prøve å forstå forfatterens argumentasjon og å innta et lignende perspektiv som forfatteren. Denne lese måten innebærer analyse og vurdering av teksten, der for eksempel ordvalg, metaforer, fortellerforhold og temaer kan bli undersøkt. En lesning *mot* teksten er på sin side «tied to critical literacy and implies that readers recognise texts as selective versions of the world; they are not subjected to them and they can imagine how texts can be transformed to represent a different set of interests» (Janks, 2010, s. 22). En slik lesning vil dermed ikke bare undersøke hva teksten sier, men også være opptatt av hva den *ikke* sier. Ifølge Janks innebærer dette å avdekke forfatterens posisjonering, verdier, valgte innfallsvinkler, underliggende ideologier og maktposisjoner. Leseren vil se etter motsetninger, stille kritiske spørsmål og utforske tekstens ideer og påstander. Dette er tilnæringsmåter som kjennetegner en kritisk lesning. Janks (2019) påpeker at ingen tekster er nøytrale, men tilbyr posisjoner som leseren kan innta. En lesning *med* teksten kan derfor også være kritisk, spesielt hvis leseren ikke deler tekstens verdisyn. Lesninger *med* og *mot* teksten utfyller hverandre og gir til sammen en mer komplett forståelse av en tekst, uavhengig av sjanger eller medium.

I det følgende ser vi nærmere på kritisk lesing av tekster i de to hovedsjangrene sakprosa og skjønnlitteratur. Når vi har valgt å ta for oss kritisk lesing av sakprosa og skjønnlitteratur i samme bokkapittel, så er det blant annet for å vise at de to hovedsjangrene inviterer til ulike måter å lese tekstene på.

Samtidig har lesemåtene flere fellestrekk som kan uttrykkes gjennom Janks (2010) distinksjon mellom lesning *med* og *mot* teksten.

Kritisk lesing av sakprosa-tekster

I norskfaget assosieres kritisk lesing først og fremst med lesing av sakprosa-tekster, og kanskje i særlig grad med kildekritikk (Bakken, 2020). Å bli en kritisk leser av sakprosa-tekster dreier seg om mye mer enn å vurdere kilder kritisk. Det kan i tillegg innebære å utvikle kritisk bevissthet om hvordan mening skapes både i verbalspråklige tekster og i tekster som inneholder modaliteter som bilder, tabeller og figurer. Sakprosa-tekster kan dermed inkludere tekster i en rekke sjangre, fra tradisjonelle taler og essay til dagens digitale tekster i form av for eksempel blogger og tekstmeldinger (Veum & Skovholt, 2020, s. 26). Kritisk lesing av sakprosa-tekster krever god metaspråklig kompetanse hvor leseren inntar en bevisst og aktiv holdning til teksten ved å overvåke lesingen og stille målrettede, kritiske spørsmål til teksten for å kunne vurdere innholdet. Metaspråklig kompetanse innebærer ifølge LK20 at leseren også har et bevisst forhold til hvilke strategier som må tas i bruk for å kunne danne seg et kritisk bilde av innholdet.

Et sentralt aspekt ved kritisk lesing av sakprosa-tekster er at elevene tilegner seg et faglig begrepsapparat som grunnlag for å kunne reflektere kritisk (Bakken, 2020). Norskplanen i LK20 vektlegger både gjenkjennelse og bruk av språklige virkemidler og retoriske appellformer. Eksempler på dette kan være at den kritiske leseren mestrer å finne argumenter og se etter svakheter og feil i resonnement. Leseren kan lese *mot* teksten (jf. Janks, 2010) ved å vurdere forfatterens troverdighet, og avdekke eventuelle skjulte agendaer for å forstå mer av motivasjonen bak forfatterens argumenter. Til dette trengs blant annet ferdigheter i å søke opp supplerende informasjon for å finne bevis eller motbevis for forfatterens påstander. Når eleven leser kritisk, reflekterer eleven over egne verdier og fordommer for å bli bevisst på hvordan disse kan påvirke tolkningen. I tillegg kan en kontekstuell forståelse, det vil si evnen til å sette teksten inn i en historisk, kulturell, politisk eller sosial kontekst, være en del av den kritiske lesingen.

Alle disse lese- eller tilnæringsmåtene krever en aktiv og godt orientert leser, og det tar naturligvis tid å utvikle analytiske ferdigheter og strategier for

å mestre kritisk lesing på et høyt nivå. Dessuten kreves det et målrettet og systematisk arbeid. Weyergang og Frønes (2020) konkluderer i sin undersøkelse av elevers evne til kritisk lesing med «at selv om kritisk lesing kan innebære at leseren stiller enkle og svært grunnleggende spørsmål til tekster, er det vanskelig for elever på ungdomstrinnet å stille seg på utsiden av tekstene på denne måten» (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). Når de digitale tekstene i stor grad preger hverdagen til elevene, vil betydningen av å utvikle kritisk lesing i møte med denne typen tekster være spesielt viktig. Lesing av sakprosaetekster som består av modaliteter som bilder, lyd, sammendrag, tekstbokser og klikkbare lenker, gir behov for å forstå hvordan virkemidlene i de ulike modalitetene samarbeider. I hvilken grad meningene kommuniseres, vil dermed avhenge av leserens kompetanse til å forstå og vurdere tolkningsmuligheter som er funksjonelle for innhold og utforming (Skjelbred, 2019, s. 94).

Et moment som fremheves som vesentlig i kritisk lesing og analyse, er at elevene har god sjangerkunnskap når de arbeider kritisk med tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Et aspekt ved dette som vi også vil peke på, er at elever kan ha behov for å vite at de faktisk kan «gå i rette» med teksten, det vil si at det forventes at de utfordrer tekster på kritiske måter. Sjangerkunnskapen kan ha særlig betydning for å kunne identifisere brudd med sjangerforventninger, som er en sentral kompetanse i kritisk lesing. Denne kompetansen oppnås ikke nødvendigvis av seg selv ved å lese sammensatte tekster i lærebøker og andre kilder. Selv om elever gjerne er i stand til å lese komplekse sakprosaetekster på selvstendige måter, vil de likevel møte tekster som kan kreve mer eksplisitt kunnskap om kritiske lesemaåter.

Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster

Å lese litteratur handler om å bli kjent med fagspesifikke måter å lese og tenke på i møte med skjønnlitterære tekster. I det følgende ser vi nærmere på hva kritisk lesing kan innebære på det fagspesifikke området «å lese litteratur». Når det under kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» heter at elevene skal kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019), gjelder dette i like stor grad tolkning og vurdering av skjønnlitterære tekster som retorisk analyse av sakprosaetekster. Ifølge Bakken finnes det en lang tradisjon

i norskfaget for at tekster som ble underlagt en kritisk lesing, skulle være «ikke-skjønnlitterære» (Bakken, 2020, s. 257), og at kritisk lesing i hovedsak har vært knyttet til analyse av argumenterende og appellerende sakprosa-tekster (s. 266). Å lese litteratur har imidlertid alltid vært å lese kritisk, tenke selv, ta ulike perspektiver og begrunne lesningene sine. En kritisk tilnærming til skjønnlitterære tekster har i større eller mindre grad vært en del av den estetiske tilnærmingen, i alle fall på de høyeste klassetrinnene i grunnskolen. Når Kunnskapsløftets overordnede del fremhever en kritisk og vitenskapelig tenkning og evne til «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), er det altså grunn til å løfte frem den kritiske litteraturlesingen på lik linje med kritisk lesing av tekster i andre sjangre. Kritisk lesing av skjønnlitterære tekster krever grunnleggende litteraturfaglige kompetanser og inngår altså i den fagspesifikke lesingen i skolens språk- og kulturfag.

Ifølge LK20 skal elevene innvies i kritisk lesing av litterære tekster allerede i løpet av barneskoleårene (se for eksempel Andersson-Bakken et al., 2022), men som for andre aspekter ved leseferdighet videreutvikles den kritiske tilnærmingen på ungdomstrinnet. Dette skjer i takt med at sekundærdiskursen utvikles i møte med nye og mer utfordrende tekster. Å lese skjønnlitterære tekster kritisk krever en aktiv lesere som har kapasitet til å lese teksten ikke bare på et bokstavelig plan, men som også kan være i stand til å oppdage flere betydningslag i teksten, nettopp ved å stille seg åpen for dens flertydighet. Kritisk lesing av skjønnlitteratur inviterer dessuten til å lese både med og mot teksten (Janks, 2010). Å lese *mot* teksten vil som nevnt si å legge merke til underliggende holdninger og verdier og handler dermed om å undersøke sider ved teksten som ikke er åpenbare i en rask eller overflatisk lesing. Verktøy for en slik tilnærming til skjønnlitterære tekster finnes i kritisk teori, som av Samoïlow og Myren-Svelstad beskrives som «en samlebetegnelse for teoretiske retninger som kritisk analyserer verdier, ideologier og maktrelasjoner i tekster og andre kulturuttrykk» (Samoïlow & Myren-Svelstad, 2020, s. 12). Eksempler kan være postkolonial litteraturteori, kjønnteori, marxistisk litteraturteori eller økokritikk. Kritiske teorier kan også brukes i lesninger *med* teksten. En slik lesemetode baserer seg på en mer grunnleggende tekstforståelse. Å lese med teksten kan for eksempel være å sammenligne en romans personer og konflikter med erfaringer fra eget liv, mens en lesning mot teksten også kan innebære en vurdering av hvilke verdier eller ideologier som fremmes

gjennom handlingen og i fremstillingen av de fiktive personene. Elevene kan slik få erfare at tekster aldri er nøytrale, men alltid vil fremme bestemte tanker og ideer (Borsheim-Black et al., 2014; Janks, 2019). Begge disse lesemåtene er med på å utvikle elevenes evne til å lese kritisk, men å lese *mot* teksten krever altså mer av leseren. Det er imidlertid nødvendig først å kunne lese *med* teksten for å kunne utvikle en dypere kritisk forståelse av den (Janks, 2019, s. 561).

Judith A. Langer (2011) argumenterer for tilnæringsmåter til skjønnlitteratur som kan åpne for flere ulike tolkninger av en tekst. På lignende måte som hos Freire posisjoneres den aktive leseren i sentrum. Eleven som leser, myndiggjøres, og læreren har tiltro til at elevene er kompetente, tenkende individer med forestillingsevne, innlevelsesevne og evne til å skifte perspektiv. Langer diskuterer hvordan en leser er i stand til å se og utforske horisonter av muligheter, «horizons of possibilities», og med det stille seg åpen for ulike tolkninger. Langer kaller denne prosessen *envisionment building* og forklarer den som «the world of understanding a particular person has at a given point in time» (Langer, 2011, s. 10). Byggingen av forestillingsverdener betegner leserens indre arbeid med å skape mening og sammenheng. Ideer kan utvikles, og forståelsen kan endres og vokse mens leseren beveger seg mellom ulike leserposisjoner eller *stances*¹ (Langer, 2011, s. 16–21). De ulike leserposisjonene kan på hver sine måter invitere til en kritisk tilnærming til teksten og kjennetegnes av distanse og utenfraperspektiv. Leserposisjoner *utenfor* teksten åpner i særlig grad for at leseren kan distansere seg fra teksten og ta stilling til den. Siden prosessen er dynamisk og basert på personlige og kulturelle erfaringer og oppfatninger, vil den variere fra leser til leser og kunne endre seg fra situasjon til situasjon. Særlig interessant for koblingen til kritisk lesing er at en litterær forestillingsverden enten er i stadig endring eller hele tiden er *åpen for endring* (Langer, 2011, s. 10). Å utforske horisonter av muligheter skiller seg derfor fra det å søke og innhente informasjon fra en tekst, altså det å finne og holde fast ved et referansepunkt (Langer, 2011, s. 32). Når eleven bygger forestillingsverdener under lesing av en litterær tekst, innebærer det å skape og utvikle mening uten å låse tolkningen. Leserens lukker ikke for

1) 1) å være utenfor teksten og bevege seg inn i en forestillingsverden, 2) å være i teksten og bevege seg gjennom, 3) å bevege seg ut av teksten og tenke over det en vet, 4) å bevege seg ut av teksten og objektivere leseopplevelsen, og 5) å bevege seg ut av forestillingsverdenen og skape noe nytt

andre(s) måter å forstå teksten på, og ny forståelse kan utvikles når elevene snakker sammen om teksten.

Kritisk lesing og Langers teori om bygging av forestillingsverdener har begge som mål å skape mening både i tekster og i verden (både i «the word» og i «the world», jf. Freire & Macedo, 1987). En kritisk tilnærming til litterære tekster kan for eksempel innebære å utfordre det verdisynet som teksten representerer, eller stille spørsmål ved det perspektivet som er valgt. I litteraturarbeidet øver elevene seg på en dypere forståelse av verden, og den kritiske bevisstheten som trenes i litteraturlesing og litterære samtaler, kan overføres til alle mulige andre sammenhenger og til tekster i alle sjangre. Langer er opptatt av lesing som kritisk danning, og hun mener at skjønnlitteraturen «helps us become more human» (Langer, 2011, s. 158). Utsagnet peker mot de mulighetene litteraturen gir oss til å kunne forestille oss verden sett fra andre perspektiver enn vårt eget, å kunne leve oss inn i andre tider, andre kulturer og andre måter å tenke og erfare på. Slike erfaringer kan bidra til at vi endrer oppfatningen av oss selv og vår tid, men det skjer ikke nødvendigvis uten spenning og motstand (jf. Gadamer, 2010).

Avsluttende betraktninger

Kapitlet har belyst ulike sider ved kritisk lesing i norskfaget. Kritisk lesing er ikke nødvendigvis en eksplisitt del av lærerens undervisning (Magnusson, 2021), og for mange elever er det uklart hva kritisk lesing innebærer (Veum, Kvåle, Løvland & Skovholt, 2022). Utvikling av kritisk lesing må bygges gradvis og systematisk gjennom skoleløpet. På ungdomstrinnet møter elever i mange sammenhenger tekster som forutsetter et velutviklet akademisk språk for å kunne beherske sekundærdiskursene (Gee, 2012). Dette språket må læres for at elevene skal kunne lese tekster kritisk. Vektleggingen av kritiske leseferdigheter i både overordnet del og fagplanen i norsk er uttrykk for et langsiktig perspektiv på arbeidet med kritisk lesing i faget.

Men hva kan det å tilegne seg kritiske leseferdigheter bety for de unge leserne? Janks (2013) knytter, i likhet med Freire (1970), kritisk literacy til makt, ressurstilgang, identitet og ulikhet. En konsekvens av å mangle kritisk literacy-kompetanse kan være at unge ikke har tilstrekkelige verktøy til å lære og for å delta i offentligheten på måter som gir livskvalitet og mening. Mot

denne bakgrunnen blir det et viktig oppdrag for skolen å bidra til at elever gjennom fagspesifikk lesing utvikler forutsetninger for å kunne delta aktivt i å medskape og kunne endre den verden de er en del av. Å utvikle elevers kritiske leseferdigheter kan bidra til å styrke elevenes sosiale kompetanse på måter som kommer samfunnsutviklingen til gode. Kritisk lesekompetanse kan gi eleven mulighet til å gå «fra å være en kritisk tenker til å bli en kritisk tenkende og til sist en kritisk aktør» (Weyergang, Frønes & Siljan, 2023, s. 114).

Et økende tekstmangfold i samfunnet krever at leseren i større grad enn før kan håndtere motstridende informasjon. Informasjon må innhentes fra ulike typer tekster og vurderes kritisk, og leseren må være bevisst på at kunnskap er i stadig endring. Fremtidens tekstlandskap, som vi allerede ser konturene av, er et sammensatt og uoversiktlig landskap. Det inneholder en blanding av gamle og moderne klassikere, samt en rekke nye sjangre og teksthybrider. Det *skal* også være et stort mangfold av tekster i norskfaget. Repertoaret utvides blant annet av tekster som er skapt av kunstig intelligens (KI), der det ofte er uklart hvem som er avsender, og hvilke verdier og ideologier som ligger til grunn. Dette utvidede teksttilfanget vil føre til et stadig økende behov for videreutvikling av elevenes kritiske literacy. De må lære å navigere i dette komplekse landskapet og kunne analysere, tolke og vurdere skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster fra mange kilder, inkludert KI-genererte tekster.

Referanser

- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. & Tørnby, H. (2022). «Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!»: Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 23 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen: Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I F. Jensen & T. S. Frønes (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse* (s. 251–272). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical Literature Pedagogy: Teaching Canonical Literature for Critical Literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(2), 123–133. <https://doi.org/10.1002/jaal.323>
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. (L. Holm-Hansen, Overs.). PAX.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4.utg). Routledge.
- Hakemulder, F. & Mangen, A. (2024). Literary Reading on Paper and Screens: Associations Between Reading Habits and Preferences and Experiencing Meaningfulness. *Reading Research Quarterly*, 59(1) s. 57–78, doi:10.1002/rrq.527
- Houseal, A., Gillis, V., Helmsing, M. & Hutchison, L. (2016). Disciplinary Literacy Through the Lens of the Next Generation Science Standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59(4), 377–384. International Literacy Association. <https://doi.org/10.1002/jaal.497>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Taylor & Francis Group.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of adolescent & adult literacy*, 62(5), 561–564.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. pisa_2022_uu.pdf (udir.no) Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers College, Columbia University.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Àvila, (Red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19–31). Routledge.

- Magnusson, C. (2021). Examining the Patterns of Teacher Questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321–335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does it Matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skjeltbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 13. *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper – UNESCO Digital Library*
- UNESCO (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2* ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf (unesco.org)
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K. & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context – Insights from Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 273–280). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-31>
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport: Norske tiåringsers leseforståelse*. Lesesenteret. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/pirls-2021/>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Weyergang, C., Frønes, T. S. & Siljan, H. H. (2023). Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5111>

Henning, Å. (2024). Substans i litterære samtaler: Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 31–51).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350202>

2

Substans i litterære samtaler

Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand

Åsmund Hennig

Innledning

Novellen «Veslebror og Karlson» fra *Nær nok* av Erna Osland (Osland, 2004) retter seg i utgangspunktet mot lesere som befinner seg i overgangen mellom barne- og ungdomsskole, men novellen forteller om situasjoner og menneskelige opplevelser og konflikter som også eldre ungdom og voksne kan relatere seg til. Novellen er blitt brukt i litterære samtaler, både blant elever på åttende trinn (Hennig & Eriksen, 2021), lærerstudenter og lærere. Resultatet er som regel engasjerte samtaler, men noen av de yngre leserne fant det vanskelig å forholde seg til eller distanserte seg fra det vanskelige og urovekkende i novellen.

På bakgrunn av slike erfaringer ville vi gjerne undersøke hvordan eldre elevers litterære samtaler om novellen ville ta form. «Vi» vil i denne sammenhengen si en norsklærer på grunnskoleutdanningen og to norsklærere på ungdomstrinnet. Hvordan vil vi kunne beskrive eventuelle innslag av substans

i elever på tiende trinn sine samtaler om en novelle som er språklig tilgjengelig for de fleste av dem, men også formmessig og tematisk utfordrende?

Novellen handler om en utslitt alenemor som forsøker å ta seg av sin psykisk utviklingshemmete sønn Karl, noe som går på bekostning av omsorgen hun klarer å gi Karls yngre bror, som bare kalles Veslebror. Karl blir beskrevet som en gutt med stort hode, lange armer og sterke hender, men også nesten språkløs. Historien blir fortalt med en tredjepersonsforteller, men synsvinkelen er lagt til Veslebror. Han deler soverom med Karl og må passe på at Karl ikke åpner vinduet om natten og klatrer ut på taket. Men månen har en underlig tiltrekning på Karl, og han forsøker stadig å komme seg ut. Moren har derfor forsøkt å knyte igjen vindushaspene, og Veslebror må springe etter moren hver gang Karl forsøker å rive opp knuten. Veslebror tynges av ansvaret, samtidig som han savner varme og omsorg fra moren. Følelsene overfor broren er ambivalente, og hver kveld må Veslebror be en stille bønn om tilgivelse. En natt våkner ikke Veslebror, og Karl klatrer ut og faller ned på gaten. Novellen slutter med mor og Veslebror som står ved siden av den livløse Karl, mens de hører ambulansen nærme seg.

Novellen er ikke enkel, verken å lese eller å forholde seg til. Både form og innhold byr på motstand, også for eldre og mer erfarne lesere. Den har en fragmentarisk komposisjon, kompleks framstilling av tid, sparsommelige beskrivelser og mørk symbolikk. Novellen er dessuten urovekkende fordi den forteller, eller til dels bare antyder, en historie om omsorgssvikt og vedvarende trussel om ulykke og et barns død. Historien er fjern og fremmed for de fleste lesere, men samtidig også realistisk og sannsynlig.

Jakten på substans i utforskende litterære samtaler – teoretiske og metodiske perspektiver

De kommende analysene av elevenes samtaler blir gjort ved hjelp av et sett med kategorier som har blitt utviklet gjennom flere prosjekter der litterære samtaler har stått sentralt (Hennig & Eriksen, 2021; Hennig, 2022). Det er tre teoretiske retninger som ligger til grunn for disse kategoriene. Transaksjonsteorien til Louise M. Rosenblatt står sentralt, slik den vektlegger dialogen mellom teksten og leseren, der leseren, basert på tekstens lingvistiske signaler, gjennom en vedvarende prosess og alltid påvirket av en spesifikk kontekst,

selekterer og konstruerer det Rosenblatt kaller verket (The Poem) (Rosenblatt, 1994, 1995). Sentralt i transaksjonsteorien står også Judith A. Langers teori om en forestillingsverden, det vil si de mentale bildene, følelsene og tankene som en leser konstruerer og utvikler i transaksjonen med en litterær tekst (Langer, 1995). Dessuten vil det her legges vekt på Jeffrey D. Wilhelms videreutvikling av Langers teori om transaksjonens ulike faser eller posisjoner (stances), i en teori om tre *dimensjoner* av litterære responsformer; som han kaller *evokative* (interessevekkende eller framkallende), *konnektive* og *reflekterende*. De beskriver en bevegelse der en leser først med interesse trer inn i en tekst, etablerer og utvikler en forestillingsverden. Lesere vil så elaborere (utdype, utbrodere og beskrive i mer detalj) en slik forestillingsverden, og trekker forbindelser, stadig mer bevisst, mellom verden og teksten og tilbake til verden igjen. Etter hvert vil leseprosessen også inkludere mer abstraherte refleksjoner om innvirkningen av tekstens ulike deler i utformingen av en mening, om forfatterens virke og litteraturens karakter og om leserens egen virksomhet (Wilhelm, 2008; Wilhelm & Novak, 2011).

Et annet teoretisk perspektiv som har vært viktig i utviklingen av analysekategoriene, er teori om litterære samtaler, som har en affinitet for responsorientert litteraturteori. For eksempel bygger Aidan Chambers (Chambers, 1985), Robert E. Probst (Probst, 2004) og Harvey Daniels (Daniels, 2002) på forestillinger fra Iser og Rosenblatt i utviklingen av litterære samtaler som teori og metode. Den grunnleggende tesen er at litterære samtaler i essens er konkretiseringer av litterær lesing forstått som en transaksjon mellom tekst og leser(e) (Clarke & Holwadel, 2007).

Det tredje teoretiske landskapet som kategoriene vokser ut av, er teori om utforskende samtaler, ikke minst slik den er utviklet av Douglas Barnes (Barnes, 2008) og Neil Mercer (Mercer & Dawes, 2008; Mercer, 2000). Teorien tilbyr begreper som er nyttige for å beskrive de konkrete handlingene som betegner den formen for utveksling av tanker som fører til større og felles forståelse, som vi finner i substansielle litterære samtaler. Observasjoner og tanker blir delt, vurdert og prøvd ut gjennom samtalen. Perspektiver blir utfordret, og alternative perspektiver blir lagt på bordet og saklig begrunnet. Samtalen blir drevet av et ønske om å nå fram til en slags felles forståelse, som så kan danne fundament for videre utforskning, men hele tiden med respekt for samtalens karakter av multiperspektivisme (Mercer, 2000, s. 98; Pierce & Gilles, 2008).

De fem kategoriene vi har brukt for å analysere samtalene, er:

- Samtalehandlinger
- Konstruksjon og utvikling av forestillingsverden
- Analyse og tolkning
- Teksten og virkeligheten
- Metakognisjon

Samtalehandlinger vil helt konkret si hva elevene faktisk sier og gjør i en litterær samtale. Det vil si hvordan elevene formidler det vi kan kalle leseresponser, altså respons på teksten, til variert sammensatte lesefellesskap, og hvordan de lytter til andres leseresponser og følger opp med det vi kan kalle samtale-responser. I en analyse av litterære samtaler har vi ikke annet å forholde oss til enn denne utvekslingen av responser i form av ord og gjerninger. Det er teksten vår, så å si, som vi må forsøke å lese og forstå så godt det lar seg gjøre, slik også elevene leser den litterære teksten hver for seg og sammen.

Kategorien *konstruksjon og utvikling av forestillingsverden* sier noe om hvordan elevene opplever litteraturen. Den hjelper oss å fange opp tegn på at elevene synes teksten er interessant nok til at de trer inn i fortellingen og etablerer og utvikler en forestillingsverden gjennom å bruke både tekstinterne og teksteksterne referanser. Å etablere kontakt med de fiktive personene og å kunne innta flere perspektiver er vesentlige aspekt av leserens aktivitet.

Ved hjelp av kategorien *analyse og tolkning* leter vi etter eventuelle analytiske observasjoner elevene gjør i teksten, og om de setter disse observasjonene inn i en mer eller mindre utviklet og helhetlig tolkning av teksten, for eksempel i form av interpretative hypoteser. Analytiske eller interpretative ytringer vil dessuten kunne avdekke eventuell kunnskap om virkemidler og begreper, fortellingsstruktur og bildespråk, teksttyper og sjangrer. Dessuten er det interessant å undersøke om elevene gjør kvalifiserte vurderinger av ulike individuelle eller kollektive tolkninger. Man kan kanskje mene at det er en kunstig grense mellom opplevelse og analyse, men overgangen mellom disse to kategoriene følger likevel en form for gradvis styrking av bevisstheten, altså en slags abstraksjonsbevegelse.

Hvis vi så aktiverer kategorien *teksten og virkeligheten*, retter vi oppmerksomheten mot ytringer som signaliserer bevissthet og oppfatninger om tekstens betydning for elevenes egen virkelighet, og mot ytringer som kan

indikere kunnskap om slike aspekt som intertekstualitet, forfatterskap og litteraturhistorie, samt samfunn og kulturer som teksten forteller om eller oppstår i. Med denne kategorien er interessen da særlig rettet mot hvordan elevene beveger seg mellom verden rundt teksten, slik de selv opplever og forstår den, og tekstens verden, både inn i og ut av.

Den siste analysekategorien, *metakognisjon*, forsøker å fange opp ytringer der elevene eventuelt gir uttrykk for meninger om forfatterens virksomhet og bevissthet om og innsikt i egne og andres lese måter, opplevelser og perspektiver, men også hvordan de agerer i samtalene.

Naturligvis er det glidende overganger mellom kategoriene, slik også de tre nevnte teoretiske feltene overlapper hverandre. Like fullt er det naturlig at teori om utforskende samtaler preger tenkningen bak kategorien som styrer blikket mot samtalehandlinger. Den prosessorienterte transaksjonsteorien, ikke minst slik den formuleres gjennom Langers faser og Wilhelms dimensjoner, preger de fire andre kategoriene og utviklingen mellom dem. Som et gjennomgående perspektiv i alle kategoriene finner vi elementer fra teori om litterære samtaler, som er opptatt av både hvordan vi agerer når vi leser og samtaler om litteratur, og hvordan vi i dialogisk fellesskap utvikler stadig større opplevelse og forståelse av tekster.

En samtaleanalyse blir aldri en eksakt vitenskap, men disse kategoriene kan kanskje gi oss et inntrykk av hva slags substans samtalene eventuelt består av. Substansielle samtaler vil da bestå av flere utforskende sekvenser som i sum gir rike treff på flere av eller alle de fem kategoriene. Det vil si at formuleringer som «samtaler med substans» eller «substansielle samtaler» viser til samtaler med et innhold som er vesentlig eller betydningsfullt, et *vesensinnhold*, som det er mulig fange opp ved hjelp av kategoriene. Det er imidlertid viktig å understreke at en samtale kan være substansiell selv om det ikke er rike treff innenfor alle kategoriene. For eksempel kan substansen i samtalen bestå av utforskende sekvenser som primært retter seg mot utviklingen av en rik forestillingsverden og i mindre grad mot interpretasjon eller et metaperspektiv.

Betraktninger om metode

I denne studien besto fellesskapet av til sammen ti elevstyrte grupper på tre til fem elever. Størrelsen på gruppene ble bestemt av forsker og lærere, basert

på det vi fra før vet gjennom andres og egne studier om gunstige forutsetninger for litterære samtaler. Vi har også tidligere erfart at elevene setter pris på grupper som er satt sammen av elever med ulike sosiale og faglige forutsetninger. I et lengre perspektiv har vi også sett at heterogene grupper kan føre til mer substansielle samtaler. Det vil ikke si at samtaler i homogene grupper ikke kan være substansielle, slik også grupper med flere eller færre elever kan være det. Imidlertid var det ingen grunn til at de 36 elevene på trinnet som deltok i studien, ikke kunne settes i heterogene grupper.

Samtalene ble gjennomført i løpet av en dag, der alle de tre klassene hadde norsk på timeplanen. I hver klasse ble det samme opplegget gjennomført, og alle elevene var med på gjennomføringen, selv om det bare ble gjort lydopptak av de elevene som var med på studien. Timen startet med en kort instruksjon fra læreren, før læreren leste novellen høyt. Deretter leste elevene novellen hver for seg, mens de noterte et par-tre momenter i teksten, som de bet seg merke i. Elevene fikk så resten av timen til å gjennomføre samtalene, og de varte mellom fra i overkant av 6 minutter til i overkant av 14 minutter. De fleste samtalene var på over 10 minutter.

Elevene ble introdusert for litterære samtaler allerede i åttende trinn og hadde siden den gang en del erfaring med arbeidsmåten. De hadde også noe erfaring med å gjøre lydopptak av samtaler, selv om dette ikke var vanlig. Av lydopptakene kan vi imidlertid høre at det ikke er lydopptaket i seg selv som får elevenes oppmerksomhet. De er mer opptatt av at opptaket skal høres av en forsker de ikke kjenner, og bli brukt i en studie som de ikke vet så mye om. Vi kunne altså med fordel brukt noe mer tid til å kontekstualisere samtalene for elevene.

På sett og vis er denne studien det blant annet Neil Mercer kaller en sosiokulturell undersøkelse, det vil si en undersøkelse som kan være både observerende, intervenerende og til dels eksperimentell (Mercer, 2010, s. 1–3). Innenfor dialogisk forskning kan typiske spørsmål dreie seg om hvordan dialog kan promotere læring og utvikling av forståelse eller hva slags samtaleformer som kan knyttes til læring. I en sosiokulturell undersøkelse vil det gjerne bli lagt vekt på språket som et kulturelt og psykologisk verktøy i utviklingen til barn og unge, for eksempel hvordan dialoger i klasserommet kan påvirke utviklingen av barns evne til å utvikle sammenhengende resonnement. For så vidt kan man mene at her er det overlappende trekk med det Mercer kaller lingvistisk etnografi, ved at man også må ta i betraktning kulturen i et

klasserom og en samtales natur og funksjon for å forstå en spesifikk undervisningssituasjon. En undersøkelse som dette er dessuten en prosess der meninger og posisjoner undergår vedvarende forhandling og reforhandling gjennom elevenes samtalehandlinger. Riktignok undersøker vi her en avgrenset og kort prosess og får slik sett bare et lite glimt av en hendelse som går inn i en langt større prosess. Dette glimtet kan likevel avdekke interessante trekk som ikke nødvendigvis er like synlige for læreren.

Samtalenes substans

Fordi interessen i denne artikkelen dreier seg samtalenes substans på trinnet som helhet, kommenteres alle samtalerne hver for seg, før sentrale trekk blir forsøkt oppsummert i lys av de fem analysekategoriene.

Samtalen i *gruppe 1 i klasse 10A* er preget av at en elev, Eva, er langt mer aktiv enn de tre andre i gruppen. Hun presenterer noen interessante perspektiver som har potensial for å åpne sekvenser med utforskende samtale. Men hun formulerer leseresponsene sine på en måte som ikke fører til engasjert samtalerespons fra de andre. Kanskje henger det sammen med at teksten framstår som svært fremmed for alle deltakerne. Det er bare Eva som delvis trer inn i tekstens fiksjonsverden. Ytringene hennes antyder at hun forstår tekstens bokstavelige betydning, men at hun finner det utfordrende å lese seg fram til mer informasjon om tekstens verden, for eksempel gjennom å innta ulike perspektiver eller visualisere stedet og personene. Da blir det også vanskelig å etablere og utvikle en forestillingsverden. Hun gjør noen forsøk, uten at gruppen følger opp.

Samtalen i *gruppe 2 i klasse 10A* er preget av fire elever med samtaleferdigheter som fungerer mindre godt sammen. Hvis Frank og Frida, som begge gjør flere gode analytiske observasjoner i teksten, hadde vært i posisjon til å innta mer dominerende roller i gruppen og insistert sterkere på å få presentere og få respons på egne innspill, kunne samtalen blitt mer utforskende. Eller omvendt: Hvis Fanny, som har en dominerende rolle, hadde vært mer innstilt på å dvele ved andres perspektiver eller tydeligere invitert til samtalerespons, kunne det også hjulpet. Samtalen viser at elevene i denne gruppen finner novellen mer interessant og engasjerende enn elevene i forrige gruppe, og vi ser flere spor av gode analytiske observasjoner, knyttet til

sentrale motiver, slik som Veslebrors bønn, Karls latter og lange armer og morens hikst og mørke hull:

Jo, der er dei igjen, hiksta! Kor kjem dei ifrå? Frå store, mørke hol? Kan ei mor som er så god og varm ha store, svarte hol inni seg? (Osland, 2004, s. 67)

Samtalen fører imidlertid i liten grad til en utvikling av de forsiktige interpretative hypotesene som blir antydnet, og det skyldes primært samtalehandlingene.

Samtalen til *gruppe 3 i klasse 10A* er karakterisert av stort engasjement og mye energi, som stadig vekk vipper over i det mindre seriøse. Det skyldes hovedsakelig Geirs «teori» om at Karl er besatt, en teori som delvis er ment som tull, men også litt på alvor, basert på funn i teksten, slik som bønn- og nattehimmelmotivene og Karls framtoning. Geir er også påvirket av at han nettopp har sett grøsserfilmen «The Conjuring 2». Samtalen er ellers karakterisert av at den ikke er delt opp i tydelige sekvenser. De samme sentrale momentene, sentrert rundt novellens framstilling av sykdom, ansvar, ansvarsfraskrivelse, religion og død, blir gjentatt gjennom hele samtalen. Gruppen forfølger imidlertid bare noen av motivene, og da på et rent konkret plan, for eksempel for å finne ut om Karl virkelig døde, og om han drives av en form for dødslengsel, eller for eventuelt å avklare hva slags «sykdom» han har, og hva som karakteriserer denne.

Gruppe 4 i klasse 10A består av tre elever, hvorav den ene eleven sier svært lite. Men de to andre, Heidi og Hans, presenterer begge stadig nye og interessante perspektiver med potensial for substansiell utforsking. Med utgangspunkt i disse perspektivene utveksler de responser gjennom hele samtalen på en svært konstruktiv måte. Vi skal derfor se litt grundigere på denne samtalen. Etter en litt nølende start på samtalen, der de kommenterer novellens in medias res-begynnelse, åpner Hans den første sekvensen med en beskrivelse av novellens første situasjon, som også antyder den sentrale konflikten i novellen: «Nei, det var vel bare snakk om ... eh ... de skulle vel gå og legge seg. Og Karlson er storebroren da, men av en eller annen grunn er moren heller med ham og klemmer og sier god natt til ham, i stedet for lillebroren, som jo er mindre da.» Denne åpningen fører til en innholdsrik sekvens der gruppen etablerer flere fragmentariske bilder av situasjonen og personene. Ganske snart ser vi at de to også etablerer forventninger til

den videre handlingen og gjør antakelser om personene og deres posisjon og rolle:

Heidi: Han er litt gal. Han prøver liksom å snike seg ut vinduet om kvelden.

Hans: Ja, og moren må jo stenge igjen vinduet og ta masse tau, sånn at han ikke skal greie å komme seg ut.

Heidi: Ja, det sier jo noe da ... jeg tror ikke det går fint med ham.

De fragmentariske bildene de etablerer, fører dem også effektivt fram til mer emosjonelle relasjoner til personene: «Mm. Jeg føler litt sånn synd på veslebroren da, som liksom må være storebroren til Karl da, for at han ikke skal gjøre de her tingene da.» (Heidi)

Heidi åpner så en ny sekvens ved å rette oppmerksomheten mot morens indre konflikt, som de utforsker sammen:

Heidi: Jeg tror egentlig at moren har lyst til å passe på begge, men siden Karl er liksom mentalt syk, så må hun passe mer på Karl for at han ikke skal gjøre noe gale og sånn.

Hans: Ja, og så nevner de på slutten at etter at de finner storebroren liggende på bakken, så endelig tar hun veslebroren inntil seg da.

Utforskningen drives blant annet av at både Heidi og Hans begynner samtaleresponsene sine med bekræftende småord, som for eksempel «ja», som signaliserer både enighet og anerkjennelse. De styrker på den måten samtalepartnerens tro på seg selv og dialogiske status. Viktigst for utforskingens drivkraft er likevel ytringens gehalt og genuine oppfølging.

Vi ser også det følgende mønsteret i flere av sekvensene: De blir åpnet av ytringer som gjenspeiler forsøk på å klarlegge handlingen og plassere personene i forhold til hverandre. Disse ytringene fører så til observasjoner av semantisk pregnante tekstsegmenter, som inviterer til utforsking av en mulig tematikk antydnet i novellens konflikter. Eksempelvis er samtalens tredje sekvens sentrert rundt framstillingen av Karl som ligger på asfalten, noe som

gjennom litt nølende forsøk på å klarlegge den konkrete situasjonen fører til en refleksjon over bønnens betydning i novellen:

Hans: I slutten så ber de også på en måte med broren som ligger på bakken da.

Heidi: Ja.

Hans: Så begge ... det starter med at de ber og det slutter med at de ber.

Heidi: Ja, det er interessant.

Hans: Ja.

I resten av samtalen, som kan deles inn i to sekvenser, ser vi det samme mønsteret. Sekvensene innledes med konkrete observasjoner, henholdsvis av Karls store hender (sekvens 4) og morens nattkjole (sekvens 5). Disse observasjonene åpner en sømløs responsutveksling, der begge elevene legger fram en rekke nye analytiske observasjoner av semantisk pregnante tekstelementer, slik som aldersforholdet mellom brødrene, sykdomsbildet til Karl og hans gjentatte handlinger og utfordringene de medfører. Denne vekslingen er hele tiden basert på slike styrkende formuleringer som: «Ja, og selvsagt også det her med ...», «Ja, det gir mening da ...», «Ja, han har jo ...», «Ja, det er sant.» Samtalen er krydret med slike formuleringer fra både Hans og Heidi. Enda viktigere er likevel, som antydnet, det faktiske oppfølgende innholdet i responsene deres, der de viser en genuin interesse for det den andre sier.

Til tross for motstanden i teksten, karakterisert som den er av fremmedartet innhold og fragmentarisk framstilling, fortsetter Heidi og Hans uførtroddent sin dialogiske utforskning av novellen. Denne utholdenheten gjør at de sammen både etablerer, utvikler og elaborerer en forestillingsverden, for eksempel gjennom å trekke linjer mellom noen av de sentrale motivene. Men samtalen indikerer ikke at denne elaboreringen, basert på innholdsrike utvekslinger av lese- og samtaleresponser, fører til en mer abstrahert refleksjon over hva slike elementer som gjentakelsen av bønn kan bety. Dermed forblir det interpretatoriske potensialet som finnes i de ulike analytiske observasjonene de gjør, delvis urealisert.

Gruppe 1 i klasse 10B består av tre jenter og en gutt. Jentene er omtrent like aktive, mens Ivar, gutten, er relativt passiv. Felles for så å si alle ytringene som åpner de ulike sekvensene, er at de er basert på gode analytiske observasjoner som rører ved interpretatorisk pregnante tekstelementer. Observasjonene blir også lagt fram på inviterende og åpne måter, gjerne indirekte, ved at det for eksempel også ligger et spørsmål i ytringen: «Men her var det også sånn: «Spring sånn at bønnen han ikkje skal gå i oppfylling.» Det var jo når han hentet mora?» (Ida) Andre ganger blir observasjoner presentert som direkte spørsmål, som når Ivar spør: «Hvorfor er det sånn at Karl ler hele tiden?»

Særlig samtalens midterste sekvenser har sterke innslag av genuin responsutveksling og substansiell utforskning. Sekvensenes preg av utforskning er til dels avhengig av om Ine, som tydeligvis har en sterk sosial posisjon, responderer interessert eller avvisende på andres ytringer.

Tekstens motstand fører til at gruppen bruker mye av tiden og energien på å etablere en mer fyllestgjørende forestilling av personene. Likevel løfter samtalen fram flere sentrale motiver i novellen, som bønnen om tilgivelse, de svarte hullene og hikstene i mørket, Karls lange armer og det avsluttende bildet av Karl med vinger: «[...] den store broren som ligger der som ein fugl med vengene ut, lange armar ut til sida.» (Osland, 2004, s. 68). Det er et potensial for substansiell utforskning av motivenes meningsformidling og mulige tematiske relevans. Imidlertid blir dette potensialet for en utforskning som også beveger seg i retning av en tolkning, ikke realisert.

I *gruppe 2 i klasse 10B*, som består av to gutter og to jenter, blir alle sekvensene, bortsett fra én, åpnet av Jan. Gjennom hele samtalen gjør han en rekke gode analytiske observasjoner, som han presenterer for så vidt åpent og inviterende, men også nokså vagt. Samtalens fjerde sekvens blir, som eneste unntak, åpnet av Jone, som ellers er den som sier absolutt minst, gjennom et tilsynelatende enkelt, men likevel interpretatorisk pregnant spørsmål: «Hvorfor lukker de ikke bare vinduet?» Det er primært June som følger opp Jans sekvensåpnende ytringer med substansielle samtaleresponser, og ellers er Jan også ivrig bidragsyter med oppfølging av Junes og andres samtaleresponser. Jan og June viser med andre ord begge stor interesse for novellen, men også Janne, som sier langt mindre, presenterer ytringer som indikerer at hun følger samtalen med interesse. Til tross for at gruppen ikke trenger gjennom novelens fremmedhet, er de så utholdende at de etablerer og forsiktig utvikler en forestillingsverden. Samtalen er også preget av stadige forsøk på å avklare

forholdet mellom novellens tre personer. Men heller ikke i denne samtalen blir det interpretatoriske potensialet i de analytiske observasjonene realisert fullt ut, selv om samtalen ved et par tilfeller beveger seg i retning av en vag antydning av et tematisk aspekt ved Veslebror indre konflikt, der de peker på hvor urimelig, skremmende og umulig det er at en så ung gutt blir pålagt et så stort ansvar.

Gruppe 1 i klasse 10C er tydelig todelt. To elever, Anne og Anita, presenterer en rekke interessante leseresponser, med forventning om oppfølging i form av genuine samtaleresponser. To andre elever, Anja og Arne, sier lite. Anja presenterer riktignok to analytiske observasjoner som kanskje er de leseresponsene som har størst interpretatorisk pregnans. For eksempel antyder hun at Veslebror gjemmer seg under dynen fordi «liksom han må skjule følelsene sine på en måte, fra moren». Men observasjonene hennes blir i liten grad fulgt opp. Arne sier bare noe én gang, og det er for å markere mangel på interesse for novellen. Anne og Anita har fine dialoger, men forbeholdt de to. I hvor stor grad det er åpning for Anja å være med, er vanskelig å si, men det er tegn i samtalen som indikerer at Anne og Anita, trolig ubevisst, ikke er så inkluderende som de tilsynelatende gir inntrykk av.

Samtalen drives framover av en tydelig interesse for novellen, men da primært på novellens handlingsnivå. Gruppen utnytter ikke åpninger i samtalen for å utforske novellens form og tematikk, etter alt å dømme fordi de opplever at novellen byr på såpass stor motstand. Det betyr at selv om samtalen har flere innslag av utforskende sekvenser, er det først og fremst for å finne fram på historienivå og etablere og utvikle en rikere forestilling av personene. Også i denne samtalen ser vi tegn på interessante og relevante analytiske observasjoner, men at de observerte tekstelementenes interpretatoriske pregnans forblir til dels urealisert.

Alle de tre elevene i *gruppe 2 i klasse 10C*, men særlig Bente, presenterer innledningsvis en del leseresponser med potensial for utforskning. Etter hvert blir imidlertid engasjementet i samtalen mindre, og samtalen drives primært fram av gruppens forsøk på å forholde seg til instruksjonene. De få utforskende sekvensene i samtalen har relativt lik form. De blir innledet med presentasjonen av en nokså omfattende leserespons basert på for så vidt interessante analytiske observasjoner, som så blir fulgt opp av korte og mindre substansielle samtaleresponser. Det betyr ikke at vi ikke finner spor av interesse for teksten i gruppen, men interessen er ikke så stor at den fører

samtalen inn i de tekstlige rommene de åpner dørene til. Også her skyldes det tekstens motstand.

Utviklingen i samtalen til *gruppe 3 i klasse 10C* ligner på den i forrige gruppe. Basert på markeringene de har gjort i teksten, presenterer de tre elevene innledningsvis flere leseresponser med potensial for utforskning. Men utover i samtalen blir frekvensen av ytringer som presenterer substansielle leseresponser, stadig færre. Det har trolig sammenheng med at samtalen inneholder få samtaleresponser med genuin oppfølging, for eksempel i form av spørsmål om utdyping eller forklaring. De fleste samtaleresponsene tar form av korte replikker, selv der leseresponsen legger på bordet interessante perspektiver. En sekvens skiller seg fra dette mønsteret og presenterer en relativt lang utforskning av Veslebrors bønn om tilgivelse og hans indre konflikt. Sekvensen blir innledet ved at Cato lurer på om familien er religiøs, siden det er så mye snakk om bønn og tilgivelse. Casper og Camilla finner problemstillingen interessant og følger opp med kommentarer som kretser om blant annet begreper som synd, skyld og anger. Den utforskende bevegelsen er altså karakterisert av mange perspektiver, men korte resonnement. Utforskningen beveger seg med andre ord primært horisontalt.

Dette samtalemønsteret finner vi også i samtalen til *gruppe 4 i klasse 10C*. De fire elevene presenterer også flere interessante og inviterende leseresponser, samtidig som samtale utforskning i mindre grad makter å trenge inn i dybden av novellen. Hovedsakelig er det fordi samtaleresponsene er relativt substansfattige. De gjentar flere ganger at de synes novellen er interessant og spennende, men viser ikke utpreget interesse for det interpretatoriske potensialet som presenterte leseresponser bærer med seg. Det vil si at selv om leseresponsene peker på meningsbærende tekstelementer, blir ikke slike observasjoner fulgt opp på måter som initierer videre utforskning. For eksempel løfter Dag fram Veslebrors opplevelse av morens indre mørke, mens Dorte poengterer novelles beskrivelser av morens skjelvende stemme og av Karls smil:

Dorte: Ja, og så satt han og smilte også, med en gang moren begynte å skjelve.

Dina: Ja, og begynte å le og sånn.

Dorte: Det synes jeg var veldig creepy. Det var litt sånn ekkelt.

Smilet eller fliringen til Karl er et gjennomgående motiv i novellen som flere av elevene kommenterer. Og flere av dem opplever altså motivet som urovekkende, noe som får dem til å assosiere med andre sjangertyper. Det gjør også denne gruppen:

Dina: Og så det at han ligger og smiler, når han har falt ut av vinduet.

Dorthe: Det minner meg skikkelig om sånn kloster. Skummel historie.

Når døren først er åpnet til en lesning av novellen i retning av en gotisk fortelling eller lignende, vil det også kunne påvirke opplevelsen av andre sentrale motiver, slik som nattehimmel, takrekke i nattemørket, sykdom og bønn. Men i stedet for å forfølge det interpretatoriske potensialet i slike observasjoner følges de her av korte kommentarer som snarere fører samtalen videre til andre momenter.

Oppsummering av sentrale trekk

Hvis vi skal summere opp noen hovedinntrykk fra disse korte skildringene av samtale, ser vi et gjennomgående mønster i gruppenes *samtalehandlinger*, og det kan også forklare samtalenes innhold. I åtte av de ti gruppene legger en eller flere av elevene fram interessante og relevante leseresponser på en måte som bør kunne åpne for sekvenser av utforskende samtaler. I tre av gruppene (A4, B1, B2) formulerer en eller flere elever genuine og substansielle samtaleresponser, mens i A3 utvikler det seg en slags parallellsamtale mellom Glenn og Guro, der de ignorerer Geirs insistering på at Karl er besatt, som har enkelte innslag av substansielle samtaleresponser. Også gruppe C1 er tydelig todelt, men da i form av at det er to elever, Anne og Anita, som utvikler sekvenser av utforskende samtaler gjennom konstruktiv utveksling av leseresponser og samtaleresponser, mens det er to andre elever som bidrar lite eller ingenting. I de fem andre gruppene finner vi få eksempler på substansielle samtaleresponser i form av genuin oppfølging av leseresponser.

Dermed blir det vanskeligere å opprettholde det dialogiske potensialet som leseresponsen har introdusert.

Under kategorien *konstruksjon og utvikling av forestillingsverden* ser vi at det er seks grupper (A2, A3, A4, B1, B2 og C1) som viser tydelig interesse for novellen. Det er riktignok vanskelig å vite hvor interessert de to elevene i C1 som sier lite, faktisk er. Likedan er det vanskelig å vurdere hva det er som skaper Geirs (A3) engasjement, og om det er en genuin interesse for novellen som motiverer bidragene hans i samtalen.

I tre grupper (C2, C3, C4) viser elevene noe, men ikke svært stor interesse for novellen. Tydeligst gjennomgående spor av interesse finner vi i samtalen til C2, men interessen virker ikke å være så stor at gruppen trenger gjennom tekstens motstand. I både C3 og C4 gjenspeiler samtalen stor interesse for novellen innledningsvis, men denne interessen avtar relativt raskt. A1 er den eneste gruppen der elevene tydelig markerer mangel på interesse. Riktignok avslører samtalen at interessen våkner litt underveis, men så daler den mot slutten igjen. Gruppens interesse for teksten preger altså hvor utholdende de er i møte i tekstens motstand.

Det er tydelig at stor interesse kan veie opp for mye motstand og kan føre samtalen lenger i utforskningen av teksten. Det ser vi blant annet i gruppe B2, der særlig Jan gjennom hele samtalen er villig til å gi seg i kast med tekstens motstand, samtidig som de andre i gruppen viser tegn på at de er med på hans ferd gjennom teksten. Også i gruppe A3 holder energinivået seg høyt gjennom hele samtalen. Ja, læreren må nærmest tvinge dem til å avslutte samtalen.

Samtalen mellom Anne og Anita i gruppe C1 indikerer også utholdenhet, men samtidig ser vi at samtalen beveger seg i sirkler. Samtalens utforskende elementer er primært orientert mot novellens handlingsplan, mens de ser ut til å unngå den mer krevende utforskningen av personenes indre tilstand og beveggrunner og av novellens mulige tematikk. Likedan er samtalen i A2 preget av synkende engasjement og unngivelse fra det vanskelige i teksten.

Tre av gruppene (A1, C2, C3 og C4) gjennomfører samtaler som er karakterisert av lite utholdenhet. I utgangspunktet finner vi spor av interesse for teksten i alle disse samtalen eller i hvert fall av en undring over tekstens fremmedhet. Men i løpet av samtalen blir det ikke gjort noe egentlig forsøk på å trenge inn i det underlige. Tendenser finner vi naturlig nok, for eksempel

i sekvens fire i samtalen til gruppe C4, der samtalen på en spørrende måte rører ved en rekke sentrale motiver, som de mørke hullene eller Karls kast med sitt runde hode og rop etter månen, men uten at det finner sted mer seriøse forsøk på å utforske motivene.

Når det gjelder kategorien *analyse og tolking*, ser vi at det mest påfallende er at de aller fleste gruppene gjør til dels mange interpretativt pregnante analytiske observasjoner. Det er bare to av gruppene som er karakterisert av noe mindre pregnante observasjoner. Et annet trekk ved de fleste samtalerne er hvordan slike observasjoner ikke nødvendigvis fører til like fyldige og substansielle sekvenser av utforskende samtale. Det varierer, som vi har sett, og i noen av samtalen finner vi altså en del slike sekvenser. For eksempel er flere sekvenser i samtalen til gruppe B1 karakterisert av innledende leseresponser som er basert på observasjoner av sider ved de fiktive personene, som også signaliserer personens funksjon i novellens formidling av en mulig tematikk. Den påfølgende utforskningen er imidlertid preget av at elevene bruker mye oppmerksomhet og energi på å håndtere den motstanden de møter i teksten. I gruppe B2 gjennomfører Jan og June flere sekvenser av utforskende samtale, primært basert på leseresponser presentert av Jan, med påfølgende og substansielle samtaleresponser fra June.

I de andre gruppene blir det i mindre grad utviklet sekvenser av utforskende samtale. I gruppene C2, C3 og C4, som har nokså like mønstre, skyldes det primært at det presenteres få substansielle samtaleresponser, og denne mangelen på oppfølging gjør at potensialet som ligger i de ellers gode leseresponsene, ikke blir realisert i særlig grad. Eventuell utforskning blir i gruppe A2 negativt påvirket av elevenes ulike samtaleferdigheter. Samtalen i A3 er sterkt preget av den lett humoristiske «kranglingen» mellom Geir og de to andre, men tidvis utvikler det seg sekvenser av utforskende samtale mellom Glenn og Guro. Gruppe A1 skiller seg altså ut ved at samtalen er preget av at elevene ikke er veldig engasjerte i teksten.

Med hensyn til de to siste analysekategoriene, *teksten og verden* og *meta-kognisjon*, har vi sett at det er lite å rapportere. I gruppe C3 trekker elevene en kort forbindelse til hvordan de selv ville opplevd en situasjon som Veslebror befinner seg i, mens Jan i gruppe A2 generaliserer denne forbindelsen til en forsiktig antydning av refleksjon på et mer generelt plan om hvor urimelig en slik situasjon vil være for et barn. Tre grupper (C1, C2 og C4) utveksler også noen tanker om tekstens kompleksitet, sett i lys av intendert målgruppe.

Fra involvert elaborering til abstrahert refleksjon

Å forstå litterær lesing som en transaksjon er å forstå fenomenet som en selektiv, konstruktiv prosess over tid i en spesifikk kontekst, som Rosenblatt formulerer det (Rosenblatt, 1995, s. 26). Hun beskriver en prosess som inneholder en rekke stadier eller delprosesser, som å gå i dialog med teksten for å etablere en begynnende fiksjonsverden, respondere på tekstens ulike signaler og spor for å videreutvikle denne verdenen, gjennom påbygg og revisjoner, respondere på holdninger og meninger i teksten og vurdere tekstens form og komposisjon. Langer har videreført og systematisert denne teorien med sine lesefaser eller leseposisjoner, en forklaring som har fått stort nedslag. Wilhelms teori om de tre dimensjonene av responsformer bygger altså på disse teoriene. Alle tre poengterer at leseprosessen ikke er en lineær bevegelse, men at en leser vil bevege seg fram og tilbake mellom de ulike posisjonene eller dimensjonene. Det er heller ikke meningen å forstå slike forklaringer som normative vurderinger som tilsier at jo lenger man kommer i listen av for eksempel responsformer, desto flinkere er man til å lese. Like fullt beskriver både Langers stadier og Wilhelms dimensjoner en form for utvikling både av den enkelte leseprosessen og av en leasers litterære kompetanse. Det vil si at med modning, erfaring og bredere litterær kompetanse vil en leser være mer tilbøyelig til å aktivere alle dimensjonene i møte med en engasjerende tekst. I et utdanningsperspektiv er det derfor naturlig at det er et slags driv mot å få elevene til å aktivere stadig flere sider av den komplekse prosessen som en litterær transaksjon består av, som Rosenblatt, Langer og Wilhelm alle forsøker å forklare på sitt vis.

Når vi summerer opp inntrykkene fra elevenes samtaler om «Veslebror og Karlson» i lys av en slik betraktning, kan vi slå fast to ting. For det første ser vi at de fleste samtalene er substansielle og utforskende og er basert på interessante analytiske observasjoner av relevante og interpretatorisk pregnante tekstelementer. Dernest er det relativt få eksempler på at denne utforskende substansen også fører til refleksjoner om novellens mulige tematikk, dette til tross for at den formen for elaborerende utforskning av en forestillingsverden som flere av samtalene vitner om, ofte vil føre til en mer abstrahert og bevisst refleksjon over fiksjonens form og mening (Wilhelm, 2008, s. 93). Spørsmålet blir da hvorfor elevene stort sett ikke tar det steget mot en mer abstrahert refleksjon, når samtalene vitner om både rik elaborering og refleksivt potensial.

Svaret kan naturligvis henge sammen med samtalenes rammer. Kanskje noen av samtalenes ville tatt dette steget, dersom elevene for eksempel hadde fått bedre tid, forberedt seg grundigere på arbeid med novellen eller hatt andre typer erfaringer med litterære samtaler.

Det er mulig. Ikke desto mindre er svaret også relatert til den motstanden elevene møter i novellen, særlig gjennom det de opplever som en relativt ukjent komposisjon. Elever på tiende trinn kjenner naturligvis til det som gjerne blir presentert som typiske sjangertrekk ved novellen, slik som in medias res-begynnelse og åpen slutt, som jo også er trekk ved denne novellen. Likevel viser samtalen at slike kompositoriske trekk gjør det mer utfordrende for elevene å etablere og utvikle en forestillingsverden. Samtalen viser også at novellens sparsommelige beskrivelser vanskeliggjør både en etablering, utvikling og videre elaborering av en forestillingsverden. Et tredje vanskeliggjørende moment er den konkrete situasjonens fremmedhet. Karls sykdomsbilde og de sosialpolitiske rammenes uoverkommelige konsekvenser for den lille familien framstår som ukjent og vanskelig å forstå for de fleste elevene. Til sist viser samtalen også at de mest meningsbærende motivene i novellen er både utfordrende å bearbeide og til dels illevarslende, slik som morens hikst og mørke hull, Karls smil og lange armer og ikke minst Veslebrors bønn om tilgivelse.

En annen årsak til at elevene ikke tar steget til en mer abstrahert refleksjon, er trolig at elevene ikke har behov for å ta det steget. Tvert imot kan det være at de snarere ønsker å vike unna portalen til neste dimensjon av responsformer. Som allerede Aristoteles pekte på, møter litteraturen og fortellingen vårt grunnleggende behov for helhet, med en begynnelse, en midtdel og en slutt. Fortellinger tar gjerne utgangspunkt i konflikter, men vi ønsker, når alt kommer til alt, at slutten skal ende i en form for syntese og gjerne harmoni. Særlig i barn og unges litterære lesing er denne drivkraften sterkere enn eventuelle ønsker om å gå i møte med det fremmede og underlige. Rosenblatt skriver at litterær lesing i stor grad drives framover av leserens interesse for helhetlig form, forstått som et behov for å oppnå en løsning på spenninger, spørsmål eller konflikter som en tekst kan presentere. Det er en «organisierende aktivitet» drevet fram av ønsker om å løse opp knuter (Rosenblatt, 1994, s. 55).

Naturligvis betyr ikke det at unge lesere ikke vil kunne finne det urovekkende og fremmede interessant, eller at de verken vil eller kan utforske det vanskelige og åpne. Men som blant annet J. A. Appleyard har vist, vil det også være faser i unge leseres utvikling der de vil være mest tilbøyelige til

å *samle og organisere* informasjon om verden gjennom litteraturen. Det skjer for eksempel gjennom slike repeterende øvelser som serie- eller spenningslitteraturen presenterer, der plottet står sentralt, tekstens form er gjenkjennelig og personene ukompliserte (Appleyard, 1991).

Hvis knutene i en tekst blir for vanskelige, kan leseprosessen, forstått som en slik organiserende aktivitet, stå i fare for å stoppe opp. Hos noen av elevene her skjer nettopp det. De avviser novellen som «uinteressant», men mener antakeligvis snarere at de synes den er for fremmed og uforståelig. Den mest dominerende strategien er derimot ikke å avvise hele teksten, men å unnlate å gå inn i det som er mest fremmed og uforståelig og kanskje foruroligende. Samtalene viser at de fleste elevene i stedet konsentrerer seg om en organiserende aktivitet rettet mot novellens handlingsplan. De forsøker å få novellen til å «gi mening», som de ofte sier, med utgangspunkt i de av tekstens signaler og spor de faktisk er i posisjon til å forholde seg til. Bare slik kan de bruke novellen som en kilde til «meningsfulle mønstre», som på et eller annet vis kan gi en modell for også å forstå mer av egen virkelighet (Rosenblatt, 1995, s. 42).

Didaktiske implikasjoner

Hva blir så den didaktiske strategien for videre arbeid med elevene? Det er naturligvis ingenting galt med at de utforskende sekvensene primært består av at elevene etablerer, utvikler og elaborerer en forestillingsverden. Tvert imot, det er relevante og viktige deler av leseprosessen. Samtalene er derfor substansielle.

Skal vi likevel legge til rette for undervisning som kan føre elevene mot den formen for litterær lesing som Wilhelm beskriver med de responsformene som inngår i den reflekterende dimensjonen? Ja, naturligvis, og først og fremst som et langsiktig mål, slik at elevene kan lese og samtale om stadig mer kompliserte spørsmål i stadig mer komplekse tekster. Arbeidet mot et slikt mål vil være del av en demokratiserende prosess som skal gjøre elevene i stand til å delta i, påvirke og kanskje endre langsgående diskurser om tekst og lesing. Som et kortsiktig mål er det likevel viktigst først og fremst å anerkjenne elevenes faktiske bidrag og deltakelse i den tekstkulturen «Veslebror og Karlson» er en del av, gjennom å poengtere og vise innslagene av faktisk substans i sekvensene av utforskende samtale. Med det som felles grunnlag

i klasserommet, blir det mulig å legge en plan for videre utvikling av substansielle samtaler.

Et vesentlig ledd i planen kan være å fostre responsformer innenfor den konnektive dimensjonen, med et mål om at elevene etter hvert også vil bevege seg mot en reflekterende dimensjon. Undervisningen kan da bli basert på systematisk lesing av og samtaler om en stor variasjon av tekster, med varierte innslag av intellektuell og emosjonell kompleksitet. Elevene bør med andre ord få omfattende erfaring med tekster som engasjerer og utfordrer. Korte og mer eller mindre åpne tekster, ikke minst innenfor novellesjangeren, egner seg i så måte godt. Da kan elevene få mer erfaring med fragmentariske tekster, som stiller krav til elevenes evne til å fange opp og knytte forbindelser mellom tekstens sparsommelige signaler og spor og slik etablere, utvikle og elaborere en forestillingsverden. Tekstene bør likevel ikke være så fragmentariske at elevene velger å avvise dem eller å unngå det vanskelige.

I det åpne ligger gjerne også at elevene får mer erfaring med tekster som presenterer komplekse, fremmede og kanskje urovekkende erfaringer og perspektiver. Men igjen bør ikke litteraturens framstillinger av slike erfaringer være av en slik karakter at elevene avviser eller unngår dem.

Et annet moment i den videre opplæringen kan være å bruke tid på systematisk undervisning og trening i samtaleferdigheter. Med utgangspunkt i de allerede imponerende samtaleferdighetene mange av elevene i disse klassene viser, vil det være betimelig å legge mest vekt på opplæring i genuin oppfølging, for eksempel ved å undervise om og trene på det å registrere det substansielle i andres yringer, både i lese- og samtaleresponser, og følge dette opp med samtaleresponser som formidler en genuin intensjon om å utforske. Et slikt arbeid blir enklere når læreren allerede har tilgjengelige samtaler med innslag av sekvenser med substansiell utforskning, som kan bli brukt til eksemplifisering og modellering.

Referanser

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 1–15). SAGE Publications, Inc.
- Chambers, A. (1985). *Booktalk: Occasional writing on literature and children*. Bodley Head.
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them? *Reading Teacher*, 61(1), 20–29.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Hennig, Å. (2022). Etik og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskul*, 10(1), 100–118.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 55–71). SAGE Publications, Inc.
- Osland, E. (2004). *Nær nok. Noveller*. Samlaget.
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 37–53). Sage publ.
- Probst, R. E. (2004). The Reader and Other Readers. I R. E. Probst (Red.), *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2nd utg., s. 71–100). Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2. utg.). Teachers College Press: National Council of Teachers of English.
- Wilhelm, J. D. & Novak, B. (2011). *Teaching literacy for love and wisdom: Being the book and being the change*. Teachers College Press.

Kolberg, A. R.. (2024). Samisk litteratur i norskfaget: Essensialisme eller synliggjøring? I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 53–69). DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350203>

3

Samisk litteratur i norskfaget

Essensialisme eller synliggjøring?

Asbjørn Rørslett Kolberg

Innledning

Ifølge kompetansemålene for norskfaget på ungdomstrinnet skal «elevene lese skjønnlitteratur [...] på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del slås det fast at den samiske kulturarven er en del av vår felles kulturarv i Norge, videre at «elevene [skal] få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter [og lære om] mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Trass i læreplanverkets klare mandat når det gjelder samisk, leses i liten grad samisk litteratur i skolen. Ifølge LISA-studien ble det ikke lest oversatt samisk litteratur i noen av norsktimene man observerte (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Bente Aamotsbakken (2015) undersøker representasjon av samiske tekster i norskfaglige læreverker på ungdomstrinnet og konkluderer med at antallet samiske skjønnlitterære tekster er lavt i alle læreverkene hun gjennomgår. Et raskt blikk på to nyere læreverker for ungdomsskolen, *Kontekst 8–10. Tekster 5* (2020) og *Fabel 8–10* (2020/2021) viser at det fortsatt er få samiske tekster. I *Fabel 9* er det et utdrag fra ungdomsromanen *Slepp meg*

av Kathrine Nedrejord og en lyrisk tekst 'Uten tittel' av Nils-Aslak Valkeapää. I *Fabel 10* er det med to dikt av henholdsvis Rawdna C. Eira og Hege Siri – to tekster av til sammen 43. I nettressursen knyttet til *Fabel 8–10* er riktignok Laila Stiens «Skolegutt» med, en mye brukt tekst i det Aamotsbakken (2015) omtaler som den samiske skolekanon.

Kan et relativt lite omfang av samisk skjønnlitteratur være en mulig forklaring på denne situasjonen, eller skyldes det rett og slett for lite kunnskap om samisk litteratur blant lærebokforfattere og lærerutdannere? I denne artikkelen drøfter jeg først begrepet *samisk (skjønn)litteratur* og spør blant annet om det bare omfatter litteratur *skrevet* på et samisk språk.¹ Videre presenterer jeg lesninger av noen nyere samiske utgivelser, både oversatte og tekster skrevet på norsk, som på ulike måter inviterer leseren til å «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019) – og som samtidig formidler samiske perspektiv gjennom plot, persongalleri, miljø og/eller tematikk.

Samisk postkolonialt perspektiv

I overordnet del av Læreplanverket 2020 slås det også fast at «[u]rfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at man ikke bare skal lære *om* samisk språk og kultur i skolen, men også sørge for å ha et samisk perspektiv. La meg illustrere dette med et eksempel: I barne- og ungdomsboka *50 hendelser som formet Norge* (2018) av Jon Ewo og Ella K. Okstad (ill.) er tre samiske «hendelser» med. Likevel er boka preget av det norske majoritetsperspektivet. Vi ser det i åpningskapitlet der det står at de «første nordmennene» kom hit for 12 000 år siden, senere står det at vi ikke vet sikkert når samene kom til landet (Ewo & Okstad, 2018, s. 6–7). Bokas «vi» ser dermed samene som de andre. Poenget er at de første som bosatte seg i det landområdet som etter mange tusen år blir Norge, verken var samer eller

1 Jeg bruker her begrepene litteratur/skjønnlitteratur som avgrensning mot sakprosa, slik også gjeldende læreplanverk gjør i beskrivelsen av kompetansemålene for norsk etter 10. trinn.

nordmenn. Etnisitetene vokser fram langt senere. Jeg mener dette eksemplet viser hvordan majoritetstankesettet gjør seg gjeldende selv i sammenhenger der intensjonen åpenbart er å inkludere det samiske, som i Ewos bok.

I den «store fortellinga om Norge» slik den er blitt formidlet i norsk skole helt fram til vår tid, har samene knapt hatt noen plass. Olsen et al. (2017) viser hvordan samisk innhold er fullstendig fraværende i læreplanene helt fram til Mønsterplanen 1974 (M74), og at planene videre fram til LK06 representerer inkludering av samiske tema, men på det norske storsamfunnets premisser. Ewos bok er preget av samisk inkludering, snarere enn samisk perspektiv. Eksemplet illustrerer hvor viktig det er å være seg bevisst hvilken posisjon man har når det gjelder skolens lærestoff. Tilhører man majoritetskulturen, kan man lett komme til å overse minoritetsperspektivet.

I mange hundre år skattla og koloniserte majoritetsstatene i Fennoskandia samisk land. En følge av denne prosessen var den *mentale* koloniseringa² som ikke bare gjorde at samer skulle føle skam ved sin bakgrunn, men også at nedvurdering av samene ble sanksjonert som norm (jf. Andresen et al., 2022, kap. 4 og 5). I dag er det et postkolonialt perspektiv som ligger til grunn for Norges offisielle samepolitikk i kjølvannet av sameloven (1987), Grunnloven § 108 (1988), Norges ratifisering av ILO-konvensjon 169 om urfolks rettigheter (1990) og FNs erklæring for urfolks rettigheter (2007). Dette innebærer at staten Norge anerkjenner skolens historiske rolle som sentral aktør i statens fornorskingspolitikk som vedvarte til ca. 1960 (Minde, 2005; Niemi, 2017). Det betyr også at skolen har en viktig avkoloniseringsoppgave blant annet ved at samisk og annen minoritetslitteratur leses i norskfaget, og at man i lærerutdanninga får kunnskap om, og kan anvende, postkoloniale teorier som kan gi perspektiver på tekster «som omhandler møter mellom kulturer med ujevnt maktforhold» (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 99).³ Mikkel Berg-Nordlie (2022, s. 423) beskriver følgene av fornorskingspolitikken som «strukturell usynliggjøring». Det innebar at viktige «beskrivelser av verden», herunder historieverk, politiske vedtak, kartverk osv., var «formulert som om samer ikke fantes». Dette gjaldt også alle læreplaner inntil 1974. Nettopp av

2 Jf. 'Colonization of the mind' (Chilisa 2020, s. 6).

3 Samoilow og Myren-Svelstad tar opp nøkkelbegrep og perspektiver fra sentrale verk av post-koloniale teoretikere som Edward Said, Gayatri C. Spivak, Frantz Fanon og Homi K. Bhabha.

den grunn er det viktig at man ikke minst i skolen *gjør synlig* samisk kultur, språk og samfunnsliv. Denne artikkelen legger til grunn et slikt postkolonialt perspektiv.

Hva er samisk litteratur?

Læreplanens passus om å lese samisk litteratur i oversettelse er problematisk siden det kan fortolkes slik at samisk litteratur er ensbetydende med samisk-språklig litteratur. At samisk litteratur er mer enn tekster skrevet på samisk, drøftes og eksemplifiseres av Åse Mette Johansen og Hilde Sollid (2023). De betegner samiske tekster som «en flerspråklig kategori» (s. 95). Mitt utgangspunkt i denne artikkelen er at samisk litteratur er tekster skrevet av samiske forfattere, på samisk eller et av majoritetsspråkene i Saepmie eller andre språk. Spørsmålet om hva som definerer en samisk forfatter, litteraturen eller språket, har vært tema for diskusjon i Samisk forfatterforening (Larsen et al., 2019). Dette spørsmålet lar jeg ligge. I denne artikkelen definerer jeg samisk litteratur som litteratur skrevet av forfattere som har samisk bakgrunn eller tilknytning, uavhengig av om de skriver på samisk eller ikke (jf. Johansen & Sollid, 2023).

Et annet spørsmål er om bare samer kan skrive om samer? I et intervju svarer Ann-Helen Laestadius nei til det spørsmålet (Lindstrand, 2018). Hun understreker imidlertid betydningen av grundig forarbeid slik at det som skrives, blir rett og ikke bidrar til fordommer. Videre sier hun: «I dag kan vi samer berätta våra historier på vårt sätt i stället för att bara bli berättade om av andra och det er bra» (Lindstrand, 2018). Vi ser her en parallell til professor Linda T. Smiths utsagn om hvordan urfolk har måttet finne seg i å bli betraktet med kolonisateurens utenfrablikk i forskningsøyemed: «‘research’ is probably one of the dirtiest words in the Indigenous world’s vocabulary.» (Smith, 2021, s. 1). Dette utenfrablikket har også preget skjønnlitteratur om samer skrevet av ikke-samiske forfattere, særlig fram til mellomkrigstida (jf. debatten om Hamsuns *Markens grøde*, f.eks. Dvergsdal, 2022).

Vi har eksempel på ikke-samiske forfattere som gjennom sin kunnskap om, og relasjon til, det samiske samfunnet har skrevet tekster som ivaretar et samisk perspektiv. Laila Stien har vist dette i noveller som «Skolegutt» og «Reisen mot øya», begge fra samlinga *Nyveien*, 1979 (se Bjørkøy, 2017). I neste

del ser jeg nærmere på aktuelle samiske tekster som kan brukes i norskfaget på ungdomstrinnet, og stiller spørsmål om tekstenes *samiskhet*, så å si, altså hvordan eller i hvilken grad tekstene synliggjør og vektlegger samiske karakterer, miljøer, motiver og tematikk – noe som i sin tur trolig spiller en rolle for hvilke tekster som velges av lærebokredaktører og lærere i tråd med læreplanverkets nokså åpne og upresise mandat om «å lese skjønnlitteratur i oversettelse fra samiske språk».

Teksters «samiskhet»?

Skoleelev Tuva Svendsen fra Karasjok uttalte følgende i 2013 når det gjelder tilgangen på bøker på samisk: «Vi treng meir enn den klassiske samiske romanen, som handlar om reindrift eller ein barndom på internat. Vi treng kjende verk som *Harry Potter* og *Ringenes herre*.» (Lajord, 2013). Tuva har et interessant poeng. Aamotsbakken (2015) finner at samiske tekster i læreverkene hun har undersøkt, ofte presenteres «med relasjon til den kulturelle konteksten, og for sjelden framheves tekstenes litterære kvalitet» (s. 291). Når Aamotsbakken her snakker om «kulturell kontekst», kan det nok delvis dekke det skoleelev Tuva omtaler som «den klassiske samiske romanen», tekster som formidler det som oppfattes som tradisjonell samisk kultur, der handling og motiv er knyttet til det som gjerne omtales som samiske kjerneområder i indre Finnmark, Nord-Sverige og Nord-Finland. Utdraget fra Nedrejords *Slepp meg i Fabel 9* (2021) er i så måte et unntak som lover bra for framtidige leseverktutgivelser. Et annet aspekt som gjør at utvalget av samiske tekster i læreverk får særlig betydning, er at læreboktekster dominerer i litteraturundervisninga på ungdomstrinnet ifølge Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020). De observerte lite eller ingen lesning av romaner som fellestekst. De tekstene jeg tar opp eller refererer til videre i artikkelen, er romaner som kan egne seg både til individuell lesing og som fellestekster, i sin helhet eller som utdrag, som på ulike måter bryter med bildet av «den klassiske samiske romanen».

Kathrine Nedrejord er en samisk forfatter som skriver på norsk. Vil hennes ungdomsbok *Det finnes ingen sannhet* (2021) kunne betegnes som samisk litteratur? Boka er en psykologisk thriller lagt til det fiktive stedet Dalen. Verken miljøbeskrivelse eller karakterer antyder samisk tilknytning. Jeg har derfor forståelse for at den ikke nødvendigvis ville bli valgt som eksempel på samisk

litteratur i en skolekontekst. Nedrejord har imidlertid skrevet flere bøker der hovedpersoner og miljø er samiske. Det gjelder ungdomsromanene *Slepp meg* (2018) og *Det Sara skjuler* (2019). Samisk identitet og tilhørighet utgjør en del av bakteppet i begge bøkene (Kolberg, 2022). Barneboka *Lappjævel!* (2020) handler om Sammols møte med internatskolen i «Finnmark, cirka 1950». *Lappjævel!* vil slik sett kunne passe inn i kategorien «den klassiske samiske romanen». Jeg kommer tilbake til denne boka senere i artikkelen.

I Nedrejords første ungdomsbok *Hvem er jeg når du blir borte?* (2016) utspiller handlinga seg i Kjøllefjord, som er et tradisjonelt sjøsamisk⁴ distrikt uten at dette kommer eksplisitt fram i teksten. Fortelleren Jenny går i niende. Boka handler i stor grad om forholdet til bestevennen Henning som sliter med å finne seg til rette på småstedet. Ting tilspisser seg når han tilsynelatende forsvinner sporløst. Tidlig i romanen kommer det fram, en passant, at Jenny har sjøsamisk bakgrunn (s. 25). Det utløser noen negative bemerkninger fra medelever, men spiller ikke noen sentral tematisk rolle i boka. Det utgjør imidlertid sammen med bestemoras samiske språkbakgrunn en del av miljø- og personkonteksten. Noen avgjørende scener mot slutten av handlinga utspiller seg i Karasjok hvor bestemora kan «praktisere hjertespråket sitt» (s. 102). Når hun også viser seg å kunne finsk, gjenspeiler boka den århundregamle multikulturen i Finnmark, gjerne beskrevet som «tre stammers møte» (samisk, kvensk/finsk og norsk). På denne måten bidrar boka til ei litterær kartlegging av en del av det flerspråklige Norge som for mange lesere trolig ikke er særlig kjent. Boka kan imidlertid ikke sies å ha en tydelig samisk tematikk, selv om den kan spores i underteksten når handlinga forflytter seg til Karasjok der bestemora kan snakke det samiske språket hun har vokst opp med.

Kanskje kan det nettopp være et poeng at man i undervisninga også leser slike tekster av samiske forfattere, som *Det finnes ingen sannhet* eller *Hvem er jeg når du er borte?*, Tekster som ikke spesifikt framhever det samiske ved karakterer, miljø eller motiv, kan bidra til å motvirke essensialisme og stereotypifisering. På den andre siden er det selvsagt viktig å lese tekster som har et tydelig samisk perspektiv, og som dermed kan gi sine lesere innsikt i og forståelse for kulturer som tradisjonelt har vært ukjente eller stereotypifiserte

4 Sjøsamere er en vanlig betegnelse på samene langs kysten og ved fjordene, se: <https://snl.no/sj%c3%b8samer>

for en stor del av majoriteten i Norge. Saia Stuengs ungdomsroman *Hamburgerprinsessa* (2017) kom i norsk oversettelse i 2019. Den handler om Máren som går på videregående i ei ikke navngitt nordsamisk bygd. Miljø og persongalleri kan karakteriseres som helsamisk. Nedrejords og Stuengs bøker er eksempler på tekster som beskriver samiske miljø og karakterer og samtidig fungerer som mottekster til tradisjonelle majoritetsoppfatninger av hva samer er (jf. Miniggio 2015), altså fungerer de antiessensialistisk. De tematiserer først og fremst det å være ung og søkende, kort sagt det som preger den samtidrealistiske ungdomsromanen, nemlig spørsmål om identitet og personlig utvikling gjennom motgang, kriser og konflikter (Nes & Slettan, 2020).

Den postkoloniale teoretikeren Gayatri C. Spivak lanserte konseptet *strategisk essensialisme* som en (riktignok omdiskutert) strategi for undertrykte grupper nettopp for å motvirke usynliggjøring og marginalisering som resultat av det asymmetriske maktforholdet mellom koloniserte folk og kolonimakt (Eide, 2010; Manderstedt et al., 2021). Kan det tenkes, når det gjelder valg av samisk litteratur i undervisninga, at en viss grad av *strategisk essensialisme* er nødvendig i lys av den historiske konteksten med flere hundre års koloniserings- og assimileringpolitikk i Saepmie? Fram til M74 var ikke samisk språk og kultur nevnt med ett ord i skolens læreplaner (Hætta & Lund, 2011). I læreplanverket, overordnet del, «Identitet og kulturelt mangfold», understrekes det at «[e]levne skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tekstutvalget bør derfor gjenspeile dette mangfoldet og variasjonen i samisk kultur, språk og samfunnsliv. Tekster som handler om tradisjonell samisk kultur, reindrift, fangst, fiske, er sentrale, men like viktig er tekster som gjenspeiler andre samiske kontekster.

I det følgende presenterer jeg samiske tekster som på ulike måter tematiserer oppvekst og ungdomstid der den samiske konteksten representerer nettopp mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv, i historisk perspektiv og samtidsperspektiv. Jeg leser tekstene i et sosiologisk og postkolonialt perspektiv, der jeg blant annet viser hvordan hovedpersonenes samiske identitet på ulike måter er i spill. Én av tekstene er oversatt fra nordsamisk til norsk, det er Saia Stuengs ungdomsroman *Hamburgerprinsessa* ([2017] 2019), den andre er forfattet på norsk, Gerd Mikalsens *Farsmålet* (2016). I forbindelse med *Farsmålet* kommenterer jeg også kort Kathrine Nedrejords *Lappjævel!* (2020).

Hamburgerprinsessa – «et samisk high school drama»⁵

Saia Stuong problematiserer i et intervju det norske storsamfunnets manglende interesse for samisk litteratur. I forbindelse med oversettelsen av *Hamburgerprinsessa* ble det stilt spørsmål om man skulle gjøre boka «mindre samisk og mer norsk» blant annet når det gjaldt samisk sjargong. Det skjedde ikke, hun understreker at *Hamburgerprinsessa* er «en samtidsroman om samisk hverdagsliv. Eller et 'high school drama'». Det er altså langt fra det hun tror norske lesere forventer: «stereotypiske, eksotiske samiske bøker om naturtemaer» (Olerud, 2021). Boka inneholder de velkjente tropene i ungdomsromaner fra skolemiljø: hovedpersonen som føler seg utafør, de populære jentene, klassens peneste gutt, osv., men boka skiller seg også ut. Jeg har tidligere beskrevet boka som en type skittenrealisme både når det gjelder miljø, motiv og språk (Kolberg, 2022).

Jeg-fortelleren Máren (17) bor sammen med mora, men har aldri møtt faren. Máren har et forhold til den mer enn 20 år eldre Máhtte. Han har vokst opp i en reindriftsfamilie, men har «valgt bort» reindriften ifølge Máren (s. 78). Mora er alkoholisert, psykisk syk og har stadig nye kjæresten. Personene som står nærmest Máren, framstår som sosialt marginaliserte.

Store deler av teksten består av Márens indre monolog. Allerede i åpningskapitlet reflekter hun over seg selv og situasjonen sin og drømmer om at hun og Máhtte skal bli ordentlige kjæresten. Boka åpner med en sekvens der hun ironisk iscenesetter seg selv, danser til Máhttes 90-tallsmusikk, filmer seg med mobilen, gjør trutmunn, v-tegn, og synger «Barbie girl». Alt dette mens hun tenker tilbake på det første møtet med Máhtte: «han er min Ken. [...] I'm a Sámi girl, in a Sámi world. Life in Sápmi, it's so like me» (s. 8). Sett i lys av originalteksten i «Barbie girl» (Aqua, 1997) understrekes avstanden mellom Márens drømmer og hennes virkelige liv, som hun da også omtaler senere i samme kapittel som «trasig, trist og skikkelig kjedelig» (s. 10). Márens filming av seg selv i åpningskapitlet kontrasteres av scenen litt senere når hun i speilet ser «en tykk, svarthåret og stygg hamburgerprinsesse» (s. 21). Dette skjer etter at hun har spist en 300 grams hamburger, innkjøpt hos «hamburgermannen». Hamburgeren er hennes trøst, hennes dop, så å si. En annen pop-kulturell referanse ser vi etter en annen speilscene:

5 Teksten om *Hamburgerprinsessa* bygger delvis på Kolberg, 2022.

«Det første jeg ser [...] er meg selv i det store speilet. Er jeg virkelig så feit?» (s. 58). Hun sammenligner seg med en elefant og konkluderer med at hun må gjøre noe med «oppfetingen» og «elefantlivet». Hun minnes en dokumentar om *Amy Whitehouse* som «slanket seg til døde [...]». Hun var som meg, hun elsket mat [...] men hun var en stjerne, hun hadde venner og en slags kjæreste» (s. 58).

Ubehag og misnøye knyttet til egen kropp er et sentralt motiv i boka. Det dreier seg om overvekt og storspising, uten at det innenfor handlingas kontekst ser ut til å være sykkelig, snarere spising som trøst og flukt. Etter speilscenen googler Máren bulimi og prøver å lære seg å spy etter å ha lest om dette på et nettforum. En tilsynelatende løsning på Márens manglende attraktivitet gis på slutten av boka, da klassevenninna gir henne en «radikal makeover» som i sammenhengen blir et slående uttrykk for vår tids kroppsfixering, selvspeiling og narsissisme. Når boka ikke framstår som entydig trist, skyldes det Márens fortellerstemme. Hun verbaliserer sin situasjon og skaper en distanse til tristessen som gjør henne til et eksempel på resiliens.

Bokas «samiskhet» ligger først og fremst i at persongalleri og miljø er samisk. Samisk språk og kultur er normen, så å si, men å være *samisk* er selv sagt like lite entydig som å være *norsk* eller *svensk*. En referanse til essensialistiske tendenser også i enkelte samiske diskurser der man kan møte begrep som supersamer og elitesamer, finner vi når Máren omtaler mora og vennen hennes som «liksomsamer» (jf. Lindi, 2017; Muotka & Balto, 2023). Det skjer etter at hun har irritert seg over Máhttes utsagn om at samiske gutter «i den ekte samiske tradisjonen» ikke skal snakke om følelser (s. 77–78). Máhte i *Hamburgerprinsessa* vil ikke snakke om følelser. Boka antyder her en taushetskultur som preger noen samiske miljøer (Dimpas, 2018). Jeg har erfart at tradisjonelle norske bygdemiljøer også preges av taushetskultur. Dette er ett av flere tema denne boka kan invitere til litterære samtaler omkring, et annet kan være spørsmål om Márens troverdighet som forteller (Kolberg, 2022, s. 4).⁶

Máren strever med sitt selvbilde, men hennes *samiske* identitet er ikke i spill, hun ønsker seg sågar kofte, slik Máhte har, men som hun ikke har råd til. Alma i *Farsmålet* leser i ei bygdebok at hennes forfedre har hatt kofter (s. 121),

6 Et eksempel på en litterær samtale om *Hamburgerprinsessa* er tilgjengelig i podkasten *Pantastisk* (2022) med elever ved Knut Hamsun videregående skole.

i ei tid da kofta som hverdagsplagg var en tydelig etnisk markør. Alma vokser opp i et samfunn der den samiske bakgrunnen er noe man ikke snakket om, og kofta for lengst var gått ut av bruk. Hun er et barn av fornorskingas etniske identitetsskifte slik vi skal se i neste del.

«Vi er fornorskingens barn» – *Lappjævel!* og *Farsmålet*

Sitatet i overskrifta er hentet fra et debattinnlegg av Torill Olsen (2023). Olsen skriver at hun tilhører «det glemte folket, de fornorskete samene uten kofte, uten språk [...] fostret opp i mine foreldres skam over å være av samisk ætt.» (Olsen, 2023). Den offisielle fornorskings- og assimilasjonspolitikken er en mørk side av den norske nasjonsbygginga. Denne politikken ble først og fremst ført i skolesystemet. Mange samiske og finskspråklige barn ble innskrevet på internatskoler der kun norsk var undervisningsspråket. Selv om fornorskingspolitikken ble offisielt avskaffet rundt 1960, er virkningene fortsatt til stede (Minde, 2005; Niemi, 2017). Internatskoler som assimilasjonsverktøy inngår i et velkjent mønster som vi kjenner fra koloniseringshistorien internasjonalt, ikke minst fra USA og Canada. Filmen *Sameblod* (2016) viser hvordan den svenske *nomadskolan* ikke bare var et ledd i forsvenskinga, men også et utslag av en offisiell segregering av reindriftssamene, den såkalte «lapp skall vara lapp»-politikken. Barn av «icke-renskötande samer» skulle gå i majoritetsskolen og innlemmes i majoritetsbefolkningen; kort sagt, bli svensker (Lundmark, 2008; Forum för levande historia, u.å.). Filmen *Sameblod* er mye brukt i undervisningssammenheng og egner seg godt i læringsopplegg, for eksempel sammen med romanen *Lappjævel!* (2020) av Kathrine Nedrejord.

Forlaget markedsfører *Lappjævel!* som ei barnebok (9–12), men den vil fungere fint på ungdomstrinnet. De sterke skildringene av overgrep forutsetter nok en moden leser. Silje Solheim Karlsen (2023) betegner den da også som 'ungdomsroman'. Hun påpeker hvordan denne romanen skiller seg ut fra annen skjønnlitteratur som handler om fornorskinga, ved at den ikke bare forteller «direkte og usminket om vold og overgrep; [den] viser også relativt nyanserte og ulike perspektiver på fornorskingspraksisene i skolene» (s. 239). Hun drøfter hvilke verdier som kommer til uttrykk i *Lappjævel!*, og mulighetene boka gir til litteraturredidaktisk arbeid i norsktimene.

Kathrine Nedrejord (u.å.) understreker at *Lappjævel!* er en roman som «dessverre ligger [...] tett opp til virkeligheta». Det samme gjør Gerd Mikalsens *Farsmålet* (2016). Handlinga er lagt til 60- og 70-tallet i ei bygd i Nord-Troms (ut fra stedsnavn i teksten: Manndalen i Kåfjord). Romanen viser hvordan det samiske språket i ei sjøsamisk bygd fortsatt brukes blant de voksne, men ikke formidles videre til barna. I et intervju forteller forfatteren at hun var 17 år da hun forstod at faren kunne snakke samisk (Olsen, 2017). Hovedpersonen Alma er forfatterens alter ego, hun oppdager også som 17-åring at faren faktisk kan snakke samisk selv om han aldri bruker det, i alle fall ikke når barna er til stede. Heime hos Alma er det først og fremst bestemora og hennes jevnaldrende på besøk som bruker språket seg imellom.

Farsmålet er ikke utgitt som ungdomsroman, men vil kunne leses med utbytte av unge lesere. Romanen følger hovedpersonen tett gjennom barndom og ungdom. Handlinga er episodisk oppbygd innenfor dannelsesromanens tradisjonelle struktur: heime–utreise–heim igjen. Brødteksten er delt inn i to hoveddeler som i sin tur består av mange og til dels svært korte kapitler. Hendinger følger hverandre kronologisk og bindes sammen av personer, miljø og tida som går. Del 1 handler om barndommen, del 2 begynner når Alma er blitt tenårings og slutter med Alma som voksen. Barneperspektivet gjør boka både underholdende og tankevekkende. I første del dreier det seg hovedsakelig om Almas forhold til foreldre, besteforeldre, søsken og de andre barna i grenda. Etter hvert utvides perspektivet til bygdefolket, den læstadianske menigheten, livet på setra osv. Boka gir også et interessant bilde av samfunnsutviklinga i det nordlige Nord-Norge fra ca. 1960 til 1970-tallet, da Alma som voksen vender tilbake og fortsetter med husdyrbruk selv om mange av nabogårdene ikke lenger har dyr i fjøsene. De siste kapitlene i del 2 fungerer som en epilog. Her hører vi blant annet om den gryende samiske bevisstgjøringa blant de unge, deltakelsen i Folkeaksjonen mot utbygging av Alta/Kautokeino-vassdraget og hvordan Alma til slutt innser hvorfor faren hadde reagert som han gjorde, når det gjaldt samisk språk og tilhørighet. Siste del beskriver dermed en avkoloniseringsprosess i den forstand at Alma og de andre unge tar tilbake sin samiske historie og kultur.

Som tittelen antyder, er språk et hovedmotiv i romanen. Første del begynner med at Alma kommer inn på kjøkkenet og de voksne blir stille, men fortsetter når de ser det er henne: «De snakker voksenspråket sitt [...]. Det høres ut som en sang, synes hun» (s. 7). Til henne snakker de bare det hun

kaller 'farsmålet', men gjennom hele romanen ligger det en lengsel i henne etter å lære det andre språket. Hun gleder seg til å bli voksen «da skal hun snakke lappisk» (s. 14). Betegnelsen 'lappisk' går igjen i boka og avspeiler det de voksne kaller språket.⁷ Bevisstheten om tilhørighet og identitet kommer stadig mer til syne etter hvert som Alma blir ungdom og flytter ut for å gå på skole. I byen blir hun kjent med samisk ungdom. Det arrangeres samefester, men Alma føler seg utenfor siden mange av dem hun møter, snakker samisk og har kofte. Når hun spør faren om de selv er samer, svarer han: «Vi er norske statsborgere, og skal være stolte av det» (s. 114); senere sier han: «Saman, det er fjellfinnan det [...] vi er ikke noen samer!» (s. 116). Farens fornektning viser et typisk utslag av fornorskingsperiodens identitetsskifte: «Man holdt sin samiske identitet skjult, i noen tilfeller sågar fra sine barn» (Berg-Nordlie, 2022, s. 431). Det er en prosess påskyndet av fenomenet beskrevet som mental kolonisering eller kolonisering av sinnet (Chilisa, 2020, s. 6).

Et interessant blikk på forskjellene mellom Almas miljø og reindriftsmiljøet får vi når Alma fascineres av en «fjellfinnfamilie» som bor hos Almas familie under et læstadiansk stevne i bygdas bedehus (s. 25–26). Betegnelsen «fjellfinner», som hun har hørt de voksne bruke, blir korrigert av Almas bestemor. Alma får ikke lov å kalle dem det, «det er stygt [...]. Samer må de si, eller – til nød – fjellsamer.» (s. 25). Gjennom Almas blikk får vi anskueliggjort kulturelle forskjeller mellom hennes eget fornorskete kystsamiske miljø og gjestene fra vidda. Alma merker seg at familien snakker «lappisk» seg imellom og med Almas bestemor, og at de er kledd i kofte. De er så fine at Alma synes de er som levende dukker.

Hilde Katrine Eriksen (2017) skriver i en anmeldelse at boka går dypt inn i et tema som ikke så ofte har vært behandlet skjønnlitterært: «Hva skjer med de som taper eller gir fra seg et språk – og hvorfor skjer det?» Hun framhever særlig første del som utmerker seg med tankevekkende, til dels morsomme, barneblikk på voksenverdenen, både når det gjelder språk og andre tema som det ikke skal tales om. Siden kapitlene er korte og selvstendige, vil de kunne egne seg som utdragslesning (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Boka gir dessuten et bilde av den sjøsamiske revitaliseringa på 1970- og 1980-tallet. Manddalen var et av

7 Samene er i Norge blitt omtalt både som finner og lapper, sågar som finnlapper, ofte med negativt fortegn. Ved samenes landsmøte i 1921 vedtas ønsket om lovfestet rett til benevnelsen same (Kolberg, 2018, s. 35–36).

kjerneområdene for denne revitaliseringa der den årlige Riddu Riddu-festivalen har vært arrangert siden 1991. Utgangspunktet var at ungdommen ønsket å snu skammen over å være samer til stolthet (Riddu Riddu, u.å.).

Farsmålet og *Lappjævel!* viser hvordan fornorskinga har ulik virkning avhengig av geografisk og kulturell kontekst. Dette kommer også klart fram i Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 274–278, s. 320–355). Oppholdet på internatskolen bidrar til å gjøre Sammol fremmed for sin egen kultur. Han vokser opp i en reindriftsfamilie i Finnmark. Samer med hans bakgrunn som opplevde, som han, å møte det norske skolesystemet og fornorskinga på en brutal måte, beholdt likevel stort sett språket. I de sjøsamiske distriktene skjedde dessverre ikke det. Der ble fornorskingspresset så hardt at språket forsvant i de fleste familiene, slik Alma opplever det i *Farsmålet*.

Sluttord

Samiske teksters plass i norskfaget er selvsagt ikke bare et spørsmål om synliggjøring eller essensialisme. Tekstene må velges ut fra samme pedagogiske og litterære kriterier som andre tekster læreren velger å bruke. Samtidig er det viktig å være bevisst den historiske og politiske posisjonen den samiske kulturen har i den norske skolen: fra totalt fravær fram til M74 via inkludering (fra M74 til LK06) til målet om full representasjon og samiske perspektiv i dagens læreplanverk (Olsen et al., 2017, s. 4). Det betyr for norskfagets del at samiske tekster skal ha en tydelig plass i undervisninga, og at tekstene må representere mangfoldet i Saepmie. Først da kan vi si at skolen bidrar til en avkolonisering av århundregammelt tankesett der samene er de eksotiserte «andre», noe de samiske veiviserne⁸ dessverre fortsatt opplever under sine skolebesøk rundt omkring i Norge (Miniggio, 2015; samtaler med tidligere veivisere, 2019–2022).

Én årsak til at det leses lite samisk litteratur i skolen, kan være at sentrale deler av den norske litterære offentligheten ikke løfter fram samisk litteratur

8 Samiske veivisere er studenter som reiser rundt i Norge og holder foredrag om samer, hovedsakelig for videregående skoler: <https://samiskeveivisere.no/om-veiviserordningen/>

i tilstrekkelig grad, som forfatteren Sigbjørn Skåden påpeker (Olerud, 2021). Saia Stuengs *Hamburgerprinseassa* ble en bestselger da den kom ut på nord-samisk i 2017, men den norske utgaven i 2019 fikk liten eller ingen oppmerksomhet (Olerud, 2021). Begge utgavene ble utgitt på et samisk forlag (Davvi Girji). Kan den manglende oppmerksomheten i majoritetsmediene ligge der? Saia Stueng mener at samisk litteratur er *usynliggjort* i norsk offentlighet. Hun sier videre at hun har en følelse av at «nordmenn synes det er greit at samisk litteratur eksisterer, men at de er uinteresserte i å lese og lytte til våre historier» (Olerud, 2021). Som påpekt innledningsvis har læreverk på ungdomstrinnet fortsatt relativt få samiske tekster. At det år om annet ikke gis ut like mange barne- og ungdomsbøker av samiske forfattere som av majoritetsforfattere, skyldes naturlig nok at den samiske befolkninga utgjør en liten andel av folketallet i Norden. Desto større grunn bør det dermed være å vie den samiske litteraturen oppmerksomhet i skolen.

I denne artikkelen har jeg trukket fram samiske forfattere som gjennom sine tekster viser mangfoldet i Saepmie. Samisk bibliotekjeneste er en nyttig informasjonskilde til det som gis ut av samisk litteratur i hele Saepmie, både på samiske språk, norsk og svensk originalspråk eller i oversettelser til/fra samisk. Her kan man lese at Saia Stueng har gitt ut en oppfølger av *Hamburgerprinsessa: Hamburgerprinseassa – Eallá dušše oktii*, 2023. Den er foreløpig ikke oversatt til norsk, tittelen betyr «(Hen) lever bare en gang». «Romanen handler om temaer som kjærlighet til samme kjønn, det å være annerledes, traumer, digital mobbing og om å finne livsgleden» (Olsen, 2023). Nylig er det også utgitt en antologi med kortere tekster, prosa og lyrikk, som kan fungere som tekstbase til undervisning: *Stemmer fra Sápmi. Beretninger fra et stjålet land* redigert av Patricia Fjellgren og Malin Nord (2022).

I 2019 vedtok Kulturrådet at litteratur oversatt fra samisk får en egen plass i Kulturrådets innkjøpsordninger for norsk litteratur. Kulturrådet vil bidra til å gjøre samisk litteratur tilgjengelig på nynorsk og bokmål og sikre at norskspråklige lesere skal få tak i samisk litteratur over hele landet (Kulturdirektoratet, 2020). Forhåpentlig vil dette bidra til å gjøre samisk litteratur mer kjent også i skolesammenheng.

Referanser

- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (Red.) (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm akademisk.
- Berg-Nordlie, M. (2022). Norsk antisamisme i historie og nåtid. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 420–443). Universitetsforlaget.
- Bjørkøy, Aa. M. B. (2017). Når samer møter andre nordmenn. Laila Stiens novelle «Reisen mot øya». I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.) *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 146–162). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215030227-2017-09>
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous Research Methodologies* (2. utg.). Sage Publications.
- Dimpas, A. L. T. (2018). *Litt mer vant til å snakke om det – en taushetskultur i endring?* Kronikk. <https://finnmarkssykehuset.no/nyheter/litt-mer-vant-til-a-snakke-om-det-en-taushetskultur-i-endring>
- Dvergsdal, A. (2022). Markens grøde og Hamsuns fortelling om kolonisering av Nordlandene. Kronikk. *Avisa Nordland*. <https://www.an.no/markens-grode-og-hamsuns-fortelling-om-kolonisering-av-nordlandene/o/5-4-1645145>
- Eide, E. (2010). Strategic Essentialism and Ethnification. Hand in Glove? *Nordicom Review*, 31(2), s. 63–78. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0130>
- Eriksen, H. K. (2017). «Farsmålet». *Gerd Mikalsens roman om fornorskinga, Alma, pappaen og språket*. <https://hildekat.blog/?s=farsm%C3%A5let>
- Ewo, J. & Okstad, E. K. (2018). *50 hendelser som formet Norge*. Vigmostad & Bjørke. Forum för levande historia (u.år.). <https://www.levandehistoria.se/fakta/rasism/rasism-mot-samer>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 2020(2), s. 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Hætta, J. D. & Lund, S. (2011). Samene og det norske læreplanverket. *Samisk skolehistorie* 5. Davvi Girji. <http://www.skuvla.info/skolehist/johandaniel-n.htm>
- Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2023). Tekst i kontekst: grenseoverskridende samiske tekster. I *Samisk i norskfaget – fra plan til praksis*, (s. 91–104). Fagbokforlaget/LNU.
- Karlsen, S. S. (2023). Å klippe vekk. Samisk litteratur i norskfaget. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet – samiske tema i skole og utdanning*. (s. 235–254). Universitetsforlaget.
- Kolberg, A. R. (2018). «Samer er vort rette nationale navn» – hundre års sørsamiske representasjoner i nordtrønderske aviser. *Heimen*, 55(1), 31–49. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1894-3195-2018-01-03>
- Kolberg, A. R. (2022). Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur. *Nordlit*, (48), 1–14. <https://doi.org/10.7557/13.5830>
- Kulturdepartementet (2020). *Samisk litteratur inkluderes i litteraturstøtteordningene*. <https://www.kulturradet.no/fi/litteratur/vis-artikkel/-/samisk-litteratur-inkluderes-i-litteraturstotteordningene>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Lajord, M. (2013). *Vil ha faktisk jamstilling for samisk*. <https://framtida.no/2013/07/17/vil-ha-faktisk-jamstilling-for-samisk>
- Larsen, I., Falch, Aa., Westerås, L. E., Hætta, S., Heide, B., Strask, J. S. & Sár-gon, S. (2019). *Hva er en samisk forfatter?* <https://www.itromso.no/meninger/debatt/2019/06/07/Hva-er-en-samisk-forfatter-19215922.ece>
- Lindi, M. (2017). «Når er man samisk nok?» NRK. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/xl/nar-er-man-samisk-nok_-1.13364696
- Lindstrand, Å. (2018). Nu lyfter den samiska litteraturen. *Norrbottens-Kuriren*. <https://kuriren.nu/nm4965269>
- Lundmark, L. (2008). *Stulet land: svensk makt på samisk mark*. Ordfront Förlag.
- Manderstedt, L., Palo, A. & Kokkola, L. (2021). Rethinking Cultural Appropriation in YA Literature Through Sámi and Arctic Pedagogies. *Children's Literature in Education*, 52(1), 88–105. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09404-x>
- Mikalsen, G. (2016). *Farsmålet*. Collegiella forlag.
- Minde, H. (2005). «Fornorskingen av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?». *Gáldu čála – tidsskrift for urfolks rettigheter*, 3.
- Miniggio, Y.-M. (2015). En veivisers synspunkt – stereotyper om samer blant norsk ungdom. *Sámi allaskuvla*. https://www.academia.edu/33124451/En_veivisers_synspunkt_stereotyper_om_samer_blant_norsk_ungdom
- Muotka, S. K. & Balto, R. M. (2023) – Det finnes ikke juksesamer, femtilapper, nysamer eller elitesamer. Kronikk. *Fjell-Ljom*. <https://fjell-ljom.no/det-finnes-bare-likeverdige-og-gode-nok-samer/19.6601>
- Nedrejord, K. (2016). *Hvem er jeg når du blir borte?* Aschehoug.
- Nedrejord, K. (2020). *Lappjævel!* Aschehoug.
- Nedrejord, K. (u.å.). *Om Lappjævel!* <https://aschehoug.no/litteratur/bokmagasin/ungdom/lappjaevel-av-kathrine-nedrejord>
- Nes, S. T. & Slettan, S. (2020). Den samtdsrealistiske ungdomsromanen. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 36–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Niemi, E. (2017). «Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene». I N. Brandal, C. A. Døving, I. T. Plesner (Red.) *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 131–152). Cappelen Damm Akademisk.
- Olerud, M. B. (2021). Samisk bestselgerforfatter: – Norske lesere er uinteresserte. *Vårt Land* 30.07.2021.
- Olsen, E. (2023). Saia Stuenng: Hamburgerprinseassa – Eallá dušše oktii. *Samisk bibliotektjeneste*. <https://samiskbibliotektjeneste.tromsfylke.no/2023/03/30/saia-stueng-hamburgerprinseassa-ealla-dusse-oktii/>
- Olsen, T. (2017). *Farsmålet – om tap av språk og egenverd*. <https://nordligefolk.no/sjosamene/kunst-musikk-litteratur/farsmalet/>
- Olsen, T. (2023). Ikke samisk nok? *Nordnorsk debatt* 06.02. 2023. <https://www.nordnorskdebatt.no/ikke-samisk-nok/o/5-124-226320>
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Pantastisk (2022). Hamarøy bibliotek. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/pantastisk/id1613734857>

- Riddu Riddu (u.å.). Historien om Riddu Riddu. <http://riddu.no/nb/info/historien-om-riddu-riddu-0>
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget/LNU.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen 01.06.2023. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Academic & Professional.
- Stueng, S. ([2017]2019). *Hamburgerprinsessa*. Davvi girji.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(4), 292–293. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>

Kjelen, H. & Moen, A.-H. (2024). Eldre litteratur i ungdomsskolen: Kva og korleis? I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 71–87). DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350204>

4

Eldre litteratur i ungdomsskolen

Kva og korleis?

Hallvard Kjelen og Ann-Helen Moen

Bakgrunn og problemstilling

Med ujamne mellomrom poppar det opp debattar om innhaldet i norskfaget, og plassen eldre tekstar skal ha, den såkalla litterære kulturarven, er gjerne eit gjennomgangstema (sjå t.d. Simenstad & Olsson, 2013). Slike debattar kan vere på sin plass, men dei kan òg ha ein tendens til å gå føre seg på ei armlengds avstand til saka sjølv, og med lite forståing for kva litteraturundervisning er og kan vere. Mads B. Claudi og Audhild Norendal (2022b, s. 15) slår fast at ei rad endringar, «litteraturteoretisk, politisk, demografisk, mediant, teknologisk etc.», har skapt nye vilkår for så vel litteraturforskninga som for litteraturundervisninga i skulen og i høgare utdanning. Desse nye vilkåra gjer det naudsynt å drøfte korleis ein kan leggje til rette for undervisningsforløp rundt litterære tekstar, og ikkje minst eldre tekstar. Konkret spør vi derfor her om følgjande:

Kva prinsipp for utval kan ein leggje til grunn når ein skal inkludere eldre litteratur i litteraturundervisninga?

og

Korleis kan ein utvikle ein didaktikk for eldre litteratur i ungdomsskulen som siktar mot litterær djupnelæring?

Kapittelet tek mål av seg til å peike ut nokre leier som kan synast farbare. Den meir prinsipielle og teoretiske diskusjonen som her er hovudsaka, blir mot slutten av kapittelet sett i lys av eit konkret leseprosjekt gjennomført av Ann-Helen Moen vinteren 2023 i samband med masteroppgåva hennar.

Omgrepet «eldre litteratur» kan ein forstå i samanheng med omgrepet *samtidslitteratur*. Dersom samtidslitteratur er å forstå som litteratur om eit «her og no», kan vi forstå «eldre litteratur» som litteratur som er forankra i eit «der og då», det vil seie litteratur som kan krevje at lesaren i tillegg til teksten må tileigne seg eller mobilisere historisk og litteraturhistorisk kunnskap for å nå fram til ei adekvat forståing. Omgrepet blir vidare problematisert og drøfta seinare i kapittelet.

Eldre litteratur i ungdomsskulen

Vegen til ein fagleg omgang med litterære tekstar generelt sett kan synast sær lang for mange lærarar, elevar og studentar (Ryen & Frønes, 2020; Ottesen & Tysvær, 2017; Penne, 2012; Roe, 2020; Skarstein, 2013, 2022). Eit svar på denne manglande faglegheita i litteraturundervisninga kan vere ein undervisningspraksis som legg vekt på målbare og kontrollerbare kunnskaps- og ferdigheitsmål. I den omfattande LISA-studien såg ein nettopp at litteraturundervisninga i ungdomsskulen i mange tilfelle gjekk ut på å bruke litterære tekstar som utgangspunkt for innlæring av generell sjanger- eller epokekunnskap (Gabrielsen, 2019; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Norendal, 2022). Det kan og bør vere plass til denne typen undervisningspraksis. Kunnskap om sjangrar og epokar er langt frå nyttig, men når dette skjer på kostnad av undervisningspraksisar som har ei litterær *djupnelæring* som mål (Norendal, 2022), altså ein praksis som tek meinings- og erfaringsdimensjonen i litteraturundervisninga på større alvor, mister litteraturundervisninga noko av si særskilde legitimering (sjå til dømes Gissel & Steffensen, 2021). Vidare følgjer ein med ei slik undervisning heller

ikkje opp dei større målsetnadene for kva litteraturundervisning kan og bør vere – målsetnader som til dømes finst nedfelte i avsnittet om norskfagets relevans og sentrale verdiar¹.

Det er ein eksplisitt målsetnad i den gjeldande læreplanen at elevane etter 10. trinn skal kunne «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Udir, 2020). Det er vanskeleg å sjå at dette målet kan oppfyllest dersom ein ikkje òg har med tekstar som ikkje er samtidstekstar. Om ein ser historisk på det, kan det synast som om samtidstekstar og (nyare) sakprosa har fått gradvis større merksemd i opplæringa (sjå t.d. Steinfeld, Aamotsbakken & Claudi, 2022; Claudi & Norendal, 2022), men som vi skal sjå, er dette kanskje ei skildring av situasjonen som er mogleg å problematisere.

Eit blikk på eitt mykje brukt læreverk, Aschehougs *Fabel*, viser at forlaga legg opp til at elevane skal lese nokså breitt, og at det skal vere mogleg for læraren å leggje opp mange tekstar som vi kan definere som eldre. Læreboka for åttande trinn (Horn, Johnsrud, Nitteberg, Ommundsen, Rindal & Ødegaard, 2020) har til dømes med utdrag frå *Voluspå*, *En glad gut* og andre velprevde og velkjende tekstar, særleg eventyr og mytestoff. *Fabel 9* (Horn, Johnsrud, Nitteberg, Ommundsen & Ødegaard, 2021) kan mellom anna by på antologigjengangaren «Karens jul». I papirform har *Fabel 10* (Horn, Johnsrud, Nitteberg, Ommundsen & Ødegaard, 2021b) ei stor overvekt av nyare tekstar, men på læreverket si nettside finst det eit breitt utval eldre tekstar i skriftleg form og som lydbøker.

I ei intervjuundersøking frå 2013 (Kjelen, 2013) vart dei 18 lærarane som deltok, bedne om å ta med seg to tekstar som dei meinte hadde fungert godt i ein undervisningssituasjon.² Det er påfallande at lærarane – gjeve oppdraget dei fekk – nesten konsekvent valde minst *ein* eldre tekst, og at forfattarar som Ibsen, Hamsun, Bjørnson, Skram, Kielland og Undset var godt representerte

-
- 1 Mellom andre: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Udir, 2020).
 - 2 Undersøkinga gjev ikkje grunnlag for generalisering, og ho er heller ikkje heilt ny. Vidare er det slik at dei aller fleste av tekstane er henta frå tekstsamlingane til læreverka. Titlane som blir nemnde er såleis ikkje utan vidare representantar for lærarane sine frie val, men snarare for forlaga si kanonisering.

(Kjelen, 2013, s. 157 ff.). LISA-undersøkinga (Gabrielsen & Blikstad-Ballas, 2020) baserte seg på eit langt større materiale. Av tekstane som vart presenterte for elevane i dei 178 norsktimane som vart filma, var det ei overvekt av dikt frå tiåra rundt andre verdskrigen og noveller frå 1990-talet. Om ein legg ei snever forståing av samtidslitteratur til grunn, var det med andre ord ei overvekt av eldre tekstar totalt sett. Det er dermed ingen grunn til å tru at eldre litteratur ikkje har ein til dels romsleg plass i litteraturundervisninga i ungdomsskulen. Det er likevel grunn til å spørje om prinsippa for tekstutval er gode nok, og om undervisningspraksisen er eigna til å hente ut potensialet som kan liggje i det å lese litteratur generelt og eldre tekstar spesielt.

Kjerneelementet *tekst i kontekst* skal sikre at elevar i skulen skal lære å forstå tekstar i lys av ein kulturhistorisk kontekst. Kompetansemålet som er sitert i førre avsnitt, er nokså ambisiøst dersom ein legg til grunn at ein i løpet av ungdomsskulen faktisk skal *tolke* og *samanlikne* både romanar (i fleirtal) og andre tekstar. Det er grunn til å tru at dette kompetansemålet byr på nokre heilt særlege didaktiske utfordringar både knytt til det å komme fram til eit rimeleg omfang («romaner»), bygge opp tilstrekkeleg tolkingskompetanse hos alle elevar og til det å integrere den historiske dimensjonen på ein meningsfull og engasjerande måte.

Litteraturdidaktisk status

I nyare nordisk litteraturdidaktisk debatt og forskning har det vore nokre freistnader på å dra litteraturundervisninga i skulen i ei meir fagleg retning, det vil seie freistnader på å styrke banda mellom skulefaget og basisfaget (Gourvenec, 2016; Røskeland, 2014; Skaftun, Wagner & Aasen, 2015; Skaftun & Michelsen, 2017. Om omgrepet basisfag: sjå Nielsen, 2004 og 2009). Fleire har òg teke til orde for at litteraturundervisninga, òg på grunnskulenivå, i større grad kan og bør vere orientert mot fortolking og analyse, og fleire didaktikarar har argumentert for at det kan vere rom for *den komplekse teksten* i klasserommet, og at slike tekstar kan skape engasjement og interesse hos alle elevar. Det didaktiske poenget er at arbeid med vanskelege tekstar får ein genuin problemkarakter, og dei fleste elevar likar og blir engasjerte av å bli presenterte for reelle problem, der kanskje ikkje eingong læraren har fasit på plass (Johansen, 2015, 2019; Sønneland & Skaftun, 2017; Sønneland,

2019). Denne tendensen i den meir normative delen av det litteraturdidaktiske feltet er ikkje einerådande. Andre legg større vekt på alle skilnadene mellom basisfaget og skulefaget og peiker på at funksjonen med litteraturundervisning i grunnskulen er grunnleggjande annleis enn funksjonen til litteraturundervisninga i ein basisfagleg kontekst (Smidt, 2018; sjå Kjelen, 2022 for eit oversyn over ulike posisjonar i feltet).

Eldre tekstar er ikkje nødvendigvis *vanskelege*. Tvert om er det mogleg å argumentere for at nokre eldre tekstar, til dømes 1880-tals realistisk prosa, kan vere enklare å forstå og engasjere seg i for ungdom enn mykje eksperimentell litteratur skriven seinare (Penne, 2010, s. 204). Men ein opplagd skilnad mellom det å lese samtidslitteratur skriven for ungdom og det å lese eldre litteratur skriven for eit anna publikum er behovet for kontekstuell kunnskap. Læreplanen fordrar at elevane skal forstå tekstar i ein kulturhistorisk samanheng. Men kva betyr det? Og korleis skal ein føre elevar inn i ein relevant kontekst utan at ein hamnar i ei undervisning der ein må gje lange innføringsforelesingar om real- og idéhistorie? Mads Claudi foreslår følgjande svar på dette:

Dersom kunnskap om teksten og om litteraturhistorien gjør tekstarbeidet lite engasjerende, bør man trolig forsøke å aktivisere slike forhold ikke som faktorer som befinner seg utenfor teksten og lesningen, men som faktorer som er – eller kan gjøres til – del av den meningskonstituerende prosessen. (Claudi, 2019, s. 6)

Med andre ord kan ei kontekstualisering og ei perspektivering komme inn i undervisningsforløpet når behovet melder seg, altså som moment i ein hermeneutisk prosess, der det er elevane si meningssskaping som er hovudsaka.

Her er uansett ingen snarvegar. Den litteraturdidaktiske forskinga og debatten illustrerer eigentleg godt at ingen norsklærarar kan droppe den didaktiske refleksjonen rundt tekstval og undervisningsdesign: Korleis passar teksten for denne elevgruppa? Undervurderer eg elevane mine? Kva forhåpningar har eg til engasjement og læring? Kva er det eg vil at elevane mine skal sjå og lære av denne teksten? Korleis skal eg presentere og ramme inn teksten for elevane? Kva kontekstuell kunnskap trengst? Finst det moglegheiter for identifikasjon mellom elevane og teksten? Gjev teksten og undervisningsdesignet moglegheiter for at *alle* elevane kan kople seg på? I eit slikt lys er det

klart at det er vanskeleg å gje universelle litteraturdidaktiske retningslinjer og svar (sjå Hansen, Elf, Gissel & Steffensen, 2019, s. 15).

Omgrep: Djupnelæring og eldre litteratur

Eit siktemål med dette kapittelet er å føreslå nokre svar på spørsmål som angår utvals- og undervisningspraksis med eit særleg blikk på eldre litteratur. Samstundes har drøftinga generell litteraturdidaktisk relevans. Spørsmåla skal i det følgjande belyst dels ved ei drøfting av kanondiskursen, dels ved eit blikk på dansk litteraturdidaktisk forskning og teoribygging, og dessutan illustrerast med nokre døme frå eit masterprosjekt. Nokre omgrepslege avklaringar er naudsynte først. Det er klart at den læringa som litteraturundervisninga kan bidra til, er mangfaldig. Her er vi likevel ute etter noko meir enn meir overflattisk epoke- og sjangerkunnskap og *gjenkjenning* av litterære verkemiddel og retoriske grep, det som vi i Louise Rosenblatts (1995) terminologi kan kalle resultatet av *effrente* leseprosessar. Slik kunnskap er òg viktig, men neppe det viktigaste som litteraturundervisninga kan bidra til. *Djupnelæring* er eit omgrep som er særleg knytt til fagfornyninga, og vart gjort kjend i og med Ludvigsen-utvalets rapport om framtidens skule (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Der blir djupnelæring forstått særleg som ei evne til å sjå og forstå samanhengar i og mellom ulike fagområde, og omgrepet blir særleg knytt til evna til problemløysing og refleksjon over eigne læringsprosessar. Omgrepet har såleis ei læringsteoretisk sett kognitivistisk forankring, eller kanskje slagside?³ Her blir omgrepet brukt i ei spesifikk tyding. *Litterær djupnelæring* vil vi føreslå som prosessar som gjev elevane høve til å undersøke samanhengar i og mellom litterære tekstar (Lenski, 1998; 2001) og samanhengar mellom tekstar og eige liv. Litteraturundervisning som siktar mot djupnelæring, bør vere undersøkende, utforskande og fortolkande og dessutan involvere kreative element. Særskilt viktig vil det vere at litteraturundervisninga, i alle fall innimellom, maktar å engasjere lesarane òg på eit kjenslemessig nivå. Slik vil litterær djupnelæring først og fremst, men ikkje berre, skje som resultat av det Rosenblatt ville kalle

3 Omgrepet har vorte kritisert for å vere ein «utdanningspolitisk farsott» (engelsk *fad*) med manglande substans, sjå t.d. Melby-Lervåg, 2019.

estetiske leseprosesser (Rosenblatt, 1995). Dermed er ein over i eit landskap for læring og danning som involverer noko anna enn kunnskaps- og ferdigheitsmål som er lett å teste eller bruke, jf. tittelen på Ida Lodding Gabrielsens artikkel: «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» (Gabrielsen, 2019). *Eldre litteratur* kan ein forslagsvis forstå som alle tekstar som ikkje kan definerast som samtidslitteratur (sjå t.d. Vassenden, 2007). Alternativt kunne ein i denne samanhengen bestemme eldre litteratur som litteratur som ikkje utan vidare kan forståast utan ei viss historisk og kontekstuell innsikt som strekkjer seg utover det ein kan vente at elevane har med seg i utgangspunktet. I så fall vil òg litteratur frå 1990-talet og tida rett etter 2000 kunne definerast som eldre i denne samanhengen. Ein så pass vid definisjon kan synast *for* vid. Samstundes gjev aktuell generasjonsforskning mange argument for at ungdommar som er fødte i tida rundt 2010, det vil seie dei kulla som i dag er ungdomsskuleelevar, på avgjerande måtar, mellom anna som følgje av den teknologiske konteksten dei veks opp i, skil seg frå unge menneske som er fødte berre nokre år tidlegare (Twenge, 2017). Det vil seie at det kan gje god mening å definere relativt ny litteratur som *eldre* relativt til akkurat denne gruppa med lesarar. Dermed kan vi ikkje setje eit bestemt år som skilje her. Omgrepet er relasjonelt, og grensene mellom kva som til ei kvar tid kan kategoriserast som samtidslitteratur og eldre litteratur, er derfor flytande.

Definisjonsspørsmålet rommar fleire problemstillingar – korleis skal ein til dømes tenkje omkring adaptasjonar av eldre tekstar? Slike adaptasjonar, til dømes teikneserieversjonar av klassikarar, dramatiseringar og filmar, er ein god del i bruk i skulen. Ein pedagogisk føremøn ved å bruke adaptasjonar vil vere at dei potensielt kan opne opp for ein refleksjon kring omsetjings- og tolkingsprosesser og refleksjonar kring kontekstualisering og aktualisering av eldre tekstar. Derfor meiner vi at det i pedagogiske samanhengar bør vere rom for å inkludere adaptasjonar i omgrepet «eldre litteratur», men då med den føresetnaden at adaptasjonen sjølv òg blir gjenstand for refleksjon i klasserommet.

Kanon, representativitet eller noko tredje?

Dersom ein plederer for at eldre tekstar skal ha ein plass i skulen, òg i grunnskulen, kjem ein fort fram til spørsmålet om *kanon*. Her skal vi kort prøve

å vise korleis ein kan halde ideen om å etablere kanonlister på avstand, samstundes som ein opnar undervisninga òg for eldre litteratur.

Martha Nussbaum argumenterer for at tekstar som skal bidra til utdanning for verdsborgarskap, må vere komplekse, og at tilgangen til litterære karakterar ikkje må vere for enkel: «Hvis det er for lett for oss å føle med en romankarakter, har ikke oppfordringen særlig stor moralsk verdi; opplevelsen kan altfor lett få oss til å synke ned i en selvforherligende nytelse av egen medmenneskelighet» (Nussbaum, 2016, s. 41). Nussbaum argumenterer vidare for eit universalistisk dannelsesideal, og hennar posisjon står såleis i kontrast til legitimeringsstrategiar som legg vekt på nasjon og kulturelle fellesskapar. Då den svenske regjeringa sitt framlegg til å etablere ein nasjonal kulturkanon vart presentert hausten 2022, skapte det stor debatt (sjå t.d. Sandve, 2022). At politikarar på denne måten grip til slik nasjonsbyggingstankegods, viser at denne posisjonen og legitimeringsstrategien (nasjonsbygging) ikkje er så daud som ein kanskje kunne tru, og at ein universalistisk tankegang à la Nussbaum slett ikkje er einerådande i det skule- og kulturpolitiske feltet. Dei problematiske sidene i det å setje opp nasjonale kanonlister er openberre, særleg dersom ein byggjer slike lister med utgangspunkt i naive idear om nasjonal einskap eller fellesskap og nasjonal stordom.

Eldre tekstar kan nettopp, som i Sverige og Danmark, få sikra ein plass i skulen som del av ein nasjonal kanon. Om då utvalsprinsippa blir politisk forankra i nasjonal einskaps- eller stordomstankegods, er det all grunn til å vere aktsam.

Her vil vi hevde at det er fullt mogleg å argumentere for eldre tekstar sin plass i undervisninga utan å hamne i eit ideologisk kanonuføre. I staden for å tenkje seg kanonlister med nasjonale storverk kan ein leggje eit mykje vidare spekter av utvalskriterium til grunn. Eit mogleg utvalsprinsipp kan ein tenkje seg slik: langs ein akse som strekkjer seg frå maksimal *nærleik* til maksimal *distanse*. Tekstar i nærleiksenden vil då typisk kunne vere tekstar som på ein eller annan måte representerer eller framstillar eller liknar på elevane si livsverd, medan tekstar i distanseenden kan vere eldre tekstar, merkelege tekstar eller vanskelege tekstar, altså tekstar som i mindre grad kan forståast utan at ein tileignar seg kontekstuell kunnskap. I eit klassisk dannelsesperspektiv kan ein argumentere for at tekstvalprinsippa bør søke variasjon langs ein slik akse, ikkje berre for å få syn på korleis det kan vere noko kjent i det framande, men òg noko framandt i det kjende, og at det framande og kjende

heng saman på måtar ein ikkje i utgangspunktet kunne sjå (sjå til dømes Løvlie, 1999 om dannelsingsomgrepet til Hegel). Slike utvalsprinsipp vil då kunne opne for både nytt og gammalt, men kunne òg hjelpe oss eit stykke vekk frå så vel tradisjonell kanontenking som identitetspolitisk representativitetstenking (sjå t.d. Myren-Svelstad, 2020), forenkla sagt: det standpunktet at *litt av alt* må med for å tilfredsstillte ulike grupperingar og subkulturar i samfunnet⁴.

Vi kan òg nærme oss utvalsproblematikken ved å ta utgangspunkt i ein *Actor-network*-inspirert tenkjemåte og leggje vekt på den transtemporale dimensjonen til litterære tekstar (jf. Felski, 2015, s. 178). I eit slikt perspektiv er ikkje eldre tekstar berre forståelege i lys av sin historiske kontekst: «Texts are objects that do a lot of traveling; moving across time, they run into new semantic networks, new ways of imputing meaning», og vidare: «There is, in short, no compelling intellectual or practical reason why original context should remain the final authority and the last court of appeal» (Felski, 2015, s. 160–161). I lys av ei slik forståing av forholdet mellom tekst og kontekst kan kontekstspørsmålet formulerast på ein annan måte, og vi kan både spørje om kva nettverk ulike tekstar inngår i her og no, og kva nettverk tekstane har inngått i til ulike tider. Ein slik måte å tenkje på vil verken gje fortida eller samtida rangen, og utvalsspørsmålet kunne dreie seg om å velje tekstar ut frå eit ønske om å utforske korleis tekstar frå ulike tider og epokar inngår i transtemporale nettverk. På sett og vis kan ein argumentere for at ein slik tenkjemåte ikkje ligg veldig langt unna den som ligg til grunn for formuleringa «historisk kontekst og egen samtid» i den gjeldande læreplanen, og det samanlikningsprinsippet som var innbaka i Kunnskapsløftet i 2006 (men som no er fjerna): Elevane skal kunne «*presenter*e viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk kulturarv». Formuleringane «klassiske verk» og «kulturarv» dreg tanken mot kanon, men samanlikningsprinsippet opnar snarare for ei meir transtemporal tenking.

4 Jf. Martha Nussbaums universalistiske posisjon: «(D)en dominerende tilnærmingen til litteratur er preget av tvil på om det i det hele tatt er mulig å føle sympati med noen som ikke tilhører ens egen gruppe, og om det finnes felles menneskelige behov og interesser som kan tjene som utgangspunkt for denne sympatien. Målet om å skape verdensborgere står i dyp motsetning til den holdningen som styrer identitetspolitikken: Her påstås det at den enkelte først og fremst har tilknytning til ens egen gruppe, den være seg religiøs eller etnisk, eller basert på seksuell legning eller kjønn» (Nussbaum, 2016, s. 54).

Eit mogleg didaktisk ankerfeste? Undersøkande litteraturundervisning

Litteraturredidaktisk praksis kan vanskeleg underleggjast generelle, kontekstuaavhengige prinsipp eller oppskrifter. Dette er ikkje minst sant ettersom all didaktikk ber med seg store normative spørsmål, jf. diskusjonen av legitimeringsdiskursar og utvalsprinsipp ovanfor. Vidare, og det er for så vidt sant for alle undervisningssituasjonar, er det vanskeleg å lage modellar eller oppskrifter for det unike. Nokre av forskarane bak den store danske intervensjonsstudien *Kvalitet i Dansk og Matematikk* (KiDM) diskuterer både denne problematikken og andre dilemma som er knytte til forskingsbasert undervisning. Ei løysing som forskarane peiker på, er å designe *scripts* for å balansere «(...) local teacher agency and room for reflection with a clear thematic structure and a strong framing of the discussions at team meetings» (Hansen, Elf, Gissel & Steffensen, 2019, s. 25). Forfattarane reflekterer òg over korleis forskarinitierte modellar for undervisning bryt med ein europeisk tradisjon for sterk grad av lærarautonomi, og at slike modellar dessutan ikkje alltid stemmer med situasjonen i skulen. Eit eksplisitt døme frå KiDM var at modellen for litteraturundervisning ikkje i tilstrekkeleg grad tok høgde for den eksisterande læreplanen. Slike forskarinitierte og forskingsbaserte modellar må følgjeleg vere fleksible og kontekstsensitive (Hansen, Elf, Gissel & Steffensen, s. 2019, s. 29).

Eit konkret resultat av KiDM-prosjektet er ein modell for leseprosessen visualisert som sju estetiske tolkingsstrategiar (modellen blir presentert fleire stader, til dømes i Hansen & Gissel, 2021). Modellen er forankra i hermeneutisk og fenomenologisk tenking, i amerikansk pragmatisme (Dewey og Rosenblatt) og amerikansk litteraturredidaktikk (t.d. Langer, 2011). Modellen inkluderer forforståing og perspektivering, altså eit før- og etterarbeid. Sjølve tekstmøtet er delt inn i fem ulike, men gjensidig avhengige arbeidsfasar eller -oppdrag: oppleve, oppdage, utprøve, utdjupe og fortolke. Desse er ikkje plasserte i eit lineært forløp, men fortolkinga er plassert i midten. Slik kan ein lese modellen som eit strukturerande, men fleksibelt verktøy for litteraturlæraren.

Noko av det som skil den litteraturundervisninga som denne modellen legg opp til, frå den praksisen som til dømes LISA-prosjektet peiker på som dominerande i norske klasserom, er at opplevingsaspektet får større rom, og at *perspektivering* så tydeleg er plassert i ein etterarbeidsfase. I akkurat denne

samanhengem kan ein då merke seg at modellen ikkje opnar for introduksjonar om litterære epokar og konvensjonar, forfattarbiografi og realhistorie. Slik kontekstualisering er ikkje irrelevant, men høyrer altså ikkje inn i det førebunde arbeidet. Slik svarar denne modellen til Mads Claudis (2019) forslag: I staden for å tenkje at ein skal setje tekstar inn i ein kontekst, bør ein leite etter den relevante konteksten *i* teksten. Dersom ein koplar dette opp mot Actor-network-teorien, kan ein spørje litt annleis: Kva nettverk inngår teksten i, og korleis er den aktuelle teksten eit transhistorisk objekt? Modellen kan såleis vere eigna til å forstå noko av det som skjer når ein tek Peer Gynt inn i ein norsk ungdomsskule i 2023.

KiDM-modellen opnar for at elevane sine forforståingar, tekstmøte, opplevingar, erfaringar og kjensler alltid skal vere inngangen til arbeidet, men likevel slik at tolkingsarbeidet ikkje blir ein fullstendig subjektiv affære. Modellen frå KiDM-prosjektet synest såleis å gje eit tilfredsstillande svar på nokre grunnleggjande litteraturdidaktiske problemstillingar ettersom modellen sikrar både tekstnærleik og elevinvolvering. Det vil seie at modellen opnar for at elevane skal arbeide tett på teksten, og dei får ikkje høve til å la teksten berre vere eit utgangspunkt for å snakke om det eigne. Samstundes er opplevingsaspektet systematisk innarbeidd i modellen.

Erfaringar frå eit masterprosjekt

Med utgangspunkt i prinsippa for utforskande litteraturundervisning som KiDM-prosjektet føreslår, designa masterstudenten Ann-Helen Moen eit lengre undervisningsforløpp om *Peer Gynt* (Moen, 2023). Kort sagt gjekk opplegget ut på at elevane ved å arbeide seg gjennom ulike stasjonar skulle få høve til å oppleve, sanse og oppdage teksten først utan mykje direkte styring frå læraren. Desse erfaringane med teksten danna så utgangspunkt for eit felles tolkings- og perspektiveringsarbeid. Her er det ikkje rom for å gå inn i alle detaljane i undervisningsdesignet, berre kort peike på at ein sær sentral faktor i designet, òg i tråd med prinsippa for utforskande litteraturundervisning, var å setje av relativt mykje tid til den fasen i lesinga som handlar om opplevinga av teksten, og å fokusere på dei estetiske sidene ved lesinga først.

Opplegget vart prøvd ut vinteren 2023, og elevane las teikneserieadaptasjonen ved David Zane Mairowitz, illustrert av Geir Moen (2014). Tekstvalet

er prinsipielt diskutabelt – denne adaptasjonen er ikkje Ibsens tekst – men ein moderne representasjon av Ibsens tekst. Føremønet ved dette tekstvalet er at det opnar opp for ein større refleksjon kring spørsmålet om tekst i kontekst og forholdet mellom det nye, samtidige og det eldre. Er det 1800-talskonteksten eller samtidskonteksten som er viktigast når elevar skal prøve å forstå dette tekstlege uttrykket? Medan utgangspunktet for adaptasjonen er Ibsens tekst – og ein heil del av teksten er med i uendra form – er det mogleg å argumentere for at adaptasjonen er ein *samtidstekst*. Her kan vi eventuelt bruke Actor-network-teorien til sparringspartner: I denne adaptasjonen er det transtemporale aspektet særskild manifest. Peer er ein litterær karakter frå 1867, Peer Gynt-karakteren til Ibsen er vidare basert på eldre segner, men han er òg ein teikneseriefigur frå 2014 som kan bli stilt til ansvar for rasisme i eit klasserom i 2023.

Elevane som deltok i prosjektet, gav eksplisitt uttrykk for at denne representasjonen av Ibsens tekst gav dei betre moglegheiter for å kople seg på. Den grafiske romanen eller teikneserien er ei kunstform som dei fleste elevar har eit forhold til. Slik vart Ibsens tekst tilgjengeleg for dei på ein annan måte enn om dei skulle ha lese ein versjon med berre verbaltekst.

Nokre funn frå masterprosjektet står nokså klart fram. Dei fleste elevane nærma seg denne teksten i spennet mellom fascinasjon for det merkelege og det uskjønelege og ein frustrasjon over det same. I tråd med prinsippa for undersøkjende litteraturundervisning vart elevane presenterte for minimalt med kontekstuell kunnskap *før* dei møtte den litterære teksten. I akkurat dette tilfellet vart kanskje inngangen til tekstuniverset derfor for krevjande. Førforståinga deira var ikkje til tilstrekkeleg hjelp, og avstanden mellom teksten sin horisont og elevane sin horisont vart til dels for stor til at alle elevane klarte å byggje ei adekvat forståing av teksten og ei adekvat forståing av relevansen av tema i teksten for deira eigen livssituasjon. Teksten, sjølv i adaptert versjon, er såleis i ein ytterende av skalaen mellom nærleik og distanse som vi nemnde ovanfor. Samstundes er dette ein tekst som er rekna til den såkalla litteraturarven, og i dette framande og rare tekstlege universet er det likevel mogleg å finne noko kjent. Verdien av å fordjupe seg i ein litterær tekst over tid kom tydeleg fram i løpet av undervisningsperioden. Peer Gynt-skikkelsen vart ein del av elevane sine samtalar òg *utanfor* undervisninga, og nokre elevar prøvde dessutan å finne fram til filmatiserte dramatiseringar på eiga hand. Om ikkje elevane danna seg ei historisk korrekt forståing av hovudkarakteren, vart han snart ein del av elevane si verd.

I denne Peer kunne elevane sjå noko dei kjende igjen, og dei kunne plassere han inn i samanhengar som var relevante for dei.

Funna frå denne masteroppgåva er foreinlege med forskning som tek sitt utgangspunkt i at genuine problem kan verke motiverande. Fascinasjonen for denne rare skikkelsen som dei ikkje forstod, men som elevane ana hadde ein relevans for dei, viste seg å vere så pass stor at dei brukte tid og energi på han òg utover den fastsette undervisningstida. Slik hadde tekstarbeidet ein klar verknad, men den verknaden var i og for seg ikkje mogleg å planleggje for på førehand. Kva litterære tekstar faktisk gjer i eit klasserom, er uføreseieleg, men verknaden kan likevel ha stor verdi. Ikkje minst kan det sjå ut som at verdien av å bruke mykje tid, og meir tid enn det som både for lærar og elevar i utgangspunktet verkar fornuftig, kan vere stor.

Konkluderande merknader

Medan den historiske dimensjonen synest å vere tona ned i gjeldande læreplanverk, gjev planen likevel godt rom til å inkludere eldre tekstar, og til ein viss grad kan ein seie at nokre formuleringar i læreplanen legg lista høgt. Det kan sjå ut som at eksisterande undervisningspraksis i stor grad gjev rom til (visse typar) eldre tekstar (jf. Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), men at utvalsprinsipp og undervisningsdesign ikkje er godt nok gjennomtenkte og fagleg forankra. All den stund at litterær lesing i *det heile* kan sjå ut til å vere ei aukande didaktisk utfordring – til dømes knytt til merksemdsproblematikk, elevane sitt medvit om og vurdering av det fiksjonelle og elevane si evne til å gjere slutningar (særleg i fiksjonelle tekstar), er det påtrengjande viktig å vurdere korleis vi skal utforme ei god litteraturundervisning som er tilpassa situasjonen. Frå politisk hald er litteraturundervisning ikkje sjeldan sett som ein mogleg ideologisk kamparena. Slike utfordringar kjem ein ikkje utanom, men fagfeltet må møte desse utfordringane med refleksjon. Dette kapittelet har freista å gje følgjande framlegg til svar: Utvalsspørsmål kan og bør løysast utan å gå i a) kanonfella eller b) representasjonsfella. Her har vi peikt på to moglege vegar å gå: Ein kan leite i danningsteorien, og ein kan leite i Actor-network-teorien. Spørsmålet om undervisningsdesign er forsøkt svart på ved å peike mot det danske KiDM-prosjektet. Eit konkret døme på kva eldre tekstar kan bidra til i klasserommet, er det hinta om i erfaringar frå

eit masterprosjekt om *Peer Gynt* i ungdomsskulen. Denne merkelege teksten gav elevane ei kjensle av å møte noko dei ikkje utan vidare kunne forstå, men i og med at *Peer Gynt* inngår i nettverk som direkte eller indirekte har berøring med elevane si livsverd, i denne samanhengen òg mediet, altså *den grafiske romanen* eller teikneserien, kunne mange av dei likevel kople seg på. Det er grunn til å tru, i det minste håpe på, at dette djupdykket inn i ein tekst frå 1800-talet (rett nok adaptert versjon) nettopp kan vere eit bidrag til komplekse og uføreseielege dannelsingsprosessar som vi kan karakterisere ved hjelp av omgrepet litterær djupnelæring.

Referansar

- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching texts and their readers*. Boynton/Cook.
- Claudi, M. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 43(2), 1–13.
- Claudi, M. B. & Norendal, A. (Red.) (2022). *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. & Norendal, A. (2022b). Innledning. I *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Elf, N. & Hansen, T. I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Læremiddel. dk-Nationalt Videncenter for Læremidler.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Gabrielsen, I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene.» Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 43(4), 28–36.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99.
- Gabrielsen, I. L., 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, 1–32.
- Gissel, S. T. & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen!: Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1) <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Gissel, S. & Steffensen, T. (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–32.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer. En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2582877>
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Vintage Books.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nittberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2021). *Fabel 9. Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nittberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2021b). *Fabel 10. Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nittberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8. Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.

- 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.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, dannning og kompetanse*. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Det humanistiske fakultetet, Institutt for språk og litteratur.
- Kjelen, H. (2022). Faglegheit i litteraturundervisninga? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, (48), 1–12. <https://doi.org/10.7557/13.6336>
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, 72(2), 74–80.
- Lenski, S. D. (2001). Intertextual connections during discussions about literature. *Reading Psychology*, 22(4), 313–335.
- Løvlie, L. (1999). Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter. I Andersen, Ø. (Red.). *Dannelse Humanitas Paideia*. Syppress forlag.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott?. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3).
- Nielsen, F. V. 2004. «Perspektiver på faglighed. Et notat om faglighedsbegreber». I Nielsen, F. V & Graabræk Nielsen, S. (Red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Årbok 7 (s. 133–136). Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. 2009. «Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold». I Hansen, B. G. & Tams, A. (Red.). *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring* (s. 249–271). Billesø & Baltzer.
- Norendal, A. (2022), Litteraturhistorien i klasserommet. I M. Claudi og A. Norendal (Red.). *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7 (2014). Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne. I *Litteraturens etikk*. Pax.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem*. *Norsklæreren*, 4, 53–67.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag*, 290–310.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134).

- Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf
- Rosenblatt, Louise. 1995. *Literature as Exploration* (5. utg.). The Modern Language Association.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 6, s. 135–165. Universitetsforlaget.
- Røskeland, M. (2014). Litteratur i leseopplærings teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen. I P. A. Michelsen og H. Gujord (Red.). *Norsk litterær årbok* (s. 195–211). Samlaget.
- Sandve, G. E. (2022). Svenske forfattere går imot en svensk kulturkanon. *Dagsavisen* 8. november 2022.
- Simenstad, L. M & Olsson, C. (2013). Da Ibsen forsvant fra pensum. *Klassekampen*, laurdag 26. oktober 2013.
- Skaftun, A., Wagner, Å. K. H. & Aasen, A. J. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2, 50–60.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. 2017. *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål og middel. I M. Claudi & A. Norendal (Red.). *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B. & Claudi, M. B. (2022). *Litteraturkanon i norskfaget – historiske liner, aktuelle utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2).
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktoravhandling] Universitetet i Stavanger.
- Torell, Ö. (2002). Projektet «Literary Competence as a Product of School Culture». I Torell, Ö. (Red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Mitthögskolan.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den?–Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(4), 357–371.

Sommervold, T. (2024). «Historie selv menneske kan forstå»: Invitasjoner til følelsesmessig involvering og engasjement hos leseren i Shaun Tans bildebok *Sikade*. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 89–105).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350205>

5

«Historie selv menneske kan forstå»

Invitasjoner til følelsesmessig involvering og engasjement hos leseren i Shaun Tans bildebok Sikade

Tove Sommervold

Introduksjon

Dette kapitlet gir en nærlesing av Shaun Tans bildebok *Sikade* (2018) og undersøker hvordan de visuelle og verbaltekstlige fortellermåtene kan invitere leseren til å engasjere seg følelsesmessig i hovedpersonen og i intrigen konflikten. Bildebokas multimodale formspråk lar leseren oppleve med flere sanser og kan derfor også bidra til at den følelsesmessige involveringen i fortellingen intensiveres. Samtidig er *Sikade* en kognitivt utfordrende bildebok, og analysen viser hvordan det komplekse utspiller seg på ulike plan i boka. Et overordnet trekk er at historien ikke tilbyr leseren endelige, entydige svar. Tvert imot er det mye å undre seg over. Avklaringer av hva kompleksiteten i bildebøker innebærer, dreier seg ofte nettopp om at bøkene yter en form for motstand i tolkningsarbeidet, og at de utfordrer ved å ta opp flere, og gjerne kontroversielle, temaer (Evans, 2015; Allan, 2018). Analysen av *Sikade* tar for seg sider ved denne bildebokas kunstneriske kompleksitet. Kapitlets formål

er å undersøke hvordan hovedperson og konflikt framstilles i ikonoteksten, altså i samspillet mellom det visuelle og det verbaltekstlige uttrykket, og hvordan disse sentrale narrative elementene kan tenkes å framkalle engasjement og følelsesmessig involvering hos leseren. Temaer som kretser omkring utenforskap og tilhørighet, er sentralt i flere av Shaun Tans bøker og er også tydelig til stede i konflikten i *Sikade*. Disse allmennmenneskelige temaene, som i bildeboka er formidlet med fantastikkens virkemidler, kan stimulere innlevelse, empati og engasjement hos lesere i alle aldre.

Teoretiske perspektiver

Når leseren inviteres til å gjennomleve litterære personers konflikter og de følelsene disse konfliktene aktualiserer, innbys leseren samtidig til involvering og selvrefleksjon. Den litterære teksten kan for eksempel kreve at leseren tar etisk stilling hvis hovedpersonen utsettes for urettferdighet og motgang. Ifølge Maria Nikolajeva (2002) vil leseren tolke litterære konflikter ut fra kjennskap til, eller egne erfaringer med, virkelige konflikter. Samtidig kan bevegelsen gå den andre veien ved at leseren bruker erfaringer lært gjennom litteraturen til å håndtere konflikter i eget liv. Litterære konflikter skildrer motsetningsforhold og kommer til syne gjennom «handlinger i konfrontasjon med hverandre» (Lothe et al., 2007, s. 113). Konflikter kan være ytre og beskrive forholdet mellom personer eller mellom person og samfunn, eller de kan vise en indre kamp hos den litterære personen. Nikolajeva hevder at flere typer konflikter kan utgjøre grunnlaget for en intrige, og at «[...] characters are essentially revealed to us through their involvement in the plot» (Nikolajeva, 2002, s. 159). Ofte kan samme bok kombinere ulike konflikttyper, slik at konfliktene på det ytre planet kan være andre enn på det symbolske planet. Blant de fire konflikttypene¹ Nikolajeva identifiserer, er det særlig to jeg ser på som relevante i utforskinga av *Sikade*. Det er *person-against-society conflict* og *person-against-nature conflict* (Nikolajeva, 2002, s. 175). I en person-mot-samfunn-konflikt må individet, eller en liten gruppe

1 1) person-against-person conflict, 2) person-against-society conflict, 3) person-against-nature conflict, 4) person-against-self conflict

individer, kjempe mot det samfunnet eller fellesskapet de er en del av. Sosiale konvensjoner i samfunnet tvinger personen til å tilpasse seg visse normer og krav for å få innpass, men personen kan også gjøre opprør mot disse normene. Videre kan samfunnets konvensjoner stå i veien for at hovedpersonen kan nå sine mål. I person-mot-natur-konflikter konfronteres hovedpersonen med naturelementene. Robinsonaden er et typisk eksempel, med en hovedperson som er isolert fra verden omkring, og som står i en ensom kamp for å overleve. Nikolajeva mener at denne konflikttypen «[...] encourages self-reflection and internal focalization, even though the larger portion of the plot may be focused on external events» (Nikolajeva, 2002, s. 175).

I en artikkel om den litterære konfliktens betydning for framstillinga av et samfunns sosiale bærekraft diskuterer Olle Widhe (2022) relasjonene mellom person, konflikt, leser og samfunn. Widhe er opptatt av at det først og fremst er personene som skildres i fortellingen, som har en konflikt, ikke fortellingen i seg selv (Widhe, 2022, s. 11). Videre framhever han at også *leseren* kan involvere seg i og streve med de narrative konfliktene. Widhes poeng om at koblingen mellom barnelitteratur og samfunn «[...] inte sällan går genom läsarens engagemang i de litterära personernas konflikter» (Widhe, 2022, s. 15), er en relevant inngang også for min analyse og drøfting av *Sikade*. Ettersom den litterære intrigens konflikt altså kan sies å bli synliggjort gjennom personkarakteriseringen og i de hendelsene personen gjennomlever, har den også «[...] potential att skapa ett djupare känslomässigt engagemang i det som sker», hevder Widhe (2022, s. 12). Leseren berøres av, og blir kanskje opprørt over, for eksempel motgang og urettferdighet som den litterære personen utsettes for. Det kan skyldes at vanskelighetene som personen møter, også kan speile ønsker, drømmer eller frykt som er gjenkjennbare for leseren (jf. Nikolajeva, 2002). Patrick Colm Hogan (2011) hevder at litteraturen har iboende muligheter til å *simulere* en kompleks følelsesmessig opplevelse hos leseren, og at denne opplevelsen ikke kan skilles fra representasjoner av følelsesmessige erfaringer i fiksjonsteksten. Litteraturen kan vekke både egosentriske og empatiske følelser hos lesere, og en litterær framstilling av hovedpersonens vanskeligheter kan skape følelser og engasjere leseren på et dypere plan. For eksempel kan vi «[...] typically feel compassion for someone if we would be likely to feel sorrow upon undergoing his or her experiences» (Hogan, 2011, s. 23). Som lesere lever vi oss frivillig inn i erfaringene til ikke-eksisterende individer, også om dette gjør oss opprørte eller får oss til å kjenne på tristhet,

medlidenhet eller ubehag. For simuleringen gir også en glede, hevder Hogan, i alle fall hos lesere som har toleranse for ubehagelige følelser som kan vekkes i møter med litteratur (Hogan, 2011, s. 29).

Siden *Sikade* er en bildebok, må analysen naturligvis også forholde seg til bildebokmediets særpreg og ulike måter å framstille personer og konflikter på. Bildebokas estetikk gir muligheter til å skildre personer, miljøer, temporalitet og fortellerperspektiv på måter som er annerledes enn i rent skriftbasert litteratur. Bildene kan henvende seg til leseren sammen med ordene, eller i tillegg til ordene, og i mer komplekse ikonotekstsamspill kan ord og bilder både forsterke og problematisere hverandre (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Stemninger og følelser kan uttrykkes gjennom begge modaliteter, men det er helhetsopplevelsen av ord og bilder som meningsbærende elementer som vil påvirke leserens fortolkning, engasjement og involvering i bildebokfortellingens personer og konflikter.

Materiale og metodisk tilnærming

Dette kapitlets materiale er bildeboka *Sikade* av Shaun Tan. Analysen peker på at boka er mangetydig og åpner for ulike tolkninger, at den inviterer til undring, engasjement, innlevelse og empati, og at den tematiserer problematiske forhold i samfunnet og opplevelsen av egen rolle blant andre individer. Med sine aldersoverskridende egenskaper kan bildeboka tenkes å appellere til ungdomslesere. Den norske utgivelsen er merket med anbefalt lesealder 6–13 år i Biblioteksentralens database og er dermed ikke eksplisitt foreslått for lesere i ungdomsskolealder. I omtalen av bildeboka samme sted står det imidlertid at den også «[kan] leses av ungdom/voksne» (Biblioteksentralen, u.å.), og altså kan betraktes som en allalderbok. Ulike lesere vil kunne oppfatte ulike dimensjoner i fortellingen, de vil kunne legge merke til ulike nyanser og detaljer i ikonoteksten, og de vil kunne skape mening i fortellingen på hver sine unike måter. Forskjeller i lesningene vil naturligvis ikke bare være avhengig av leserens alder, men også blant annet av erfaring, modenhetsnivå og interesse.

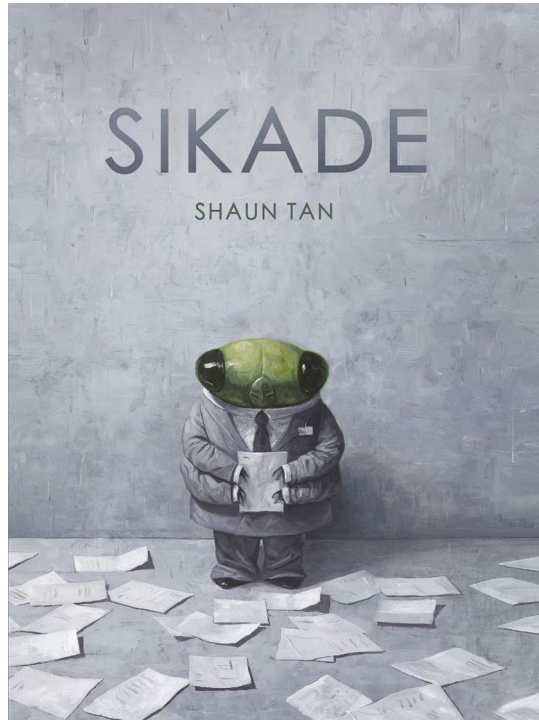
Hovedtilnæringsmåte er den litterære bildebokanalysen, altså en hermeneutisk nærlesing, der deler og helhet innenfor hvert tegnsystem og mellom de to tegnsystemene undersøkes. Ikonotekstbegrepet danner grunnlag

for å utforske bildebokas særlige måte å danne mening på i det dynamiske samspillet mellom verbaltekst og bilder. Bildebokas «egentlige text» er ifølge Hallberg (1982, s. 165) interaksjonen mellom disse to tegnsystemene. I tillegg poengterer Hallberg at det først er i lesesituasjonen at ikonoteksten realiseres, og at leseren inntar en rolle som aktiv medskaper av ikonoteksten. Samspillet mellom modaliteter bidrar til å utdype både personskildring og konflikt, og i leserens pendling mellom verbaltekst og bilder kan forståelsen av de narrative elementene utvikles. Den bildebokteoretiske tilnærmingen og vektleggingen av emosjoner, personframstilling og konflikt påvirker analysene og tolkningene av bildeboka, og andre teoretiske innfallsvinkler kunne gitt andre tolkninger.

Bildeboka *Sikade*

Shaun Tans bildebok *Cicada* ble utgitt i Australia i 2018 og kom i norsk oversettelse samme år. I boka møter vi Sikade, en antropomorf insektskikkelse som har kontorjobb blant fiendtlig innstilte kolleger, men som på et tidspunkt forvandles til et flyvende insekt og forlater mobberne i menneskenes verden. Historien om Sikade har en kronologisk struktur, og intrigen kan tredeles i det som skjer før, under og etter forvandlingen. Første del utgjør omtrent halve boka og skildrer i ord og bilder Sikades grå og vanskelige hverdag som kontormedarbeider. Det første vendepunktet i fortellingen kommer på det åttende oppslaget, når Sikade får beskjed om å vaske kontorpuften og forlate arbeidsplassen. Det er ikke lenger bruk for Sikade, og han skyves ut og overlates til seg selv. Andre del (metamorfosedelen) innledes av et overgangsoppslag, oppslag 9, som viser Sikade vandrende oppover de lange trappene i kontorbygningen etter at han er blitt sagt opp. Verbalteksten forteller at det er tid for farvel, og i de påfølgende ordløse oppslagene blir leseren vitne til Sikades metamorfose. Handlingen, som her altså kun formidles visuelt, strekker seg over fem oppslag. I bildebokas tredje del er narrasjonen etterstilt. Slik jeg leser historien, består denne delen av det aller siste oppslaget samt bildet av en frodig skog som dekker hele den bakre innsidepermen. Mellom de ordløse metamorfoseoppslagene, kolofonsiden og bakre innsideperm – de to sistnevnte regnes til bokas peritekster (Genette, 1997) – står en verbaltekst alene på hvitt papir. Ordene i dette siste oppslaget forteller at Sikade

flyr tilbake til skogen sammen med alle de andre sikadene, og at tanken på menneskene og deres verden gjør at sikadene «kan ikke slutte le».



Figur 5.1 Shaun Tan (2018). *Sikade*. Cappelen Damm. Se også Shaun Tans eget nettsted, der flere av bildene fra boka er gjengitt: <https://www.shauntan.net/cicada-book>

Innsidepermen foran i boka framstiller et grått bylignende miljø formet av klosser i ulike størrelser som kan minne om høyhus og skyskrapere. Det eneste som kan ses av naturlig liv i dette bildet, er den grå skyggen av et enslig flyvende insekt². Konturene av insektet kan gjenkjennes i de oransje flyvende sikadene vi møter mot slutten av boka, og fungerer slik som visuelle

2 Anmeldere har pekt på at høyhusene på innsidepermens bilde ligner på Holocaustmonumentet i Berlin, og at en nærliggende assosiasjon til insektet kan være det antisemittiske skjellsordet «Ungeziefer», altså skadedyr. Jmfør også diskusjonen om zoomorfisme nedenfor.

tekstbånd mellom peritekst og senere oppslag. Som en sterk kontrast til det grå og kalde menneskeskapte miljøet står det frodige urskogslandskapet på bakre innsideperm. Bildet har blå og grønne fargetoner og viser en soloppgang i brennende oransje. Mens gult og grønt vanligvis assosieres med glede, vil gråskalaen motsatt kunne uttrykke lidelse (Nikolajeva, 2013, s. 252). Lest i sammenheng kan de to innsidepermene peke mot den forvandlingen som Sikade gjennomgår, og de signaliserer åpenbart en endring til det bedre. Et lite forvarsel om endring finnes også på bokas tittelblad, der bokstavene i tittelen gir en illusjon av åpning eller kikkhull inn til det grønne og frodige landskapet som folder seg ut på bakre innsideperm. Dette peker fram mot en mulig befrielsestematikk eller en oppløsning av utenforskapet som skildres i boka.

Hovedpersonen og metamorfosen

Sikade introduseres visuelt på bokas forside. Han er framstilt som et grønt insekt, i oppreist posisjon som et menneske, og med dress, skjorte og slips. Han har store, glassklare øyne, to sett med armer, og ut av dressjakkeermene stikker det hender som ligner insektklør. På brystet har han et legitimasjonskort for ansatte, med navn og strekkode, som vi både i det ordløse etableringsoppslaget og på kolofonsiden bak i boka får se i nærbilde. Sikade som arbeidstaker, plassert i en menneskeverden, framheves med disse visuelle detaljene. Hovedpersonen er både navnløs og har et navn: Han heter Sikade og er framstilt som et insekt, en sikade. Slik kan han oppfattes både som et individ og som representant for en gruppe. Dressen som skjuler kroppen, gjør at Sikade i det ytre kan ligne kollegene, han blir som dem grå og stereotyp, samtidig som han med sin annerledeshet blir mer synlig enn alle andre. Sikade utfører kontorjobben sin samvittighetsfullt, men han får ingen anerkjennelse fra kollegene. Tvert imot blir han ignorert og utsatt for sjikane og fysisk mishandling.

Verbalteksten introduserer Sikade på følgende måte: «Sikade jobbe i høy bygning. / Taste inn data. Sytten år. / Ingen sykedag. Ingen tabbe. / Klikk Klikk Klikk!» (oppslag 2). Bildet viser den hardtarbeidende Sikade ved skrivebordet i sitt knøttlille avlukke, i et kontorlandskap formet som en grå labyrinth. Grønnfargen, som er det eneste som minner om liv i kontorlandskapet, finnes bare på Sikades egen kropp og på bladet han spiser (i et senere oppslag). I kontorcellen sin sitter Sikade og taster, dag ut og dag inn, med alle fire hender. Verbalteksten

forteller på nøkternt vis at Sikade aldri har blitt forfremmet, at han alltid jobber overtid, og at kollegene ikke liker Sikade og tror at han er dum. De sier ting og gjør ting, forteller verbalteksten. Bildet konkretiserer ordenes påstander ved å vise en scene der Sikade blir utsatt for fysisk vold: Kolleger har lagt han i gulvet, og en av dem holder Sikade nede med en fot på brystet hans. Mens verbalteksten er heller dempet i sin konstatering av at Sikade blir mislikt og utsatt for «ting», tydeliggjør den sterke visuelle framstillinga av mobbing og vold Sikades utenforskap og smerte. Sikade blir også utsatt for ydmykelses og forskjellsbehandling som at han nektes å bruke kontorets toalett, og det eneste stedet han har råd til å bo, er i veggen på kontoret. Dette velger selskapet å «late som ikke vet» (oppslag 7). Fordi Sikade lever i jobblokale, kan han også starte tidligere og arbeide lenger enn de andre.

Når Sikade etter sytten år blir pensjonert, skjer det uten håndtrykk eller takk for innsatsen, bare en kort kommando om å dra. Uten jobb, hjem eller penger velger Sikade altså å ta seg opp til taket av den høye bygningen. Sikades gang oppover trappene og den påfølgende metamorfosen fungerer som visuelle sidevendere, og ved at scenen hales ut i tid understrekes også spenningsoppbyggingen og den transformasjonen som skjer. Fortelledramaturgien bremser opp handlingsgangen, og det dveles ved metamorfosescenen. Sekvensen skildres nesten som i sakte film, ordløst og over flere oppslag, et grep som ifølge Nikolajeva (2013, s. 249) bidrar til å formidle sterke følelser der ord vil være utilstrekkelige. Visuelt er Sikade plassert på høyre blad, på «ut-i-verden-siden» (recto), som ofte representerer det nye, farefulle eller spennende i en bildebokfortelling (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 151). Der oppe på taket spalter Sikades dresskledde kropp, eller snarere skall, seg sakte i to fra toppen av hodet, og en lysende ildrød farge kommer til syne i sprekken. Ut kjemper det seg en sikade med vinger. Den lysende ildfargen kan leses som et varsel om at endring er nødvendig, og kan ses som et frampek mot den oransje soloppgangen som kan representere en ny tid eller en ny start.

I disse sentrale scenene frigjør sikaden seg fra den grå tvangstrøya, folder ut vingene, letter og flyr mot himmelen sammen med en sverm av andre lysende sikader. Metamorfosen understrekes av fargen på himmelen, der alt det grå gradvis får et lysere, lilla skjær. På samme måte som med ekte sikader blir det livløse skallet etterlatt når insektet har krøpet ut av det og inntatt sin nye form. Sikades gamle kropp i den grå dressen blir stående igjen på taket, som et tomt skall, og Sikade reiser (muligens) mot sin paradisiske skog sammen med artsfrendene. Vi får ikke

vite hva slags sted dette er, men kontrasten til den grå kontorverdenen er slående. Verbalteksten på siste oppslag gir leseren inntrykk av at Sikade har startet et nytt liv, der det gamle livet blant menneskene kan betraktes fra et annet perspektiv. På avstand framstår dette livet heller ubetydelig og latterlig: «Alle sikade fly tilbake til skog. / Av og til tenke på menneske. / Kan ikke slutte le. // [på motstående side:] Klikk Klikk Klikk!» (oppslag 15). Sikadene kan koste på seg en liten hånlatter når de tenker på menneskenes meningsløse og grå liv preget av rutiner og mangel på omtanke for hverandre.

I menneskeverdenen har Sikade forsøkt å passe inn ved å skjule sin egentlige kropp, eller sitt egentlige jeg, i den grå dressen, samtidig som han er den eneste som har tilført den grå og sterile kontorverdenen farge – både med sitt naturgrønne ytre og med sin annerledeshet. Ingen av delene verdsettes i menneskekollegenes kalde verden. Sikade lever så å si blant fremmede vesener som han ikke forstår, og som han verken blir forstått eller akseptert av. Det eneste forsvaret hans er insektskallet, kitinpanseret, som han gjemmer seg bak, og skallet er igjen skjult inni en litt for stor dress, kontorets arbeidsuniform. Sikade er altså fremmed, i utenforskap, i kontormenneskenes grå og dystre verden på mer enn én måte, og det finnes tilsynelatende ingen muligheter for at han kan bli anerkjent eller tatt inn i fellesskapet. Sikade er ensom, og livet framstår gledesløst, men i og med metamorfosen går han fra å være usynlig til nærmest å bli et mirakuløst vesen. Overgangen har paralleller både i naturens metamorfoser og i fortellingens iøynefallende overganger. Sikade blir, i likhet med den stygge andungen, en del av et nytt fellesskap med «likesinnede», der han kan finne tilhørighet.

Et spørsmål som melder seg i lesningen av bokas ikonotekster, er om Sikade skal forstås som et dyr eller et menneske. Er han et dyr/insekt i menneskeham eller et menneske i dyreham? Min lesning har så langt lagt vekt på Sikade som et antropomorfisert insekt som til slutt kommer ut av skallet sitt og går over til en mer autentisk naturtilstand. Men Sikade kan også forstås som et menneske med insekttrekk, altså et animalisert menneske. Overføring av dyreegenskaper til mennesker, zoomorfisme, innebærer en ekstrem form for dyremetafor. Ifølge Greg Garrard er den mest ondskapsfulle formen for grov zoomorfisme rasistiske framstillinger av hele folkegrupper som dyr. En slik metaforbruk avhenger i sin tur av en tidligere «[...] crudely anthropomorphic projection of despised human qualities onto these animals» (Garrard, 2023, s. 136). Sikaden kan i et slikt lys forstås som en rasistisk representasjon av en

gruppe mennesker som oppfattes som «skadedyr», og som ikke er ønsket. Elina Druker peker på at insekter ofte er brukt som et bilde på kolonialisme, og at det er et velkjent motiv i litteratur som utforsker koloniale erfaringer der insektkroppen står for annerledeshet (Druker, 2021, s. 30).

Dyrerepresentasjoner som gir uttrykk for likheten mellom mennesker og dyr, kan ifølge Garrard altså gå begge veier: fra *animals-to-humans* (menneskeliggjorte dyr) og fra *humans-to-animals* (animaliserte mennesker) (Garrard, 2023, s. 130–131). Begge disse forståelsesmåtene kan aktualiseres i en analyse av *Sikade*. For tolkningen av bildeboka som helhet får det mye å si hvordan leseren oppfatter hovedpersonen. Sitatet som er brukt i dette kapitlets tittel, «Historie selv menneske kan forstå», synes å plassere Sikade utenfor menneskenes verden. Menneskene er «de andre», og Sikade er ikke en av dem. Dette kan peke mot Sikade som menneskeliggjort dyr, og i en slik lesning blir også metamorfosen sannsynlig, først og fremst som element i et fantastisk univers, men også som en mulig biologisk forklaring på forandringen som inntreffer. På den annen side er det mulig å tolke skikkelsen Sikade som et menneske som oppfattes og behandles som et dyr eller insekt, som følge av samfunnets fordommer og utfrysing av bestemte grupper av mennesker. Shaun Tan har uttalt at mange av historiene hans handler om dyr som invaderer menneskelige rom. Han utdyper motivet slik: «I think it serves as a sort of distorted mirror for ourselves, making us step outside of the narcissistic self-absorption of our species» (The Guardian, 2018).

Språket beskriver personen og antyder konflikten

Sikade kan forstås som en arbeidsinnvandrer, og historien hans kan leses som en beskrivelse av «mistreatment of migrant workers, of racism and discrimination», som Druker formulerer det (Druker, 2021, s. 30). Sikade ser annerledes ut enn de andre på kontoret, han lever annerledes enn dem, og han blir altså ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Bokas verbalspråk kan oppfattes som Sikades eget språk, og er med på å understreke hans annerledeshet. Dermed blir det verbaltekstlige en sentral del av personkarakteristikken. Språket kjennetegnes av ugrammatiske setninger med utelatte ord og feil ordstilling, her vist med et eksempel fra oppslag 4: «Ingen sikade adgang til kontortoalett / Sikade gå til byen. Tolv kvartaler. / Hver gang selskap trekke lønn / Klikk Klikk Klikk!». Det gebrokne språket bidrar, sammen med den

nøkterne beskrivelsen av diskriminering, til å framheve Sikades fremmedhet og utenforskap i det miljøet der han arbeider. Anmeldere har også tolket det ufullstendige språket som en henvisning til innvandrerspråk, med assosiasjoner til billig utenlandsk arbeidskraft.

Som et slags refreng gjentas ordene «Klikk Klikk Klikk!» som siste linje i hvert oppslag med tekst, til sammen ti ganger i boka hvis baksideteksten regnes med. Det lydhermende ordet «klikk», eller «tok» i den australske originalutgaven, kan henspille på Sikades stadige inntasting av data og kan slik sett gjenspeile det maskinelle og monotone ved Sikades arbeid. «Klikk» kan også representere følelser som vanskelig kan uttrykkes i ord, kanskje fordi det handler om urettferdighet eller grusomme handlinger mot et individ eller en gruppe. Samtidig gir ordet assosiasjoner til lyden som en sikade produserer, og peker dermed også på Sikade som insekt eller dyr. For klikkelydene vedvarer etter forvandlingen, men denne gangen, i det siste, bildeløse oppslaget, er de tre ordene skilt fra den øvrige teksten og plassert for seg selv på høyre blad. Kan hende understreker det typografiske her overgangen fra den monotone klikkingen på jobbtastaturet til insektets naturlige lyder – eller overgangen fra kultur til natur? «Klikk Klikk Klikk!» i det siste oppslaget kan også tenkes å representere noe nytt og håpefullt, som frihet og frigjøring fra en verden det var noe galt med, eller det kan leses som en slags avskjedshilsen fra Sikade.

Et språklig, og også poetisk, særtrekk er den gjentakende og faste formen i hvert tekstavsnitt. Verbalteksten i de oppslagene som har tekst, består av fire enkle linjer i en haikulignende form. Forbindelsen til den japanske diktformen forsterkes av at det på kolofonsiden bakerst i boka er gjengitt et haikudikt fra 1600-tallet: «I stillheten / synker cikadens røst / inn i en klippe»³. Med denne tilknytningen til haikudiktningen gjøres Sikade også til en mytisk skikkelse. Ved å knytte an til en eldgammel tradisjon kan diktet kanskje også antyde noe om Sikades tilhørighet til en mer utviklet kultur enn det kontormenneskene ser ut til å være en del av? Selve motivet, sikaden, har siden antikken vært brukt som symbol på udødelighet og åndelighet i flere kulturer.

Hvem er det så som forteller Sikades historie? Baksideteksten lyder: «Sikade fortelle historie. / God historie. / Enkel historie. / Historie selv menneske

3 Diktet av Matsuo Bashō (1644–94) er gjengitt både på japansk og i norsk gjendiktning ved Arne Dørumsgaard. I den engelske utgaven heter det: «Calm and serene / the sound of a cicada / penetrates the rock».

kan forstå. / Klikk Klikk Klikk!» (Tan, 2018). Tilsynelatende er det hovedpersonen som forteller sin egen historie, altså en jeg-forteller som omtaler seg selv i tredjeperson og ved navn. Det gebrokne språket understøtter en slik lesning. Alt som det fortelles om, har allerede hendt, men rent grammatisk er det vanskelig å avgjøre om narrasjonen er etterstilt eller ikke. Verbene er ikke bøydd og kan vise til både fortid og nåtid: Sikade jobbe, Sikade gå, menneskekollega si ting, osv. I det siste oppslaget er det mer åpenbart at fortelleren befinner seg i en tid etter den grå tilværelsen blant menneskene, der han av og til skjenker dem en tanke – og altså ler av dem.

Den narrative konflikten

Konflikten er en sentral del av intrigen, samtidig som den er sentral for leserens følelsesmessige involvering og engasjement i ikonoteksten (jf. Hogan, 2011). I *Sikade* presenteres hovedkonflikten i første del av bildeboka, som skildrer Sikades trange handlingsrom på arbeidsplassen, den manglende kommunikasjonen og kollegenes dårlige behandling av Sikade. Det at han står alene mot «de andre» og blir vurdert som mindre verdt enn dem, kan peke mot konflikter som innebærer forskjellsbehandling og rasisme. Sikade lever sammen med mennesker, men samtidig er han ekskludert fra deres sosiale fellesskap. Bildebokas bipersoner er alle anonyme representanter for menneskekollegene og en del av en grå masse som ikke bryr seg. I bildene gjør perspektiv og utsnitt dem ansiktsløse, og vi ser bare deler av kroppene. Kroppsspråket deres er imidlertid tydelig, og det forteller om avvising og trusler og om at Sikade kan overses, som et «usynlig» individ uten verdi. Bipersonene kan slik oppfattes som representanter for et diskriminerende og undertrykkende samfunn.

Med Nikolajeva (2002) kan hovedkonflikten beskrives som en *person-mot-samfunn-konflikt*, altså en konflikt mellom en person og personens omgivelser. Både tilpassing, aksept og opprør kan leses inn i intrigen. Sikade tvinges til å tilpasse seg omgivelsenes måter å oppfatte og forholde seg til det uønskede insektet på, for eksempel forstått som majoritetens syn på innvandrerene. I en slik lesning forstås Sikade som et menneske som på grunn av samfunnets fordommer mot andre grupper enn sin egen blir frosset ut og behandlet dårlig. Sikade tvinges til å akseptere de sosiale konvensjonene som åpenbart råder i dette miljøet, og en kan kanskje si

at han kjemper mot urettferdighet gjennom sin stoiske utholdenhet. Den eneste formen for «opprør» som synes å være mulig, er tilbaketrekking til en annen naturtilstand. Med distansering fra menneskeverdenen settes Sikade samtidig i stand til å se denne verdenen med et nytt blikk, og samfunnet og samfunnets normer blir framstilt som noe latterlig. Konsekvensene av person-mot-samfunn-konflikten i denne bildeboka er ikke åpenbare, men latterliggjøringen av menneskene setter på et vis Sikade over dem, moralsk sett, som en som går seirende ut av konflikten tross alt. En kan også spørre seg om konflikten mellom person og samfunn framstår som uløselig eller permanent. Er det slik at de sosiale konvensjonene og fordommene som skildres, hindrer alle «sikader» i å bli en del av menneskenes samfunn? Videre er det mulig å se elementer av det Nikolajeva (2002) kaller *person-mot-natur-konflikt* i bildeboka. Midt blant kollegene er Sikade helt alene, isolert fra de andre. Han er, som helten i en robinsonade, også strandet på en «øde øy», der han må kjempe mot samfunnets fordommer i ensomhet. Konflikten når ikke en løsning før forholdet mellom menneske og dyr/natur er brutt. Slik sett kan det kanskje også leses ut en form for konflikt mellom eksisterende samfunn og natur, som ikke inngår i Nikolajevas oversikt over konflikttyper.

Konfliktløsningen som skisseres, er altså tilbaketrekking gjennom metamorfose. Sikade reiser fra det undertrykkende og fiendtlige miljøet og til et sted der han kanskje kan finne fellesskap. Frigjøringen framstår som enkeltindividets eget ansvar, og det er hovedpersonen selv som må finne veien videre, her riktignok godt hjulpet av den naturgitte metamorfosen. Det synes ikke som det finnes noen samfunnsinstans som tar ansvar for individet, og konflikten forblir en person-mot-samfunn-konflikt (Nikolajeva, 2002). Det er nærliggende å assosiere til Gregor Samsa i Franz Kafkas novelle «Forvandlingen» («Die Verwandlung», 1915) når man leser *Sikade*, ikke bare på grunn av insektet, men også på grunn av tematiseringen av utenforskap, isolasjon og avskyen for det fremmede. Som hos Kafka er det ikke individet som er «feil»⁴, men systemet eller samfunnet. Tans bildebok er også blitt omtalt som en hyllest til Herman Melvilles kortroman om kontoristen Bartleby i *Bartleby, the Scrivener: A Story of Wall Street* fra

4 Jamfør også den doble betydningen av det engelske ordet bug, som kan bety både «insekt» og «feil».

1856. I tillegg til visse likheter i miljøene som framstilles, undersøkes også hos Melville temaer som sosial isolasjon og konsekvenser av manglende kommunikasjon. En kan imidlertid ikke forvente at unge lesere har disse referansene, men de kan løftes fram av læreren i en litterær samtale. Uansett hvilke konflikter som vektlegges i lesningen av *Sikade*, er de egnet til å vekke leserens innlevelse og empati. Bildeboka berører temaer som kaller på en følelsesmessig involvering, noe som i sin tur kan være avgjørende for at leseren skal kunne tenke og handle etisk (Hogan, 2011).

Flertydighet og rom for involvering og engasjement

Sikade kan ved første øyekast se ut som en enkel bildebok, men den har mange iboende betydningslag. Boka kan forstås som en fortelling om utenforskap og tilhørighet, men også som en fortelling om ensomhet, annerledeshet, krenkelser, brutalitet, rasisme eller redsel og avsky for det fremmede. Kanskje kan historien om Sikade også leses som en metafor for det å vokse opp, altså transformasjonen eller overgangen fra en livsfase til en annen. Eller historien kan tematisere avslutning og nytt liv. Vi får vite at Sikade må slutte i jobben etter sytten år, og visse sikadearter i naturen har en livssyklus på nettopp sytten år. Slik sett kan historien også vise en eller annen form for død eller avslutning. Det går an å lese inn mørke, fortvilelse og depresjon, og med en slik tilnærming kunne metamorfosen Sikade gjennomgår, forstås som en eufemisme for selvmord. I min analyse tolkes metamorfosen som et uttrykk for forandring og håp om frigjøring, formulert med fantastikkens virkemidler. Det er særlig i siste tekstoppslag og bakre innsideperm med den frodige skogen det finnes støtte for en slik lesning.

Kompleksiteten og tvetydigheten i metamorfoseoppslagene er opplagte tema for diskusjoner i klasserommet. Det samme gjelder den visuelle framstillinga av Sikade og det utviskede skillet mellom menneske og dyr. Sikades insektskikkelse er med på å understreke den dehumaniserende og diskriminerende behandlingen han utsettes for. Menneskene på kontoret møter Sikade med antipati, kanskje fordi de oppfatter han som et slags «skadedyr», og altså en som er uønsket. Antropomorferingen gjør imidlertid at leseren greier å engasjere seg i dyrets/insektets følelser, som om det var et menneske, også når det er snakk om dyr som vi i det virkelige livet kan synes er ekle (Nikolajeva, 2013, s. 252).

Vi kan leve oss inn i Sikades utsatte posisjon og oppleve insektet som et medmenneske eller som et menneskelignende vesen det er mulig å ha empati med. Den empatiske tilnærmingen går først og fremst gjennom de konfliktene som framstilles i boka (Nikolajeva, 2002). Samtidig er det ikke underlig om også andre følelser kan vekkes. Hvis vi forstår Sikade som et menneske som i andres øyne ligner et insekt, med en framtoning som har noe litt foruroligende og alienaktig over seg, kan leseren også velge avstand. Kanskje vil det være vanskeligere å identifisere seg med og kjenne empati med et insektlignende menneske enn et menneskelignende insekt? I *Sikade* er imidlertid hovedpersonen uten påfallende skremmende trekk. Han er liten sammenlignet med menneskekollegene, han kan nesten minne om et barn, og han verken skremmer eller forulemper noen i sine omgivelser. Det er dessuten, som Nikolajeva (2013, s. 254) påpeker, naturlig å føle empati med underdoggen i litteraturen.

Det fremmede kan også knyttes til klasse og sosiale grupperinger. I menneskeverdenen på kontoret hersker fordommer mot det eller den som er annerledes og fremmed, som skiller seg ut. Shaun Tan har selv uttrykt at han er opptatt av «notions of 'belonging'», særlig det å finne eller miste tilhørighet (Tan, 2006). I *Sikade* undersøkes vekselvirkningen mellom tilhørighet og eksklusjon både verbalt og visuelt i ikonoteksten. Tans kunstnerskap som helhet blir oppfattet som samfunnskritisk, og en kan hevde at bildeboka *Sikade* engasjerer seg sosialt og politisk blant annet ved at den gir en stemme til de stemmeløse (Spivak, 2009). De sosiale konfliktene som boka framstiller, understrekes av motsetninger mellom de litterære personene som har makt, og de/n som er undertrykt. Motsetningene som finnes i det miljøet boka skildrer, finnes også i samfunnet, og den litterære konflikten kan bidra til å skape større forståelse for aktuelle samfunnsproblemer. Konkret kan bildeboka peke på utbytting av arbeidsmigranter, men også på konflikter som involverer mobbing og utenforskap for andre grupper, og på helt andre arenaer, og som kanskje kan være mer nærliggende for ungdomsleserne å relatere til. Konflikten er med andre ord ikke bare et spenningskapende element i intrigen, den bidrar også til å stimulere meningsskapingen og styre leserens interesse og engasjement.

Leseren kommer nært inn på hovedpersonen Sikade og ser utfrysing og vold fra hans synsvinkel, fra hans opplevende (men ikke klagende) perspektiv. Slik blir det også lettere å engasjere seg i hans skjebne. Vi opplever gjennom Sikades språk, og hovedpersonen søker blikkontakt med leseren allerede på forsidepermen. En slik direkte, visuell henvendelsesmåte er karakteristisk

for bøker som kombinerer portrett med emosjonell eller psykologisk dybde (Birkeland et al., 2018, s. 117), og blikket som er rettet mot betrakteren, kan med Gunther Kress og Theo van Leeuwen beskrives som «a visual form of direct address» (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 116). Leseren blir plassert i en deltakerrolle snarere enn i en tilskuerrolle, og personens blikk krever at leseren engasjerer og involverer seg etisk og sosialt. Leseren eller betrakteren bidrar slik med å gi personen liv og gjøre personens utfordringer relevante for seg selv. Ved å engasjere seg i historien og leve seg inn i Sikades situasjon og skjebne innbys leseren samtidig til refleksjon over sin egen verden (jf. Hogan, 2011).

Lesere i ulike aldre vil trolig kunne engasjere seg i fortellingens temaer, selv om hovedpersonen altså visuelt sett er framstilt som en voksen og i skikkelse av et insekt. Snarere kan en slik ytre distanse og magisk-surrealistisk framstillingsform gjøre tematikken enda skarpere. *Sikade* kommuniserer allmennmenneskelige temaer knyttet til tilhørighet og utenforskap, samtidig som boka kan leses som en fortelling om endring. Dette er temaer som kan berøre lesere i ulike aldre på ulike måter, og ikke minst kan de angå ungdom direkte. Alvoret og det uventede i både bilder og verbaltekst kan også skape nysgjerrighet og interesse hos leseren, og boka utfordrer ved sin gåtefullhet. Ikke minst er vendepunktet og fortellingens avslutning ubestemmelig og åpen for undring og ulike tolkninger. Verbalteksten i det siste oppslaget og på bokas bakside antyder at det går godt for Sikade, eller at den nye situasjonen i det minste representerer en forbedring. Etterpå, på avstand, mister mobbingen og utestengningen sin kraft, og det er de andre, i dette tilfellet menneskekollegene, som kan vise seg å tape mest. Innlevelse i utsatte individers situasjon kan også sette i gang refleksjoner om rett og galt og øke leserens bevissthet om at det finnes rettigheter som ikke må krenkes – verken overfor mennesker eller andre levende skapninger. Veien fra emosjonell innlevelse og empati til etisk og kritisk bevissthet kan være kort i møtet med en bildebok som *Sikade*, der leseren får erfare avvisning og utfrysing fra den undertryktes perspektiv.

Referanser

- Allan, C. (2018). Postmodern picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 201–208). Routledge.
- Biblioteksentralen. (u.å.). *Sikade*. <https://www.bibsent.no/sikade-9788202598204>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Druker, E. (2021). Vermin beings: Anthropomorphism and dehumanization in children's literature. *Analyze: Journal of Gender and Feminist Studies*, 16(30), s. 29–45.
- Evans, J. (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Garrard, G. (2023). *Ecocriticism* (3. utg.). Routledge.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1982(3–4), s. 163–168.
- Hogan, P. C. (2011). *What Literature Teaches us about Emotion*. Cambridge University Press.
- Kafka, F. (2000 [1915]). Forvandlingen. I F. Kafka, *Fortellinger og annen prosa: Utgivelser i levetiden* (T. Winje, Overs.). Gyldendal.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3. utg.). Routledge.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Kunnskapsforlaget.
- Melville, H. (2021 [1856]). *Bartleby, the Scrivener: A Story of Wall Street*. Mint Editions.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), s. 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Spivak, G. C. (2009). Kan de underordnede tale? *Agora* 27(1), s. 40–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2009-01-04>
- Tan, S. (2006). Extract from an article written for Viewpoint Magazine. <https://www.shauntan.net/arrival-book>
- Tan, S. (2018). *Sikade* [Originaltittel: Cicada] (H. M. Larsen, Overs.). Cappelen Damm.
- The Guardian (2018, 28. juni). Shaun Tan's Cicada: A meditation on belonging and bullying – in pictures. <https://www.theguardian.com/books/gallery/2018/jun/29/shaun-tans-cicada-a-meditation-on-belonging-and-bullying-in-pictures>
- Widhe, O. (2022). Vad vill barnlitteraturen? Några tankar om konflikter och social hållbarhet. I M. Österlund & M. Lassén-Seger (Red.), *På tvärs af Norden 3: Social holdbarhed i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (s. 10–17). Nordisk ministerråd. <https://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1626809&ds-wid=-7744>

Vie, I.-K. L. (2024). Ungdomsbiografien og dens didaktiske potensial. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 107–124).

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350206>

6

Ungdomsbiografien og dens didaktiske potensial

Inger-Kristin Larsen Vie

Introduksjon

Litteratur som har en forankring i virkeligheten, fascinerer mange unge lesere (Olin-Scheller & Tengberg, 2012). Kanskje skyldes dette et ønske om en lesererfaring som involverer en følelse av autentisitet, eller det er et resultat av menneskers iboende interesse for andres liv. Imidlertid kan denne erfaringen overskygge refleksjoner over hva det er som karakteriserer slike tekster, og hvorfor de appellerer til unge lesere.

I denne artikkelen retter jeg søkelyset mot en sjanger som omhandler virkelige menneskers liv og virke, nemlig ungdomsbiografien. Biografien er en etablert sjanger og har inngått i skolens leseopplæring og barn og unges fritidslesing siden 1800-tallet, som kilde til både kunnskap og underholdning (Vie, 2020). Barne- og ungdomsbiografiers primære oppgave har vært å informere om et levd liv, men de varierte framstillingsformene i nyere barne- og ungdomsbiografier er med på å utfordre denne oppfatninga. Mange av de nyere biografienes kombinasjoner av narrative, sakpregede og visuelle framstillinger gjør det relevant å diskutere hva slags informasjon biografiene inneholder, og hvordan man gjengir et levd liv.

I det følgende utforsker jeg sjangeren og dens didaktiske potensial. Jeg gjør først rede for hva det er som karakteriserer ungdomsbiografier, med et

særlig fokus på den illustrerte biografien *Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz* av Arne Vestbø (2014). Deretter diskuterer jeg hvordan ungdomsbiografien kan være utgangspunkt for samtaler om sakprosa og biografisjangeren i klasserommet.

Hva er en ungdomsbiografi?

Biografien føyer seg inn blant andre sakprosasjangre som insisterer på å gjenfortelle informasjon som har utspring i virkeligheten. En barne- og ungdomsbiografi kan sies å være «en gjenfortelling om et individs liv og virke i en gitt historisk periode. Gjenfortellinga formidles gjennom verbaltekst og bilder» (Vie, 2020, s. 12). At biografier omtales som gjenfortellinger, synliggjør biografens arbeid med å finne, bearbeide og gjengi et kildemateriale i verbaltekst og bilder. I møter med biografier får leseren et inntrykk av hvordan «a person navigates the extremes of success or failure, riches or poverty, happiness or sadness, innovative change or stagnant sameness, determination or aimlessness» (Zarnowski, 2003, s. 5). Et karakteristisk trekk ved flere nyere barne- og ungdomsbiografier er at de inneholder beskrivende og anekdotiske framstillinger av den biografertes liv og virke, som suppleres med ett eller flere fotograferte, tegnede eller malte portretter.

Hva er det som skiller ungdomsbiografiene fra barnebiografiene? Ifølge Svein Slettan (2014, s. 12) gjenspeiler ungdomslitteraturen en eller annen form for ungdomserfaring. Denne avgrensninga er ikke nødvendigvis så enkel når det gjelder biografien, fordi den vanligvis gjengir et helt livsløp. Imidlertid vil man finne eksempler på biografier hvor ungdomstida får ekstra mye oppmerksomhet, men som oftest er de fleste beskrivelsene tilknyttet barndommen og voksenlivet, når den biografertes drømmer og potensial realiseres.

Patricia A. Larkin-Lieffers (2010, s. 81) hevder at hvem den impliserte leseren er i sakprosalitteratur for barn og unge, tydeliggjøres gjennom hvor avansert teksten er å lese, og av evnen til å navigere seg fram i en tekst som ikke nødvendigvis har en lineær komposisjon. I noen ungdomsbiografier finner man komplekse komposisjonsstrukturer, og framstillinger som utfordrer leserens evne til å reflektere over kildenes troverdighet. I tillegg er ungdomsbiografier mer tekststunge enn barnebiografiene, og de løfter i større grad fram dilemmaer og utfordringer som hører ungdoms- og voksentilværelsen til. I enkelte biografier

kaller teksten på en leser som til en viss grad er kjent med den biograferte, og som greier å nærme seg informasjonen om den biograferte på ulike måter. I *Slipp meg – en bok om Henrik Ibsen* (Figueiredo, 2006) aktualiseres Ibsens forfatterskap gjennom en tematisk komposisjon, der nyere fotografier av tilsynelatende tilfeldige unge mennesker og sentrale historiske hendelser sidestilles med utdrag fra Ibsens skuespill. Den sparsommelige biografiske informasjonen om forfatterens liv kommer tidvis til uttrykk gjennom en utkledd Ibsen-skikkelse som beveger seg i nåtidas Oslo. Den øvrige verbalteksten består av tekstpassasjer fra flere av skuespillene, samt biografens refleksjoner over skuespillenes relevans. Leseren må navigere seg fram i det biografiske materialet på egen hånd.

På bakgrunn av overnevnte beskrivelser går det an å finne fram til omfanget av norske ungdomsbiografier som er utgitt de siste 20 årene. Det er i perioden 1. januar 2000 til 1. mai 2022 publisert 78 norske ungdomsbiografier.¹ Disse kan organiseres etter følgende kategorier basert på hvem biografiene handler om: idrettsbiografier (3), oppfinnerbiografier (10), forfatterbiografier (20), kunstnerbiografier (9), dyrebiografier (2), politikerbiografier (8), konge- og dronningbiografier (5), musikerbiografier (10), skuespillerbiografier (3), heltebiografier (2) og offerbiografier (6)². I motsetning til barnebiografier utgitt i samme periode er det sparsommelig med bilder i flere av ungdomsbiografiene. Men det finnes eksempler på biografier der det visuelle er framtrepende.³ Flere av de nevnte inngår i serier, deriblant IKON-serien (Gyldendal forlag) og «Historien om»-serien (Spartacus forlag), og noen har utkommet i forbindelse med jubileer, noe som illustrerer at biografier inngår i minnekulturer (Goga, 2007, s. 157).

Ungdomsbiografiens særlige egenskaper

I flere nyere norske barne- og ungdomsbiografier omtales den biograferte som et vanlig menneske med sine feil og begrensninger, noe som markerer

-
- 1 Jeg har brukt Nasjonalbibliotekets arkiver som utgangspunkt for denne innsamlinga av titler. Norske ungdomsbiografier omfatter biografier skrevet av norsk forfattere, utgitt i Norge.
 - 2 «Offerbiografier» er biografier som handler om mennesker som har vært gjenstand for mye motgang, som for eksempel jødiske ofre under andre verdenskrig.
 - 3 For eksempel *Elefantmannen* (Fiore & Hodnefeld, 2013).

at biografiens didaktiske funksjon har endret seg. Den biograferte er mer nøkternt framstilt enn tidligere, noe som muliggjør en større grad av identifikasjon for leseren (Goga, 2015, s. 76). Det er den biografertes evne til å skille seg ut og jobbe hardt for å nå sitt mål som bidrar til suksess. Det gjør ikke vedkommende fri for lyter. I *Historien om Kleopatra* (Nedregård, 2016) beskrives forholdet mellom Kleopatra og hennes søsken som komplisert og preget av misunnelse. Hun er «på ingen måte bedre enn sine brødre og søstre» og må være både «smart, sterk, dyktig – og noen ganger skikkelig slø» (s. 19).

Samtidig har det visuelle uttrykket fått mer plass i dagens ungdomsbiografier. Å utforske hvordan verbaltekst og bilder interagerer med leseren (Hallberg, 1982), er relevant for å forstå hva slags informasjon som blir formidlet, hvordan den formidles, og på hvilken måte leseren inviteres inn i teksten. Et karakteristisk sjangertrekk er anvendelsen av fotograferte, tegnede eller malte portretter (Vie, 2020, s. 80; Bjørlo, 2018). Portrettet gir leseren et inntrykk av den biografertes personlighetstrekk. I enkelte tilfeller kan det være viktigere for illustratøren at portrettet gjenspeiler den biografertes personlighet framfor en ytre likhet. I Ivo de Figueiredos biografi om Henrik Ibsen (2006) blir leseren utfordret til å reflektere over det fotografiske portrettets funksjon. Mens forfatterportrettene vanligvis avbilder den biograferte, fungerer portrettene i denne biografien som kommentarer til Ibsens verk.

Det malte, fotograferte eller tegnede portrettet utgjør ett av flere tegn på at den biograferte har eksistert, men er fotografens eller kunstnerens gjengivelse av den biograferte. Altså er den biograferte gjengitt gjennom andres fortolkende blikk, på samme måte som at leseren leser portrettet med sin forståelseshorisont (Gadamer, 2001). Gruppeportretter vil kunne gi et inntrykk av den biografertes plass og posisjon blant andre mennesker, være seg familiemedlemmer eller en skoleklasse, mens kunstnerportrettet kan gi innblikk i den biografertes arbeidssituasjon eller selvframstilling. Som de øvrige delene i biografien, har portrettet et tilbakeskuende preg. Ifølge Roland Barthes representerer særlig fotografiet det forgangne, noe som aldri vil kunne la seg gjenta: «I Fotografiet leder det som skjer aldri videre til noe annet: Fotografiet fører alltid det korpus jeg behøver tilbake til den kropp jeg betrakter» (1980/2001, s. 13). Den biograferte er avbildet på ulike tidspunkt i livet, enten i et fysisk møte med portrettøren eller er et resultat av illustratørens inntrykk og hukommelse. I *Elefantmannen* (Fiore & Hodnefeld, 2013) kombineres gamle fotografier, tegnede illustrasjoner og korte verbaltekster når Joseph

Merricks (elefantmannens) liv som «freakshow artist» og sykehuspasient beskrives. Flere av de visuelle bidragene er utdrag fra Merricks egne brev og portrettfotografier tatt på sykehuset, noe som sammen med portrettfotografiene gir en virkelighetseffekt. Imidlertid minner illustrasjonene leseren om at biografien bringer fortida inn i leserens nåtid.

Portrettene inngår i biografens komposisjonsmønster sammen med de anekdotiske og sakpregede framstillingene av den biografertes liv og virke. Nina Gogas analysemodell av sakprosalitteratur for barn og unge (2019) beskriver tre ulike komposisjonsformer: den kronologiske/lineære, den taksonomiske/romlige og den organiske/sirkulære. Disse komposisjonsformene kan tydeliggjøre hvordan informasjonen om den biograferte er ordnet. Biografien *Camilla Collett: født Wergeland* (Baugstø, 2013) preges av å ha en kronologisk framstilling av den biografertes liv, fra hun er barn til etter hennes død, der store deler omhandler barndom og oppvekst (kap. 1–11). Dette er en forholdsvis tradisjonell framstilling, og den er enkel å følge for leseren. Den taksonomiske innebærer en mer tematisk framstilling av den biografertes liv og virke, der forklaringer og beskrivelser dominerer. Biografien *Støv: en bok om Henrik Wergeland* (Figueiredo, 2008) er delt inn i fire deler, der den første («Mennesket») inneholder 37 tekststykker som beskriver Wergelands trettisjuårige liv. Del 2 («Skapelsen») består av utdrag fra forfatterskapet, del 3 («Messias») inneholder et leksikon av oppslagsord, og del 4 («Biografi») en tidslinje. Når liv og virke blir fortalt hver for seg, må leseren koble disse sammen. Leserens kan imidlertid la være å lese den biografiske delen, men i stedet konsentrere seg om forfatterskapet. En taksonomisk organisering gir leseren altså en større grad av valgfrihet.

Den organiske komposisjonsformen har en mer utforskende framstilling, hvor leseren selv må kombinere og vurdere informasjonen som presenteres. Framstillingene er drøftende og spørrende framfor konstatende og summerende. I Jon Ewos biografi om Shakespeare (2003) hevder fortelleren at fordi det finnes så lite biografisk materiale om den store dramatikerens, så kan man bare antyde, stille spørsmål og løfte fram de historiene og mysteriene som allerede finnes. Dette framheves allerede i biografens peritekster, med overskrifter som «Sånn cirka William» og «Kanskje William var en annen?». I flere sammenhenger kommenteres biografens manglende tilgang til kilder: «Vi aner ikke om William skrek da han ble født. Om han hadde spesielle fødselsmerker eller om faren John var stolt» (s. 14). Beskrivelser av samtiden

og Shakespeares kretser blir viktige fordi disse er bedre dokumentert enn Shakespeares liv. Til sammen kan historiske dokumenter og de få kildene om Shakespeares liv bidra til mer kunnskap, men de er i like stor grad utgangspunktet for nye spørsmål. Leseren må reflektere over hvordan anekdotene og påstandene om hans liv kan forstås opp mot alle de ulike oppfatningene som finnes. En organisk komposisjon minner leseren på hvor utfordrende det er å gjengi et levd liv på en enkel måte.

Gogas analysemodell sier også noe om hvordan informasjonen i sakprosalitteraturen presenteres for leseren. Det handler altså om å synliggjøre hvilke teksttyper som er representert, være seg beskrivelser, forklaringer, dokumentasjon, eksemplifisering, fortelling, utforskning eller problematisering. I en ungdomsbiografi vil man finne kombinasjoner av gjenfortellinger, sakpreget informasjon og i enkelte tilfeller problematisering av denne informasjonen. Blant de ulike teksttypene er anekdoten hyppig brukt i barne- og ungdomsbiografier. Denne framstår som en kort fortelling, som gjengir enkelthendelser med et illustrerende poeng (Vie, 2020, s. 88). Det kan være barndomshendelser som har hatt en særlig betydning for den biografertes framtid, eller situasjoner som har til hensikt å framheve et karaktertrekk. Det er særlig det korte hendelsesforløpet, høydepunktet og anekdotens tydelige funksjoner som skiller den fra andre narrative framstillinger (Gross, 2006, vii). Anekdoten bekrefter det inntrykket som biografien ellers gir av den biograferte, eller den vil representere ny og tidvis overraskende informasjon om den biograferte (Gossman, 2003, s. 155). Anekdoten bidrar til variasjon og har en viss underholdningsverdi, samtidig som den ofte er lett å huske.

Til sammen kaller biografiens egenskaper på ulike leserposisjoner. Tar vi utgangspunkt i Gogas modell, vil ungdomsbiografien i varierende grad oppfordre leseren til å samle og koble informasjon og i enkelte sammenhenger være en medskaper, som i Ewos biografi om Shakespeare. I det følgende ser jeg nærmere på hvordan ungdomsbiografien *Øverst på nazistenes liste* (2014) av Arne Vestbø kan leses i lys av de sjangerteoretiske perspektivene som har vært omtalt så langt, hvordan den appellerer til ungdomsleseren, og hvilket didaktisk potensial den har i undervisningssammenheng. Min lesning konsentrerer seg først og fremst om framstillinga av den biograferte, samt de funksjonene som biografiens visuelle innslag får.

Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz

Betydningen av biografiens peritekster

Øverst på nazistenes liste (Vestbø, 2014) handler om den suksessrike jødiske kjøpmannen Moritz Rabinowitz i Haugesund og hans skjebne under andre verdenskrig. Biografien er en av få som omhandler norske jøder, samtidig som den har noen trekk som særlig karakteriserer nyere, norske ungdomsbiografier. Den tilbaketrunkne fortellerinstansen og det til tider komplekse samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner henvender seg til en aktiv og moden leser, som utfordres til å reflektere over sitt eget liv i møte med et annet. At biografien retter seg mot en større målgruppe enn barneleseren, blir også antydnet i 2017-utgavens forord: «Barn og voksne, mediefolk, historikere og andre som arbeider med formidling av vanskelige emner i historien vår har trykket den [*Øverst på nazistenes liste*] til sitt bryst som et vellykket forsøk på å nå bredt ut og overvinne aldersgrenser» (2017, s. 7).

Den har en kronologisk komposisjon der vi følger den biograferte fra barndom til død, men både forord og etterord, samt plasseringa av bilder utfordrer tidvis denne kronologien. En kombinasjon av fotografier og tegnede portretter av den biograferte og hans familie og venner, samt avisutklipp og annonser, bidrar til utdypende informasjon og dokumentarisk forankring. De syv kapitlene skildrer bakgrunnen for og reisen til Norge og onkelens butikk i Bergen, hans tidlige talent for salg og etableringen av Rabinowitz' klesbutikker og familieliv, engasjementet for jødernes rettigheter på 1930-tallet og flukten fra nazistene, som ender med hans død i Sachsenhausen i 1942.

Biografien rammes inn av ei forside⁴, et forord, et avsluttende kapittel som kontekstualiserer Rabinowitz' liv, og et etterord der biografen reflekterer over egen skriveprosess. Allerede i møtet med peritekstene blir ungdomsleseren utfordret til å koble og utforske verbaltekst og bilder. Biografiens forside domineres av svart bakgrunn og en kollasj av gamle fotografier og tegnede

4 Biografien har kommet ut i flere utgaver, og i utgaven fra 2017 har biografien et annet omslag.

motiver.⁵ Kollasjen viser svart-hvitt-fotografier av Hitler og hakekorsflagget, deler av et skilt fra Rabinowitz' butikk og ei liste med varer fra en herrekonfeksjon, antakeligvis hentet fra en avisannonse. Alle disse fotografiene kan spores tilbake til de originale fotografiene, deriblant et fotografi tatt i forbindelse med en varemesse i 1935, der skiltet inngikk i Rabinowitz' utstilling av herreklær. Til høyre for lista ser man en tegnet skikkelse i halvprofil som sannsynligvis forestiller den biograferte. Streken er grov og enkel og får et lekent og moderne uttrykk mot de øvrige fotografiene. Biografens tittel i oransje i en grotesk skrifttype uten seriffer har samme farge som jødestjernen på brystet til Rabinowitz. Baksideteksten gir en beskrivelse av hva biografien handler om og hvem Rabinowitz var, men den gir også et innblikk i den biografertes ettermæle og biografens arbeidsmåte: «Etter krigen var det ingen i Haugesund som ville snakke om Rabinowitz. Forfatter Arne Vestbø begynte å lete i gamle aviser, bøker og brev og bestemte seg for å skrive en bok om ham.» Samtidig representerer fotografiene og illustratørens eget visuelle uttrykk et tidsspenn som minner leseren om det forgjengelige.

Innsidepermen består av et heldekkende fotografi av fulle skohyller, noe som skaper en forbindelse til Rabinowitz' karriere som kjøpmann, men assosiasjonene får en annen karakter når man etter endt lesing kommer til baksidens innsidepermer. Disse sidene dekkes av et svart-hvitt-fotografi som viser store hauger med gamle sko, som i neste omgang minner om fotografiene av de store kles- og skosamlingene som ble funnet i tyskernes konsentrasjonsleirer etter andre verdenskrig. Kontrasten mellom den første innsidepermen med fine sko på hyller og haugene med sko fra fanger er slående, og markerer et slags «før og etter» i den biografertes liv. Samtidig skaper de et fortolkningsrom for leseren, der leseren tvinges til å koble sammen informasjonen som disse bildene representerer.

Kombinasjonen av bilder og farger på biografens peritekster navigerer ungdomsleseren raskt inn i den historiske konteksten der handlingen utspiller seg. Tilegnelsen (en henvendelse til «Harry») fungerer som et frampek, og en motivasjon til å lese biografien videre: «Egentlig var det Harry som burde ha skrevet denne boka, men det kunne han ikke. I avslutningen får du vite

5 Det samme visuelle uttrykket (kombinasjonen av fotografier og illustratørens tegninger) finnes flere steder i biografien, som oftest i form av helsideillustrasjoner som innleder kapitlene.

hvorfor». På venstre side av teksten er det et svart-hvitt-portrett fotografi av det som vi kan anta er Harry – et lite barn på ca. 1–2 år. Tilegnelsen fungerer som et slags forord, som ifølge Gerard Genette vanligvis har et potensial til å motivere leseren til å lese boka (1997, s. 196–197). I denne sammenhengen vil man undre seg over hvem den lille gutten er, og hvorfor han ikke kan fortelle historien selv. Det er ikke bare leserens nysgjerrighet som vekkes i møtet med dette forordet. Leserens får også et visst inntrykk av biografens visuelle egenskaper. At portrett fotografiet av Harry har en (digital) ramme, opphøyer ham til en viktig person for den biograferte. Bildets falmete bakgrunn skaper assosiasjoner til et fortidig brev med et bilde – en hilsen fra fortida. Det er imidlertid ingen verbaltekst på papiret, og leseren vil kunne spørre seg: Hvem eier portrett fotografiet og brevet? Hvem er den opprinnelige mottakeren foruten leseren?

Framstillinga av Moritz Rabinowitz

Gjennom beskrivelser, dialoger, anekdoter, visuelle innslag og utdrag fra ulike kilder, blir ungdomsleseren bedre kjent med den biograferte. Kapittel 1 («Brevet fra Norge») starter med en dialog mellom den trettenårige Moritz Rabinowitz og mora om hans framtid. Den avgjøres idet Moritz mottar en invitasjon fra en onkel i Norge, som inviterer ham til å jobbe i butikken hans. Gjennom brevet og utsagn som «Denne rabbinersønnen er en spesiell gutt» og «Denne gutten kunne det bli noe stort av!» (s. 12), får leseren et tydeligere inntrykk av Moritz' karaktertrekk. Men biografen er ellers tilbakeholdende med personlighetsskildringer. Hovedfokuset er på hans karriere og relasjonene til de menneskene som får en betydning for hans liv og virke. Imidlertid får leseren mye informasjon om hva det er som karakteriserer jødedommen, og hvordan den praktiseres hos familien Rabinowitz. I så måte kan man si at biografien tidvis også har en taksonomisk komposisjon, men de ulike informative innslagene er bakt inn i den ellers kronologiske komposisjonen.

Reisen til Norge og den lovende karrieren framstilles som en sammenhengende tekst, avbrutt av demografisk og historisk informasjon (for eksempel forfølgelsene av jøder i Norge eller sosiale forhold i datidas samfunn) som kontekstualiserer den øvrige fortellinga om hans liv og virke. Disse beskrivelsene underbygges av et forholdsvis omfattende utvalg avisutklipp og fotografier av bygninger og familien Rabinowitz. Tidvis får leseren en forklaring av

begreper (for eksempel hva det vil si å «handle på krita», s. 48). Som voksen og suksessrik forretningsmann blir Rabinowitz beskrevet som stolt og snill, men også en arg konkurrent for andre butikkeiere. I enkelte sammenhenger tydeliggjør biografen at han ikke har en fullstendig innsikt i den biografertes liv: «Han må ha lest Hitlers *Min kamp*, som hadde kommet ut noen år tidligere, og der sto det mye om planene Hitler hadde» (s. 76). Flere anekdoter understreker Rabinowitz' personlighetstrekk og erfaringer, som hans første møter med norsk kultur. I en beskrivelse av hans første julefeiring i Norge på et hotell blir den unge Rabinowitz overveldet av de ukjente juletradisjonene, som å gi og få gaver:

Han hadde sett at det lå noe under treet, men skjønte ikke hvorfor. Én etter én ble gavene tatt fram, og plutselig hørte han navnet sitt: «Til Rabinowitz. Denne er til deg!» Rabinowitz ble overrasket, men smilte da han fikk gaven i hendene. «God jul!» sa han og pakket opp gaven, som inneholdt et par slips og noen lommeørklær. «Tusen takk» sa han og tok fram lommeboka si. «Hvor mye koster?» Alle rundt ham begynte å le. «Du skal ikke betale. Det er jo en gave», forklarte hotellvertinnen og viste at han skulle legge lommeboka tilbake i lomma igjen. (s. 29–30)

Anekdotene beskriver ikke bare hvordan Rabinowitz opplevde å komme til Norge, men også hans evne til å tilpasse seg den nye kulturen.

Selv om framstillinga av den biograferte hovedsakelig er sympatisk, har biografen lagt til noen formuleringer som nyanserer personkarakteristikken: «Flere norske jøder syntes Rabinowitz gjorde en god innsats da han advarte mot nazismen, men mange mente at han gjorde for mye ut av det. Var det ikke bedre å bare holde seg i ro og satse på at alt gikk over?» (s. 89). Det retoriske spørsmålet understreker hvor modig Rabinowitz var, men at han samtidig satte seg selv og andre i fare. Like fullt snus denne litt forsiktige kritikken til å være hovedsakelig positiv når han beskrives som en viktig og engasjert samfunnsdebattant: «Men Rabinowitz klarte ikke å la være. Han mente det aldri var feil å skrive om urettferdighet, selv om det nå så ut til at krigen kunne komme til Norge også» (s. 91). At han nøt oppmerksomheten som suksessrik kjøpmann, blir kommentert flere ganger, både gjennom anekdoter (s. 62–65) og biografens egne konklusjoner («Han likte å vise at han var en storkar» (s. 63)). Det kommer også til uttrykk på biografens mange fotografier der

den biograferte poserer sammen med sine dyre biler eller fasjonabelt antrukne familiemedlemmer.

Fotografiene og kartene som navigasjonsverktøy for den unge leseren

Biografiens bilder fungerer som både informative og estetiske innslag. Illustrasjonene avbilder i mange sammenhenger ett eller flere familiemedlemmer, som forteller oss hvordan de så ut, og hvordan de ønsket å framstå (for eksempel s. 8, 71, 94). Fotografier av byer, butikker og personer minner leseren på at stedene og personene faktisk har eksistert. At flere av fotografiene synes å være hentet fra et fotoalbum, forsterker inntrykket av autenticitet og gir en fornemmelse av at biografen har hatt direkte tilgang til familien Rabinowitz' private fotoalbum. At bildene har en undertekst som ligner håndskrift, gir bildene et personlig «avtrykk» etter familien. Samtidig representerer fotografiene det forgangne, noe avsluttet, et slags nostalgisk pust, og biografien gir dem nytt liv.

Bildene av Rabinowitz på flukt fra nazistene gir derimot ikke inntrykk av nostalgi. Fotografiene har fått et skinn av brunt og er avrundet i hjørnene, og de har en bakgrunn som også er brun. Skrifta under bildene har samme font som ellers. På fotografiene er ikke Rabinowitz lenger en sentral aktør i norsk næringsliv, men et offer på flukt fra fienden. På enkelte sider finner vi fotografier som synes å være hentet fra andre kilder, som for eksempel aviser (s. 118, 126, 129), og disse har fått buede kanter og en svart bakgrunn. Portrettene dokumenterer historiske situasjoner som utgjør en trussel for norske jøder (tyske soldater, fengsel, konsentrasjonsleir, aksjoner mot jøder etc.). De øvrige fotografiene av Rabinowitz' leserinnlegg i lokale aviser, dødsattesten fra Sachsenhausen, brevene til Nasjonal Samling, omslaget til boka *Verdensfreden og vi*, karikaturen av ham i det nasjonale tidsskriftet «Gneisten», reklamer fra aviser og firmaets logo styrker inntrykket av at dette faktisk har skjedd. Samtidig blir det tydeligere for leseren hva slags kilder biografen har brukt.

Men det er ikke bare fotografiene og illustrasjonene som navigerer leseren inn i den historiske konteksten og den biografertes liv og virke. Det samme gjør tidslinja (s. 131–132) og kartene som er representert flere steder i biografien (s. 20, 36–37, 74 og 116). Kart i barnelitteraturen inviterer til både sanselige og informative leseropplevelser, som for eksempel referanser til karakterenes liv: «Det kan være avmerking av hjemmet deres, vennenes hjem og andre

viktige bygninger eller landemerker av betydning – enten for framdriften i fortellinga eller for framstillinga av de litterære karakterenes identitet» (Goga, 2015, s. 12). I tillegg uttrykker kartene en oppfatning om verden. Felles for de kartene som leseren møter i denne biografien, er at de orienterer om den biografertes samtid og hans bevegelser. Kartene viser først og fremst Rabinowitz' reisevei fra Polen til Norge (s. 20), Haugesund by fra perioden 1901–1938 (s. 36–37), hans butikker i Haugesund, Stavanger, Egersund og Kristiansand (s. 74) og nazistenes okkupasjonsområder i Norge, Danmark og Nederland (s. 116). Kartene er altså konstituerende for biografens historiske handling og den biografertes liv. Det er få kartografiske elementer på kartene (som fjellformasjoner, vegetasjon, målestokk, kompassroser etc.), og størrelsen og avstanden mellom ulike punkter og land er heller ikke alltid proporsjonalt korrekte. I stedet er fartøyer og bygninger tydeliggjort, og hakekorset på ett av kartene informerer om okkupasjonsmaktens plassering. Tre av kartene er orientert mot nord, mens bykartet mangler et slikt orienteringspunkt. Stiplete prikker tydeliggjør for leseren Rabinowitz' reiser og tyskernes bevegelser, noe som bidrar til at leserens blikk kan flytte seg i takt med handlingen i boka. Samtidig er leseren fri til å foreta seg egne indre reiser. Kartene bidrar med informasjon og representerer orienteringspunkter for leseren, men de er like mye et visuelt bidrag som skaper variasjon og gir leseren en følelse av hvor stor okkupasjonsmakten var.

Biografiens didaktiske potensial

At biografien har kvaliteter som gir den et stort didaktisk potensial, har blitt oversett i forskningsøyemed (Goga, 2015; Vie, 2020). Imidlertid er det enkelte studier som peker på biografens potensial til å synliggjøre marginaliserte grupper i samfunnet og de utfordringene som de har møtt. Amanda E. Vickery og Noreen N. Rodriguez (2021) understreker at få svarte amerikanske kvinner har blitt løftet fram som sentrale i kampen om rettigheter, og at deres manglende tilstedeværelse i barne- og ungdomsbiografier er påfallende.⁶ Det samme gjelder

6 Haight og Boreyance minner om at barne- og ungdomsbiografier om kvinner kan i mange tilfeller korrigerer «(...) misconceptions regarding the leadership potential of women» (Haight & Boryenace, 2019, s. 9).

minoritetsgrupper som samer, kvener, kvinner med innvandrerbakgrunn, mennesker med handikap, skeive og transpersoner. Det er imidlertid en viss fare for at marginaliserte skikkelser framstilles som ofre i stedet for å bli beskrevet ut fra det vedkommende har oppnådd, noe som forsterker de sosiale forskjellene (Kunze, 2013, s. 306).⁷ Det er ikke tilfelle i biografien om Rabinowitz. Hans karriere som forretningsmann og innbitt motstander av nazistenes politikk er framtrødende i biografien, ikke hans endelige skjebne som tyskernes fange. Biografier som denne kan få unge lesere til å reflektere over fortidige hendelser og utfordre dem til å «question past injustices and work toward a better future» (Eaton, 2006, s. 3). Barne- og ungdomsbiografier aktualiserer enkeltmenneskers kamp for å overleve og det å finne sin plass i samfunnet også i vår egen tid, og de har ifølge Kate Douglas (2023) et potensial til å kunne tematisere problemstillinger som oppleves som relevante og viktige: «Biographies for children create a space for education, historical revision and an overt respect for diverse lives» (s. 193). Å lese biografier muliggjør samtaler som viser diversitet på ulike nivåer, og lar flere stemmer komme til orde.

Å lese og samtale om biografier kan også bidra til refleksjoner om makt over eget liv. De valgene man tar som ung, kan få konsekvenser for de valgene man gjør senere i livet, samtidig som biografier kan få fram hvordan det levde liv er påvirket av den sosiale og historiske konteksten (Temple et al., 2015, s. 284). I møte med biografier som handler om unge menneskers liv og ambisjoner, får leseren et innblikk i «how childhood is socially constructed, and how children negotiate their own identities around these constructions» (Douglas, 2023, s. 44). Det gjelder særlig biografier om nålevende, unge skikkelser, som for eksempel Greta Thunberg (for eksempel Camerini, 2019; Jina & Braun, 2020; Vegara & Weckmann, 2020; Winters, 2019), som til tross for sin unge alder har hatt stor innflytelse i offentligheten. Biografiene om Thunberg insisterer på at miljøvern er viktig, og at et enkelt menneske kan gjøre en forskjell. De signaliserer også at barn og unges stemmer har verdi: «Although youth participation and activism is not new, what is new is that adults are starting to grant greater respect to the power of children's» (Todres, 2020, s. 32). Dermed synliggjøres unge menneskers stemmer og barn og unges kamp for å bli hørt.

7 Ifølge Kunze domineres flere Helen Keller-biografier av en slik framstilling.

Samtidig kan samtaler om det å lese biografier skape økt sjangerbevissthet og det å lese kritisk. I Vestbøs biografi kan leseren studere hvilke litterære grep biografen har anvendt når kildene ikke strekker til, og dette kommer blant annet til uttrykk i etterordet: «Jeg fant ingen dagbøker eller lignende som kunne hjelpe meg med å vite hva Rabinowitz hadde tenkt eller sagt i forskjellige situasjoner. De fleste samtalene i denne boka er derfor oppdiktet» (s. 136). Biografens anvendelse av sentrale kilder, være seg intervjuer, rettsdokumenter og adressekort, skoleprotokoller, skattelister og en rekke andre dokumenter, utvider leserens perspektiv om hva det vil si å biografere. Den endelige gjengivelsen vil likevel være farget av biografens oppfatning av den biograferte. Gjennom å lese biografier kan leseren utfordres til å kombinere, organisere og vurdere informasjonen om den biograferte og å kunne «overvåke ulike framstillingsformer og ikke minst møtene mellom disse» (Goga, 2019, s. 7). Dermed blir det relevant å studere hvorvidt informasjonen om den biograferte er organisert kronologisk, taksonomisk eller organisk, hva slags leser teksten påkaller, og hvilke konsekvenser organiseringa får for leseropplevelsen.

På den ene siden er det et mål at ungdomsleseren engasjerer seg i den biografiske fortellinga, på den andre siden skal leseren ha en viss kritisk distanse til hvordan informasjonen presenteres, og være bevisst at hen ikke leser fiksjon. En slik posisjon muliggjøres ved hjelp av spørsmål som: Er framstillinga av den biograferte hovedsakelig sympatisk, eller er det sider ved den biograferte som gir et noe mer sammensatt bilde? Hvor troverdig er framstillinga? I neste omgang er det verdt å se nærmere på hvorvidt informasjonen og kildene som foreligger, kan forstås på ulike måter, og om leseren selv får ta stilling til den informasjonen som presenteres. Joe S. Sanders (2017, s. 47) understreker hvordan de biografiske framstillingene i større grad skjuler enn tydeliggjør at biografen ikke har all informasjon om den biograferte. Å dokumentere alt er verken mulig eller spesielt interessant, og biografen og illustratøren tar noen valg i sitt arbeid med å gjenfortelle et levd liv. At biografien er et resultat av tilgang til og utvalg av kilder, hvordan kildematerialet er anvendt og framstilt, gjør det relevant å studere biografien med et kritisk blick.

Kombinasjonen av sakpregede og informasjonstunge formuleringer og anekdoter sammen med visuelle innslag initierer estetiske erfaringer, forstått som meningsskapende og sanselige prosesser. Hans-Georg Gadamer (2001) estetikkbegrep knyttes til de fortolkningsprosesser som oppstår mellom kunstverket og publikum, prosesser som involverer publikums evner til forestillinger

og fortolkning. Ifølge Gadamer forstår vi et kunstnerisk uttrykk gjennom å sanse det, fornemme det og forstå det (s. 143). Med Gadamers kunstsyn in mente kan man si at det å lese biografier involverer opplevelse og refleksjon. Dette omhandler både de umiddelbare sanseerfaringene som oppstår under lesinga i møtet med verbaltekst og bilder, men også den refleksjonsprosessen som skapes i den mer analytiske tilnærminga til biografien. For å utforske elevenes estetiske erfaringer i møtet med ungdomsbiografier kan samtaler om biografens anekdoter og portretter være hensiktsmessig. Først og fremst handler det om å diskutere hva slags informasjon anekdoten innehar, og hva leserens sanseerfaring i møtet med portrettene bringer med seg i samtaler om hvem den biograferte var. Avtegner det seg et inntrykk av at alle sider ved den biograferte er beskrevet, eller er det opp til leseren å konkludere? På hvilken måte blir leseren tatt med inn i den biografertes samtid? Hva slags inntrykk etterlater anekdotene av den biograferte i kombinasjon med portrettene? Kan portrettene fortelle oss noe om den biografertes indre egenskaper, i tillegg til de ytre? Med andre ord: Har illustratøren lagt igjen noen «spor» som bringer oss nærmere en forståelse av hvem den biograferte var? Dette gir oss i neste omgang en anledning til å utforske og diskutere portrettene materialitet og virkelighetseffekt.

Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen har jeg sett nærmere på hva det er som karakteriserer en ungdomsbiografi, og hvilket didaktisk potensial den har. Nyere barne- og ungdomsbiografier er både varierte og viktige for hvordan barn og unge forstår verden. Douglas beskriver nyere biografier for barn og unge og deres betydning på følgende måte: «In the late twentieth century, biographies for children had become an expansive and diverse genre characterized by diversity in representation, radical revisionist histories and inspirational education texts aimed at opening up children's worldview» (Douglas, 2023, s. 20). Samtidig reiser biografien spørsmål om hvem som *blir* biografert, og hvem som *bør* biografes. I norsk sammenheng finnes det få ungdomsbiografier som representerer mangfold. For eksempel er det få biografier som gjengir livet til markante skikkelser fra det skeive miljøet, minoritetsspråklige, kvinner, representanter fra den samiske og kvenske befolkningen og sentrale historiske

skikkelser med funksjonsnedsettelse. Biografien har et potensial til å kunne skape en større forståelse for ulike menneskers situasjoner og dilemmaer og røre ved etablerte forestillinger om et levd liv og hvem som det er verdt å huske i ettertida. Samtidig kan den utfordre etablerte oppfatninger om en skikkelses status. Biografier både representerer og bidrar til kulturelle endringer (Douglas, 2023). Ikke desto mindre er det viktig å minne om at biografien framstiller en mulig virkelighet blant mange andre, og at en viss kritisk tilnærming er nødvendig.

Referanser

- Barthes, R. (1980/2001). *Det lyse rommet. Tanker om fotografiet*. Pax forlag.
- Baugstø, L. (2013). *Camilla Collett, født Wergeland*. Cappelen Damm.
- Bjørlo, B. W. (2018). *Ord og bilder på vandring. Bildebøker som gjenskerer dikt og bildekunst*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Camerini, V. (2019). *Greta's story: The Schoolgirl Who Went on Strike to Save the Planet*. Simon & Schuster.
- Douglas, K. (2023). *Children and biography. Reading and writing life stories*. Bloomsbury.
- Eaton, G. (2006). *Well-dressed role models. The portrayal of women in biographies for children*. The Scarecrow Press.
- Ewo, J. (2003). *Vil den virkelige William være så snill å reise seg?: William Shakespeare – et puslespill av en biografi*. Omnipax.
- Figueiredo, I. d. (2006). *Slipp meg: en bok om Henrik Ibsen*. Aschehoug.
- Figueiredo, I. d. (2008). *Støv: en bok om Henrik Wergeland*. Aschehoug.
- Fiore, M. d. & Hodnefeld, H. (2013). *Elefantmannen*. Cappelen Damm.
- Gadamer, H. G. (2001). *Eстетikk og hermeneutikk*. Spartacus.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Goga, N. & Johansen, A. (2019). Pålitelig kunnskap, engasjerende språk. I *Sakprosa, 11* (3). 1–9. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6937>
- Goga, N. (2007). Roten til alt ondt: om biografier for barn og unge med utgangspunkt i «tilfellet Hitler». *Nedslag i børnelitteraturforskningen*, 8. Roskilde Universitetsforlag, 153–170.
- Goga, N. (2015). *Kart i barnelitteraturen*. Portal.
- Gossman, L. (2003). Anecdote and history. *History and Theory*, 42(2), 143–168. <https://doi.org/10.1111/1468-2303.00237>
- Gross, J. (2006). *The New Oxford book of literary anecdotes*. Oxford University Press.
- Haight, J. A. & Boryenace, V. C. (2019). Inspiring Young Girls' Civic Engagement with Biographies of Women. *Social studies and the young learner*, Vol.31 (4), 9–14.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 3 (4).
- Jina, D. & Braun, P. (2020). *The Extraordinary Life of Greta Thunberg*. Puffin.
- Kunze, P. (2013). What we talk about when we talk about Helen Keller: Disabilities in children's biographies. *Children's Literature Association quarterly*, 38. 304–318.
- Larkin-Lieffers, P. (2010). Images of childhood and the implied reader in young children's information books. I *Literacy Vol. 44*. 76–82. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00557.x>
- Nedregård, R. (2016). *Historien om Kleopatra*. Spartacus.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2012). «If it ain't true, then it's just a book!» The reading and teaching of fiction literature. *Journal of Research in Reading*, 35(2), 153–168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01453.x>
- Sanders, J. S. (2018). *A Literature of Questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Cappelen Damm.

- Temple, C., Martinez, M. & Yokota, J. (2015). *Children's books in children's hands: A brief introduction to their literature*. Pearson.
- Todres, J. (2020). Children's Right to Participate: Insights from the Story of Malala. I Beek (Red.), *Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods* (s. 25–40). Palgrave Macmillan.
- Vegara, S. & Weckmann, A. (2020). *Little People, Big Dreams: Greta Thunberg*. Quarto Publishing Group UK.
- Vestbø, A. (2014/2017). *Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz*. Spartacus.
- Vickery, A. E. & Rodriguez, N. N. (2021). «A Woman Question and a Race Problem»: Attending to Intersectionality in Children's Literature. *Social studies, Vol.112* (2). Routledge. 57–62.
- Vie, I-K. (2020). *Nyere norske biografier for barn og unge. En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Winter, J. (2019). *Our House Is on Fire: Greta Thunberg's Call to Save the Planet*. Beach Lane Books.
- Zarnowski, M. (2003). *History Makers: A Questioning Approach to Reading and Writing Biographies*. Taylor & Francis Inc.

Randahl, A.-C., Blix, M. & Olin-Scheller, C. (2024). Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning: En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blick på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 125–142).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350207>

7

Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning

En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum

Ann-Christin Randahl, Malin Blix och Christina Olin-Scheller

Introduktion

I detta kapitel redovisas resultat från ett nordiskt projekt där fokus är en elevaktiv och undersökande didaktisk modell för litteraturundervisning som ibland kallas inquiry-based (Alfieri et al., 2011; Loyens & Rikers, 2010). Internationell forskning visar att modellen har stor potential för elevers lärande (Elf, 2022). Den fungerar ofta både motiverande och kvalificerande då elever tillämpar strategier som fördjupar förståelsen av texten och utforskar frågor som saknar givna svar (Hansen et al., 2019). Samtidigt ställer metoden delvis nya krav på lärares organisation av undervisningen, och erfarenheterna visar att lärare behöver utveckla en inquiry-kompetens (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen & Gissel, 2021). Modellen har sin grund i det omfattande danska projektet Kvalitet i danska och matematik (KiDM, Hansen et al., 2020), som mellan 2016 och 2019 prövade ett undersökande arbetssätt för att stärka undervisningskvaliteten i danska och matematik. Resultaten i projektet visade bland

annat att elevers förmåga att tolka, härleda betydelser och diskutera tvetydiga texter stärktes avsevärt av den genomförda undervisningen i danskämnet. Det fanns därför en önskan om att pröva den iscensatta litteraturundervisningen i en ny kontext, vilket resulterade i det nordiska projektet QUALE (Quality Literature Education, www.uv.uio.no/quint/english/projects/quale/). I QUALE har ett modifierat upplägg prövats i årskurs 8 och 9 i Sverige och Norge samt i ett nytt sammanhang i Danmark. Studien som rapporteras i detta kapitel har genomförts i fem flerspråkiga klassrum i Sverige och syftar till att utforska lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning. Tidigare studier av litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum har visat att utvecklingen av elevers estetiska läsförmåga setts som sekundär i relation till att utveckla en allmän språkkompetens (Economou, 2021). Föreliggande kapitel kan därför ses som ett bidrag även till detta fält.

Tidigare forskning om litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum

En väletablerad modell för att synliggöra skilda föreställningar om svenskämnen är Malmgrens (1996) ämneskonceptioner: svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Ämneskonceptionerna kan därmed fungera som teoretiska verktyg för att analysera vilken ämnessyn lärare ger uttryck för (jfr teachers' beliefs nedan). Bringéus (2011) beskriver hur litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum vilar på två föreställningar – en som vetter mot färdighetsträning och en som vetter mot ett bildningsämne. Bildningsämnet kommer främst till uttryck genom litteraturval, där lärarna lutar sig mot en västerländsk kanon, medan färdighetsämnet syns tydligast i att språkträning står i förgrunden i litteraturundervisningen. Ett liknande resultat visar Economou (2018) intervjustudie med sju gymnasielärare om skönlitteraturens roll och textval i svenska som andraspråk och i flerspråkiga klassrum i svenska. Studien visar att lärarna väljer texter baserat på vad som kan ge språklig utveckling, snarare än estetiska upplevelser. Economou (2021) beskriver vidare hur lärare i svenska som andraspråk väljer lättläst litteratur med hänvisning till ”att anpassa sig till elevernas påstått bristfälliga läskunnighet” (a.a., s. 115). Under senare år har lättläst litteratur vuxit och

hittat nya målgrupper, inte minst elever som läser svenska som andraspråk (Nordenstam & Olin-Scheller, 2019). Nordenstam och Olin-Scheller (2022) visar att uppgifter i lärarhandledning och elevmaterial främjar en bokstavsinriktad och opersonlig läsning och att böckerna har en i mycket hög grad styrd tematik, vilket i sin tur skulle kunna betyda att elevernas tolkningsutrymme minskar. Böckerna utmanar heller inte läsaren att utveckla estetiska läsarter (Rosenblatt, 2002), det vill säga läsarter som handlar om lyhördhet, att möta det igenkännbara och främmande, att bli uppslukad, fånglad, chockad eller kritiskt reflekterande och att kunna hantera ett visst mått av osäkerhet under läsoplevelsen.

Av PISA-studien (Skolverket, 2019) framgår att elever med utländsk bakgrund, det vill säga elever som är födda i landet och där båda föräldrarna är födda utomlands eller elever födda utomlands och där båda föräldrarna är födda utomlands, har lägre resultat i läsförståelse än elever med inhemsk bakgrund och att dessa skillnader är större i Sverige än OECD-genomsnittet. Förutom att Sverige har haft en omfattande flyktinginvandring med en stor grupp äldre elever, som av förklarliga skäl inte hunnit så långt i sin andraspråksutveckling i slutet av grundskolan, antas skillnaderna bero dels på bristande likvärdighet, dels på sämre klassrumsklimat för denna elevgrupp. I Skolverkets rapport konstateras att det även finns ett generellt problem med sjunkande läsintresse. En norsk studie (Anundsen, 2023), som bland annat synliggör kontextuella utmaningar för litteraturundervisning, visar att lärare brottas med mål för undervisningen som de upplever som orealistiska. Framförallt anser lärarna, som undervisar vuxna flerspråkiga elever, att examensprovet och dess utformning styr undervisningen mot att i första hand fokusera på skrivande och språkträning och att litteraturläsningen kommit att ramas in av vad som beskrivs som examensrelevant kunskap. Texter läses som exempel på genrer, snarare än för att bidra till en estetisk upplevelse eller ett reflekterande samtal om det lästa. Anundsen (2023) menar att det finns en risk att extern styrning mot kompetensmål bidrar till att utarma litteraturundervisningen, särskilt för denna grupp elever.

Ett språkligt fokus i litteraturundervisningen behöver inte stå i motsättning till utvecklingen av estetiska läsarter. Landmark och Wiklund (2012) menar till exempel att språkutveckling kan komma på köpet vid läsning av skönlitteratur, vilket beskrivs som en incidentiell inlärning. I en studie inom ramen för grundläggande vuxenutbildning visar Walldén (2019) hur läraren

genom att systematiskt uppmärksamma ord, uttryck och språklig stil under läsningen av en roman skapar en textanalytisk litteracitetspraktik som bidrar till att eleverna kan utforska betydelse i verket. Även Lindholm (2019) lyfter fram betydelsen av språklig stöttning och visar hur lärare i svenska som andraspråk på eget initiativ transformerar sin undervisning så att den ska passa den flerspråkiga kontexten, exempelvis genom att bygga in en språkutvecklande del i arbete med lässtrategier. Den teoretiskt underbyggda modellen för undersökande litteraturundervisning i QUALE tar, likt den i KiDM, sin utgångspunkt i bland annat stöttning eller scaffolding. Modellen kan därmed tänkas ha stor potential för litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum, eftersom elever ges stöttning både i den estetiska upplevelsen och den mer systematiska tolkningen av texten (Hansen, et al., 2020; Hansen & Gissel, 2021).

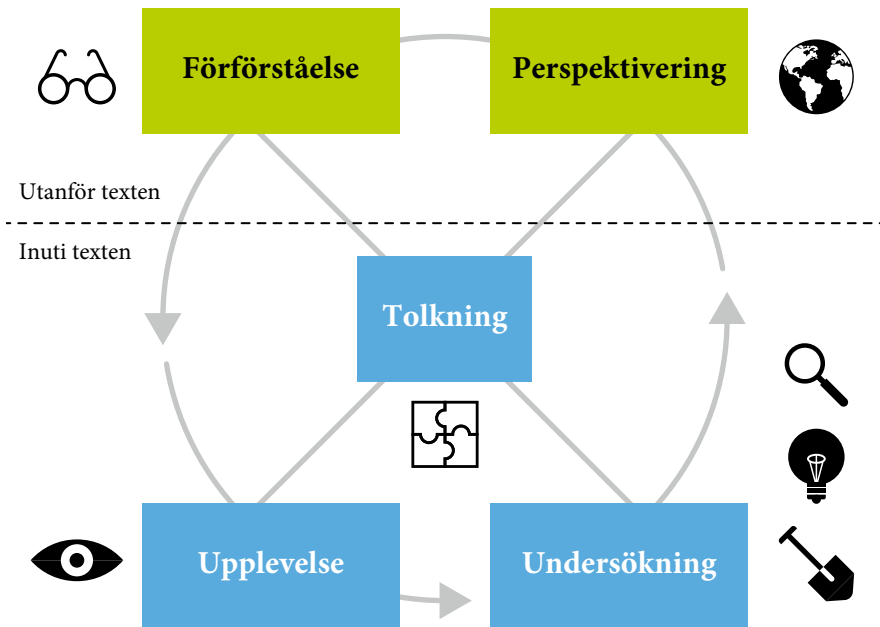
Teoretisk inramning

Undersökande undervisning eller *inquiry-based teaching* (Alfieri et al., 2011; Loyens & Rikers, 2010) har sin grund i naturvetenskapernas didaktik. Den kan beskrivas som en frågedriven undervisning där eleverna ställer hypoteser, undersöker ett fenomen, ger potentiella förklaringar eller bevis och formulerar en slutsats. Frågorna styr sökandet och kan komma från eleverna eller från läraren. Läraren fungerar närmast som en facilitator, som startar och understödjer den undersökande processen. Alfieri med flera (2011) skiljer mellan tre typer av undersökande undervisning som utgår från graden av stöttning eller inramning: *structured inquiry*, *guided inquiry* och *open inquiry*. I ett mer strukturerat undervisningsförlopp är frågorna i regel givna och proceduren förutbestämd och explicit formulerad, medan ett mer guidat förlopp utmärks av att eleverna själva ska hitta en väg för att kunna besvara en eller flera givna frågor. Det öppna förloppet kännetecknas av att eleverna både formulerar frågor och föreslår en väg att kunna besvara dessa frågor. I regel bör inramningen inledningsvis vara stark och kan senare minska.

Den modell för undersökande litteraturundervisning som vi studerar har en tydlig inramning med färdiga frågor och en föreslagen arbetsgång som presenteras i en lärarhandledning (Hansen et al., 2020). I undervisningsupplägget har principer för undersökande undervisning kombinerats med teori från de litteraturvetenskapliga och litteraturredidaktiska fälten. Till exempel

bygger undersökande litteraturundervisning övergripande på Rosenblatts (2002) föreställningar om olika läsarter, där utvecklingen av en estetisk läsart är central. Även Rosenblatts (1978) transaktionsteori är inbyggd i modellen, det vill säga hur textens struktur och innehåll påverkar läsarens interaktion med texten. Detta beskrivs som en fenomenologisk ingång där förhållandet mellan det upplevande subjektet och det upplevda objektet är centralt (Hansen et al., 2019). Vidare är Langers (2010) föreställningsvärldar del av modellen. Fokus ligger på hur elever tar sig in i textvärlden, rör sig i den och förmår skapa relationer mellan texten och samhället eller de egna erfarenheterna. Den föreställda textvärlden utforskas i undervisningen, vilket med Langers (1991) begrepp beskrivs som ett utforskande av *a horizon of possibilities*. En utgångspunkt är att läsaren försöker möta texten med en öppenhet för olika sätt att förstå textens värld. Under läsningens gång förändras i regel denna horisont av möjliga tolkningar och därmed elevens upplevelse av texten, när nya bitar läggs till det pussel som så småningom mynnar ut i en tolkning eller förståelse av texten. För att utveckla elevers tolkningskompetens används dialogisk strategiundervisning som didaktiskt ramverk (Olin-Scheller & Tengberg, 2016). Sju olika strategier modelleras i undervisningen och används för att ta sig in i texten, uppleva och undersöka textens värld, formulera en samlad tolkning samt skapa förbindelser mellan textens värld och världen utanför (se Figur 7.1).

Förförståelsen kan sägas bestå av två delar, dels att sätta på de litterära glasögonen och ställa in sig på en estetisk läsning, dels att förbereda eleverna på sådant som kan vara utmanande i texten när det gäller språk och innehåll. Den andra strategin handlar om att försöka fånga elevens upplevelse av texten och att underlätta för eleverna att inta ett öppet förhållningssätt i relation till texten. Den del av modellen som benämns undersökning innefattar tre olika strategier: gå på upptäcktsfärd, ventilering och fördjupning. Under upptäcktsfärden övervägs möjliga samband som eleverna testar och prövar på varandra i en ventilering. I fördjupningen går eleverna på djupet med specifika textavsnitt och motiverar sina tolkningar med hänvisningar till texten. Den sjätte strategin, tolkning, syftar till att eleverna försöker skapa en slags koherens i sin förståelse av texten. I den sjunde och sista strategin, perspektivering, kliver eleverna ut ur texten och värderar i vilken utsträckning texten bidrar till ökad självkänedom och förståelse av andras levnadsvillkor eller av omvärlden. Även litterära begrepp och verktningsmedel kan uppmärksammas i denna fas av undervisningen i relation till föreställningar om textens kvalitet.



Figur 7.1 Undervisningsmodell för undersökande litteraturundervisning (jfr Hansen & Gissel, 2021, s. 63)

Vid sidan av att skapa den undervisningsmodell som redovisats ovan, formulerar Hansen och Gissel (2021; se även Hansen et al., 2019) åtta didaktiska principer för en undersökande litteraturundervisning:

- elevers engagemang och läsupplevelse
- undervisningens organisering som ett undersöksorienterat förlopp
- utforskande samtal mellan elever och i helklass i en dialogbaserad gemenskap
- en styrd öppenhet i uppgifter och frågor
- utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter
- en cyklisk och varierad progression där strategier återkommer men väljs i relation till den specifika textens form och innehåll
- multimodala bearbetningar av det lästa.

Dessa principer utforskas inte explicit i föreliggande kapitel, men är föremål för analys i en studie av undervisningens genomförande (Blix et al., u.u.).

Metod och material

Det empiriska materialet är hämtat från en nordisk interventionsstudie om undersökande litteraturundervisning kallad QUALE (Quality Literature Education) som genomförts i Danmark, Norge och Sverige. QUALE går i korthet ut på att lärare och elever gemensamt läser en text och sedan arbetar med texten utifrån specifika strategier. I vårt exempel är det novellen *Plasthjärta* av Ronnie Andersen (2016) som är aktuell. I centrum för berättelsen står en ung person i högstadieåldern (inte explicit om det är en pojke eller flicka), som i vardagen framstår som skötsam och snäll. I hemlighet är hen dock ett nättroll. Novellen har många luckor och är skriven i jagform med en opålitlig berättare.

Texten, beskrivningen av strategierna och färdiga frågor har översatts till svenska och finns tillgängliga i en lärar- respektive elevhandledning online. I lärarhandledningen finns dessutom ett förslag till arbetsgång med förklaringar av olika moment samt exempel på elevsvar. Delar av innehållet ligger också som pdf-filer, som lärarna kan skriva ut. I vår studie, som utgör den svenska delen av QUALE, samlades materialet in i sammanlagt fem klasser i årskurs 9 i en större svensk stad. Skolan ligger i en förort. De flesta av eleverna är flerspråkiga och undervisas i ett integrerat svenskämne, det vill säga att läraren undervisar elever som läser svenska och svenska som andraspråk parallellt (Skolverket, 2022). Vilka elever som bör läsa svenska som andraspråk regleras av Skolförordningen (SFS 2011, s. 185), men som tidigare forskning visat (Siekkinen, 2021) finns det en otydlighet kring hur skrivelserna ska tolkas. Siekkinen menar därför att man bör tala om flerspråkiga elever, snarare än att definiera eleverna utifrån vilket skolämne de läser, svenska som andraspråk eller svenska.

Totalt deltar fyra lärare i svenska och svenska som andraspråk i studien (Sven, Hamid, Fanny och Johanna). Materialet samlades in i två omgångar, intervention 1 (hösten 2021) och intervention 2 (hösten 2022), där upplägget i stort sett var detsamma. Samtycke samlades in från elever, föräldrar och lärare. Lärarna utgick ifrån projektets lärarhandledning när de planerade, och de höll själva i all undervisning.

I detta kapitel analyseras inspelade och delvis transkriberade lärarintervjuer som gjordes efter respektive intervention (1 och 2). Intervjuerna var semistrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014) och genomfördes i grupp med

lärare, forskare och forskarassistent. Frågorna ställdes utifrån en intervjuguide som var indelad i tre olika kategorier: frågor om ämnet (svenska/svenska som andraspråk), frågor om projektet och frågor om elevers lärande. Intervjuguiden efter intervention 2 innehöll även ett par frågor om policy. För att initialt skapa en helhetsbild av innehållet lyssnade forskare och forskarassistent igenom de båda inspelade intervjuerna enskilt och tillsammans. Vid genomlysningarna antecknades sådana punkter eller initiala koder som lärarna återkom till flera gånger i intervjuerna eller som de uppehöll sig vid särskilt länge, såsom skillnader och likheter mellan den ”vanliga” undervisningen och den undervisning som lärarna hade bedrivit i projektet eller hur väl undervisningen i projektet svarade mot läsförståelsedelen i de nationella proven i slutet av årskurs 9. De initiala koderna granskades gemensamt, och förslag till övergripande teman formulerades där initiala koder fördes samman (jfr Braun & Clarke, 2006). Fyra teman definierades och namngavs: en delvis ny undervisningspraktik, en delvis ny lärarroll, den flerspråkiga kontexten och värdet av undersökande litteraturundervisning. Tematiseringen kopplades därefter till teachers’ beliefs (Fives & Buehl, 2012) genom att i intervjuerna söka efter yttranden där lärarna uttryckte uppfattningar och föreställningar om dessa teman.

Teachers’ beliefs

Hur undervisning planeras, genomförs och värderas har kopplingar till det som kallas för teachers’ beliefs, eller läraruppfattningar (Fives & Buehl, 2012; Burns et al., 2015; Cheung & Hennebry-Leung, 2023). Ibland förekommer synonymer som teacher thinking och teacher cognition, och begreppet används för att studera sambandet mellan lärares uppfattningar och deras professionella praktik. Teachers’ beliefs är inte statiska och ibland oförutsägbara, de kan vara mer eller mindre tydliga, individuella eller delar av ett system och de kan variera mellan olika situationer. Det finns också en växelverkan mellan föreställningar och praktik; lärares föreställningar påverkar deras praktik, men en förändrad praktik kan också påverka lärares föreställningar. Sådana så kallade belief changes kan till exempel etableras till följd av en intervention. Fives och Buehl (2012) menar vidare att teachers’ beliefs i högre eller lägre grad kan vara kopplade till vetenskaplig kunskap. Teachers’ beliefs har också beskrivits som en undergrupp av det som kallas teachers’ agency, det vill säga lärares utrymme att aktivt forma och påverka sitt arbete

och dess förutsättningar (Wallace & Priestley, 2011). Biesta, Priestley och Robinson (2015, s. 626) menar att agency inte är ”something that people can have – as a property, capacity or competence – but is something that people do”. Detta innebär att teachers’ beliefs och teachers’ agency inte specifikt handlar om enskilda individers agerande utan snarare om relationen mellan lärare och den miljö de agerar i. På så vis kan begreppen förstås som en sammansmältning av lärares tidigare erfarenheter och deras uppfattningar om nuet och framtiden.

Resultat

Lärarnas resonemang och reflektioner om undersökande litteraturundervisning liknar varandra efter intervention 1 och intervention 2. I princip lyfter lärarna samma styrkor och utmaningar med modellen. Lärarna beskriver en delvis förändrad undervisningspraktik och lärarroll, som inte är väsensskild från det de brukar göra eller vad de uppfattar att styrdokumentet stipulerar men som ändå skiljer sig på vissa punkter. I relation till eleverna ger lärarna uttryck för ett ökat engagemang i diskussioner om det lästa och värderar nyttan med undervisningsmodellen framförallt i relation till de nationella proven.

En delvis ny undervisningspraktik

Lärarna beskriver en undervisningspraktik som delvis skiljer sig från det de vanligen gör när de läser skönlitteratur. Som regel, menar lärarna, hade undervisningen inletts med en genomgång av kriterier som är utmärkande för en novell. Därefter hade eleverna fått i uppgift att identifiera dessa kriterier i exempeltexter och att skriva egna noveller: ”Våra terminsplaneringar för årskurs 9, de är, vad ska jag säga, ganska genrestyrda. [...] Så som vi har gjort tidigare, så är det ju att man går igenom kriterier för en novell, läser några noveller och sedan får ungarna, eller eleverna, skriva noveller.” Lärarna beskriver det som att eleverna kommer in i novellen från ett annat håll och går i dialog med texten i den undervisningsmodell som de har prövat i interventionen:

Sven: Istället för att tala om olika kriterier, för hur en novell ska vara uppbyggd, så kan man ju ta upp vad de får syn på, att det finns tveksamheter. Det är inte självklart hur det slutar, hur personerna är och så vidare, och då ser de ju saker, då kommer det ju faktiskt från dem själva.

Lärarna lyfter också fram skillnader mellan vilka frågor som ställs till texten och hur eleverna arbetar med dessa frågor i en undersökande litteraturundervisning. I intervjun ger de uttryck för en viss självkritik i relation till den tidigare undervisningen. De menar att fokus i alltför hög grad legat på kontrollfrågor som eleverna först skulle besvara innan de tog sig an mer öppna frågor med fokus på tolkning:

Fanny: Man gör ofta lite sådana här kontrollfrågor – ”Har du läst överhuvudtaget?”. Så skulle jag vilja säga. [...] Det är ju precis som prov, då lägger man de klurigaste frågorna när de är så trötta att de inte orkar svara på dem, där jag egentligen skulle kunna mäta ... Jag kan ju mäta mycket mer där än vad jag gör med de här på-raden-frågorna. Och Plasthjärta tar bort mycket sådant.

Vidare beskriver lärarna hur eleverna tidigare framförallt arbetade individuellt med frågor kopplade till läsning av skönlitteratur och skrev ner svaren som ett underlag till en helklassdiskussion. Att eleverna först samtalar om frågorna två och två för att sedan pröva sin tolkning i helklass beskriver lärarna som en delvis ny praktik:

Johanna: Diskussionsforumet tror jag gjorde att de inte tyckte att det blev så mastigt, att de fick sitta och diskutera saker. Det gör ju inte jag så mycket, det har inte jag gjort så mycket tidigare i litteraturundervisningen, att jag låter dem sitta och prata så mycket. Det är mer skriva och så kanske vi lyfter det tillsammans.

Det finns också likheter. Framförallt menar lärarna att förståelsen för och tillägnandet av strategier för läsning är väletablerad i undervisningen. Vissa strategier beskrivs som väl inarbetade, till exempel förförståelse, medan andra strategier förmodas vara nya för eleverna, som strategier för fördjupning:

”Vissa kände de igen, men till exempel det här med fördjupning, där har vi inte jobbat på samma sätt som i det här projektet, så en del var väldigt nytt för dem.” Lärarna beskriver hur de tidigare arbetat med en modell som kallas Läsfixarna (u.å.) och resonerar om att byta ut strategierna från Läsfixarna mot de sju strategier som presenteras i modellen för undersökande litteraturundervisning.

När lärarna ombeds att formulera styrkor och svagheter med den modell för undersökande litteraturundervisning som de har prövat, framhåller lärarna strategierna, frågorna och textvalet: ”Att det finns diskussionsfrågor, att det finns något stöd för dem [eleverna], eftersom vi arbetar med svenska som andraspråkselever, så de behöver ju mycket stöttning och stöd.” Lärarnas kritik handlar om undervisningens tempo. Modellen beskrivs som lite omständlig och som att den tar lite för lång tid att genomföra:

Sven: Jag upplever nog hela den här processen som att de var med väldigt bra från början, och sedan blev det mer och mer förstrött på något sätt. Det tog för lång tid, hm, det blev lite för tuggigt på något sätt. [...] Det går inte att säga, för två dagar sedan, tre dagar sedan läste vi det här. Kommer ni ihåg? Halva gänget är inte med då.

De kopplar samman sin kritik av modellen med timplanen i svenskämnen, som de menar är alltför knapp och därmed en begränsande faktor.

En delvis ny lärarroll

Lärarna ger uttryck för en delvis förändrad lärarroll. De uppfattar att de ska vara i en slags öppenhet, och avstå från att styra, vägleda eller blanda sig i elevernas samtal. Lärarna beskriver det som särskilt utmanande att förhålla sig avvaktande när eleverna är på villospår i sin undersökning av texten:

Fanny: Det var ju svårt att inte lägga sig i heller. När en säger ”Vad tror ni det är för ålder?” så säger en ”fjorton” och så säger den andra ”Är du helt dum i huvudet? Han måste ju vara över trettio”. ”Varför då?” ”Han tittar ju på nyheterna, det gör väl ingen fjortonåring”. Det är jättesvårt att stå bredvid bara. Och

sedan så går de in på något annat och jag bara tänker, nu har ni missuppfattat hela texten. Det är väldigt svårt att bara stå då och inte säga något.

Att släppa kontrollen och lita till att eleverna arbetar med texten har, menar lärarna, också varit en utmaning:

Johanna: I början så blir man ju lite grand så där att man vill kontrollera dem. Det är att släppa lite den där kontrollen, att de ska sitta och diskutera, att det är lite för öppet. Men sedan då när man fångar tillbaka dem, hm, då såg man ju, så där, de har ju verkligen gjort jättemycket jobb och diskuterat och så där.

I intervjun reflekterar lärarna återkommande över vilken stöttning de bör ge under elevsamtalen. Till exempel ser lärarna ett behov av att ge eleverna strategier inte bara för tolkningen av texten utan också för det utforskande samtalet. Som exempel nämns tillfällen där eleverna snabbt kommit överens om svaret på en fråga och samtalen stannat av: ”Det fanns diskussioner där de höll med varandra ganska snabbt, då blev diskussionerna ganska korta. Hm, till exempel han- och hon-frågan, då säger den ena ”Jag tror det är en hon”, så säger den andra ”Ja, det tror jag också”. Lärarna funderar även över om eleverna borde diskutera tre och tre eller fyra och fyra för att bygga in en större dynamik och öppna upp för att eleverna kommer med olika svar som de kan diskutera. En sådan förändring, menar lärarna, skulle också göra att de hann runt till fler elever och kunde lyssna av elevernas svar inför helklassamtalen.

Den flerspråkiga kontexten

Lärarna svarar återkommande att undersökande litteraturundervisning som modell fungerar lika bra för flerspråkiga elever som för vilka elever som helst. Särskilt framhålls frågorna som ett viktigt stöd för att ta sig an texten och skapa mening. Det som skapar problem i mötet med estetiska texter är snarare att eleverna generellt läser för lite, menar lärarna: ”De har nog ett ganska rikt språk egentligen, det är väl mer en ovana att läsa.” Mer specifikt beskriver lärarna problemet som att vissa elever inte har tillägnat sig strategier

för att läsa mellan och bortom raderna. Istället tror dessa elever att svaret går att finna explicit i texten och väljer, enligt lärarna, att sökläsa som strategi.

Lärarna tycker att arbetet med undersökande litteraturundervisning har gett eleverna en större säkerhet i mötet med estetiska texter. Eleverna är, som lärarna säger, inte lika nervösa för att de inte förstår allt på en gång. Lärarna ger exempel från läsning av andra noveller efter interventionen där eleverna blivit snabbare på att tolka och att våga lita på att den egna tolkningen av texten håller:

Hamid: Jag jobbade med den novellen förra året, och då hade vi ju inte det här projektet. Och då tyckte de, väldigt, väldigt många, att den var svinsvår. Men när vi läser den nu efter det här projektet, då knäckte de koden väldigt, väldigt mycket snabbare, helt enkelt.

Fanny: Ja, för den är svår fortfarande, men det är ändå så. Sedan körde vi på med ytterligare någon text, vad det var, och då ser man att, nu, de tänker rätt redan från start liksom.

Sven: Jo, jag tror också att det har satt sig. Och det är ju bara ... För oss är det ju bara att "Ni kommer väl ihåg Plasthjärta? När vi höll på där och bla, bla", att återkomma till det då.

I: Går det att sätta ord på vad det innebär att knäcka koden?

Fanny: Läsa mellan raderna, tror jag.

Sven: Och inte bli nervös, för att man inte förstår det, sammanhanget, med en gång.

Fanny: Nej.

Sven: Utan att det krävs lite, hm ... För det är ändå så här, att så fort våra ungar tycker att det är konstigt, då blir de nervösa, att de inte förstår.

Lärarna menar att det delvis kan kopplas till helklassamtalen där eleverna gavs möjlighet att testa sin tolkning efter att först ha diskuterat med en kamrat:

Det kan ha med självförtroende [att göra], att jag faktiskt vågar säga detta, för jag är lite blyg i vanliga fall. Men det här vågar jag säga för jag testade det i min lilla grupp och då fick jag respons från de andra, 'coolt' eller 'det var bra tänkt' eller så där. Det tror jag, för jag fick faktiskt några blyga i min klass att börja prata.

Helklassamtalen bidrog också, enligt lärarna, till att skapa engagemang, särskilt om eleverna hade kommit fram till olika svar eller tolkningar. I sådana situationer argumenterade eleverna för sin tolkning och försökte övertyga varandra: ”Då pekade de ju i texten, det står ju här.” Lärarna menar också att det var fler elever som deltog i helklassamtalen än vanligt, även om den grupp elever som brukar vara mest aktiva fortsatt dominerade samtalen.

Värdet av undersökande litteraturundervisning

I intervjuerna kopplar lärarna återkommande nyttan för eleverna eller effekten av undersökande litteraturundervisning till de nationella proven i svenskämnen. De menar att det sätt att möta estetiska texter som finns i modellen för undersökande litteraturundervisning också efterfrågas på det nationella provet (NP) i läsning: ”Men det är ju väldigt bra att göra på 9:orna, för de ska ju ha NP. Det här är ... Det här är så likt NP det kan bli.” Likheter som lärarna tycker sig se handlar dels om hur frågorna till de estetiska texterna är formulerade i det nationella provet, dels om hur eleverna förväntas ta sig in i texten relativt självständigt. I det nationella provet ingår även en muntlig del där eleverna bland annat har i uppgift att leda ett textsamtal. Lärarna anser att samtalen om Plasthjärta kan hjälpa eleverna att hantera rollen som samtalsledare.

När lärarna resonerar om skönlitteraturens funktion och värde för eleverna framträder även en bild som mer kan kopplas till tankar om läsoplevelsen och att kliva in i andra världar:

Att kunna gå ifrån sin egen verklighet och gå in i en annan verklighet, så kan man använda litteraturen. [...] Och att man inte alltid har att man ska läsa boken och svara på frågor och man har läsförståelse, utan att det också kan vara lustfyllt.

Diskussion

Sammantaget pekar våra resultat på att denna form av undersökande litteraturundervisning har god potential att utveckla elevers estetiska läsförmåga. Upplägget av arbetet med Plasthjärta tycks ha fått eleverna att inta ett mer öppet förhållningssätt till estetiska texter och bidragit till en positiv upplevelse av att gå på upptäcktsfärd i texten och att tillsammans med andra komma fram till en tolkning. Enligt lärarna krävde inte heller modellen några specifika anpassningar för att fungera väl i en flerspråkig kontext. Den kritik som framfördes mot modellen rörde främst tidsaspekter. De fyra lärare som deltog i interventionstudien ger uttryck för att arbetet med Plasthjärta delvis skiljer sig från vad de vanligen gör när de läser skönlitteratur med sina elever. Till exempel beskriver lärarna ett mer systematiskt arbete med lässtrategier (Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Hansen & Gissel, 2021), som de menar kan bygga vidare på modeller för strategiundervisning som eleverna mött till exempel i mellanstadieårens läsfixare (se även t.ex. Bråten, 2008) och som har haft relativt stort inflytande på läsundervisning i svensk skola. Även om strategierna som tas i bruk vid läsningen av Plasthjärta till viss del avviker från strategier som lärare och elever är bekanta med sedan tidigare, tycks själva erfarenheten av strategiundervisning underlätta implementeringen av modellens lässtrategier för att uppleva och undersöka estetiska texter. Lärarna beskriver också hur fokus i läsningen av estetiska texter flyttas från att uppmärksamma texttypiska drag, som eleverna får i uppgift att identifiera, mot ett utforskande av textens tomma platser (Langer, 1991), en fokusförflyttning som eleverna gör tillsammans. Som helhet innebär detta en förflyttning i lärarnas undervisningspraktiker från en mer färdighetsinriktad litteraturundervisning där fokus lagts på textens genredrag, till en undervisningspraktik som öppnar för estetiska aspekter – och i förlängningen bildningsaspekter (jfr Bringéus, 2011; Malmgren, 1996). Kort sagt, den genomförda undervisningen stödjer utvecklingen av estetiska läsarter snarare än utvecklingen av mer generiska läsfärdigheter (jfr Anundsen, 2023). En del av detta tycks handla om att ”avmystifiera” hur man kan gå tillväga när man skapar mening i skönlitterär text. En annan del tycks handla om att arbeta mer med tolkning och mindre med att kontrollera elevernas läsförståelse. Lärarna beskriver hur sättet att ställa frågor till Plasthjärta har fått dem att ifrågasätta en tidigare praktik som i viss utsträckning byggt på kontrollfrågor. Denna

förändring från specifika, slutna frågor mot en frågetyp som är specifik och öppen (se Hansen & Gissel, 2021, s. 161) verkar bidra till ett utforskande av texten istället för ett sökande efter ett korrekt svar eller ”rätt” tolkning. Sannolikt har det också betydelse att de öppna frågorna i modellen är specifika snarare än generella, eftersom specifika frågor kan ge mer stöd för eleverna. Specifika frågor ger riktning och fokus och håller eleverna kvar i texten (a.a.). Möjligen är detta av särskilt stor betydelse för flerspråkiga elever, som därmed kan finna stöd för sina tolkningar i texten, istället för att söka svar utanför texten. Det är något vi avser utforska vidare i projektet. Vi önskar även gå vidare med undersökningar av lärarnas nya roll, som de beskriver som mindre styrande men också delvis hämmande.

Avslutningsvis kan vi också se att undervisningspraktiken avspeglar ett synsätt där kunskaperna ska komma eleverna till nytta i relation till en stark prov- och bedömningsdiskurs som i vissa fall går på kollisionskurs med bildningsaspekter som växer fram över tid (Economou, 2018). Det är svårt för lärare idag att värja sig från ett institutionellt krav att elever ska få godkänt betyg i svenskämnen. Möjligen kan en undersökande litteraturundervisning vara ett sätt att skifta fokus från bedömningsaspekter till ett mer elaborerande kring estetiska läsupplevelser.

Referenser

- Alferi, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>.
- Andersen, R. (2016). Plasthjærta [Plastichjerte]. I *Det du ikke ved – noveller for unge*. Gyldendal.
- Anundsen, L. (2023). Gjøre det beste ut av det: norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne. *Acta Didactica Norden*, 17(1), Art. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.9470>.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Blix, M., Randahl, A-C. & Olin-Scheller, C. (u.u.). *Undersökande litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum*. Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Bringéus, E. (2011). *När känslorna får styra – om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola.
- Bråten, I. (Red.). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Burns, A., Freeman, D. C. & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99, 585–601. <https://doi.org/10.1111/MODL.12245>.
- Cheung A. & Hennebry-Leung, M. (2023). Exploring an ESL teachers' beliefs and practices of teaching literary texts: a case study in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 27(1), 181–206. <https://doi.org/10.1177/1362168820933447>.
- Economou, C. (2018). På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1108>.
- Economou, C. (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 100–119. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>.
- Elf, N. (2022). Fra formidling til undersøgelse – nye dialogiske veje i skolens litteraturundervisning. I K. Løfstrøm (Red.). *Børn i centrum for litteraturformidling – forskning og praksis*. https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2022/KUM-Bogpanelet-4-artikler_FEB.pdf
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (s. 471–499). American Psychological Association.
- Gissel, S. T. & Steffensen, T. (Red.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Gissel, S. T. & Steffensen, T. (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching – design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik – et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret*

- dansk- og matematikundervisning. Slutrapport.* https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten* (1 utg.). Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsinterview* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Landmark, D. & Wiklund, I. (2012). *Litteraturen, språket, världen – andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Studentlitteratur.
- Langer, J. A. & National Research Center on Literature Teaching and Learning, Albany, NY. (1991). *Discussion as exploration: literature and the horizon of possibilities. Report series 6.3.* [Washington D.C.]
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning literature – literary understanding and literature instruction*. (2 uppl.). Teachers College Press.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska – om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Göteborgs universitet.
- Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2010). Instruction based on inquiry. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge.
- Läsfixarna. (u.å.). *Läsfixarna. Natur & Kultur*. <https://www.nok.se/lasfixarna>
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2022). Läsning utan motstånd! Lättläst är en kontraproduktiv genväg till läsning. *Svenskläraren*, 63(1), 17–18.
- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2019). Läsning utan motstånd! Lättläst är en kontraproduktiv genväg till läsning. *Svenskläraren*, 63(1), 17–18.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (Red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Skolförordning (2011:185) | Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara: elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket. PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap – Skolverket.
- Skolverket (2022). Uppdrag om bred översyn av svenskämnen. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>.
- Wallace, C. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: a socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 357–381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>.
- Waldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 35–61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>.

Bakken, A. S. (2024). Enacting critical literacies in the subject of English – Is it possible? I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 143–161). DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350208>

8

Enacting critical literacies in the subject of English – Is it possible?

Anja Synnøve Bakken

Background: Text practices in the English subject

Texts have always played a major role in the teaching and learning of the subject of English, although their role and purpose have changed throughout the history of English teaching in Norway (Bakken, 2017; Gudem, 1989; Simensen, 1987; Ørevik, 2019). When English was first introduced as a compulsory subject in the 1960s, texts were primarily intended to develop practical language skills. Thus, subject curricula for English prescribed the use of textbooks specifically designed for drilling vocabulary and language patterns inspired by behaviourist language learning theories (Bakken, 2017). Since the 1980s, however, curricula have emphasised including a varied and authentic text selection catering to pupils' mixed abilities and interests. The term "encounter", introduced in the 1987 English subject curriculum (Bakken, 2017, p. 11), captured the new focus on young readers' personal engagement with texts, influenced by contemporary ideas of learner autonomy (Holec, 1981) and reader-response theories (Rosenblatt, 1994).

The emphasis on the pupil's agency in the engagement with text was clearly stated in the 2013 version of the English subject curriculum (ESC) and carried into the 2019 revised edition (Norwegian Ministry of Education

and Research, 2019). The 2013 version also included elements of critical text awareness, for instance, in the description of digital skills, stating that pupils should have “a critical and independent attitude to the use of sources”. Additionally, pupils were required to “distinguish positively and negatively loaded expressions referring to individuals and groups” in written texts (Norwegian Ministry of Education and Research, 2013). Pupils’ critical engagement with texts is strengthened in the current ESC because it requires pupils not only to make sense of different types of texts, to reflect and interpret them, but also to critically assess spoken and written, printed, digital and multimodal representations – to read with and against the text (Jank, 2019). The current ESC places additional emphasis on pupils’ agency in the text encounter as pupils are expected, from Year 7, to be able to talk about the reliability of various sources and to choose texts for their own use (Norwegian Ministry of Education and Research, 2019).

This chapter presents key findings from my doctoral study of teachers’ discursive practices around text practices in the subject of English. The study was conducted before implementing the LK20 and the current ESC. However, there is reason to believe that the overriding findings from the analysis of teacher interviews and English subject curricula are still relevant. The findings from this research have been treated in the four articles that make up my doctoral dissertation (Bakken, 2016, 2017, 2019; Bakken & Lund, 2018) and brought together in the Extended Abstract of the PhD thesis. However, they have not been discussed with a view to enact critical literacy education in the subject of English.

As I will return to in later sections of this chapter, the analysis of the interview material indicates that contemporary curricula requirements mattered less in the 18 teachers’ reflections than the repertoire of understandings available through the teachers’ discursive practices, which sometimes resembled more closely previous rather than contemporary curricular descriptions. Key characteristics of the 18 teachers’ reasoning about text choice and use should, therefore, be understood against a broader canvas of developments in the English subject in Norway rather than merely from one curriculum revision to the next. As Burns et al. (2015) argued, the understandings teachers express must be viewed “as a function of place and time, through interaction and negotiations with social and historical contexts” (p. 589). An important aim of this chapter is to illustrate how teachers’ discursive practices contribute

to the persistence of certain habits of thought concerning the English subject and its literacy practices and to suggest some possibilities for change.

Enacting critical literacy education in teaching and learning English means that pupils encounter a wide range of texts from different sources and are provided with the tools to engage with them critically. In this chapter, I use the plural noun “critical literacies” to capture the multiple skills pupils need to tackle such text diversity. However, while teachers at all levels enjoy the freedom to source texts elsewhere, and many seem to do so in increasing numbers (Aashamar et al., 2021), textbooks continue to stipulate, directly and indirectly, what texts are read and how they are read in many English language classrooms (Stuvland, 2016; Ørevik, 2019).

The role of the textbook

The textbook has retained a surprisingly stable role in the teaching of the English subject (Bachmann, 2004; Bakken, 2019; Ørevik, 2019), though its role may vary considerably across schools and classrooms. Some studies show that the textbook is hardly visible as a text source (Aashamar et al., 2021) or as a part of hybrid practices, including paper-based and digital learning resources (Rasmussen et al., 2014).

The conventional reading of textbook texts for vocabulary learning and content has received criticism for insufficiently providing the much-needed ability to adjust reading strategies to different purposes (Hellekjær, 2005). Nor do such routine text practices equip pupils with the multiliteracies to tackle the complex textual landscapes they navigate daily. In addition, textbook reading often comes with a traditional acceptance of and trust in the knowledge presented in texts (Rasmussen & Lund, 2015), thus positioning the reader as a recipient of information rather than a «meaning maker and text critic» (Luke & Freebody, 1999). In her study of the text cultures of the English subject, Ørevik (2015, 2019) explored exam tasks and textbooks for the English subject and their accompanying websites in two curriculum periods, R94 and LK06. She found that the most predominant genre in print textbooks was the informational text that «mediated information from a knowledge authority», whereas the reader was assigned «a receiving role» (2019, p. 229). However, while the textbooks’ digitally mediated resources resembled the informational print texts on a surface level, «genre patterns on the hyperlinked level» (2015,

p. 118) differed from the print textbooks by encouraging the pupils' active participation, thereby reflecting «the digitised text culture that characterises society at large» (2019, p. 232).

Scholarly work on alternative text practices in the English language classroom

Research shows that text choice matters. A wide selection of text types, genres, and modes many scholars maintain contributes to the development of purposeful reading strategies and stronger text awareness (Day & Bamford, 2002; Grabe, 2009; Urguhart & Weir, 2014). Alternative text choices may also challenge routine textbook approaches (Stuvland, 2016) and encourage reader agency and critical text awareness. Scholarships in English subject didactics have for some time paid specific attention to how children's literature may allow differentiated and inclusive classroom practices in diverse classrooms (e.g., Birketveit et al., 2018; Ibrahim, 2020). Some of this research focuses on the potential of picture books to develop critical literacy, critical thinking and intercultural awareness (e.g., Bland, 2023; Heggernes, 2021; Varga et al., 2020)

Scholarship in English didactics has also brought increasing attention to the «extramural English» of young learners outside the classroom (e.g., Sundqvist, 2009). The effect of these informal learning spaces on language proficiency is particularly significant for boys who sometimes read better in English than in their first language (Brevik & Hellekjær, 2018). As young people's text encounters increasingly take place on screen, through gaming, social media, films and TV series, rather than on paper, these learning spaces contribute to a «widening gulf» (Low & Rapp, 2021, p. 109) between in-school and out-of-school literacy practices. These informal sites represent «powerful learning opportunities», which Gee (2018, p. 8) argued, educators must learn to value.

However, hesitance to change in schools to implement curricular demands relies on a range of factors. It may be grounded on the teacher's personal experiences as a learner of English (Borg, 2015) or lack of subject knowledge or skills to carry out new practices (Hellekjær et al., 2014; Stuvland, 2016). With specific attention to the critical literacy skills of student teachers in the subjects of Norwegian and English, Elvebakk and Blikstad-Balas (2022) found the students struggled to identify criteria for critical assessment of texts. The authors stated

that as future teachers, they would not be prepared to teach critical literacy “if they themselves do not possess such skills” (p. 45) and called for teacher education to provide teachers with much-needed critical literacy skills.

Moreover, misalignments between policy intentions and teachers’ perceptions of their subject and its practices are not uncommon (e.g., Chvala, 2018, 2020; Kjelen, 2013; Lyngstad, 2019). Findings from the LISA project (Blikstad-Balas & Roe, 2020) show that teachers emphasised instrumental reading for content rather than encouraging analytical or critical questions. The participating pupils often answered questions about literary texts but were rarely asked to justify or explain their answers or compare the content of a book with their previous knowledge of a topic (p. 2).

Given the above context, what then is the course forward? Is simply bringing the extramural text experiences of pupils into the English language classroom sufficient to instil a critical impulse in the learner? Must the textbook be discarded if critical literacies are to be enacted in the English subject? What would it take to turn pupils’ literacy engagement within and across digital and analogue spaces into a potential for critical literacy education in the subject of English? These questions will be addressed in some measure towards the end of this chapter.

Operationalising critical literacy

According to Janks (2019), critical literacy encompasses two components. The first is *reading with the text*, which implies applying one’s knowledge of the meaning-making features of texts and how meaning is made in the text through linguistic or other resources. Reading with the text also means going along with the author’s arguments and accepting the position offered. *Reading against the text* means critically interrogating the choices of text producers and “resisting the position offered by the text” (Janks, 2019, p. 563). According to Janks (2019), critical literacy is often misconceived as the ability to critique texts, to read against the text – only. She argues that sufficient knowledge about texts and how they communicate is necessary before one can critique texts properly. Critical literacy takes literacy one step further as it involves creating awareness of the embeddedness of texts, that texts are never neutral, always situated within certain worldviews and power structures (Janks, 2019).

With the above points in mind, critical literacy education aims to empower young people to discover and resist the implicit values and assumptions in texts that shape how they see themselves and others (Janks, 2018, 2019; Mills, 2023). Linking critical literacy to metacognition, Olin-Scheller and Tengberg (2017) argued that critical literacy requires the ability to establish some distance from what the text communicates and to «distinguish between one's own everyday knowledge and the content of the text» (p. 421).

When all factors are considered, the teachers' interpretations of curricular aims and what "counts" as appropriate literacy skills for their pupils determine what types of literacies are enacted in the classroom. In the next section, we turn our attention to how 18 lower secondary English teachers talked about their text choice and use of texts for the English language classroom.

English teachers' discursive practices about text choice and use

This section presents central methodological perspectives and key findings from my doctoral work concerning the reflections of English teachers around their text practices. The overriding aim of the study was to investigate the following. 1) What characterised the 18 English teachers' notions of text choice and text use? 2) How did these notions compare with those expressed in current and earlier curricula for English? 3) How could the teachers' discursive practices be seen to help maintain or change notions of text choice and text use?

Methodological and conceptual framework

A total of 18 semi-structured interviews were conducted with lower secondary English teachers over a period of two years, from 2013–2016. Their teaching experience ranged from 1 to 29 years. The teachers came from six different schools, each with a minimum of 60 credits in English. The 11 national curricula from 1939 until 2013 covered more than 60 years of educational discourse related to the development of English as a school subject.

The analysis borrowed perspectives from CDA from Fairclough (2003) and Van Leeuwen (2008) to investigate recurrent and discordant discursive

features in both types of materials concerning text choice and text use. Juxtaposing elements that were present in one teacher's reflection but absent in another's accentuated diversity and tension in the overall interview material. Similarly, placing the curricular descriptions next to each other gave an impression of what EFL text practices were viewed as appropriate at different times and which ones were left behind by new pedagogical ideas. Thus, through the analysis of the whole material, the reasoning of each individual teacher was brought into dialogue with «a network of social practices» (Fairclough, 2003, p. 24), such as the immediately surrounding teacher discourses in collegial exchange and the more distant curricular discourses of EFL text choice and use across generations of curricula.

The representation of social actors in texts (Fairclough, 2003; Van Leeuwen, 2008) is a central concept in CDA and focuses on the degree to which human beings are «discursively empowered as intentional agents» (Van Leeuwen, 2008, p. 127) in textual representations. The agency of social actors may be allocated different roles and positions, for instance, promoted, marginalised, activated, or deactivated. In the context of my study, the key social actors were pupils and teachers, and so both their agencies were explored across the interviews and curricular descriptions. Exploring the degree of agency teachers allocate to pupils in their explanations of classroom text practices gave an impression of teachers' understanding of how pupils were meant to engage with and learn from work with texts. Similarly, pursuing the positioning of the pupil in the analysis of the 11 curricula sheds light on shifting views on appropriate EFL reading practices and purposes.

Findings

I will first attend to the teachers' reflections in the interviews before briefly addressing some significant features traceable across the two types of materials. The 18 teachers were asked questions about their text choices and criteria for text selection. Taking examples of texts the teachers had used in class as points of departure, they were asked to describe and explain their chosen text approaches and what purposes these were meant to serve. They were also encouraged to elaborate on their text selection processes, alone or in cooperation with colleagues.

A salient feature of the 18 teachers' explanations of text choice was a strong allegiance to the textbook, also well documented in previous research (e.g., Bachmann, 2004; Stuvland, 2016). Some teachers said they occasionally included other texts, such as young adult novels and films. However, most explained they relied almost solely on texts from the textbook. The analysis showed how competing discourse positions often recurred in the teachers' explanations of the role of the textbook in their teaching.

The textbook was often referred to as a "framework" for the teachers' individual and collective planning, both within and across subjects. As plans were typically common for all teachers who taught at the same level, some teachers argued that deviating from the textbook structure to include alternative or additional texts might disrupt the overall logistics and reduce predictability for both pupils and their parents, thus sourcing texts from the textbook represented a more viable option. At the same time, individual freedom of choice based on the teachers' personal interests was supported by most teachers. However, the teachers tended to describe alternative text choices as being based on a personal "wish" rather than as part of the colleagues' collective planning and as a "break" from the textbook. Apparently, teachers' discursive practices around the role of the textbook implied that alternative text choices were placed outside the teachers' collaborative work and left to their individual discretion and, as a result, made alternative and authentic text choices less likely (Bakken, 2019).

Descriptions of conventional text-driven text approaches, such as the collective "going-through" of textbook texts, translation, and subsequent vocabulary testing, dominated the explanations of the 18 teachers. When asked about the purposes of these text approaches, basic text comprehension and reading for content knowledge were the most frequently mentioned. Several of the teachers explained how a short story, a novel or an excerpt from a novel in combination with a film were used as a means to "cover" content knowledge or provide "information", for instance, about the English-speaking world.

A recurring element in the English teachers' reflection was a preference for spoken over reading skills, where reading a text was seen as a means to develop spoken skills. Several teachers said that spoken skills should be prioritised in the English subject, while reading was accompanied by a certain ambivalence because of the challenges related to pupils' mixed reading abilities. Some teachers distinguished between pupils who are fond of reading – the avid readers who have been exposed to books from childhood – and pupils

who come to class with no appetite for reading, which, in this line of reasoning, cannot easily be acquired at school. Some teachers argued that reading a longer text in class or asking pupils to choose their own text would be very difficult and, as one teacher said, might “stigmatise” those who are not able to read well (T14).

A couple of the teachers said fictional narratives were particularly apt for touching pupils emotionally and thus enabling identification and a deeper understanding of the lives of others. Overall, the emphasis in the text practices teachers described was on text content, while comparatively few said they brought attention to linguistic features beyond basic vocabulary work, and they very rarely mentioned the semiotic resources at work in multimodal representations. Critical views with regard to the narrative representations of, for instance, people and places elsewhere were also minimally represented. Thus, the teachers’ reflections on text use focused on learning and understanding content rather than on building awareness of language or form, the latter understood by scholars (e.g., Janks, 2019; Mills, 2023) as a prerequisite for developing critical literacy skills.

In the reflections of the 18 teachers around their EFL classroom text use, the pupils’ agency was mostly deemphasised, and pupils tended to be positioned as «beneficiaries» (Van Leeuwen, 2008) of reading processes, not in charge of them. The teacher’s role was to “make sure [the pupils] understand” (Teacher 1) the content of a text. Free reading activities (e.g., allowing pupils to choose their own book) were supported by only a couple of the teachers, while most said it would be too demanding for their pupils, time-consuming, and often too difficult to manage for the teacher. The pupils’ needs and interests were rarely mentioned, albeit with a few significant exceptions, as criteria for alternative text choices (Bakken, 2019).

The analysis across the teachers’ interviews and the curricula illustrates how previous understandings of text practices in the English subject appeared to linger in many of the 18 teachers’ reflections. Some of the discourse features accounted for above often bore a closer resemblance to the notions expressed in earlier English subject curricula than in more recent ones. A particularly salient feature in the interviews was the recurrent preference for oral communicative skills, where reading a textbook text was primarily a tool for developing practical oral skills. In this way, the discursive practices of the 18 teachers appear to carry with them a tension traceable in earlier English

subject curricula between practical spoken skills for everybody and reading for the more academically inclined, a tension that is clearly expressed in the first curricula for lower secondary education from the 60s (Bakken, 2017). A preference for spoken skill was last mentioned in the 1987 curriculum, which stated that «oral use of the language is most important» (Norwegian Ministry of Education and Research, 1987) and made Hellekjær (2007) call reading the «forgotten skill» in the English subject.

While the reflections of the 18 individual teachers differ in some respects, the analysis illustrates a series of parallel features in their responses. This finding suggests that English teachers' discursive practices across school environments worked as «boundary maintenance» (Bernstein, 2003) of the subject and its practices. Such boundary maintenance implies that certain text practices are discursively placed within or outside the English subject's boundaries. For instance, the procedural "going-through" of textbook texts was represented as intrinsic and indispensable by most, while analytical and critical text approaches tended to be placed outside the scope of the English subject. The latter text approaches were sometimes framed as belonging to the Norwegian subject, and as one teacher put it, "There is no need to do the same job twice" (Teacher 8).

A similar boundary was drawn between what was considered intrinsic and extrinsic to the teachers' space for professional autonomy with regard to sourcing texts outside the textbook, often framed as an individual "wish" rather than collective responsibility. To most, the textbook represented an authoritative interpretation of curricular aims that few said they wanted to challenge, in this way downplaying their professional autonomy in choosing and assessing texts for their pupils as well as displaying a traditional acceptance of the textbook content (Rasmussen & Lund, 2015).

Discussion

This chapter set out to discuss the findings from my research on English teachers' discursive practices about their text practices with a view of the heightened attention to criticality in LK20 (Norwegian Ministry of Education and Research, 2020) and in contemporary educational discourse. Against this backdrop, I asked if enacting critical literacies in English language education is possible and if so, what is the course forward? The first part of the discussion attends

briefly to characteristics of the teachers' discursive practices and how they may represent a challenge to critical literacy education. The second part proposes possible paths to pursue to enable critical literacies in the subject of English.

Challenges: The persistence of habits of thought

The analysis of the 18 teachers' reflections in interviews illustrated the complexity of teachers' meaning-making when describing and justifying their choice and use of texts. As exemplified in the Findings section, several recurrent and often competing discourse elements were present in their reasoning. One such example is the teachers' continued reliance on the textbook as "an authoritative interpretation of curricular aims" (Hodgson et al., 2010) and as a framework for the teachers' individual and collective planning while at the same time emphasising teachers' freedom of choice based on their personal text preferences and interests. While several teachers expressed ambivalence with being "driven by the textbook" (Teacher 1), alternative text choices, when considered necessary, seemed to be perceived by most – with few significant exceptions – as an individual and not a collective responsibility (Bakken, 2019).

Another example is the recurrent tension between reading and speaking skills. As mentioned above, concerns for the pupils' mixed reading abilities made free-reading activities challenging. A third and closely related example is the continued emphasis on the collective reading of the same textbook text coupled with a wish to establish common ground. In this way, the teachers negotiated their text practices in the intersection between external and internal demands, for instance, between requirements for a varied and authentic text selection and everyday classroom challenges.

Characteristics of the 18 English teachers' discursive practices around text choice and use correspond in some measure to findings from research related to text practices in Norwegian subjects in lower secondary schools (Blikstad-Balas & Roe, 2020). These correspondences relate both to the preference for shorter texts and the role allocated to the pupil as a recipient of information rather than a "meaning maker and text critic" (Luke & Freebody, 1999). Thus, there seems to be a discrepancy in both language learning contexts, between the literacy skills many teachers consider appropriate and the critical literacy skills young people need as consumers of popular culture or participants in social media (e.g., Mills, 2023; Janks, 2018, 2019)

These patterns in the 18 teachers' reflections were not only traceable among colleagues at one school but recur in the interview materials as a whole, across age groups and six different school environments and between the first and last rounds of interviews, two and a half years apart. In this way, the 18 teachers seemed to engage in some sort of «boundary maintenance» that worked to sustain notions of what text practices counted as intrinsic or extrinsic to the English subject. In a similar vein, Chvala (2020) described “teacher ideologies” that “shape teachers' understanding of English and contextual meaningful English language teaching” (p. 1). In the context of my study, the collegial exchange around text choice and text use appears to have a particularly strong impact on the less experienced teachers and, as such, are part of the socialisation processes that shape newly educated teachers' sense of their subject and their teaching (e.g., Calderhead & Shorrock, 1997; Farrell, 2008). Conversely, challenging established notions of appropriate text practices means going against the grain of what is often conceived as the essence of English teaching.

Lastly, some of the text practices that dominate in the 18 teachers' reasoning appear to serve purposes that are not necessarily subject-specific but rather work as means for control. American school historian Kliebard (2004) contends that educational reform-makers often “fail to take into account the supremely contextual nature of educational practice” in which “the keeping order function” (p. 104) is particularly important. Applying this perspective to the English language classroom, the predictable teacher-driven and collective procedures (reading, translation, vocabulary testing) seem to function as indispensable tools for such control. Conversely, pedagogies that move agency from teacher to pupil, such as when pupils choose their own texts and learn to assess them, may challenge teachers' sense of control and, therefore, receive limited enthusiasm and may account, at least partly, for the continued stronghold of certain habits of thoughts concerning the subject and its text practices.

Possibilities for enacting critical literacies in EFL teaching and learning.

Considering the position of English as a global language and a language of the Internet begs the question: What other subject could take on the responsibility

of empowering pupils to tackle the sophisticated textual environments in which adolescents enact their literacies in English every day? As Chvala (2020) stated, English teachers are “uniquely positioned to equip future generations with 21st-century readiness as reality-oriented, problem-solving global citizens” (p. 1). Young people’s informal spaces for literacy enactment contribute to a widening gap between in-school and out-of-school learning. How can this gap be bridged? The last section of this discussion proposes some paths to pursue towards enacting critical literacies in English learning contexts.

One suggestion for a path to pursue is to empower English student teachers to challenge and resist naturalised understanding of text choice and use in the English subject, first by asking them to express their own. The next step would be for students to consider the origin of their perceptions, formed, for instance, through their own school experiences (Borg, 2015), and to compare them to current curricular demands.

Another path to pursue is to address the artificial dichotomy established in educational discourse between the literacy practices of the young and not-so-young and between pupils and their teachers. Forty years after the introduction of the Internet, it seems somewhat paradoxical that we still talk as if teachers themselves have not moved outside the realms of conventional textbook reading. Thus, the question is whether teachers’ out-of-work literacy practices differ fundamentally from those of their pupils. People of all ages negotiate their literacies across physical and virtual domains on a daily basis (Gee, 2018; Low & Rapp, 2021). Therefore, it is not unlikely that some of the younger teachers, at least, are familiar with the same video games, music or TV series with which their pupils engage. Can the informal text experiences of teachers or student teachers bridge the divide between traditional classroom literacy and the critical literacies needed to negotiate increasingly complex textual landscapes?

This dichotomy should be challenged in teacher education by bringing explicit attention to student teachers’ daily online and offline text practices and asking the following questions: What literacy practices do they engage in across physical and virtual spaces? What critical literacies are needed in and across these different realms? What “affinity spaces” (Gee, 2018) do they belong to and learn from? How are they themselves positioned as social actors in these contexts? Scholars in the field of English teaching and learning argue that online reading, for instance, “provides opportunities to observe and negotiate language in use” (Barton & Potts, 2013, p. 815). It is possible that both

teachers and student teachers enjoy much of the same learning opportunities in their interaction with digital spaces in English, but student teachers may not see the relevance of their own text experiences for classroom text work or know how to handle them.

While bringing out-of-school text experiences into the classroom may be one measure towards critical literacies enactment, simply introducing them into the classroom does not automatically alter conventional text practices or ensure critical literacy education. Nor does bringing everyday media into the classroom mean that one should leave the textbook behind. However, textbook texts should be treated with the same professional and critical attention as any other text. Moreover, future teachers must be empowered to choose and critically assess the myriad of texts in English available on and off the Internet if such texts are to be part of their pupils' text selection. In addition, social media, video games and popular culture often recycle negative ethnic and gender stereotypes. As digital spaces may represent a «minefield of misinformation» (Gee, 2018, p. 8.), it becomes all the more important to equip student teachers and their pupils with the critical literacy tools to interrogate such misinformation.

Thus, explicit critical literacy education is needed both for student teachers and pupils. As Elvebakk and Blikstad-Balas (2022) concluded, «Teacher education cannot assume that all teacher candidates have the necessary critical literacy competence» (p. 44) to teach critical literacy to their future pupils. Drawing on Janks' (2019) model for critical literacy education, reading with and against the text, such critical literacy competence would imply closer attention to the formal feature of texts – and provide pupils with a metalanguage (Mills, 2023) to describe and assess the choices authors, filmmakers and videogame designers use in their text production. Second, it would mean providing students and teachers with the means to interrogate the worldviews texts promote, asking, for instance, “whose interests does the text serve, who is included, who is excluded?” (p. 561). Working from the understanding that all texts are positioned and that no text is innocent, criticality should be encouraged in the encounter with any text, whether digital, analogue, verbal or multimodal – including textbook texts. One implication of my doctoral research is the need to strengthen what the shared professional decision-making educational authorities ask for (Norwegian Ministry for Education and Research 2008–2009). In my view, critical literacies cannot be enacted in

schools without the collective efforts of English teachers who themselves are able to provide young people with the tools to navigate increasingly complex textual landscapes.

Concluding remarks

This chapter has discussed the possibilities of enacting critical literacies in the subject of English against the backdrop of my research into 18 teachers' discursive practices around text choice and use in the English subject. An important implication of that research is that there is a continued need to pay critical attention to commonly accepted notions of what text practices "belong" to the subject of English. I have also brought attention to how contemporary curricular demands do not necessarily inform teachers' perceptions of relevant text practices but rather draw on strands of knowledge from previous curricula and accommodate the reality of English teachers' everyday classroom work.

References

- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119–143). Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2016). When teachers talk about films: An investigation into some aspects of English teachers' discursive practices. *Acta Didactica*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.2513>
- Bakken, A. (2017). Notions of EFL reading in Norwegian curricula, 1939–2013. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.4474>
- Bakken, A. S. (2018). *Choosing and using texts in English: a study of continuity and change in EFL teachers' reasoning about their text practices* [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3051919>
- Bakken, A. S. (2019). Questions of autonomy in English teachers' discursive practices. *Educational research*, 61(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561202>
- Bakken, A. S. & Lund, R. E. (2018). Why should learners of English read? Norwegian English teachers' notions of EFL reading. *Teaching and teacher education*, 70, 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.002>
- Barton, D. & Potts, D. (2013). Language Learning Online as a Social Practice. *TESOL Q*, 47(4), 815–820. <https://doi.org/10.1002/tesq.130>
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse* (1. utg.). Routledge.
- Birketveit, A., Rimmereide, H. E., Bader, M. & Fisher, L. (2018). Extensive reading in primary school EFL. *Acta Didactica Norge*, 12(2). <https://doi.org/10.5617/adno.5643>
- Bland, J. (2023). *Compelling stories for English language learners: creativity, interculturality and critical literacy* (1. utg.). Bloomsbury Publishing Plc.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education : research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Brevik, L. M. & Hellekjær, G. O. (2018). Outliers: Upper secondary school students who read better in the L2 than in L1. *International Journal of Educational Research*, 89, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.001>
- Burns, A., Freeman, D. & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *Modern Language Journal*, 99(3), 585–601. <https://doi.org/10.1111/modl.12245>.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teaching*. Falmer.
- Chvala, L. (2018). What are the core aims of English as a school subject? A study of teacher understanding in lower secondary school. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 11. <https://doi.org/10.5617/adno.6181>
- Chvala, L. (2020). Teacher ideologies of English in 21st century Norway and new directions for locally tailored ELT. *System (Linköping)*, 94, 102327–102327. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102327>

- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136.
- Elvebakk, L. & Blikstad-Balas, M. (2022). Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 44–63. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year*. Equinox Pub.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721718762416>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gundem, B. B. (1989). *Engelskfaget i folkeskolen: påvirkning og gjennomslag fra 1870-årene til først på 1970-tallet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetsforlaget.
- Heggernes, S. L. (2021). *Intercultural Learning Through Texts: Picturebook Dialogues in the English Language Classroom* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Hellekjær, G. O. (2005). *The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?* Universitetet i Oslo.
- Hellekjær, G. O. (2007). Reading: From a Forgotten to a Basic Skill. *Språk & språkundervisning*, 2(2), 23–29.
- Hellekjær, G. O., Rødnes, K. A. & Thue Vold, E. (2014). Nye språklærere. Fagkunnskap og fagdidaktiske utfordringer. I E. H. Elstad & Kristin (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordland Research Institute.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language*. Pergamon Press.
- Ibrahim, N. (2020). The Multilingual Picturebook in English Language Teaching: Linguistic and Cultural Identity. *CLELEjournal*, 8(2), 12–38.
- Janks, H. (2018). Texts, Identities, and Ethics: Critical Literacy in a Post-Truth World. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 95–99. <https://doi.org/10.1002/jaal.761>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958* (3. utg.). Routledge.
- Low, D. E. & Rapp, S. M. (2021). Youth Identities and Affinities on the Move: Using a Transliterations Framework to Critique Digital Dichotomies. *Pedagogies (Mahwah, N.J.)*, 16(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1914053>
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>

- Lyngstad, M. E. (2019). *English Teachers' Choices and Beliefs about Literature in the Norwegian Upper Secondary Classroom Lyngstad*. [Doktorgradsavhandling]. INN. <http://hdl.handle.net/1120/2620522>
- Mills, K. A., Unsworth, L. & Scholes, L. (2023). *Literacy for Digital Futures: Mind, Body, Text*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003137368>
- Norwegian Ministry of Church and Education. (1987). *Mønsterplan for Grunnskolen*. Aschehoug.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2008–2009). *Læreren. Rollen og Utdanningen*. Stortingsmelding nr. 11.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2017). *Core Curriculum: Values and Principles for Primary and Secondary Education*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2019). *Curriculum in English (ENG01-04)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2020). *National Curriculum for Knowledge Promotion (LK20)*. The Norwegian Directorate for Education and Training.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language and Education*, 31(5), s. 418–431. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305394>
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Rasmussen, I., Rindal, U. E. & Lund, A. (2014). *Læringsressurser og arbeidsformer i engelsk: Ungdomsskoleelevers arbeid med sjangeren fantasy. En casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, 8. klasse*. Institutt for pedagogikk, UIO. <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Simensen, A. M. (1987). *Hvor kommer ideene fra?: skolefaget engelsk fra normalplan (1939) til mønsterplan (1987)*. Den allmennvitenskapelige høgskolen.
- Stuvland, R. A. C. (2016). *Approaches to English as a foreign language (EFL): Reading instructions in Norwegian primary schools* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*.
- Urquhart, A. H. & Weir, C. J. (2014). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Taylor and Francis.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Varga, Z., McGuinn, N., Naylor, A., Rimmereide, H. E. & Syed, G. K. (2020). We are invited to imagine: Using a literary text to encourage cross-cultural dialogue about citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 501–519. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1736002>
- Ørevik, S. (2015). *From book to screen: changing genre patterns and communicative purposes*. <https://hdl.handle.net/1956/12243>

- Ørevik, S. (2019). *Mapping the text culture of the subject of English. Genres and text types in national exams and published learning materials* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Lyngstad, M. E. (2024). Critical literacy and reading in the English subjects in lower secondary school. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 163–178).

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350209>

9

Critical literacy and reading in the English subjects in lower secondary school

Marit Elise Lyngstad

Introduction

This chapter seeks to understand the role of critical literacy and reading in LK20, which in this context includes the core curriculum (Ministry of Education, 2019), which is supposed to underpin all primary and secondary education in Norway, and the two English subject curricula for lower secondary school (Years 8–10) in Norway. It considers both the obligatory subject (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020a) and the elective subject, which is called “in-depth English” [fordypning i engelsk] (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020b).^{1,2} Critical literacy can be understood as “a practical approach to curriculum” which

-
- 1 The Norwegian Directorate for Education and Training will be abbreviated to NDET in the rest of the chapter.
 - 2 Note that the curriculum for the elective subject is only available in Norwegian. The translations throughout the chapter from this curriculum are therefore my own. (For the obligatory subject and the core curriculum, I use the official translations provided by the Directorate.)

“melds social, political, and cultural debate and discussion with the analysis of how texts and discourses work, where, with what consequences, and in whose interests” (Luke, 2012, p. 5). It is, therefore, part of the expanded notion of literacy, which understands it as social practice and context-based (Street, 1984). Critical literacy can be linked to terms like “critical thinking” and “critical reflection” that are used in both the core curriculum (Ministry of Education, 2019, p. 7) and the two English subject curricula (NDET, 2020a, p. 4; 2020b, pp. 4, 5). I centre my discussion on the reading aspect of literacy and pay particular attention to the role of literary texts in the curricula and as related to critical literacy.

In what follows, relevant previous research on LK20 and reading in the English subject in a Norwegian context is addressed before theoretical approaches linked to critical literacy are explored. Then, I explain how document analysis was used to analyse the curriculum texts and present the findings from my examination of critical literacy and reading in the curricula texts. Lastly, I discuss these findings, including possible classroom implications.

Theory and previous research

Previous research on the English subject in Norway

There is some research on teaching the English subject in LK20 (Brown, 2021; Burner et al., 2022; Flognfeldt & Chvala, 2020; Hoff, 2022; Holander & Høvik, 2023; Myklevold, 2022; Schipor & Hammershaug, 2022; Speitz & Myklevold, 2022), but only a few that address reading. Brown (2021) examined upper secondary pupils’ reading of multimodal and visual texts, Hoff (2022) explored literature’s role in the English subject in LK20 by focusing on its potential for working with intercultural competence (IC), Schipor and Hammershaug (2022) looked at language learning strategies and also included reading, and Holander and Høvik (2023) discussed several examples of literary texts written by Sami, Maori, and Native American authors as ways of engaging with indigenous perspectives in the English subject. Of these, Brown’s PhD dissertation (2021) is the most relevant for this chapter as it focused on critical engagement with texts. Since the studies above discuss specific aspects related to reading in the curriculum (multimodal texts, IC, language learning, and the Sami perspective) and focus on the obligatory

English subject, there is a gap in existing research on LK20: an overview of how reading features in both English subject curricula for lower secondary school is missing. This chapter aims to fill this gap.

Since LK20 and the previous curriculum, LK06, share many similarities, some studies conducted in that context remain relevant today (Bakken, 2018; Brevik, 2015; Gilje, 2014; Lyngstad, 2019). Of these, Anja Bakken's PhD dissertation (2018) is the most pertinent since she focused on the English subject in lower secondary school by exploring "English teachers' reasoning about their text practices – their choice and use of texts – in their teaching" (p. 4). Her findings indicated that "independent, reader-driven text approaches" are less dominant among English teachers and that most of the reading in English centres on "collective, text-driven procedures consisting of close reading of textbook texts, translation and vocabulary work" (Bakken, 2018, p. 87). These latter approaches are not necessarily conducive to developing critical literacy, which I will address further in the discussion.

Understanding critical literacy

Critical literacy "refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life" (Luke, 2012, p. 5). It addresses how "there is no such thing as an impartial, objective text or neutral position from which a text can be read, written, viewed or spoken" since "[a]ll texts are ideological" (Evans, 2004, p. 11). Thus, critical literacy builds on critical pedagogy, which its founder, Paulo Freire, referred to as "pedagogy of the oppressed" in his seminal work with the same name (1970). Henry Giroux has since argued that critical pedagogy is "a way to resist the increasingly prevalent approach to pedagogy that viewed it as merely a skill, technique, or disinterested method" and that it aims to build "a formative culture shaped by pedagogical practices capable of creating the conditions for producing citizens who are critical, self-reflective, knowledgeable, and willing to make moral judgments and act in a socially responsible way" (2020, p. 1). Thus, there is a strong emphasis on "justice, values, ethics, and power" (Giroux, 2020, p. 1) in critical pedagogy. Critical literacy, then, bears with it these same aims and values, but focuses on the production and reception of oral and written texts. The term "critical literacy" is not used directly in

the LK20 curriculum (Brown, 2021, p. 27). However, traces of its influence are clearly present, especially in certain aspects that are elaborated on below.

Critical literacy can be linked to *Bildung*, which has historically influenced Norwegian education (Telhaug, 2011) and continues to do so today (see Christensen & Ulleberg, 2020; Lyngstad, 2021). *Bildung* – what is referred to as “danning” in Norwegian (NDET, 2020a, p. 2) – can be defined as “the individual’s development into a well-rounded citizen and the linking of the self to the outside world – something which includes both social and cultural understanding” (Lyngstad, 2019, p. 16). Wolfgang Klafki (1959–1996) outlined three branches of *Bildung*: the material, formal, and categorial, which differ from each other in how they relate to the content of teaching, including materials such as texts, and the extent to which they focus on students’ individual development and engagement with said materials (Lyngstad, 2019, p. 16). Importantly, in order for *Bildung* to happen, “learning about a topic is not sufficient” as it also “requires reflection and critical thinking” (Fenner, 2018, p. 19). Much like critical literacy and critical pedagogy, *Bildung* is a value-based approach to education as it focuses on democracy, human rights, and turning pupils into citizens who are able to participate in society, using an all-round education to get there (Biesta, 2002). One difference is that although *Bildung* has the potential to include the same aspects of power, oppression, and justice that critical pedagogy and critical literacy emphasise, these issues are not as front and centre in *Bildung*. Learning to think critically is, however, a tenet of both approaches. The emphasis on this in LK20 reflects a broader trend. According to Erik Ryen (2020), “[c]ritical thinking’ (CT) has become a common buzz phrase in education worldwide” due to its definition as a 21st-century skill by the Organisation for Economic Co-operation and Development (p. 214).

Reading, literature and critical literacy

In her book *Tales of literacy for the 21st century: The literary agenda* (2016), Maryanne Wolf argues that “reading is not just about ‘decoding’ the information before our eyes. Rather, reading is ultimately about an encounter between a reader and another mind that leads to *thinking beyond ourselves*” (p. 3, italics in original). She connects this encounter to the “literary” as opposed to the “literal”, as the literary “capacity for realisation, insight, and discovery [...] is the apex of the reading act and our goal for literacy” (p. 3).

This latter point, which describes ways of interacting with literature that focus on self-reflection and development rather than “just” learning about something, is clearly linked to critical literacy: engaging actively with texts to realise and discover things about the text and the world around us. This way of reading can be referred to as “deep reading”, as it is more than just reading comprehension: it refers to “how literacy transforms brain, mind, and culture in highly significant, deeply consequential ways” (p. 2). According to Wolf (2018), this transformation happens most frequently in encounters with texts that challenge their readers both emotionally and intellectually, especially literary texts. Similarly, Janice Bland (2022a) argued that “[d]eep reading means transactions with the literary text, alone or in dialogic participation in the text with fellow students” (p. 24) and that shifting to a deep reading framework in the classroom entails moving “from *working with literature* to the communicative process of reception, embracing *literature working on the reader*” (p. 24, italics in original). This means that reading literary texts is a particularly suitable way of addressing critical literacy, and in what follows, I will – among other things – discuss to which extent this is present in LK20.

Methodological considerations

A document can be defined as “a record of an event or process” (Cohen et al., 2011, p. 249) – in this case, the curriculum documents are records of the educational paradigm and regulations Norwegian schools are currently obligated to follow. In this chapter, I employ content analysis, a type of document analysis, to examine the curricula (see Silverman, 2014, p. 116). I focus on two main categories, where each has sub-categories that help explain the overarching topics:

1. Critical literacy (including the sub-categories “*Bildung*” and “critical thinking”)
2. Reading (including the sub-category “literature”)³

3 After careful consideration, I decided not to include the term “text” as a category. The reason is that the word is used in more contexts than the ones that relate to reading (e.g. writing), and including it in the analysis would not lead me to broader findings than the ones already covered by “reading” and “literature”. Although “literature” is not used a lot in the curricula documents, I decided to keep it due to the genre’s importance for developing critical literacy through deep reading (see e.g., Wolf, 2016; 2018; Bland, 2022a, 2022b).

The two main categories, “critical literacy” and “reading”, were established in advance of the analysis, whereas the sub-categories emerged from the data as I read and re-read the documents.

When analysing the curriculum for the obligatory subject (NDET, 2020a), I included the sections “About the subject” (with the sub-sections “Relevance and central values”, “Core elements”, “Interdisciplinary topics”, and “Basic skills”), “Competence aims and assessment Year 10” and “Type of assessment”. The sections that were excluded were the ones addressing competence aims and assessment for primary and upper secondary school. When examining the curriculum for the elective subject (NDET, 2020b), I looked at the entire document. The section “About the subject” contains the same sub-sections as the obligatory subject, and the document also includes “Competence aims and assessment Year 10” and “Type of assessment”. When examining the core curriculum (Ministry of Education, 2019), I looked at the entire document, meaning the sub-sections “About the core curriculum”, “The purpose of education”, “Core values of the education and training”, “Principles for education and all-round development”, and “Principles for the school’s practice”. In what follows, I present the analysis of these three documents.

Analysis of the LK20 curriculum

Critical literacy in LK20

In LK20, critical literacy features in both the core and subject curricula. The core curriculum is a value-based document that builds on the objectives clause in the Education Act, which is the law governing education in Norway. Its purpose and mandate are stated as such:

The core curriculum clarifies the responsibility of the school and training establishments when it comes to education and all-round development (Bildung) and the development of the competence of all participants in primary and secondary education and training. (Ministry of Education, 2019, p. 2)

This means that the core curriculum sees the purpose of education as twofold: it “combines discussing the instrumental role of schools in turning students

into productive members of the work force with a focus on schools' role in developing students into autonomous individuals" (Lyngstad, 2021, p. 13). Thus, it focuses on *Bildung* and competencies simultaneously, and both should be addressed throughout primary and secondary education.

The specific values described in the core curriculum that should form the foundation for education are "human dignity", "identity and cultural diversity", "critical thinking and ethical awareness", "the joy of creating, engagement and the urge to explore", "respect for nature and environmental awareness", and "democracy and participation" (Ministry of Education, 2019, pp. 4–10). Of these, the value "critical thinking and ethical awareness" is the clearest link to critical literacy, as the section elaborating on this value states that "established ideas must be scrutinised and criticised by using theories, methods, arguments, experiences and evidence" (Ministry of Education, 2019, p. 7) – meaning that the curriculum *wants* pupils to question the status quo. However, it also states that "teaching and training must [...] seek a balance between respect for established knowledge and the explorative and creative thinking required to develop new knowledge" (Ministry of Education, 2019, p. 7), which indicates that the questioning should not go unreasonably far. In addition to this section, critical thinking is included in the section on the interdisciplinary topic of democracy and citizenship (Ministry of Education, 2019, p. 16) as well as when describing what it means to develop competence in the subjects (Ministry of Education, 2019, pp. 12–13) and learning to learn (Ministry of Education, 2019, p. 14).

In the curricula for the obligatory and elective English subjects in lower secondary school, aspects of critical literacy are present in the introductory section, "Relevance and central values", when describing how "the subject shall develop the pupils' understanding that their views on the world are culture-dependent" (NDET, 2020a, p. 2) in the curriculum for the obligatory subject and focusing on "thinking critically about use of technology, social networks, aids, and learning strategies" which is supposed to be linked to "ethical awareness" (NDET, 2020b, p. 2) in the elective subject. Furthermore, the core element "Working with texts in English" in the obligatory subject states that pupils should reflect on, interpret, and critically assess texts and describes how pupils should "develop intercultural competence enabling them to deal with different ways of living, ways of thinking and communication patterns" (NDET, 2020a, p. 3). Both of these could be argued to be related to critical

literacy: discovering, through reflection on and interaction with texts, other perspectives than those that are dominant. The focus on critical reflection and assessment of texts is also present in the sections addressing the basic skill of reading in both subjects (NDET, 2022a, p. 4; 2022b, p. 4), which will be elaborated on in the next part of this chapter.

In the competence aims after Year 10 of both subject curricula, it is in the verbs outlining what pupils are meant to be able to do where elements of critical literacy can be located. Pupils are supposed to “explore” and “reflect on” in both subjects (NDET, 2020a, p. 9; 2020b, p. 5) and “discuss” and “interpret” in the obligatory subject (NDET, 2020a, p. 9). These types of verbs mean that pupils are expected to be “active agents” in the learning process (Brown, 2021, p. 27), which is a central part of critical literacy.

Reading in LK20

In this section, I discuss the curricula’s focus on reading and literature. In the core curriculum, there are only a few references to these terms: the only section that explicitly mentions reading is the one introducing the five basic skills (Ministry of Education, 2019, pp. 13–14), but this section does not go into detail. Literature is not mentioned at all in the core curriculum. For this reason, this section focuses on the two subject curricula (NDET, 2020a; 2020b). When examining these, what becomes immediately evident is that the term “read” is more frequently used than “literature” – perhaps not surprisingly. “Literature” is mentioned once, and the comparable term “fiction” is also used once – both in the curriculum for the obligatory subject. In both cases, it is used in combination with “read”.

In both the curriculum for the obligatory English subject and the elective English subject, reading is emphasised as one of the four basic skills the subject is supposed to cover. These sections are somewhat different in the two curricula, though. In the obligatory subject, this section reads as follows:

Reading in English means understanding and reflecting on the content of various types of texts on paper and on screen, and contributing to reading pleasure and language acquisition. It means reading and finding information in multimedia texts with competing messages and using reading strategies to understand explicit and implicit information. The development of reading

skills in English progresses from experimenting with phonemes and speech sounds, spelling patterns and syllables to reading varied and complex texts with fluency and comprehension and being increasingly able to critically reflect on and assess different types of texts. (NDET, 2020a, p. 4)

Importantly, it describes how reading in English does not just mean “understanding” (which could be understood as decoding, as in the instrumental approach to reading) but also “reflecting on the content” (NDET, 2020a, p. 4). Furthermore, reading is supposed to contribute “to reading pleasure and language acquisition” (NDET, 2020a, p. 4), which means that throughout the paragraph describing the basic skill of reading, there is a dual focus on instrumental and *Bildung* purposes. This section also describes how reading in English means to read “various types of texts on paper and on screen” (NDET, 2020a, p. 4). Literary texts are not mentioned specifically but can, of course, be part of the text selection.

Further, this section states that “reading and finding information in multimedia texts with competing messages and using reading strategies to understand explicit and implicit information” (NDET, 2020a, p. 4) is part of what it means to read in English, and that reading in English should progress “from experimenting with phonemes and speech sounds, spelling patterns and syllables to reading varied and complex texts with fluency and comprehension and being increasingly able to critically reflect on and assess different types of texts” (NDET, 2020a, p. 4). This is in line with Maryanne Wolf’s understanding of reading development: “when we read, we begin by learning to decode print and to derive information from cracking this code and then over our life span learning to connect the act of reading to our most sophisticated comprehension processes” (Richardson, 2014, p. 14). In LK20’s obligatory English subject, interpretation of complex texts is considered important, but the curriculum does not define what “complex” means. Although many types of texts can be considered complex (including, for example, multimodal texts), literary texts can offer a particular kind of complexity linked to “being able to read between the lines and beyond the lines and interpreting metaphorical messages” (Bland, 2022a, p. 19).

The section on reading as a basic skill in the elective subject contains some of the same phrases and sentences as the comparable section in the obligatory subject but is significantly shorter, as some parts have been removed:

Reading in in-depth English means understanding and reflecting on the content of various types of texts on paper and on screen. It means reading and finding information in multimedia texts with competing messages and using reading strategies to understand explicit and implicit information. The development of reading skills in in-depth English is to be increasingly able to critically reflect on and assess different types of texts. (NDET, 2020b, p. 4, my transl.)

The most important difference between this section in the elective subject and the comparable one in the obligatory subject is that the phrases “reading pleasure” and “reading varied and complex texts with fluency and comprehension” (NDET, 2020a, p. 4) are not included in the elective subject. This could initially seem like a significant difference between the two curricula. However, in the curriculum for the elective subject, there is an explicit reference to “reading” in the section addressing the core element of intercultural competence (a section which is not part of the obligatory subject): “Reading a variety of texts in English can promote a joy of reading, contribute to developing language competences and increase intercultural competence” (NDET, 2020b, p. 3, my transl.). “[J]oy of reading” is comparable to the notion of “reading pleasure”, which is part of the obligatory subject, and “a variety of texts” is comparable to “varied texts” in the obligatory subject. The phrase “complex texts” is missing from the elective subject, but since the obligatory subject does not define what this means, the difference is not that great. This means that overall, the introductory sections of the two subject curricula provide a very similar combined focus on the development of reading competency and the development of *Bildung* through reading texts.

In the obligatory subject, there are three competence aims after Year 10 that specifically mention reading: pupils are expected to be able to “read, discuss and present content from various types of texts, including self-chosen texts”, “read, interpret and reflect on English-language fiction, including young people’s literature”, and “read factual texts and assess the reliability of the sources” (NDET, 2020a, p. 9). These competence aims elaborate certain aspects of the basic skill section, including outlining certain types of texts that need to be included: “self-chosen texts”, “English-language fiction”, “young people’s literature”, and “factual texts”. Teachers can, of course, include other types of texts as well, but these *must* be used in the classroom. Comparably, in

the elective subject, no competence aims explicitly mention reading. Instead, pupils are – among other things – supposed to “reflect on variations in ways of thinking, communication patterns and ways of interacting in the virtual and real world”, “explore and compare the use of language and devices in different media and contexts”, and “explore and reflect on how point of view and sender can affect a message” (NDET, 2020b, p. 5, my transl.). All of these aims can be linked to reading, but none of them *require* reading. As reading is clearly highlighted earlier in the curriculum as one of the basic skills this subject is meant to help develop, it is perhaps odd that the term is not used at all in the competence aims.

Lastly, in the curriculum for the obligatory subject, the section on formative assessment after Year 10 specifies that “[t]he teacher shall facilitate for pupil participation and stimulate the desire to learn by using a variety of strategies and learning resources to develop the pupils’ reading skills and oral and writing skills” (NDET, 2020a, p. 9). Similarly, in the curriculum for the elective subject, the section on formative assessment after Year 10 states that “The teacher shall give advice about further learning and adapt the teaching so the pupils can use this advice to take part in their own learning, develop reading skills, writing skills, and oral and digital skills in the subject” (NDET, 2020b, p. 6, my transl.). This means that teachers need to focus on formative assessment to encourage the development of pupils’ reading skills in both the obligatory and elective subjects.

Concluding remarks

The analysis of the curriculum shows that critical literacy, and especially critical thinking, is a central component of all three documents examined above. In the core curriculum, critical thinking is mainly linked to *Bildung* perspectives, whereas in the two subject curricula, it is mainly linked to intercultural competence and working with texts. Reading features heavily in both subject curricula for English in lower secondary school but plays a less explicit part in the elective English subject curriculum than the obligatory English subject curriculum. The focus on reading in LK20 combines the development of *Bildung* and competencies. It gives teachers great freedom regarding which texts and genres to bring into the classroom as long as there is a varied selection.

Discussion and classroom implications

The findings from the analysis of the curriculum show that critical literacy and reading are central components in LK20, even if the former term is not used directly, and that the curriculum combines an instrumental development of specific skills with critical perspectives on texts. This section will further elaborate on the role reading has in the context of critical literacy, thus combining the two more directly than was done in the analysis.

The LK20 curriculum is quite clear in that pupils should develop the ability of “critical thinking” (Ministry of Education, 2019, p. 7) and that they should “critically reflect on” different texts (NDET, 2020a, p. 4, 9; 2020b, p. 4, my transl.). This could be argued to be achievable if one is engaging with theories and approaches related to deep reading which leads to “thinking beyond ourselves” (Wolf, 2016, p. 3). However, previous research on reading in the English subject in lower secondary school suggests that teaching practices focus more on “textbook texts, translation and vocabulary work” (Bakken, 2018, p. 87). These kinds of practices are, I argue, not conducive to developing the critical engagement with texts that is necessary to develop critical literacy, especially because the development of critical literacy takes time (Brown, 2021, p. vi).

Furthermore, although critical literacy arguably has an important role in LK20, the curriculum lacks specificity concerning some of its aspects. Although the curriculum requires pupils to be critical in their interactions with texts, it does not specify *how* pupils should be critical or of *what* they should be critical. This means that the aspects of critical literacy that relate to “naming, exposing, and destabilising power relations” (Ives & Crandall, 2014, p. 203) and focusing on “justice, values, ethics, and power” (Giroux, 2020, p. 1) are not explicitly present in either the core curriculum or the two subject curricula for English in lower secondary school. Moreover, the curriculum does not specify *which texts* pupils should read critically, which means that pupils will encounter different texts depending on which school they attend and perhaps even which teacher they have. This is not necessarily bad, since “a curriculum that encourages freedom of choice is ideal if the wish is to inspire teacher and/or student autonomy” (Lyngstad, 2019, p. 40). For teachers, though, it is important to make conscious decisions concerning text choice:

LK20 requires “various types of texts” (NDET, 2020a, p. 4; 2020b, p. 4), but it also requires “complex texts” (NDET, 2020a, p. 4) and texts that can “increase intercultural competence” (NDET, 2020b, p. 3, my transl.) – arguably, this means that teachers need to choose texts that pupils can be challenged by, as well as texts that can help pupils gain a deeper understanding of other cultures and ways of thinking.

Having established what the curriculum does and does not specify concerning critical literacy and reading, as well as how teachers’ practices are not necessarily in line with the curriculum’s requirements concerning critical literacy, it makes sense to turn to what teachers *should do* in light of these findings; namely, consider moving towards practices suggested by Brown (2021) and Bland (2022a; 2022b). Bland has developed a deep reading framework which consists of four steps: “Step 1: Unpuzzle and explore”, “Step 2: Activate and investigate”, “Step 3: Critically engage”, and “Step 4: Experiment with creative response” (2022b, p. 23). Step 3, in particular, focuses on developing critical literacy, since pupils are encouraged to link the text to their own lives (p. 23). This step also aims to have pupils read critically and “against the text” (p. 23), which means to “discover how certain worldviews have been, often unconsciously, imported into a text” (Bland, 2022a, p. 22). This is clearly in line with critical literacy according to both Evans’s (2004) understanding that “[a]ll texts are ideological” (p. 11) and Luke’s (2012) definition of the term: “the analysis of how texts [...] work, where, with what consequences, and in whose interests” (p. 5). Moreover, Brown (2021) explained that when teachers allow pupils to “be active co-constructors of meaning [...] through collaborative dialogue with others, the learners produce more complex and multifaceted knowledge” (p. vi). In turn, this led to pupils understanding how “meaning making resources [...] are related to social and cultural contexts” (ibid.) – which is an important part of critical literacy. Although Brown’s study focused on upper secondary pupils, these approaches could also be adapted to and utilised in the lower secondary classroom. In sum, focusing on deep reading and collaborative dialogue in the classroom can lead to the development of critical literacy in line with LK20’s requirements. However, since this approach requires work with texts to be more reader-driven and critically oriented, as opposed to focusing on textbooks, vocabulary, and translation (Bakken, 2018, p. 87), this would mean a change in practice for many teachers.

Conclusion

Developing critical literacy through reading in English is an important task in Norwegian classrooms, and successful critical literacy practices require pupils to engage deeply with texts and not only read to understand but also read to “be inquisitive” and allow “established ideas” to “be scrutinised and criticised” (Ministry of Education, 2019, p. 7), like the core curriculum suggests. Deep reading allows teachers and pupils to focus on reading and understanding the texts in question and also allows “*literature working on the reader*” (Bland, 2022a, p. 24, italics in original). Importantly, including texts in the classroom that allow pupils to interact critically with both the text, the teacher, and their fellow pupils will encourage deeper reflection and help develop the pupils’ understanding of their own and others’ places in the world. Since both the obligatory and the elective English subjects focus on critical literacy and reading, I argue that employing a deep reading framework in both subjects in lower secondary school can help teachers reach these aims. Importantly, though, developing critical literacy takes time (Brown, 2021, p. vi); teachers and schools need to create spaces for reading and engaging with texts if we want to achieve this.

Therefore, further research in this area could explore the classroom implications of using the deep reading framework to develop critical literacy. Conducting action research and/or lesson study projects where researchers and teachers together develop ways of integrating the critical literacy approaches that the curriculum demands while also making room for everything else that needs to happen in a lower secondary English classroom could be particularly fruitful. Additionally, comparative perspectives that combine the English and Norwegian subjects – which are both meant to further critical literacy – would be interesting and necessary for a holistic approach to the curriculum and the teaching that pupils encounter.

References

- Bakken, A. S. (2018). *Choosing and using texts in English: A study of continuity and change in EFL teachers' reasoning about their text practices* [Doktorgradsavhandling] NTNU.
- Biesta, G. (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377–390.
- Bland, J. (2022a). *Compelling stories for English language learners: Creativity, interculturality and critical literacy*. Bloomsbury Academic.
- Bland, J. (2022b). Deep reading and in-depth learning in English language education. I M. Dypedahl (Red.), *Moving English language teaching forward: Festschrift to Ragnhild Elisabeth Lund* (s. 17–44). Cappelen Damm Akademisk.
- Brevik, L. M. (2015). *How teachers teach and readers read: Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Brown, C. W. (2021). *Critical visual literacy and intercultural learning in English foreign language classrooms: An exploratory case study* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., ... Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagformyelsen. Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (Red.) (2020). *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg.). Gyldendal.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Evans, J. (Red.) (2004). *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. David Fulton Publishers.
- Fenner, A.-B. (2018). The historical development of English as a school subject. I A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Red.), *Teaching English in the 21st century: Central issues in English didactics* (s. 17–41). Fagbokforlaget.
- Flognfeldt, M. E. & Chvala, L. (2020). Klasseledelse for læring i språkfaget engelsk. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg., s. 122–138). Gyldendal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Gilje, T. M. (2014). Teacher cognition and the teaching of EFL reading in Norwegian upper primary classrooms. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1141>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2. utg.). Bloomsbury Academic.
- Hoff, H. E. (2022). Promoting 21st century skills through classroom encounters with English language literature in Norway: Theoretical and practical considerations. I M. Dypedahl (Red.), *Moving English language teaching forward: Festschrift to Ragnhild Lund* (s. 165–194). Cappelen Damm Akademisk.
- Holander, S. & Høvik, K. Ø. (2023). Urfolksperspektiver i engelskfaget. I G. Figenschou, S. Solheim Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet: Samiske tema i skole og utdanning* (s. 299–313). Universitetsforlaget.

- Ives, D. & Crandall, C. (2014). Enacting a critical pedagogy of popular culture at the intersection of student writing, popular culture, and critical literacy. I P. Paugh, T. Kress & R. Lake (Red.), *Teaching towards democracy with postmodern and popular culture texts* (s. 201–220). Sense Publishers.
- Klafki, W. (1959/1996). Kategorial dannelse – bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling – klassiske tekster* (s. 167–205). Ad Notam Gyldendal.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.
- Lyngstad, M. E. (2019). *English teachers' choices and beliefs about literature in the Norwegian upper secondary classroom* [Doktorgradsavhandling, Inland Norway University of Applied Sciences].
- Lyngstad, M. E. (2021). Integrating competence and Bildung through dystopian literature: Teaching Malorie Blackman's *Noughts & Crosses* and democracy and citizenship in the English subject. *Utbildning och Lärande*, 15(2), 11–26.
- Ministry of Education. (2019). *Core curriculum: Values and principles for primary and secondary education*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Myklevold, G.-A. (2022). *Multilingualism in mainstream language education in Norway: Perceptions and operationalizations* [Doktorgradsavhandling, University of South-Eastern Norway].
- Richardson, J. (2014, November). Maryanne Wolf: Balance technology and deep reading to create biliterate children. *Phi Delta Kappan*, 14–19.
- Ryen, E. (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229.
- Schipor, D. & Hammershaug, V. S. (2022). Language learning strategies in the 2020 national curriculum for English. I M. Dypedahl (Red.), *Moving English language teaching forward: Festschrift to Ragnhild Lund* (s. 271–294). Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.
- Speitz, H. & Myklevold, G.-A. (2022). The subject of English in LK20: A catalyst for multilingual and intercultural competence? I M. Dypedahl (Red.), *Moving English language teaching forward: Festschrift for Ragnhild Lund* (s. 295–310). Cappelen Damm Akademisk.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner – fra 1939 til 2006. I K. Steinsholt & S. Dobson (Reds.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211–254). Tapir akademisk forlag.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020a). *Curriculum in English (ENG01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=eng>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020b). *Læreplan i fordypning i engelsk (ENG03-02)*. <https://www.udir.no/lk20/eng03-02>
- Wolf, M. (2016). *Tales of literacy for the 21st century: The literary agenda*. Oxford University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Tverbakk, M. L. R. (2024). Ungdomstrinnselevers synspunkter på leseundervisning i norskfaget.

I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold

(Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 179–196).

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350210>

10

Ungdomstrinnselevers synspunkter på leseundervisning i norskfaget

May Line Rotvik Tverbakk

Innledning

Mye av kunnskapen som elever i ungdomsskolen må tilegne seg, utvikler de gjennom å lese fagtekster. Et generelt kjennetegn ved fagtekster på dette nivået er at tekstene er mer spesialiserte og tekniske enn på lavere nivå. Det er derfor av betydning at elevene opplever at de har kunnskaper om disse sidene ved tekstene, og at kunnskapene støtter dem i lesingen. Elevene kan ha ulike behov for støtte for å utvikle seg som lesere. I norskfaget er arbeid med tekster i ulike sakprosa sjangere gjennom lesing, skriving og muntlige aktiviteter sentralt. Aktivitetene er ofte tett sammenvevd, men i faget skal elevene lære om og av tekstene gjennom ulike innfallsvinkler. Føringer i læreplanverket tillegger også norskfaget et spesielt ansvar for selve leseopplæringen, et aspekt som har betydning ikke bare for den enkelte elev i skolen, men også for deres deltakelse i arbeids- og samfunnsniv.

I denne studien presenteres intervju med 8.–10.-trinns elever etter norsk-timer hvor lesing av fagtekster har vært en hovedaktivitet. Formålet er å utforske elevenes utsagn om lesing i faget gjennom følgende problemstilling: *Hvilke synspunkter kan elever ha på leseundervisning i norskfaget i ungdomsskolen?* Termen *synspunkter* relateres til det elevene uttrykker av oppfatninger, meninger

og refleksjoner omkring arbeid med lesing. *Leseundervisning* knyttes til læreres eksplisitte tilrettelegging for å bidra til at elever forstår innhold i tekstene. Leseundervisning omfatter derfor en rekke ulike aktiviteter i forbindelse med lesing og læring fra tekster. Elevers oppfatninger av leseundervisning kan relateres til deres metakognitive innsikt i arbeid med tekster i norskfaget og til hvordan man lærer.

Forskning på leseundervisning i et elevperspektiv

Ut fra tidligere forskning vet vi en del om hvordan eksplisitt leseundervisning virker inn på elevers leseresultater (for eksempel Afflerbach, Pearson & Paris, 2017) og elevers refleksjoner mens de leser (Kraal et al., 2018). Undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA) i 2022 viste gjennom kvantitative tilnærminger at norske 15-åringer oppmuntres til å benytte kritiske, undersøkende strategier i arbeid med tekster i norskfaget, men relativt få elever rapporterte at dette gjøres i de fleste timene det leses tekster. Det er også få elever som har strategier for utforskning og dybdelæring som fast repertoar, og som for eksempel stiller spørsmål ved teksters meningsinnhold (Jensen et al., 2023). Blikstad-Balas og Roe (2020) har undersøkt ungdomstrinnslevers synspunkter på hva læreren gjør for å fremme elevenes læring, engasjement og forståelse i norskfaget, og funnene viser at elevene betegner undervisningen som god, men litt kjedelig. Andre studier som utforsker ungdomstrinnslevers leseforståelse og deres metakognitive kunnskaper om leseundervisning, viser at mens elever kan ha adekvate kunnskaper om hvordan de kan nærme seg komplekse tekster for å forstå innholdet, preges leseundervisningen av mangel på variasjon (Magnusson & Frønes, 2020). Mye kan tyde på at hensiktsmessige tilrettelegginger av leseundervisning i norskfaget innebærer at elever og lærere har felles og målrettede forståelser for aktivitetene. Dette støttes for eksempel av Magnusson et al. (2019) som peker på at elever bør vite hvordan de skal tenke for å møte tekster strategisk.

Kraja (2014) peker på de sterke sammenhengene mellom endringer i selvbilde og selvtillit hos elever og deres akademiske prestasjoner. For elever som opplever at lesing er vanskelig på ungdomstrinnet, kan mestringsopplevelsene bli færre, noe som også kan ha innvirkning på motivasjonen for å lese

og tilegne seg kunnskap. I den foreliggende kvalitative studien utforskes elevers oppfatninger av arbeid med tekster, hvordan de forbereder seg før de leser høyt i klassen, og faktorer i undervisningen som elevene mener kan spille inn på deres interesse for lesing.

Elevsynspunkter på undervisning og læring

Elevers synspunkter eller oppfatninger av undervisning og læring preges av deres antakelser og forventninger om hvordan de mener undervisning og læring bør foregå, og hvordan de ser på rollen som lærer og elev (Chan & Elliott, 2004). Synspunktene kan for eksempel spille inn på hvordan elevene ser på kunnskap, og ha betydning for deres motivasjon for å lære (Lin, Liang & Tsai, 2012).

Elevers synspunkter på undervisning og læring kan ifølge Kember (2001) karakteriseres ut fra den reproduktive og den transformative orienteringen. Den reproduktive orienteringen kjennetegnes ved en forståelse av undervisning og læring som en prosess for overføring av kunnskap, hvor læring «absorberes» av den lærende. For den lærende vil et avgjørende spørsmål kunne være om vurdering av egen læring er valid til enhver tid. I mange tilfeller kan en si at elever nok har god innsikt i egne læringsprosesser. Innenfor studier av lesing finner en eksempler som tyder på at elever både kan undervurdere og overvurdere egne prestasjoner (Prinz, Golke & Wittwer, 2019). Dette viser blant annet at det ikke er gitt at elever har reell innsikt i egen lesekompetanse, noe som kan gjøre det utfordrende for dem å bidra med valide og adekvate innspill i leseundervisningen. Dersom elever har en forståelse av at leseundervisning innebærer at lærerens rolle er å overføre nødvendig kunnskap om lesing og tekster til elevene, er det heller ikke gitt at elever er bevisst at de *har* en rolle som aktør i leseundervisningen.

Den transformative orienteringen retter seg ifølge Kember (2001) mot læring som noe som konstrueres av elevene selv. Eleven ser på seg selv som aktiv deltaker i egne læringsprosesser, og regulerer læringen ut fra formålet (O'Brien & Rogers, 2016). I et leseperspektiv vil den transformative orienteringen gi elever mulighet for å ha reell innsikt i egne leseferdigheter ved at de aktivt søker kunnskap om hvilke handlinger eller strategier som er nødvendige, for eksempel for å forstå innhold i tekster. Orienteringen kan ses i nær

sammenheng med metakognisjon hvor kunnskap om egne læringsprosesser og kontroll over disse, ifølge Flavell (1987), er essensielt.

De ulike orienteringene til læring kan ifølge Kember (2001) ha stor betydning for hvordan elever manifesterer sin rolle som lærende, og for hvordan de motiveres. Når elever har en transformativ holdning til leseundervisningen, vil det også kunne innebære at elever har kunnskaper om hva god leseundervisning kan innebære, og hvordan de selv kan bidra. Denne måten å delta i leseundervisningen på kan styrke elevenes motivasjon for lesing og læring gjennom tekster.

Det konstruktivistiske læringssynet som ifølge Lee og Branch (2017) preger føringer i læreplanverk og lærerutdanninger, innebærer en forventning om at eleven er aktivt medvirkende i konstruksjon av kunnskap i autentiske læringssituasjoner. Samtidig kan det, med utgangspunkt i Kembers (2001) beskrivelser av elevers ulike synspunkter på undervisning og læring ovenfor, ikke nødvendigvis tas for gitt at elever i utgangspunktet har holdninger som kan representere mer transformativ synspunkter på hvordan undervisning og læring ideelt sett foregår.

Elevers oppfatning av seg selv som leser

Elever som oppfatter at de mestrer å lese, har tro på at de behersker oppgaver som innebærer lesing, og de strekker seg gjerne også langt for at lesingen skal gi mening (Schunk & Pajares, 2009). Utvikling av mestringsevne vil avhenge av at eleven har positive erfaringer med det å beherske lesing. Dette kan innebære at de opplever at de mestrer avkoding og forstår innholdet i tekstene, og at de erfarer at det er sammenheng i aktivitetene som er tilknyttet lesingen. Elevene vil være på ulike nivå i sin leseutvikling og har derfor ulike behov når det gjelder hva de mestrer. Mens noen opplever å mestre det tekstene krever uten spesielle tilrettelegginger, kan andre for eksempel ha behov for støtte med tanke på avkoding og ordgjenkjenning. For å oppleve mestring vil elevene være avhengige av at de målene som settes for lesingen, er tydelige og oppnåelige og bidrar til at elevene kan sette seg egne, mer utfordrende mål (Schunk & Zimmermann, 2007). Mestring kan også være en følge av at elever kan utvikle bakgrunnskunnskap om temaet på et mer overordnet nivå, og at det samtales om innhold og begreper i de aktuelle tekstene før tekstene

leses. Bakgrunnskunnskap ses på som en av de sterkeste prediktorene for å forstå innhold i tekst (McCarty & McNamara, 2021). Tilpasning av tekster på måter som gjør at elevene kan lese med flyt og forståelse, og veiledning for å forstå tekster på dypere nivå er andre aspekter ved mestring og motivasjon (Guthrie & Klauda, 2015). Mestringsevne og motivasjon kan også relateres til det å beherske ulike typer lesestrategier (Law, 2009) og ha et repertoar av relevante strategier å velge fra. Elevers muligheter for å kunne velge tekster og arbeidsmåter som de mestrer, kan ha betydning for hvordan elever ser på egen mestringsevne. Muligheter for valg ut fra faglige begrunnelser kan også styrke elevenes forståelse av hvor viktig det er å kunne lese (Barber & Klauda, 2020). Valgmuligheter kan gi elever en opplevelse av at elevenes egne interesser verdsettes, og at de har følelse av kontroll over situasjonen (Wigfield et al., 2014). Ved å få konkrete tilbakemeldinger fra lærer på hvordan ulike strategier kan benyttes i tekster som elevene mestrer, så kan elevene ifølge Taboada (2016) benytte kompetansen til å gjøre mer hensiktsmessige valg av strategier i møte med andre og mer krevende tekster.

En forutsetning for at elever skal kunne bidra med relevante innspill til leseundervisningen, vil blant annet være at elever har utviklet et språk for å kunne vurdere den. Guthrie og Wigfield (2017) peker her på at en måte å utvikle et reflektert forhold til arbeid med tekster og egen lesekompetanse, er at elever får muligheter til å diskutere ulike arbeidsmåter og hvilke arbeidsmåter de lærer mest av når de arbeider med tekster. Når elever liker å lese, er de ifølge Barber og Klauda (2020) drevet av en stabil, indre motivasjon som gjør at de opplever glede og engasjement ved det å lese. Lesing er da et mål i seg selv og ikke en aktivitet for å oppnå former for «belønninger». For å støtte elevers indre lesemotivasjon er det av betydning at valgene de får, er meningsfulle og tilpasset deres utviklingsnivå, og at de aktivitetene som benyttes i arbeid med tekstene, er kjente eller innenfor rammene av det elevene kan beherske (Wigfield et al., 2014). På ungdomstrinnsnivå vil det ikke alltid være mulig at elever opplever tekster motiverende, men dersom elever vet at de kan beherske teksten, og at de oppfatter tekster og aktiviteter knyttet til lesing som nyttig, så vil de ifølge Barber og Klauda (2020) kunne støtte seg på ulike dimensjoner av motivasjon.

Metodiske overveielser

Studien har en kvalitativ tilnærming, og kategoriene i drøftingen er valgt med bakgrunn i studiens teorigrunnlag. Datamaterialet omfatter semistrukturerte intervju av totalt 12 elever fra 8. til 10. trinn ved fire ulike skoler umiddelbart etter en undervisningsøkt i norsk. I undervisningsøkten har fagtekstene i norskfaget blitt lest høyt av elevene. Det kan være ulike begrunnelser for å lese tekster høyt. Bakgrunnen for at tekstene ble lest høyt i forkant av elevintervjuene, var blant annet at det dannet grunnlag for samtaler i klasserommene. Et fellestrekk ved timene var at fagtekstene ikke var kjent for elevene fra før. Sakprosatekstene som ble benyttet i de ulike undervisningsøktene, var en kopi av en litteraturhistorisk tekst om Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2008a) (10. trinn), en tekst om biblioteket i Alexandria (Jensen og Lien, 2008b) (8. trinn), ulike tekster fra Avisa Nordland (2014, 29. oktober) (9. trinn) og teksten «Løgn og sannhet» (Utdanningsdirektoratet, 2012) (10. trinn).

Elevers vurdering av kvalitet i undervisning kan ha betydning for utvikling av undervisningskvaliteten (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014). Når denne studien har et elevperspektiv, er det fordi elever kan ha relevante oppfatninger om leseundervisning i norskfaget som kan bidra til å styrke denne undervisningen. Det ble benyttet lydopptak av elevsamtalene, og opptakene ble transkribert i sin helhet.

Forhold som for eksempel elevers leseferdigheter eller elevers holdninger til lesing har ikke hatt betydning for rekrutteringen, og nivået på leseferdighetene hos de elevene som deltok, er ikke kjent for forskeren. Datamaterialet er samlet inn i tråd med gjeldende retningslinjer for personvern (Sikt, 2023). Elevenes lærere samlet inn godkjenninger fra foresatte, og det er et tilfeldig utvalg elever som har deltatt. Datainnsamlingen er foretatt våren 2015, og det kan derfor reises spørsmål ved hvorvidt datamaterialet er relevant for bruk i nåværende forskning. I intervjuene med elevene er det lagt vekt på sider ved leseundervisning som er felles for både Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begge læreplanene fremholder for eksempel lesing som en grunnleggende ferdighet, og at norskfaget har et spesielt ansvar for lesing. Læreplanene er forankret i et konstruktivistisk læringssyn, hvor læring i stor grad skjer ved samhandling og tilrettelegging for at eleven

kan konstruere læring gjennom målrettede aktiviteter. Det er derfor grunn til å anta at funnene fra analysen av elevintervjuene fortsatt er relevante.

Det er ikke gitt at elever har klare eller felles oppfatninger av fenomener som angår leseundervisning. I analysen er det benyttet en fenomenografisk tilnærming som skiller seg fra andre kvalitative metoder ved å sette søkelys på ulikheter og variasjoner i hvordan fenomener erfares, fremfor likheter. Intervju er en foretrukket metode innenfor fenomenografisk forskning (Marton & Booth, 2012, s. 177). Et hovedanliggende er å identifisere elevers synspunkter på leseundervisning på ungdomstrinnet. Samtidig er elevenes synspunkter i denne studien ikke nødvendigvis uttømmende for oppfatninger av leseundervisning generelt.

Det var viktig å etablere åpenhet og tillit i intervjusituasjonene for å tilstrebe at elevenes svar i størst mulig grad var deres faktiske synspunkter, og at de ikke bar preg av forskerens mulige forventninger om hva elevene skulle svare.

Resultat og drøfting

Oppfatninger av arbeid med tekster

Elever har oppfatninger av hvordan undervisning og læring bør foregå, og formeninger om rollene som lærer og elev (jf. Chan & Elliott, 2004). Når elevene i denne studien skulle beskrive arbeidet med tekstene i de ulike norsktimene, var det flere som syntes det var utfordrende å uttrykke synspunktene sine. Noen uttalte at de arbeidet med tekster på samme måte hver gang. Martin (10. trinn) antyder følgende etter at klassen hadde lest en kopi av en litteraturhistorisk tekst om Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2008a):

Ja vi bruker å få sånne tekster, sånne hefter vi har til det temaet. Som for eksempel sist så fikk vi et ganske likt hefte om han Henrik Ibsen, så vi jobber egentlig ganske på samme måte hele tiden når vi går gjennom sånne personer og historie og sånn ... Vi har egentlig ikke testet så mye forskjellig, det er som regel ...

Utsagn som dette kan tyde på at enkelte av elevene ikke helt hadde tenkt over at de kunne ha synspunkter på arbeid med tekster. Det kan også virke som

at de har tillit til at læreren legger opp arbeidet på måter som er gunstige for læring. Chan og Elliott (2004) peker på at elevers oppfatninger av undervisning bunner i hvilke forventninger de har til hva undervisning bør være, og hvordan de ser på roller. Forventninger kan ses i sammenheng med elevers tidligere undervisningserfaringer. Elevenes beskrivelser av en noe passiv elevrolle understrekes ved at flere av dem ikke hadde klare formeninger om hvorfor de tekstene som ble lest i timen forut, var valgt. Kristian (9. trinn) reflekterer på denne måten når han svarer på hvorfor han tror teksten «Løgn og sannhet» (Utdanningsdirektoratet, 2012) ble valgt til timen hvor de skulle forberede tentamen i norsk:

Det kan ha med det vi ... kan ha noe med det som står om det vi skal ha om eller kanskje det er bra tekster. Eller ...

Kristians utsagn synes å uttrykke tillit til lærerens valg av tekst, men det kan virke som at han ikke har en klar formening om hva det er lesingen av teksten skal bidra med i læringsarbeidet, noe som også kan gjøre det vanskelig for ham å involvere seg, eller innta en rolle i dette arbeidet.

Elevenes synspunkter kan ses i sammenheng med Kembers (2001) reproduktive orienteringer, som retter seg mot elevers forståelse av undervisning og læring som en prosess hvor læreren er den som besitter kunnskapen, og som overfører den til elevene. Det kan være at elever ser på læreren som den som skal formidle kunnskap til elevene, og at de ikke ser seg selv som medaktører i kunnskapsutviklingen, til tross for at de kan kommentere, diskutere eller stille spørsmål i undervisningen.

Noen elever ga uttrykk for at de satte pris på at arbeidsmåtene var tradisjonelle og forutsigbare, for da var de forberedt på aktivitetene. Elise (9. trinn) beskriver leseundervisningen ved sin skole på denne måten:

Jeg liker den måten som vi har, for den tror jeg det er veldig mange i klassen som forstår fordi at vi er vant til det fordi vi har hatt lærerne i snart 2 år ... Så jeg synes det er en veldig god metode ... Så liksom hvis vi har hatt de lærerne som vi har nå og lærerne som vi hadde i fjor og sånn, så har vi liksom lærerne i 3 år, så vi venner oss jo til metodene som de har.

Det er interessant at eleven uttrykker undervisning som en form for «tilvenning» eller adaptasjon som kan justeres, og som også gir forutsigbarhet. Forutsigbarhet kan da ses på som en styrke, spesielt dersom elevene opplever at de har utbytte av måten leseundervisningen foregår på. Dersom elever derimot opplever at de ikke har så stort utbytte av arbeidet med tekster gjennom de forutsigbare arbeidsmåtene, kan det også tenkes at de ikke vil ha så store forventninger til at undervisningen kan endres til noe de har mer utbytte av, spesielt dersom de har stor tillit til lærerens måte å gjennomføre leseundervisningen på. Når noen elever syntes det var vanskelig å sette ord på hvordan de oppfattet arbeidsmåtene, kan det også tenkes at de har liten erfaring med å samtale om leseundervisningen i et metaperspektiv, og at de derfor ikke har presise beskrivelser for å uttrykke sine oppfatninger om tekstarbeidet. Manglende erfaring i det å samtale om leseundervisning og arbeidsmåter for økt læring kan ifølge Guthrie og Wigfield (2017) medføre at elevers muligheter for å utvikle et bevisst forhold til hvordan de utvikler sine leseferdigheter, reduseres.

Det er realistisk å forvente at en har læringsutbytte av leseundervisningen, og at en gradvis utvikler sin mestringsevne i lesing gjennom relevante arbeidsmåter. Dersom en elev over tid opplever at læringsutbytte uteblir, kan en mulig konsekvens være at eleven ikke innfrir eventuelle forventninger til seg selv om å mestre oppgavene. Slike erfaringer kan medføre at elever mister motivasjon for og tro på at de faktisk kan tilegne seg de kunnskapene som er nødvendige for å kunne beherske tekstene som det legges opp til at elevene skal lære av. Det kan virke som flere av elevene tok et betydelig ansvar for og brukte mye tid på å forstå tekstene de skulle lese. En av elevene, Benedikte (9. trinn) beskrev det på denne måten:

Jeg er en sånn person at jeg må lese veldig mange ganger. Så jeg går vanligvis over det, kanskje jeg leser det en gang og så tar jeg meg en liten pause, for eksempel drikker litt eller spiser litt, og så går jeg liksom over det noen ganger igjen.

Det kan synes som at Benedikte er en selvstendig leser som har tro på at hun behersker lesing og er motivert for å bruke tid på å tilegne seg fagstoffet (jf. Schunk & Pajares, 2009). Dette kan også være en verdifull egenskap når vanskelig fagstoff skal tilegnes. Det kan likevel ikke forventes at alle elever har

den samme utholdenheten for å tilegne seg fagstoff på denne måten, selv om de kan se det som sin oppgave å beherske tekstene.

Elevene hadde tanker om hvordan arbeid med tekster kunne gjøre dem mer involvert i leseundervisningen. Ola (8. trinn) sier det på denne måten etter timen hvor temaet for arbeid med tekster var «Avis» (Avisa Nordland, 2014, 29. oktober):

Men så tenker jeg det at når lærerne ikke sant gjør sånne lese-greier, så er det jo viktig også for at elevene ikke skal kjede seg ... at de liksom hadde inkludert elevene eller fått elevene liksom å ha lyst, få elevene fram, altså at de liker dette med aviser, ikke sant, å få de litt sånn ... det er kanskje det lærerne må tenke litt på, hvordan skal jeg få fenge elevene til å like timen, til å like ... altså til å synes dette her er virkelig bra. Og det er kanskje ... kanskje det lærerne kunne gjort for å få det et hakk spenstigere om du skjønner.

Utsagnet tyder på at eleven kan ønske seg mer variasjon og muligheter for å kunne bli mer delaktig i læringsarbeidet, uten at eleven nødvendigvis har klare formeninger om hvordan dette kan gjøres. I datamaterialet kommer det også frem eksempler på at elevene har konkrete forslag til hvordan de kunne bli mer deltakende i undervisningen, for eksempel ved å samarbeide om tekstene på ulike måter. Anna var også inne på at arbeidet med tekster for å lære kan varieres slik at lesing bare er en del av aktivitetene, og hun uttrykker det på denne måten etter timen hvor teksten omhandlet Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2008a):

Vi kunne ha hatt sånt gruppearbeid eller noe sånn og liksom satt oss mer inn i den og kanskje laget plakater der det stod sånn fakta om Hamsun og sånn. Jeg synes det er bedre når man liksom ... for eksempel sånn krig og sånn så er det mye lettere å se film om det eller sånn dokumentar eller noe sånn. Det er lettere å lære da.

Samhandling omkring læringsprosesser og valgmuligheter i undervisning er i tråd med det Kember (2001) omtaler som et transformativt syn på læring og det vi vet fremmer god leseopplæring (Guthrie & Wigfield, 2017). Det er

også i tråd med det konstruktivistiske læringssynet som fremstilles i dagens læreplaner. Når elever har tanker om hvordan de kunne lære bedre på måter som kan støtte mestring og motivasjon, kan utsagnene tyde på at det ligger et potensial for medvirkning hos elevene som kan utnyttes i større grad i leseundervisningen.

Forberedelser før fagtekster leses høyt

Kunnskap om fag og tekstinhold utvikles gjennom refleksjoner om innhold, samt lesing og skriving innenfor tematikken. De språklige ferdighetene kan derfor spille en avgjørende rolle i hvordan kunnskap utvikles. Sammenhenger mellom elevers bakgrunnskunnskap og leseforståelse er godt kjent innenfor leseforskning (McCarthy & McNamara, 2021). I intervjuene kom det frem at elevene hadde ulike måter å forberede seg på når de skulle lese de nye tekstene, og Axel (9. trinn) uttrykker seg blant annet på denne måten før han skulle lese utdrag fra teksten «Løgn og sannhet» (Utdanningsdirektoratet, 2012):

Nei jeg så ... jeg tror i hvert fall at jeg så kjapt over teksten og så leste jeg overskriften først for å finne ut hva den antagelig kom til å handle om Du leser jo overskriften først uansett, men det er ... jeg tror det er viktig i hvert fall å tenke over hva det er du skal lese.

Når tekster leses høyt, vil elevene ha behov for både å kunne avkode og forstå innholdet og formidle teksten på en slik måte at omgivelsene har utbytte av det som blir lest. Axels utsagn kan vise behov for å vite noe om teksten på forhånd, og han tar i bruk relevante strategier for å forberede seg.

Det var flere av elevene som uttrykte at de ikke forberedte seg spesielt for å lese teksten høyt. En mulig årsak kan være at når elevene ikke hadde sett teksten tidligere, og det ikke var lagt til rette for å forberede seg, så var det heller ikke noe alle elevene anså for å være spesielt nødvendig. Det kan også være at elevene gjør forberedelser uten at de nødvendigvis tenker at det er det de gjør, fordi det er innarbeidede strategier. Noen ga uttrykk for at de gikk i gang med lesingen og håpet at det skulle gå bra. Andre forberedte seg ved å tenke over kvaliteten på sin egen lesing, det vil si hvordan det konkret

kom til å høres ut, som Thea (8. trinn) beskriver det i dette tilfellet etter å ha lest utdrag fra Avis Nordland (Avisa Nordland, 2014, 29. oktober):

Det var ... det jeg tenkte på det var bare det at jeg måtte prøve å se ... at jeg måtte prøve å være litt inni det og skille ord og så bare se om jeg fant noen ord som jeg ... Men så lenge som jeg pugger det, hadde det inni hodet mitt, jeg som har litt sånn konsentrasjonsproblemer, så lenge som jeg hadde det inni hodet og greide å binde det fast så er det bare ... tenkte jeg bare abonnementsavis, abonnementsavis, det var det jeg ... abonnementsavis.

Utsagn som dette tyder også på at elevene tar ansvar for leseferdighetene sine og for de områdene de eventuelt synes er vanskelige med lesingen. De har forventninger til egne leseprestasjoner og at det som leses høyt, skal høres mest mulig korrekt ut. I utsagnet ovenfor går det frem at fremfor å skaffe seg oversikt over innholdet og over sentrale begreper for å forstå hva teksten handler om, fokuserer Thea på å skille ord og se etter utfordrende enkeltord som hun pugger før hun skal lese det. De områdene Thea nevner, kan være de områdene hun synes er vanskelig med lesing, og som hun gjerne skulle vært forberedt på, spesielt når hun skal lese for andre. Ungdommers relasjoner til jevnaldrende er svært viktig, noe som også kan forklare behovet for å mestre ferdigheter som lesing på dette nivået. Elever som mangler relevante strategier for å kunne lese tekster, og som er klar over manglende mestringsevne, vil kunne stå i fare for å miste motivasjon for lesing, noe som kan få store følger for videre skolegang og arbeidsliv. Det å ha adekvate strategier for hvordan ulike tekster kan leses, kan bidra til å støtte elevens engasjement på måter som fremmer prestasjoner (Guthrie & Klauda, 2015), og i dette tilfellet kan det synes som Thea ikke opplever å ha tilstrekkelige strategier for å kunne lese høyt for klassen på den måten hun ønsker.

I flere av timene hadde læreren forberedt tekstinnholdet ved å lage tankekart på tavla. En av elevene, Ingrid (10. trinn) kommenterte etter økta om Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2009) at det gjorde at hun fikk kjennskap til flere faktaopplysninger om temaet før de skulle lese teksten. Elevene beskriver samtaler om tekster som svært vanlig i forbindelse med lesing av tekster i norskfaget. Ut fra intervjuene handler samtalen med læreren i all hovedsak om kunnskapsinnholdet i tekstene som leses. Samtalene utdyper og klargjør, og

elevene har mulighet for å spørre for å få utvidet sine forståelser om tematikken som diskuteres. Denne typen dialoger kan bidra som støtte for en utvidet forståelse av innholdet i tekstene, noe som igjen kan bidra til å styrke elevenes bakgrunnskunnskaper (McCarthy & McNamara, 2021).

Selv om samtaler fremheves som viktig for å få økt forståelse av teksten, var det ikke alle som kunne uttrykke hva som ble mer forståelig gjennom samtaler. Elevene forstår nødvendigvis ikke begrunnelsene for de valgte aktivitetene av seg selv. Barber og Klauda (2020) fremhever hvor viktig det er at elever og lærere diskuterer valg av tekster og arbeidsmåter. Elevene kan gjennom denne typen diskusjoner oppleve at deres interesser tas hensyn til, noe som kan øke deres motivasjon for lesing.

Noen elever forteller om plakater i klasserommene hvor ulike forståelsesstrategier er presentert, men at de i liten grad benytter seg av disse, noe som kan tyde på at plakater i seg selv kan ha en noe begrenset funksjon. Fremfor å benytte plakater spør elevene heller medelever eller lærere dersom det er noe de ikke forstår. Å stille spørsmål er også en strategi, og ofte kan det å spørre medelever og lærere være helt nødvendig. Samtidig kan det å øve på nye og ulike strategier i autentiske situasjoner under lesing av tekster bidra til at nye strategier læres og repertoaret av strategier utvikles. Flere av elevene kommenterer at de synes lesing av fagtekster er vanskelig og særlig hvis de ikke er forberedt på innhold og begreper i tekstene. Law (2009) peker på at det å beherske strategier har nær sammenheng med mestring og motivasjon, noe som også kan forstås som at relevante strategier er sentrale redskap for både det å beherske lesing av tekster og ha motivasjon for lesing. Dersom elever mangler relevante strategier for å kunne avkode og forstå tekster, vil elevers lesevanskeligheter kunne øke ettersom kompleksiteten i tekster som elevene møter, er økende (Mesmer, Hiebert, Cunningham & Kapania, 2020). Elevenes utsagn kan tyde på at strategiarbeid i større grad kan trekkes mer eksplisitt inn i autentiske situasjoner i leseundervisningen.

Interesse

Interesse kan også ses i sammenheng med motivasjon og mestring (Barber & Klauda, 2020). Isak (8. trinn) uttrykker at han likte arbeidet med avisa som de gjorde i timen før intervjuet (Avisa Nordland, 29. oktober 2014):

Jeg synes virkelig at jeg fikk noe ut av den lesingen. Det hjelper liksom litt på hva man ... hvordan man forstår avisen, hvordan egentlig avisen er, og det er ganske kjekt å få vite om hvordan de blir satt opp, at det faktisk kan være litt sånne ting som man faktisk kan melde inn. Det visste faktisk ikke jeg noe om. Så det også er veldig nyttig bare å få vite om hva man kan gjøre hvis det er noe man ikke vil ha der og at de har lagt det ut på feile måter, om litt om redaktøren og sjefsredaktøren, direktøren og ... Det er veldig kjekt å vite om ...

På mange måter kan det synes som Isak fattet interesse fordi leseundervisningen var knyttet opp mot noe han har bruk for, og som gjør det relevant å lese. Flere av elevene mente også at dersom de hadde fått mulighet til å velge tekster selv, hadde lesing i timene blitt mer interessant. Ingrid (8. trinn) er ikke helt sikker på om hun synes det er spesielt interessant å lese, men hun understreker hvor viktig det er, og uttrykker seg slik etter å ha lest teksten «Du har jo biblioteket» (Jensen & Lien, 2008b):

Vi bruker veldig mange tekster som jeg egentlig ikke bruker å lese og interessere meg i, men jeg vet ikke helt, det er kanskje noe jeg synes er litt morsomt å lese ... Og lesing er egentlig veldig viktig ting å lære i hvert fall. Det er kanskje det viktigste, synes jeg nesten at lesing er.

Det kan virke som at selv om Ingrid ikke synes at tekstene hun leser på skolen, er spesielt interessante, motiverer hun seg likevel for lesing fordi hun opplever lesing som viktig. At elever har positive holdninger til lesing og ser på lesing som viktig selv om de ikke nødvendigvis er spesielt interessert i det, kan ifølge Barber og Klauda (2020) også bidra til at elever kan benytte ulike former for motivasjon for å tilegne seg tekster gjennom lesing.

Det sier seg selv at ikke alle tema kan fenge alle elever, og at elever ikke kan velge alle tekster som skal leses på ungdomstrinnet. En sentral del av tilpasningen kan derfor dreie seg om hvilke valgmuligheter det er mulig å legge til rette for i et faglig perspektiv for å gjøre tekster og arbeidsmåter interessante for elevene.

Oppsummering

Formålet med dette kapitlet har vært å utforske elevers synspunkter på sider ved leseundervisning på ungdomstrinnet. Analysene er basert på 12 elevintervju av elever på 8. og 9. trinn ved fire ulike skoler. Ett sentralt funn er at elevene tar et betydelig ansvar for egne leseferdigheter på dette nivået, kanskje spesielt dersom de opplever at det er områder i lesingen de vet at de ikke mestrer. De benytter de strategiene de har, selv om disse ikke nødvendigvis er tilstrekkelige. For disse elevene kan ansvaret, kombinert med utilstrekkelige strategier, over tid være krevende for å beholde motivasjonen for lesing. Et annet interessant funn er motsetningen som synes å ligge i at elevene på mange måter innretter seg etter den undervisningsformen de er en del av, samtidig som de har relevante og faglige innspill til hvordan de kan være mer delaktige i egne læringsprosesser. Refleksjonene over hva som kan involvere dem i leseundervisningen i større grad og motivere dem for lesing, synes å være i tråd med et konstruktivistisk læringssyn og nyere forskning på motiverende leseundervisning. Elevenes synspunkter kan også indikere at det kan være behov for en bevisstgjøring av roller og forventningsavklaringer i tråd med et konstruktivistisk læringssyn i leseundervisningen.

Nyere forskningsresultater innenfor lesing synliggjør en tilbakegang i leseprestasjoner i alle de nordiske landene i 2022 i forhold til tidligere målinger, noe som også indikerer at det fortsatt ligger et potensial hos elever for å tilegne seg mer kunnskap om egnede lesestrategier. Med svake leseresultater over tid, og også betydelige kjønnsforskjeller i lesekompetanse (Jensen et al., 2023), er det behov for mer forskning på hvordan elevers vilkår for relevant leseundervisning kan utvikles. I dagens læreplanverk har norskfaget et særlig ansvar for lesing (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre forskning på hva fagets ansvar kan ha å si for leseundervisningen på ungdomstrinnet, synes derfor å være viktig.

Referanser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2017). *Skills and strategies; Their differences, their relationships, and why they matter*. I K. Mokhtari (Red.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (s. 33–49). Rowman & Littlefield.
- Avisa Nordland (2014, 29. oktober). *Avisa Nordland*. [Bodø].
- Barber, A. T. & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), s. 27–34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), s. 817–831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, s. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. I F. E. Weinert & R. Kluwe (Red.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (s. 21–29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2015). Engagement and motivational processes in reading. I P. Afflerbach (Red.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (Bd. 7(1), s. 41–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation; Rationale, research, teaching, and assessment. I D. Lapp & D. Fisher (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (s. 57–84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650555-3>
- Jensen, M. & Lien, P. (2008a). *Fra saga til CD 8B. Norsk for ungdomstrinnet. Elevbok, bm.* (s. 34–35). Fagbokforlaget.
- Jensen, M. & Lien, P. (2008b). *Fra saga til CD 8B: Norsk for ungdomstrinnet* (s. 62–63). Fagbokforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), s. 205–221. <https://doi.org/10.1080/03075070120052116>
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. & Van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(9), s. 2017–2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Kraja, P. (2014). Self-concept and self-evaluation in the transition from primary to lower secondary education. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social*

- Sciences (EPESS)*, 1, s. 420–426. ISSN: 2587–1730 Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Law, Y.-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), s. 77–95. <https://doi.org/10.1080/00131880802704764>
- Lee, S. J. & Branch, R. M. (2017). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centred learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), s. 585–593. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1285716>
- Lin, Y., Liang, J. & Tsai, C. (2012). The relationships between epistemic beliefs in biology and approaches to learning biology among biology-major university students in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, 21, s. 796–807. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9367-y>
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 79–106). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), s. 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Marton, F. & Booth, S. (2012). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- McCarthy, K. S. & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), s. 196–214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- Mesmer, H. A. E., Hiebert, E. H., Cunningham, J. W. & Kapania, M. (2021). Does One Size Fit All? Exploring the Contribution of Text features, Text content, and Grade of Use on Comprehension. *Reading Psychology*, 42(1), s. 42–72. <https://doi.org/10.1080/002702711.2020.1861864>
- O'Brien, D. & Rogers, T. (2016). Sociocultural perspectives on literacy and learning. I L. Corno & E. M. Anderman (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 311–322). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Prinz, A., Golke, S. & Wittwer, J. (2019). Refutation texts compensate for detrimental effects of misconceptions on comprehension and metacomprehension accuracy and support transfer. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), s. 957–981. <https://doi.org/10.1037/edu0000329>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 49–68). Routledge.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), s. 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Sikt (2023). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://www.sikt.no/>
- Taboada, A., Buehl, M. M., Beck, J. S., Ramirez, E. M., Gallagher, M., Richey Nuland, L. & Archer, C. J. (2018). Literacy in social studies: The influence of cognitive and

motivational practices on the reading comprehension of English learners and Non-English learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), s. 79–97. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1344942>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Eksamensforberedelse 2012, Løgn og sannhet* (s. 1–34). <https://www.runenikolaisen.com/eksamen-i-norsk-2012-logn-og-sannhet/>

Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N. & Guthrie, J. T. (2014). Intervening to improve children's reading motivation and comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. I S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Red.), *Motivational interventions (Advances in motivation and achievement, Vol. 18)* (s. 37–70). Emerald Group. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018001>

Rangnes, H., Hoem, T. F. & Wagner, Å. K. H. (2024). «Det ble veldig sånn tekstnært»: Fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 197–216). DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350211>

11

«Det ble veldig sånn tekstnært»

Fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen Veiledet lesing i samtale om tekst

Hege Rangnes, Toril Frafjord Hoem og Åse Kari H. Wagner

Innledning

Lærere tilbys mange didaktiske læringsressurser som både skal være en støtte i opplæringen og som kan være et verktøy til lærernes egen kompetanseutvikling. Til tross for at det brukes store ressurser på utvikling av materiell både i UH-sektoren og blant private aktører og/eller ulike forlag, har vi lite kunnskap om læreres faktiske bruk (Gissel & Buch, 2020). Læringsressurser kan utgjøre «en betydelig faglig autoritet som i stor grad er med å definere den faglige tilnærmingen i undervisningen» (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022, s. 65). Slike ressurser kan dermed være betydningsfulle verktøy når læreplanen skal omformes til konkret undervisning. Samtidig hevder kritiske røster at det kan være en risiko for at lærere setter sin profesjonelle dømmekraft til side og følger ressurser slavisk (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022). Andre studier viser at lærere kan oppleve læringsressurser som for styrende, og at de ønsker å ta egne didaktiske valg (Lenski et al., 2016), samt at en og samme ressurs kan

brukes på svært forskjellige måter av ulike lærere (Kvithyld, 2022). Hvis en læringsressurs skal kunne ha betydning for endring av praksis, kreves det at lærere prøver ut de nye måtene å undervise på over tid (Roland & Westergård, 2015). Lærerne i Rangnes og Gourvennecs studie (2018) påpekte også at det var nyttig å samtale og reflektere over erfaringene fra bruk av en læringsressurs som et ledd i egen kunnskapsutvikling.

Det er få studier der lærernes egne stemmer om bruk av læringsressurser kommer til uttrykk (Gissel & Bunch, 2020). Formålet med denne studien er å undersøke fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke en bestemt læringsressurs: *Veiledet lesing i samtale om tekst* (Hoem et al., 2023). Ressursen er utviklet for mellom- og ungdomstrinnet og har sin bakgrunn i at mange elever, uavhengig av språkbakgrunn, i økende grad strever med å forstå tekster etter hvert som de blir eldre (Uccelli et al., 2015). Samtidig kan lærere være usikre på hvordan de skal støtte elevene i å utvikle avanserte leseferdigheter (Rangnes, 2019).

Didaktiske læringsressurser

I denne studien anvender vi begrepet *didaktisk læringsressurs*. Det inkluderer alle ressurser laget til bruk i undervisningen (Gissel & Buch, 2020). Ifølge Bundsgaard og Hansen (2011, s. 34) har didaktiske læringsressurser et integrert design for læring. Eksempler på didaktiske læringsressurser kan være lærebøker, men også andre typer ressurser som er utviklet hos for eksempel nasjonale sentre eller forlag, og som er ment som verktøy for å støtte lærerne i opplæringen i ulike ferdigheter og fag, som for eksempel lesing, regning og naturfag. Didaktiske læremidler kan ha ulik *didaktiseringsgrad*, det vil si i hvilken grad de gir føringer for et undervisningsforløp. Hvis en læringsressurs har høy didaktiseringsgrad, vil den ha svært konkrete forslag til hvordan læreren skal undervise, og hvordan elevene skal bearbeide innholdet (Hansen, 2010, s. 94). Læreren må likevel foreta en såkalt *redidaktisering*, det vil si å omforme forslagene i læringsressursen til egen undervisningskontekst (Gissel & Buch, 2020, s. 102). En redidaktiseringsprosess kan forstås som at læreren først må tolke innholdet i en ressurs, deretter omforme det til konkret undervisning, gjennomføre undervisningsopplegget, for så, over tid, å vurdere hvorvidt både en selv og elevene har fått økt læringsutbytte.

En slik redidaktiseringsprosess kan sies å ligge til grunn for Bundsgaard og Hansens (2011, s. 33) rammeverk for hvordan en kan undersøke læreres

bruk av læringsressurser. Bundsgaard og Hansen peker på at en må undersøke prosessen i tre steg, der det ene steget bygger på det forrige: 1) *The potential learning potential*: Det vil si de muligheter og utfordringer som kan ligge i selve læringsressursen, og hvordan ressursen kan støtte lærerne i å utføre et gitt arbeid, 2) *The actualized learning potential*: Det vil si potensialet for elevenes læring når lærerne utøver undervisningen basert på ressursen i en gitt kontekst, og 3) *The actual learning*: Det betyr i hvilken grad elevene faktisk har utviklet ferdigheter og kompetanse under arbeid med ressursen. Dette rammeverket er hos Gissel og Buch (2020, s. 101) videreutviklet til en modell bestående av tre steg i redidaktiseringsprosessen: *læringsressurs, læreres og elevers bruk av ressursen og læringsutbytte*.

Hva vet vi om leseopplæring på ungdomstrinnet?

Gode leseferdigheter og god tekstforståelse blir regnet som en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og delta aktivt både i skolen og i samfunnet (Skaftun, 2015). Samtidig viser forskning at mange elever på ungdomstrinnet kan streve med å tilegne seg nødvendig lesekompetanse (Jensen et al., 2019). Det er systematiske forskjeller mellom elevgrupper; gutter ser ut til å streve mer med leseforståelsen enn jenter, og minoritetsspråklige elever strever mer enn majoritetsspråklige (Jensen et al., 2019). Dette gjelder også på mellomtrinnet (Wagner et al., 2023). Uavhengig av språkbakgrunn kan elever ha problemer både med å tolke og trekke slutninger (Ryen & Frønes, 2020) og med å vurdere tekster kritisk (Weyergang & Frønes, 2020). Slike leseutfordringer kan imidlertid være vanskelig å definere, og Weyergang (2022) påpeker for eksempel at kritisk lesing er et vagt begrep, og at det ikke er enkelt for lærere å utvikle elevenes kritiske leseferdigheter dersom det er uklart hva dette begrepet faktisk innebærer.

Lærere er opptatt av å støtte elevens forståelse av tekster. Når tekster skal leses i undervisningen, gir lærerne mye støtte i førlesningsfasen (Swanson et al., 2016), og de inviterer ofte til samtaler om tekster (Rangnes, 2019¹; Tengberg, 2019). Samtidig kan forskning tyde på at slike samtaler ofte ikke berører utfordringer i tekstene og i liten grad inviterer til tekstbaserte diskusjoner

1 Denne studien er fra mellomtrinnet.

(Magnusson et al., 2018; Swanson et al., 2016; Tengberg, 2019). Det betyr at samtaler om tekst ofte er basert på elevens assosiasjoner snarere enn teksten selv (Rangnes, 2019; Rødnes, 2014). Lærere ser i stor grad også ut til å ta på seg ansvaret for tolkningsarbeidet og presenterer innholdet i teksten for elevene, framfor å undervise i leseforståelsesstrategier som for eksempel å tolke og trekke slutninger (Tengberg, 2019). En slik forenkling av undervisningen kan imidlertid bidra til at elevene ikke får møte leseutfordringer, og dermed mister de mulighet til å øve på de ferdighetene de trenger å utvikle, noe som igjen kan føre til at prestasjonsforskjeller mellom elever opprettholdes eller også øker.

Det er grundig dokumentert i forskning at eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier og bruk av utfordrende, tekstbaserte samtaler kan fremme leseforståelse (Afflerbach et al., 2020). Spesielt elever som strever med lesing, trenger eksplisitt opplæring (Edmonds et al., 2009). Forskere advarer imidlertid mot en form for strategiundervisning der elevene for eksempel først lærer strategier for å lese med flyt, deretter for å tolke og predikere, med den oppfatningen at i sum vil elevene kunne koordinere strategiene selv og utvikle seg til strategiske lesere (Afflerbach et al., 2020). Ifølge Afflerbach og kollegaer (2020) bør strategiundervisningen knyttes til spesifikke tekster med spesifikke leseutfordringer i spesifikke kontekster. Siden bruk av lesestrategier er noe som foregår inni hodet på leseren, kan det være hensiktsmessig at læreren går inn i leserollen og eksplisitt modellerer hvordan elevene kan tenke og hva de kan gjøre i møte med ulike leseutfordringer. Når læreren modellerer, tenker hen høyt om de ulike stegene hen som leser må ta i møte med leseutfordringene, for eksempel når teksten krever at leseren utfører inferenser, eller at en må forstå strukturen i teksten for å få en forståelse av innholdet, eller også hva en kan gjøre for å anvende et kritisk blikk på innholdet. En slik modellering av hvordan en kan angripe ulike leseutfordringer, vil gi elevene et verktøy i møte med tekster. Gradvis kan elevene få mer ansvar for å bruke de ulike strategiene selv når de møter ulike leseutfordringer (Pearson & Gallagher, 1983). En slik undervisning vil imidlertid kreve god planlegging. Samtidig vet vi at lærere føler på tidspress, noe som kan føre til at de tar for *raske avgjørelser* (*quick decisions*; Bremholm & Skott, 2019) i undervisningsplanleggingen når det gjelder tekstvalg, og også hva som er mulige leseutfordringer.

Selv om lærerne planlegger undervisning i tråd med forskningsbaserte anbefalinger og tar hensyn både til elevenes nivå, tekstenes utfordring og målet for undervisningen, vil det også være utfordringer knyttet til den spesifikke

undervisningskonteksten, noe som krever god *situasjonskompetanse* (Griffith & Lacina, 2018; Tengberg et al., 2022). Det kan være krevende for læreren å oppfatte og utnytte mulighetene for å støtte og utfordre elevenes leseforståelse i situasjonskontekster i den daglige interaksjonen med elevene. I løpet av sekunder må læreren avgjøre om det for eksempel er best å be eleven begrunne, modellere, vente eller simpelthen bare gå videre (Griffith & Lacina, 2018). Ifølge Tengberg et al. (2022) kan lærerne i interaksjonen med elevene opprettholde en kognitiv utfordring ved for eksempel å bruke høy verdsetting og be elevene om å utdype og begrunne tenkingen sin, men læreren kan også redusere utfordringen ved for eksempel å presentere egen tolking eller akseptere elevenes første spontane tolking av en tekst. Tengberg et al. (2022) fant at det kan ligge et uutnyttet potensial i mange slike øyeblikk til å strekke elevenes leseforståelse.

Denne studien

I denne studien undersøker vi fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst* (Hoem et al., 2023). Veiledet lesing er en målrettet og strukturert undervisningsform der læreren gir tilpasset leseopplæring. Metoden er opprinnelig tiltenkt begynneropplæringen, men læringsressursen som blir brukt i denne studien, er tilpasset elever fra mellom- og ungdomstrinnet. Ressursen har form som et 12-siders hefte og har middels didaktiseringsgrad. Læringsressursen er tiltenkt undervisning både i hel klasse og i grupper og gir forslag til hvordan lærere kan forberede økter med veiledet lesing. Kjernen i ressursen er konkrete spørsmål som forslag til samtalestøtte. Samtalestøtten baserer seg på en didaktisk modell utviklet av Fountas og Pinnell (2018), som tilbyr et helhetlig perspektiv på lesing og leseundervisning. I modellen operasjonaliseres alle de strategiske tankeoperasjonene som, bevisst eller ubevisst, kan foregå i hodet på gode lesere, i tre typer tenking; *tenking i tekst*, *tenking ut over tekst* og *tenking om tekst*.

I ressursen er de tre tenkemåtene beskrevet som *arbeid* med teksten, og det er knyttet spørsmål til mulige leseutfordringer i hvert av områdene. Å arbeide *i* selve teksten omfatter leseutfordringer knyttet til ord- og setningsforståelse, leseflyt, tekststrukturer, å bruke informasjon i tekst og å oppsummere. Et eksempel på spørsmål som støtter det å arbeide *i* teksten, er: «Hvordan hjelper forfatteren oss å forstå hva ordet ... betyr?» Å arbeide *ut*

over tekst omfatter mulige leseutfordringer som å lage sammenhenger, å gjøre inferenser og å justere forståelsen (syntetisere). Et eksempel på spørsmål som støtter å arbeide *ut over* teksten, er: «I første avsnitt får vi vite ... Hvordan kan det henge sammen med ..., som nevnes på neste side?» Arbeide *om* teksten (i ressursen beskrevet som å arbeide *kritisk* med tekst) innebærer å analysere teksten og å vurdere teksten. Et eksempel på spørsmål som støtter det å arbeide *om* teksten, er: «Hvem handler teksten mest om? Hvem handler teksten mindre om?»

Lærerne oppfordres til å velge utfordrende tekster som utgangspunkt for veiledningsøktene. Basert på vurderinger av tekstenes leseutfordringer kan de så velge samtalestøtte i form av spørsmål fra ressursen for å støtte elevene i møte med disse leseutfordringene. Ressursen oppfordrer lærerne til å jobbe tett på teksten og gjerne også planlegge hvordan de kan gi elevene støtte ved hjelp av modellering. Siden forskning viser at lærere i liten grad gjør systematiske observasjoner av elevers leseutvikling (Håland et al., 2021), tilbyr ressursen et enkelt observasjonsskjema som lærere kan anvende for å følge med på elevenes lesing. I skjemaet kan læreren notere mål for den aktuelle økta, valgt samtalestøtte og formulere en hypotese om hva en tror vil være utfordrende for elevene som skal observeres. Skjemaet har også plass til oppfølgingspunkt til neste økt, basert på observasjonene.

I denne studien ønsker vi å undersøke læreres bruk av læringsressursen i alle steg av redidaktiseringsprosessen. Vi har følgende forskningsspørsmål: Hva kjennetegner fire ungdomsskolelæreres redidaktiseringsprosess i utprøving av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*?

Metode

Utvalg

I denne studien deltar fire lærere som underviser i språkheterogene klasserom på ungdomstrinnet. To av lærerne underviser på 10. trinn, mens de to andre underviser på 9. trinn. Alle fire er kvinner. Alle er norsklærere, og de underviser også i samfunnsfag og KRLE. Lærerne har mellom 16 og 25 års erfaring. To av lærerne har videreutdanning som lærerspesialister, og en av dem har master i spesialpedagogikk rettet mot leseopplæring. Med bakgrunn

i kompetanse og ønsket om å delta i prosjektet anser vi lærerne som særlig interesserte og engasjerte i lesing og leseopplæring.

Datainnsamling

Studiens design består av to steg. Først prøvde lærerne ut minst tre økter av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*. De ble også spurt om å prøve ut observasjonsskjemaet som følger med ressursen. Neste steg var å delta i et gruppeintervju. Intervjuet varte i 2 timer, og det ble tatt lydopptak av samtalen. Intervjuguiden ble utviklet med bakgrunn i en bearbeidet versjon av Gissel og Buchs (2020, s. 101) modell for analyse av bruk av læringsressurser. Der den opprinnelige modellen har tre steg som også inkluderer elevperspektivet: *læringsressurs, lærere og elevers bruk og læringsutbytte*, hadde vi kun lærerperspektivet. Vi valgte også å dele steget *bruk* i to. De fire stegene i den bearbejdede modellen var: inntrykk av *læringsressursen*, *planlegging* av økter, *gjennomføring* av økter og lærernes *refleksjoner* etter gjennomføring av øktene. Spørsmålene i intervjuguiden ledet lærerne gjennom prosessen fra deres første inntrykk av læringsressursen, via planlegging og bruk av ressursen til refleksjoner rundt egen undervisning i lys av ressursen. Eksempler på spørsmål som ble stilt, er: «Hvordan opplevde du å identifisere leseutfordringer?», «Hvordan fungerte bruk av observasjonsskjemaet?», og «Endret du på noe da du forberedte deg til økt to og tre? Hvordan/hvorfor?». Intervjuet bestod av spørsmål som lærerne først fikk anledning til å svare på individuelt, før de deretter fikk kommentere hverandres innspill. Spørsmålene som ble stilt, fungerte som en støtte i refleksjonene rundt utprøvingen av læringsressursen. En av lærerne kunne ikke møte til gruppeintervjuet, og hun ble derfor intervjuet individuelt. Det individuelle intervjuet fulgte samme struktur som gruppeintervjuet. Det er intervjuene som utgjør studiens datamateriale.

Analyseprosessen

Intervjuene er transkribert. Det ble brukt en enkel transkripsjonsnøkkel (se vedlegg). Gruppeintervjuet består av 1384 ytringer, mens det individuelle intervjuet består av 867 ytringer. Hver ytring er nummerert. Lærerne er anonymisert og har fått navn L1, L2, L3 og L4.

For å kunne si noe om lærernes redidaktiseringsprosess brukte vi den bearbejdede versjonen av Gissel og Buchs (2020) modell som analyseverktøy. Hver av de omtalte fire stegene i den bearbejdede modellen fungerte som hovedkategorier i møte med datamaterialet da vi skulle undersøke lærernes redidaktiseringsprosess. Det ble utviklet underkategorier til hver av de fire hovedkategoriene basert på lærernes ytringer. For den første hovedkategorien, *læringsressursen*, ble det utviklet to underkategorier: Underkategorien *første inntrykk* sier noe om lærernes hovedinntrykk av ressursen, underkategorien *bevisstgjøring* beskriver lærernes opplevelse av ressursen. Den neste hovedkategorien, *planlegging*, har tre underkategorier: underkategoriene *tidkrevende* og *tekst- og leseutfordringer* beskriver lærernes utfordringer i planleggingsfasen, mens kategorien *observasjon* fanger lærernes erfaringer med bruk av observasjonsskjemaet. Også den tredje hovedkategorien, *gjennomføring*, har tre underkategorier. Underkategorien *profesjonell dømmekraft* beskriver lærernes autonomi i anvendelsen av ressursen, mens *nye metoder* beskriver lærernes erfaringer med å prøve ut ressursens metodiske forslag. *Dilemma* beskriver lærernes utfordringer i gjennomføringen av økta med veiledet lesing. Til slutt har hovedkategorien *refleksjoner* to underkategorier; *fokus* beskriver lærernes refleksjoner over hva det å planlegge i tråd med læringsressursen gjorde med undervisningen, og underkategorien *endret forståelse* beskriver lærernes refleksjoner over ny forståelse av tekstarbeid og egen rolle. En systematisk fremstilling av analysekategoriene er vist i tabell 11.1.

Tabell 11.1 *Analysekatégorier*

Hovedkategori	Underkategori	Eksempler
Læringsressursen	Første inntrykk	«Jeg synes heftet var, liksom, det var veldig greit format» (L3,70).
	Bevisstgjøring	«Etter jeg hadde lest det så har jeg tenkt at jeg har jo drevet med ((ler)) det uten at jeg egentlig har tenkt at jeg har gjort det òg da» (L3, 85).
Planlegging	Tidkrevende	«Vi har forberedt oss mer enn vi pleier, for å si det sånn» (L2, 314).
	Tekst- og leseutfordringer	«Så, så hadde jeg jo plukket ut noe jeg tenkte kunne være, em ... jeg lagde en hypotese da som, som dere har skrevet her [...] Eller jeg hadde en teori om hvor skoene skulle trykke» (L1, 476–478).
	Observasjon	«Em... og så det observasjonsskjema har jeg prøvd meg på, og jeg tenker jeg får litt sånn dårlig samvittighet innledningsvis når jeg leser om at vi ikke er så strukturerte eller systematiske når det gjelder vurdering og oppfølging av mer sånn konkret om lesingen» (L2, 147).
Gjennomføring	Profesjonell dømmekraft	«Brukke ikke alltid spørsmålene slik de stod formulert i heftet. På noen av disse her, så har jeg jo, altså ...eh, brukte jeg konkret noen av dem, og så noen som mer sånn inspirasjon til ... ja» (L2, 125).
	Nye metoder	«At det ble veldig sånn tekstnært, altså vi gikk hele tiden tilbake, vi brukte jo teksten veldig aktivt» (L1, 1201).
	Dilemma	«Men det var mer at jeg hadde forberedt meg på forhånd på noe som gjerne ikke helt ... ja, jeg opplevde at det var andre plasser som gjerne var mer utfordrende for [elevene] for å forstå teksten» (L1, 501).
Refleksjoner	Fokus	«Jeg har ingen systematikk og den føler jeg at [ressursen] kan hjelpe meg med» [...] Det ble så mye mer to the point [...] følte jeg når jeg på en måte tenkte igjennom hva er egentlig målet og hva bør jeg da spørre om, sant? [...] Fordi jeg spør jo alltid om alt for mye» (L2, 115–121).
	Endret forståelse	Men jeg har tolket det litt som at, som at min rolle skal være ganske sånn aktiv [...]. Jeg kommer tettere på [teksten] og kommer med mer støtte» (L1, 533 og 1206)

Note: Nummer i parentes refererer til replikknummer i intervjuet.

Resultater

For å svare på forskningsspørsmålet «Hva kjennetegner fire ungdomsskolelæreres redidaktiseringsprosess i utprøving av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst?*», presenterer vi lærernes forståelser og refleksjoner i de ulike stegene av redidaktiseringsprosessen.

Læringsressursen

Alle lærerne var kjent med konseptet veiledet lesing, og samtlige opplevde ressursen som relevant for egen undervisning på ungdomstrinnet. Lærerne poengterte likevel at de «kan mye av teorien bak og skjønner liksom hvorfor [lærere trenger å arbeide med leseopplæring]» (L3, 1190). Videre syntes lærerne at ressursen var praktisk, for eksempel sa L3:

Jeg synes heftet var liksom, det er veldig greit format. Jeg liker når det er sånn ((ler)) ja, liten bok liksom. Ja, så er den lett å lese i og jeg synes det var gode spørsmål, det var gode overskrifter og lett å bla i på en måte. (L3, 70)

I tråd med L3 uttrykte også de øvrige lærerne at de likte at det var ferdig formulerte og konkrete spørsmål i ressursen. For eksempel pekte L4 eksplisitt på at hun likte at spørsmålene er tekstbaserte: «Men så står det videre 'hvor i teksten står det [noe] som får deg til å forstå hva metaforen betyr?'». Samtidig var L4 tydelig på at hun ikke anså alle leseaspektene i ressursen som relevante for hennes elever (49–51). For eksempel mente hun at hennes elever inneværende skoleår ikke trengte å jobbe med språk og leseflyt, men at hun ønsket å ta det i bruk med ny åttende klasse.

Alle lærerne uttrykte flere ganger at arbeidet med ressursen var bevisstgjørende. Det kan tyde på at lærerne opplevde innholdet i ressursen som opplysende og relevant, men at arbeidsmåten ikke nødvendigvis var mest present i hverdagen. L4 sa for eksempel: «Ja, fordi at, at jeg har blitt mer bevisst på at jeg bør jo bruke det som står [i ressursen]» (L4, 684). L3 fikk også bekreftet sin egen praksis: «Etter jeg hadde lest det, så har jeg tenkt jeg har jo drevet med ((ler)) det uten at jeg egentlig har tenkt at jeg har gjort det òg, da» (L3, 85). L2 mener også at hun gjør mye av dette fra før, men kaller det likevel

«for meg sånn totalt sånn bevisstgjørende greier» (L2, 105). Bevisstgjøring ser også ut til å handle om at man får satt ord på en taus kunnskap som en ikke nødvendigvis hadde et klart språk for: «Det blir mer en bevissthet for meg da. [...] Enklere å si til elever 'nå skal vi gjøre det her fordi vi skal lage forbindelser'. [...] For man får jo ofte spørsmål fra elever 'hvorfor skal vi gjøre det her?」（L4, 708–714）

Planlegging

Lærerne opplevde det som tidkrevende å forberede en økt med veiledet lesing: «Vi har forberedt oss mer enn vi pleier, for å si det sånn» (L2, 314). Forberedelsene bestod først i å velge tekst. Lærerne valgte tekster fra læreboka, men også andre tekster, som sanglyrikk og sakprosa. Læringsressursen anbefaler å bruke korte tekster som uansett skal brukes i undervisningen. En av lærerne, som strevde litt med å finne en kort tekst, brukte bare en del av teksten (L1, 310). Den største utfordringen lå i å identifisere leseutfordringer: «Så – ja, så måtte jeg jo bevisstgjøre, være enda, bevisstgjøre meg selv enda mer hva, hvor er det utfordringene i teksten ligger da. [...] Da brukte jeg jo mer tid på det» (L1, 310–311). Samtidig opplevde lærerne at det var en støtte i spørsmålene da de skulle planlegge samtale: «Vi brukte de spørsmålene [i ressursen] [...] Vi kom ikke på noen bedre [spørsmål] (L2, 357). L3 påpekte at spørsmålene fikk henne til selv å lese den utvalgte teksten grundigere, og hun ble usikker på hva som var lesetutfordringer, og om hun faktisk hadde skjont teksten selv: «Hva er det egentlig med denne teksten? Har jeg skjont den?» (L3, 423). På bakgrunn av denne forberedelsen ønsket hun at elevene skulle tolke, og påpekte at «for å tolke må de analysere og finne bevis i teksten» (L3, 416). L4 (481) var opptatt av at bruk av observasjonsskjemaet ikke måtte føles som ekstraarbeid. Ikke alle rubrikkene i skjemaet ga mening for henne:

Jeg vet ikke om, om jeg hadde kommet til å fylle noe inn på «hypotese», uten at jeg har noe sånn tydelig svar på hvorfor, men at det blir, ja, jeg vet ikke. «Hypotese» for meg ble litt sånn vagt, vet ikke hvorfor jeg skal skrive det. [...] Mens «mål med økta» og «valgt samtale» blir mer konkret, at det er derfor jeg tenker at det blir enklere å få til, mens «hypotese» ble ikke så konkret og kanskje derfor vanskeligere å skrive noe på da, tenker jeg. (L4, 489–491)

Tre av lærerne hadde tatt i bruk observasjonsskjemaet. L2 kommenterte informasjonen innledningsvis i ressursen om at lærere i liten grad observerer:

Og så det observasjonsskjemaet har jeg prøvd meg på, og jeg tenker jeg får litt sånn dårlig samvittighet innledningsvis når jeg leser om at vi ikke er så strukturerte eller systematiske når det gjelder vurdering og oppfølging av mer sånn konkret om lesingen [...] Jeg kjenner meg igjen. Jeg har vært litt sånn famlende «hvordan gjør vi det [å observere elever]?». (L2, 147–149)

To av lærerne uttrykte eksplisitt at observasjonsskjemaet ga dem nyttig informasjon i planleggingen av videre undervisning: «Det største lyset som gikk opp for meg [...] at du endrer eller justerer på det du har tenkt i forhold til [...] observasjonen du gjør, altså den systematikken der [...] Det likte jeg» (L2, 394–404). For eksempel oppdaget L2 i observasjonene at «jeg har liksom ikke helt tenkt over at [andrespråkselever] bare svarer med ett ord og ett ord her og ett ord der» (L2, 1013–1017). Hun planla neste økt på bakgrunn av disse observasjonene.

Gjennomføring

Lærerne viste profesjonell dømmekraft i bruk av læringsressursen. Utover i intervjuet viste de til flere eksempler der de vektla at de ikke kunne bruke spørsmålene i ressursen direkte inn i egen undervisning: «[Å velge spørsmål] krever jo at du kan teksten godt selv, sant?» (L1, 804). L2 sa for eksempel: «Brukte ikke alltid spørsmålene slik de stod formulert i heftet. På noen av disse her, så brukte jeg konkret noen av dem, og så noen som mer sånn inspirasjon til ... ja» (L2, 125).

Lærerne prøvde også ut ressursens forslag til nye arbeidsmåter: For eksempel foreslår ressursen å begrense førlesingsfasen og heller bruke mer tid på teksten: «Det var nytt, men det var litt gøy og på en måte å ikke dra ut den førlesing, så blir det litt mye sånn, ja» (L3, 802). Alle lærerne erfarte at de lærerstyrte samtalene som ressursen legger opp til, førte til at samtalene i større grad enn tidligere ble tekstbaserte: «At det ble veldig sånn tekstnært, altså vi hele tiden gikk tilbake, vi brukte jo teksten veldig aktivt» (L1, 1201). Lærerne prøvde også ut modellering, til tross for at de uttrykte mer usikkerhet

knyttet til dette området: L3 gjorde oppdagelsen at modellering må forberedes: «Nei, jeg trodde [modellering] skulle komme av seg selv» (L3, 1244), mens L1 pekte på at modellering i små grupper vs. klasse er to ulike ting: «Ja, for jeg hadde tenkt at jeg skulle liksom modellere mer, men det er litt vanskeligere i hel klasse» (L1, 1231). Et usikkerhetsmoment var knyttet til hvordan en skulle modellere spesifikke leseutfordringer:

Når de skulle inn på disse ordene og få dele opp ordene og forklare hva de betydde, altså, det hadde blitt litt kunstig eller på en måte, tror jeg. Vi klarte ikke helt å se iallfall hvordan vi skulle modellere det. (L2, 1272)

L4 erfarte at det å prøve ut samme modelleringsøkt i to ulike klasser ga økt trygghet:

Og det var, ble jo mer naturlig òg, fordi at de hadde jobbet litt med teksten, og jeg så jo at de trengte å forstå, så da viste jeg dem mer at det her [i teksten] handler om [...] fordi her står det det [...] og her står det det [...], og da sånn som jeg tenker så kan det være det [...]. Så det var mye mer modellering på andre høytlesning da. (L4, 635)

Da lærerne prøvde ut en økt med veiledet lesing, opplevde flere å stå i et dilemma. For eksempel viste både L1 og L3 til at de stod i et dilemma mellom det de hadde planlagt og selve gjennomføringen av undervisningen. Der ressursen legger opp til en lærerstyrt samtale og at lærerne skal forberede noen utvalgte spørsmål, opplevde de det som utfordrende å inkludere elevens innspill i samtalen. L3 løftet fram at når en har planlagt samtalestøttet undervisning nøye, kan en bli veldig styrt av egen plan: «Jeg merker hvis jeg har gjort sånn, ja, at jeg hadde forberedt meg sånn at jeg ((ler)) da ble jeg så opphengt i hva jeg hadde [...] det er nesten sånn 'jeg skulle gjøre dette'» (L3, 588–590). Både L1 og L3 antydet at det ikke var helt samsvar mellom det de hadde antatt var vanskelig for elevene, og det elevene faktisk strevde med: «Så sånn at liksom den hypotesen min opplevde jeg jo, det skar seg litt på en måte i begynnelsen» (L1, 495). L1 fortsetter: «Men det var mer at jeg hadde forberedt meg på forhånd på noe som gjerne ikke helt [...] ja, jeg opplevde at

det var andre plasser som gjerne var mer utfordrende for [elevene] for å forstå teksten» (L1, 501).

Refleksjoner

I lys av de erfaringene de hadde gjort seg med utprøving av ressursen, reflekterte lærerne over egen undervisning. Det var særlig to faktorer som utkrystalliserte seg. Når lærerne hadde planlagt økter med veiledet lesing med utgangspunkt i samtalestøtten, opplevde de at de i større grad klarte å holde fokus i undervisningen. For eksempel løftet de fram at det å formulere mål knyttet til å arbeide tekstbasert, hjalp dem å holde fokus: «Fordi jeg lagde meg jo et mål med økten [...] og det hjalp jo meg å holde [...] med å jobbe med å tolke og finne bevis i teksten» (L3, 218–224). L2 kontrasterte egen undervisning med veiledet lesing-øktene:

Jeg har ingen systematikk [vanligvis], og det føler jeg at [læringsressursen] kan hjelpe meg med. [...] Det ble så mye mer to the point [...] følte jeg når jeg på en måte tenkte igjennom hva er egentlig målet og hva bør jeg da spørre om, sant? [...] Fordi jeg spør jo alltid om altfor mye. (L2,115–121)

Det at undervisningen kan være mer fokusert, ledet også til en samtale om at økter med veiledet lesing ikke trenger å være så lange, men at de kan være mer målrettet: «Ja, og så dette her med å på en måte ikke ta hele timen, sant? At man må være litt effektiv og få det liksom, for da får du jo òg [elevenes] oppmerksomhet i den stunden eller konsentrasjon» (L2, 522).

Lærerne ga i løpet av intervjuet uttrykk for en ny forståelse av hva arbeid med tekster kan innebære. L4 sammenlignet tidligere spørsmål til tekster med dem hun hadde valgt fra ressursen:

Jeg tror at de spørsmålene [fra ressursen] som jeg har valgt å bruke, har jeg nok ikke brukt i samme grad før. Og [spørsmålene] gjorde på en måte at, det var litt sånn [...] litt mer sånn trygg eller bevisst på at det er det her vi skal finne ut av» (L4, 283). Videre erfarte lærerne at deres egen rolle var annerledes da de gjennomførte økter med veiledet lesing enn i samtaler ellers. Særlig L1 reflekterte mye

over egen rolle: «Men jeg har tolket det litt som at, som at min rolle skal være ganske sånn aktiv [...]. Jeg kommer tettere på [teksten] og kommer med mer støtte.» (L1, 533 og 1206)

To av lærerne løftet også fram at det å observere elevenes leseutvikling innebar en ny rolle i undervisningen: «For vi hadde jo plukket ut disse [andrespråks-] elevene som vi ville observere i disse korte samtalene [...] sånn. Og, vi skrev ned sånn og sånn og 'ok, da gjør vi sånn neste gang og sånn og sånn'» (L2, 668).

Diskusjon

I det følgende løfter vi fram ett funn i hver av kategoriene som til sammen viser hva som kjennetegner de fire lærernes redidaktiseringsprosess i utprøvingen av læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*.

Det første funnet er at lærerne opplevde ressursen som både gjenkjennbar og bevisstgjørende. En mulig forklaring på denne ambivalensen er at det har vært mye oppmerksomhet om lesing i skolen de siste årene, og begreper som brukes i ressursen, for eksempel *modellering*, *tolke* og *tenke kritisk*, er kjent for lærerne. Samtidig kan slike begreper være vage og krevende å operasjonalisere, slik Weyergang (2022) påpeker. En mulig risiko ved at lærere antar at de forstår og gjenkjenner metoder og begreper som brukes i leseopplæringen, kan være at de overser utfordringer som kan oppstå i redidaktiseringsprosessen. Det at lærerne i starten av intervjuet beskrev ressursen som både bevisstgjørende og gjenkjennelig, kan tyde på at de tenkte spørsmålene umiddelbart kunne anvendes i undervisningen, og at de i mindre grad trengte å tolke og tilpasse spørsmålene til egen undervisning. Det kan tyde på at lærerne først vurderte læringsressursen til å ha høy didaktiseringsgrad. De uttrykte likevel ingen skepsis til at ressursen kunne redusere deres profesjonelle vurdering, slik lærerne i Lenski et al. (2016) sin studie gjorde. Snarere ga de uttrykk for at det var positivt med ferdig formulerte spørsmål som de først opplevde de kunne bruke direkte inn i undervisningen. Den helhetlige tilnærmingen til leseundervisning ga gjenklang hos lærerne. Kommentarer om at elevene først skal jobbe med strategier knyttet til språkforståelse og leseflyt før de konsentrerer seg om andre leseutfordringer, kan likevel tyde på en forståelse av at

strategiske leseferdigheter utvikles i en lineær prosess. Dette er en forståelse av strategiundervisning som leseforskere advarer mot (Afflerbach et al., 2020).

Det andre funnet er at lærerne fant planleggingsfasen krevende, både tidsmessig og innholdsmessig. I starten av intervjuet var det tydelig at lærerne oppfattet at ressursen hadde høy didaktiseringsgrad. Etter hvert ble denne oppfatningen justert, og de påpekte at planleggingsfasen krevde deres faglige vurderinger i tolking og tilpasning av ressursen til egen undervisning. Erfaringene med dette tolkingsarbeidet skilte seg fra erfaringer de hadde fra vanlig praksis. I tråd med Bremholm og Skott (2019) kan vi kanskje si at lærernes praksis kjennetegnes av tidspress som fører til for raske avgjørelser (*quick decisions*). I lys av tidligere forskning (Bremholm & Skott, 2019; Magnusson et al., 2018; Tengberg, 2019) kan det tenkes at lærerne i liten grad har eksplisitt oppmerksomhet både mot valg av tekster og mot leseutfordringer i tekstene i planleggingsfasen, men at de i større grad for eksempel overlater disse valgene til lærebøkene eller ikke går inn i leseutfordringer, slik Tengberg (2019) beskriver. Lærerne i denne studien utøvde likevel stor faglighet i arbeidet med å velge tekster og identifisere leseutfordringer i valgte tekster. Ved selv å ta ansvaret for mange didaktiske valg opplevde lærerne at planleggingsfasen også støttet dem i å holde fokus og rette oppmerksomheten mot leseutfordringer. Det at flere av lærerne oppdaget en nytteverdi av å observere elevenes leseferdigheter for så å basere planlegging av undervisning på observasjonene, innebar en ytterligere mulighet til å målrette undervisningen.

Det tredje funnet er at lærerne utviklet en gryende forståelse av en mer målrettet undervisning for å jobbe tett på tekster, der de selv har en mer aktiv rolle. På samme måte som lærerne i Rangnes og Gourvennecs studie (2018) vokste forståelsen fram i løpet av intervjuet, da lærerne fikk støtte av intervju spørsmålene, samt kommenterte og ga innspill på egne og hverandres erfaringer med utprøving av en ressurs. Forståelsen deres beveget seg fra først å beskrive ressursen som gjenkjennelig, til så å gjøre en kobling mellom spørsmålene i ressursen og mange av de vage begrepene som brukes om lesing (Weyergang, 2022). Samtidig gjorde ikke lærerne koblingen mellom spørsmålene og de vage begrepene eksplisitt. Underveis i arbeidet oppdaget de imidlertid at spørsmålene i ressursen ga dem nye innfallsvinkler til å arbeide tekstbasert i undervisningen. L3 påpekte for eksempel at når elevene skulle tolke, kunne hun bruke spørsmålet der de måtte finne bevis i teksten.

Det fjerde funnet er at lærerne utøvde profesjonell dømmekraft i både planleggings- og gjennomføringsfasen. Ressursen har middels didaktiseringsgrad og legger dermed opp til at lærerne må tolke og tilpasse forslagene i ressursen til egen undervisning. Dette innebærer mer arbeid enn ressurser med høy didaktiseringsgrad, men gir likevel lærere større muligheter til å utøve profesjonell dømmekraft (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022; Lenski et al., 2016). I utprøvingen av forslagene som ressursen legger opp til, opplevde lærerne i større grad å gjennomføre tekstbaserte samtaler i stedet for samtaler som var basert på elevenes assosiasjoner, slik som tidligere studier har beskrevet eksisterende praksis (Rangnes, 2019; Rødnes, 2014). Da en av lærerne observerte at andrespråkselevne kun svarte med enkeltord i samtaler, oppdaget hun et potensial for å strekke elevenes (språk- og) leseforståelse, slik Tengberg et al. (2022) tar til orde for. I gjennomføringen av undervisningen stod lærerne også i et dilemma mellom planlagt undervisning og elevenes innspill. De erfarte at det kunne være vanskelig å utnytte potensialet i situasjoner der elevene plutselig møtte andre leseutfordringer enn det læreren hadde predikert. Dette er i tråd med annen forskning (Griffith & Lacina, 2018; Tengberg et al., 2022), som har vist at det kan være krevende å oppfatte og utnytte mulighetene for å støtte og utfordre elevenes leseforståelse i situasjonskonteksten. Lærerne i denne studien viste profesjonell dømmekraft og vilje til å prøve ut en ny tilnærming til arbeid med tekster, selv om det innebar at de måtte bruke tid på å sette seg inn i nye metoder og kjenne på usikkerhet, for eksempel da de prøvde ut modellering. En slik utprøving er helt avgjørende for å få til endring i egen praksis (Roland & Westergård, 2015). Lærerne i denne studien prøvde likevel bare ut tre økter med veiledet lesing. For at en varig endring i egen praksis skal skje, må lærere få mange erfaringer over lang tid.

Oppsummerende kan vi si at redidaktiseringsprosessen av en læringsressurs med middels grad av didaktisering krevde lærernes profesjonelle dømmekraft både i planleggings- og gjennomføringsfasen. Denne studien viser at lærere kan få støtte i å tolke og omsette ressursen til egen undervisning, når de deltar i en strukturert samtale om utfordringer og dilemmaer knyttet til bruk av læringsressurser. Denne studiens implikasjoner er derfor at for å få fullt utbytte av læringsressurser bør lærere få mange erfaringer med å prøve ut ressursene, samt at bruk av læringsressurser bør inngå som en del av felles pedagogisk utviklingsarbeid på en skole.

Referanser

- Afflerbach, P., Hurt, M. & Cho, B. Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. I D. L. Dinsmore, L. K. Fryer & M. M. Parkinson (Red.), *Handbook of strategies and strategic processing* (s. 98–118). Routledge.
- Bremholm, J. & Skott, C. K. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31–44. <https://doi.org/10.5204/jld.v4i4.87>
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2018). Every child, every classroom, every day: From vision to action in literacy learning. *The Reading Teacher*, 72(1), 7–19. <https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (1), 56–68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1>
- Gissel, S. T. & Buch, B. (2020). Et systematisk forskningsreview om elever og læreres bruk av didaktiske læremidler i L1. *Learning Tech*, 5(7), 90–129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Griffith, R. & Lacina, J. (2018). Teacher as decision maker: A framework to guide teaching decisions in reading. *The Reading Teacher*, 71(4), 501–507. <https://doi.org/10.1002/trtr.1662>
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademiske forlag.
- Hoem, T. F., Rangnes, H. & Wagner, Å. K. H. (2023). *Veiledet lesing i samtale om tekst*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/materiell-veiledet-lesing>
- Håland, A., Wagner, Å. K. H. & Mc Tigue, E. (2021). How do Norwegian second-grade teachers use guided reading? The quantity and quality of practices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.02>
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt*. [Doktoravhandling]. NTNU.
- Lenski, S., Larson, M., McElhone, D., Davis, D. S., Lauritzen, C., Villagómez, A., Yeigh, M., Landon-Hays, M., leJeune, M. & Scales, W. D. (2016). What teachers want: A statewide survey of reading and English language arts teachers' instructional materials, preferences, and practices. *Literacy Research and Instruction*, 55(3), 237–261. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1156202>

- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Rangnes, H. (2019). Facilitating second-language learners' access to expository texts: Teachers' understanding of the challenges involved. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.16>
- Rangnes, H. & Gourvennec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 6–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). Metodikk for implementering. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 135–165). Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Swanson, E., Wanzek, J., McCulley, L., Stillman-Spisak, S., Vaughn, S., Simmons, D., Fogarty, M. & Hairrell, A. (2016). Literacy and text reading in middle and high school social studies and English language arts classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 199–222. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.910718>
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2022). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and Teacher Education*, 115. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Barr, C. D., Meneses, A. & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J. B., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *Norske tiåringers leseforståelse. PIRLS 2021 – Kortrapport*. Universitetet i Stavanger.
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–29. <https://doi.org/10.5617/adno.9059>

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget.

Vedlegg – Transkripsjon

Transkripsjonene er skrevet i en matrise med tre kolonner: En kolonne for replikknummer, en kolonne for hvem som snakker og en kolonne for selve ytringen. Transkripsjonene er skrevet på bokmål. Følgende transkripsjonsnøkkel er brukt:

- = ingen pauser mellom ytringer/overlapp
- (3s) pausetid (over 2 sekunder)
- ((ler)) beskrivelse av handlinger
- [...] utelatt tekst

Lesing på nynorsk som sidemål

Eline Bjørke og Elise Takle

Innleiing

Å lese tekstar på nynorsk har ei sentral rolle i nynorskopplæringa. I læreplanen for norskfaget i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det lagt opp til at elevane skal møte både nynorsk og bokmål allereie før andre trinn i grunnskulen. Desse første møta med nynorsk for bokmålelevane skal vere gjennom å «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter fjerde trinn skal elevane lese, lytte til og samtale om «fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk», og etter sjuande trinn skal dei også lese fagtekstar og «prøve ut skriving av tekster på sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når elevane går ut av ungdomsskulen, skal dei kunne lese fleire sjangrar på nynorsk og bokmål, i tillegg til at dei skal kunne skrive tekstar på nynorsk og bokmål med funksjonell rettskriving og ha historisk og aktuell kunnskap om den norske språksituasjonen. Vi kan forstå læreplanen som at han legg stor vekt på lesing av bae skriftspråka som føresetnad for å lære å skrive dei.

Nynorskdidaktikk har vakse fram som omgrep og fagfelt dei siste to tiåra. I denne teksten bruker vi omgrepet nynorskdidaktikk om didaktikk knytt til nynorsk som sidemål, sjølv om omgrepet sjølvsagt òg kan famne hovudmålspektivet. Fag- og forskingslitteraturen om nynorskdidaktikk legg til dømes vekt på kontrastive og utforskande tilnærmingar til sidemålsopplæringa

(Jansson, 2011a; Skjong & Vederhus, 2008; Søfteland, 2021), men også å bruke nynorsk som bruksspråk, til dømes ved at læraren skriv nynorsk på tavla eller i informasjonsskriv (Sjøhelle, 2016; Sjøhelle, 2020). Trass i at lesing er vektlagt i læreplanen, er det gjort lite forskning på kva rolle lesing har i nynorskopplæringa når nynorsk er sidemål.

I norskfaget i LK20 har lesing både ein reiskaps- og ein dannelsingsfunksjon (Bakken, 2020). Ifølge Bakken (2020) kan vi forstå lesekompetanse i læreplanen som å kunne lese ulike sjangrar i ulike kontekstar, og kompetansen inkluderer mellom anna å kunne lese for å vere ein aktiv deltakar i samfunnet og å vere kritisk til språk og tekst. I tillegg til dette skal elevane «utvikle kompetanse i å lese på ulike språk og målformer» (Bakken, 2020, s. 258). Med ei slik vid forståing av lesing vil på mange måtar all fag- og forskingslitteratur om nynorskdidaktikk røre ved problemstillingar knytt til lesing i større eller mindre grad. Målet med dette kapittelet er å gi eit oversyn over ulike tilnærmingar til lesing på nynorsk som sidemål som er representert i fag- og forskingslitteraturen.

Studien har søkt svar på den overordna problemstillinga: *Kva rolle kan og bør nynorsklesing ha i sidemålsopplæringa?*, konkretisert i to forskingsspørsmål:

- Kva finst om lesing på nynorsk som del av sidemålsopplæringa i fag- og forskingslitteraturen?
- Korleis blir lesing på nynorsk som sidemål tematisert i fag- og forskingslitteraturen?

For å finne svar på desse spørsmåla har vi gjort ein *scoping review*, ei kunnskapsoppsummering der ein nærmar seg litteraturen i eit felt med opne forskingsspørsmål for å mellom anna avdekke omfanget av forskinga gjort på eit tema, kva type litteratur som finst om temaet, og for å identifisere og analysere kunnskapshol. Vi bruker det norske omgrepet *sonderande oversyn* etter Nordanger et al. (2023), sidan det får fram det utforskande og kreative som skil denne typen systematiske kunnskapsoppsummeringar frå dei meir tradisjonelle. Funna vi har gjort med utgangspunkt i det første forskingsspørsmålet, dannar grunnlaget for ein analyse der vi undersøker korleis lesing blir tematisert i tekstutvalet, og såleis kva rolle og funksjon nynorsklesing har, kan ha og bør ha i nynorskopplæringa når nynorsk er sidemål. Vidare har vi drøfta funna, primært i lys av andrespråksteoretiske perspektiv.

Andrespråksteoretiske perspektiv på nynorsk som sidemål

Å forstå nynorsk og bokmål som ulike språk

I nyare forskning på den norske toskriftssituasjonen og nynorskdidaktikk er det vanleg å bruke teoretiske og didaktiske perspektiv frå andrespråksfeltet (t.d. Eiksund, 2017; Sjøhelle, 2016; Sjøhelle, 2017; Vangsnæs et al., 2017). Dette er ofte grunnlagt med at ein kan argumentere for å forstå nynorsk og bokmål som ulike språk, til dømes gjennom å vise til at bokmålelevar oppfattar dei nettopp slik (Eiksund, 2017), eller gjennom å vise til forskning som tyder på at hjernen oppfattar nynorsk og bokmål som ulike språk (Vulchanova et al., 2013). Likevel må ein understreke at desse to norske skriftspråka er særprege samanlikna med andre språk, fordi dei i utgangspunktet er nettopp skriftspråk. Øzerk (2016) definerer derfor den norske fleispråklegheita som *sidemålstospråklegheit* og legg vekt på at det primært er elevane med nynorsk som hovudmål som har ein slik språkkompetanse. Når Eiksund (2017) undersøker språkkompetansen nynorsk- og bokmålelevar har i dei to skriftspråka, slår han fast at elevar med bokmål som hovudmål har lågare føresetnadar for å lære sidemålet sitt enn nynorskelevane, og han kallar bokmålelevar for *hovudmålsdominant tospråklege*. Bakgrunnen for dette meiner han er at nynorskelevane i mykje større grad møter sidemålet sitt, både i og utanfor skulen, enn bokmålelevane gjer. Dersom ein skal forstå nynorsk og bokmål som ulike språk, er det altså viktig å ta omsyn til at dei er skriftspråk, og at det fyrst og fremst vil vere gjennom lesing at bokmålelevane møter sidemålet sitt. Derfor blir lesing viktig innanfor nynorskdidaktikken som ein sentral metode for å kompensere for dei lågare føresetnadane, sidan bokmålelevane i mindre grad enn nynorskelevane er eksponerte for sidemålet sitt.

Eit døme på at teoriar frå andrespråksfeltet er brukt i og tilpassa til ein kontekst med nynorskdidaktikk er intervensjonsstudien til Sjøhelle (2016), der ho la opp til å bruke nynorsk som bruksspråk i norsktimane på ein vidaregåande skule. Ho tok utgangspunkt i språkbadspedagogikk (Baker & Wright, 2017), som handlar om å i stor grad eksponere elevane for språket dei skal lære, både munnleg og skriftleg, og slik la dei «bade» i det. Ho tilpassa denne pedagogikken til den norske toskriftssituasjonen og presenterte omgrepet *språkdusj* som prinsipp i nynorskdidaktikken: «I staden for å 'bade' i språket, får elevane ein effektiv 'dusj' av nynorsk i kvar norsktime, gjennom at læraren

modellerer skriftspråket på tavla eller i planar og oppgaver» (Sjøhelle, 2017, s. 301). Ho hevdar også at det er viktig at elevane møter nynorske litterære tekstar i undervisninga, så dei kan bruke desse som språklege føredøme når dei skriv sjølv (Sjøhelle, 2017). Såleis får lesing ei sentral rolle i prosjektet hennar når det gjeld å utvikle språkkompetanse i nynorsk som sidemål.

Om affektive filter og nynorsklesing som innputt

Innputt og affektive filter er to konsept frå andrespråksfeltet som til ein viss grad er brukt til å forstå korleis vi lærer nynorsk som sidemål (t.d. Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a). Innputt-hypotesen går ut på at menneske tileignar seg språk gjennom å bli eksponerte for forståelege utsegner, *comprehensible input*, som er litt over det nivået ein sjølv er på i tidsrommet (Krashen, 1985). Denne eksponeringa er viktig fordi «speech cannot be taught directly, but ‘emerges’ on its own as a result of building competence via comprehensible input» (Krashen, 1985, s. 80). Denne hypotesen, om at ein ikkje produserer språk utan å få presentert språklege føredøme gjennom språkleg innputt, har blitt kritisert mellom anna fordi han undervurderer kva rolle innsikt i grammatikk kan ha i språklæring (White, 1987), kva rolle interaksjon har (Long, 1985), og kva rolle språkproduksjon har (Simensen, 2007). Dessutan er hypotesen utvikla med utgangspunkt i språk med større lingvistiske skilnadar enn mellom nynorsk og bokmål, som både har ein munnleg og ein skriftleg dimensjon. Det er altså fleire utfordringar med å bruke dette omgrepet i samband med det å lære språk generelt og å lære nynorsk som sidemål spesielt. Sjølv om det er usemje knytt til kor viktig innputt er i språklæring, og for så vidt kva innputt kan vere, er likevel ulike andrespråksteoriar samstemde i at innputt er naudsynt for å lære eit nytt språk (Kulbrandstad & Ryen, 2018). I denne teksten argumenterer vi for at det kan vere aktuelt å sjå det å lese nynorsk som eit slags innputt for å lære seg å skrive nynorsk, og det kjem vi nærare inn på i diskusjonen.

Hypotesen om affektive filter utvidar innputthypotesen og legg vekt på at motivasjon og haldningar er viktige faktorar i språktileigninga, der språkinnlæraren må vere «åpen for the input» (Krashen, 1985, s. 81). Eit affektivt filter kan fungere som ei blokkering for å nyttiggjere seg av innputtet i ein språklæringsssamanheng sjølv om språkinnlæraren forstår det hen høyrer eller les (Krashen, 1985). Sjøhelle (2016, s. 56) argumenterer for at

omgrepet affektive filter «gir eit tydeleg bilde på noko av problematikken knytt til sidemålsopplæring på nynorsk». Vi kan sjå føre oss at negative haldningar til nynorsk kan vere eit affektivt filter som kan vere eit hinder for å lære seg nynorsk gjennom lesing.

Metode

Sonderande oversyn er ein nyare metode blant ulike former for kunnskapsoppsummingar. Arksey og O'Malley (2005) presenterte fyrst eit framlegg til eit metodisk rammeverk for *scoping reviews*, som Munn et al. (2018) seinare utvida. Dei føreslår at grunngjevingar for å utføre eit sonderande oversyn til dømes kan vere at ein vil «identify the types of available evidence in a given field», «identify key characteristics or factors related to a concept» eller «to identify and analyse knowledge gaps» (Munn et al., 2018, s. 2). Desse føremåla stemmer godt overeins med føremåla for denne studien, der vi ønsker å få oversyn over eit relativt lite utforska felt.

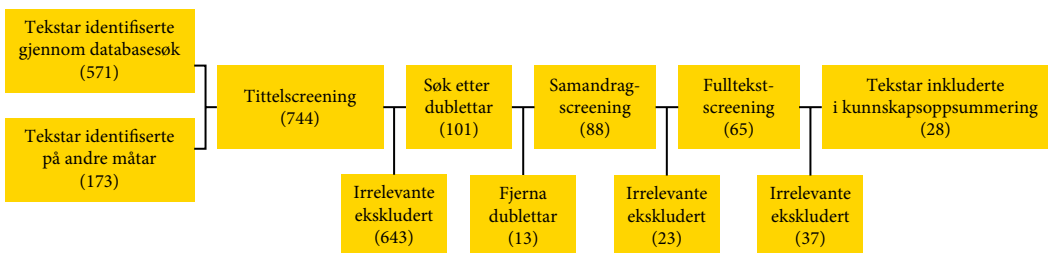
Søkestrategi

Dei tre elementa lesing, nynorsk og sidemål dannar inkluderingskriteria for denne studien, og vi har ekskludert tekstar som har eit tydeleg hovudmålsperspektiv. Ein del av føremålet med eit sonderande oversyn er nettopp å undersøke omfanget av litteratur som finst på eit felt, og samanlikna med systematiske kunnskapsoppsummingar vil dei ha «correspondingly more expansive inclusion criteria» (Munn et al., 2018, s. 5). Vi definerte derfor ikkje mange eksklusjonskriterium, også fordi vi ønskte å opne for å analysere ikkje-fagfelleverdert litteratur som rettar seg mot lærarstudentar og lærarar, og såkalla grå litteratur, som masteravhandlingar og rapportar. Vi valde òg å inkludere fag- og forskingslitteratur som rettar seg mot alle skuletrinn, mellom anna fordi eit slikt teksttilfang til saman gir eit relativt breitt utval, medan utvalet ville ha vore særst avgrensa dersom vi ekskluderte fag- og forskingslitteratur med fokus på barneskulen eller vidaregåande skule. I screeningprosessen ekskluderte vi likevel fag- og forskingslitteratur med fokus på barnehagen og høgare utdanning, då desse tar andre didaktiske omsyn. I databasesøka har vi avgrensa søka til tekstar som er publiserte etter 2006,

både fordi vi i hovudsak er ute etter nyare tekstar, og fordi Kunnskapsløftet med lesing og skriving som grunnleggande ferdigheiter blei innført i 2006. Mykje av fag- og forskningslitteraturen vi har inkludert, handlar om nynorsk som sidemål og tematiserer problemstillingar knytt til lesing, utan at lesing er hovudfokus. Vi har òg søkt etter tekstar som meir overordna handlar om lesing eller norskdidaktikk i det heile, der nynorsk som sidemål blir tematisert som eit underordna aspekt.

Vi gjorde søk i både tverrfaglege og fagspesifikke norske og internasjonale databasar. Vinteren 2022/2023 brukte vi søkeorda «nynorsk» og «sidemål» i databasane ERIC (EBSCO-host), MLA (EBSCO-host), Scopus, Idunn, og NORA. I NORA avgrensa vi søket til masteravhandlingar, men i dei andre databasane avgrensa vi ikkje på teksttype. I databasane fekk vi til saman 571 treff, men gjennom screeningprosessen fann vi dei fleste irrelevante og ekskluderte alle med unntak av sju masteravhandlingar som på ulikt vis tematiserte lesing på nynorsk som sidemål. Vi supplerte søket vårt med ei eiga liste over 70 aktuelle titlar som vi kjente til frå før, og lista «Artiklar, rapportar og avhandlingar» på nettsidene til Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret, u.å.).

Søkeprosessen har ikkje vore lineær, slik han framstår i flytdiagrammet i figur 12.1. Mens vi har lese tekstar frå søketreffa, har vi hatt augo opne for andre relevante tekstar, og vi har fleire gongar henta nye titlar med oss frå screeninga, og latt desse tekstane gå gjennom same prosess som dei andre. Særleg i referanselister fann vi fleire tekstar vi undersøkte nærare, men vi fann òg interessante titlar på meir tilfeldige måtar. I arbeidet med screening har vi vore i kontinuerleg dialog om inklusjon og eksklusjon i tvilsspørsmål.



Figur 12.1 Flytdiagram som illustrerer søkeprosessen

Syntese og analyse

Dei 28 tekstane i kunnskapsoppsummeringa organiserte vi i skjema, og i analysearbeidet las vi tekstane målretta med fokus på korleis dei tematiserte lesing på nynorsk som sidemål. Relevante poeng og utsegner blei samanfatta i ein tabell som vart utgangspunktet for vidare analyse. Føremålet med eit sonderande oversyn er å skaffe oversyn over omfanget av litteraturen og kva som kjenneteiknar tekstane (Munn et al., 2018, s. 3), og vi meiner framgangsmåten vi brukte, fungerte godt til dette føremålet.

Det er eit spekter av ulike tilnærmingar til syntetisering av funn i kunnskapsoversyn. Gough et al. (2012) føreslår at ein ved det eine ytterpunktet kan plassere aggregative syntesar, som legg saman funn frå like studiar som kan støtte oppunder kvarandre, slik ein assosierer med meir tradisjonelle kunnskapsoversyn. Ved det andre ytterpunktet kan ein plassere konfigurerande syntesar, som i mykje større grad opnar tolking og utforsking av eit forskingsfelt. Gjennom å syntetisere funna konfigurativt bruker ein ulike tekstar som utgangspunkt for å prøve å identifisere mønster i tekstutvalet. Munthe et al. (2022, s. 140) skriv at syntesearbeidet i eit sonderande oversyn oftast vil «være en kategorisering av forskningstema eller identifisering av ulike forskningsmetoder som er anvendt». I vår studie identifiserte vi kva tilnærmingar til nynorsklesing som vi fann i tekstane, kva fellestrekk og skilnadar vi fann i dei overordna tilnærmingane, og vi kategoriserte dei med utgangspunkt i dette. Vi organiserte tekstutvalet i fem kategoriar med utgangspunkt i korleis dei tematiserte nynorsklesing i eit sidemålsperspektiv. Desse dannar utgangspunktet for presentasjonen av funna våre.

Funn

Tekstutvalet vårt består av éi doktorgradsavhandling, fem vitenskaplege artiklar, sju masteravhandlingar, ti kapittel frå tre bøker om nynorskdidaktikk og fem kapittel frå annan norskdidaktisk faglitteratur (sjå tabell 12.1). Med andre ord er overvekta av tekstane i utvalet faglitteratur som rettar seg mot lærarstudentar og lærarar, medan eit mindretal av tekstane presenterer funn frå primærstudiar.

Tabell 12.1 *Oversyn over tekstutvalet*

Type tekst	Titlar
Doktorgradsavhandling	Sjøhelle (2016)
Vitskapelege artiklar	Askeland (2009) Eiksund (2017) Jansson og Traavik (2017) Nordeide (2022) Sjøhelle (2017)
Masteravhandlingar	Bårdsen (2021) Eiksund (2010) Eriksen (2022) Fagna (2017) Løkken (2021) Melås (2021) Nyrnes (2011)
Kapittel frå bøker om nynorskdidaktikk	Askeland et al. (2020b) Jansson (2011a) Jansson (2011b) Juuhl (2022) Juuhl og Sjøhelle (2022) Sjøhelle (2022a) Sjøhelle (2022b) Skjong (2011) Sørbø (2022) Vederhus (2011)
Kapittel frå annan norskdidaktisk faglitteratur	Blistad-Balas og Roe (2020) Furevikstrand (2019) Hårstad og Solheim (2021) Jansson et al. (2021) Skjong og Vederhus (2008)

Nynorsklesing som språkføredøme

I denne kategorien har vi plassert fag- og forskningslitteratur som i einkvan grad tematiserer lesing av nynorsktekstar som språklege føredøme for elevane. Ein underliggande premiss i tekstutvalet i denne kategorien er at det er ein tydeleg samanheng mellom lesing av nynorsk og utvikling av nynorskerferdigheiter spesielt og skriveferdigheiter generelt. Til dømes skriv Blikstad-Balas og Roe at sjølv om ein ikkje nødvendigvis tematiserer språket når ein les nynorske tekstar, «vil det å lese tekster på nynorsk i seg selv ha positiv effekt, både når det gjelder holdninger til faget og forståelse av særtrekk ved det norske skriftspråket» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 138). Fleire av tekstane har liknande utsegner (Askeland, 2009; Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a, 2011b; Sjøhelle, 2022b), men det er også tydeleg i delar av tekstutvalet at lesing aleine ikkje er nok for å utvikle skriveferdigheitene på nynorsk (Jansson & Traavik, 2017).

Ein del av tekstutvalet tar føre seg didaktiske tilnærmingar med nynorsk som bruksspråk og viser dessutan at slike tilnærmingar har god effekt på nynorsklæringa til elevane. Eit døme på denne tilnærminga er å bruke nynorske læremiddel i andre fag enn norsk (Bårdsen, 2021; Fagna, 2017; Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a; Jansson & Traavik, 2017; Jansson et al., 2021). Andre tekstar i utvalet tematiserer ulike former for språkdusjar, der læraren kommuniserer med og formidlar fag til elevane på nynorsk (Askeland et al., 2020b; Juuhl & Sjøhelle, 2022; Sjøhelle, 2016; Sjøhelle, 2017). Slike bruksspråktilnærmingar ser ut til å fungere godt i klasseromma. Intervensjonsstudien til Sjøhelle (2016; 2017) og forsøket Jansson og Traavik gjorde med tidleg start med lesing og skriving på nynorsk som sidemål (2017), er døme på studiar som viser til ei positiv lese- og skriveutvikling hos elevane. Lesing på nynorsk i samfunnsfag hadde særleg ein effekt på skrivekompetansen til ein del av elevgruppa til Traavik og Jansson (2017). Masterprosjektet til Bårdsen (2021) kan vise til liknande funn frå ein intervensjon i to ungdomsskuleklassar, der den minste graden av intervensjon var at elevane brukte samfunnsfagbøker på nynorsk. Ho fann at elevane i dei to intervensjonsklassene hadde signifikant betre lese- og skriveugeleikar i nynorsk enn elevane i kontrollklassen.

Noko av fag- og forskningslitteraturen i utvalet tematiserer også høgtlesing på nynorsk som eit språkleg føredøme for elevane. Elevane i studien til Sjøhelle (Sjøhelle, 2016; Sjøhelle, 2017) gav uttrykk for at dei sakna å kunne lytte til nynorsk som ein del av den nynorske språkdusjen, og høgtlesing kan vere

ein substitutt for det munnlege aspektet. Særleg i fag- og forskingslitteratur som rettar seg mot barnesteget, blir kor viktig det er at læraren les høgt på nynorsk for elevane, trekt fram som ein del av språkoppleringa (Jansson & Traavik, 2017; Jansson et al., 2021). Askeland et al. (2020b) hevdar at det å lese på nynorsk som sidemål krev fonologisk medvit, og at læraren kan modellere dette eller elevane kan få det gjennom lydbøker.

Nynorsklesing som haldningsarbeid

I tekstutvalet ser det ut til å vere semje om at det å møte nynorsken på ulike arenaer fremjar motivasjon for å lære seg nynorsk og verkar positivt på haldningane elevane har til nynorsk. I denne kategorien har vi samla utsegner som seier noko om at nynorsklesing av fleire blir sett på som ei mogleg løysing på ei utfordring mange opplever i oppleringa av nynorsk som sidemål.

Å møte nynorsken som bruksspråk og i fagtekstar, slik at ein møter språket jamleg og i varierte samanhengar, er noko forskinga indikerer at faktisk har positiv innverknad på haldningar og motivasjon (Fagna, 2017; Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a; Jansson & Traavik, 2017; Juuhl & Sjøhelle, 2022; Sjøhelle, 2016; Sjøhelle, 2017; Skjong & Vederhus, 2008). Denne effekten blir ofte forklart med at nynorsk får høgare status hos elevane når ein får fleire og varierte erfaringar med skriftspråket, og at det i seg sjølv verkar motiverande.

Skjønnlitteratur på nynorsk er meir vanleg å bruke tid på i undervisninga enn sakprosatetekstar på nynorsk, skal vi tru Nordeide (2022). I fleire av tekstane i utvalet kjem det også fram ei oppfatning om at det å møte nynorsk i god skjønnlitteratur, både klassikarar og nyare ungdomslitteratur, verkar positivt for motivasjonen til elevane (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Jansson & Traavik, 2017; Juuhl, 2022; Sjøhelle, 2022a, 2022b; Skjong & Vederhus, 2008; Sørbø, 2022; Vederhus, 2011). Vederhus (2011) har gjort forsøk med lesing av nynorsk skjønnlitteratur, men denne har primært eit litteraturdidaktisk perspektiv, og nynorskperspektivet, sjølv om det er tematisert, er sekundært. Samanhengen mellom nynorsklesing og motivasjon er med andre ord ikkje dokumentert i primærforskning, men blir ofte grunnlagt i lesedidaktisk teori.

I delar av tekstutvalet har vi funne utsegner som kan knytast til at lesing av nynorsktekstar kan ha ein legitimeringsfunksjon for nynorsk som sidemål. Juuhl formulerer det mest tydeleg om lesing av nynorsk barnelitteratur: «For den som representerer norma eller fleirtalet, språkleg sett er det

bokmålsbrukarar i Noreg, kan det vere nyttig å oppdaga at eins eige språk ikkje er den einaste gyldige og moglege måten å uttrykkja seg på norsk på» (Juuhl, 2022, s. 103), men fleire andre har også liknande utsegner (Jansson, 2011b; Jansson et al., 2021; Skjong & Vederhus, 2008).

Nynorsklesing som utgangspunkt for utforskande samtalar om språk

I fleire av tekstane i utvalet blir det hevda at å lese nynorsk skjønnlitteratur og sakprosa er eit godt utgangspunkt for utforskande samtalar om språklege emne (Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a, 2011b; Jansson & Traavik, 2017; Sjøhelle, 2022a; Skjong & Vederhus, 2008; Vederhus, 2011). Det kan dreie seg om grammatiske emne, som at ein kan ha lesestopp med vekt på kontrastive skilnadar mellom nynorsk og bokmål (Jansson & Traavik, 2017; Jansson et al., 2021). Det kan òg dreie seg om meir sosiolingvistiske tema, som at det å lese ein nynorsk reklametekst kan opne for samtalar og diskusjonar om samanhengen mellom språk og identitet, språkhaldningar og språkstatus (Hårstad & Solheim, 2021; Sjøhelle, 2022a).

Nynorsklesing som del av leseopplæringa

Det at dei same prinsippa for god lese- og litteraturundervisning gjeld uansett kva skriftspråk teksten er skriven på, er det fleire i tekstutvalet som peiker på (Juuhl, 2022; Sjøhelle, 2022a, 2022b; Skjong & Vederhus, 2008). Nokre av tekstane i utvalet bruker literacyomgrepet, til dømes Sjøhelle (2022b), som koplar det til omsettinga tilgangskompetanse, og det å få tilgang til nynorsk litteratur så vel som bokmåls litteratur, og vidare hauste positive erfaringar med det. Både reiskaps- og danningsfunksjonen til lesing kjem fram i ulike delar av tekstutvalet.

Nynorsklesing som reiskap

Tidvis i utvalet blir lesing av tekstar på nynorsk kopla til generell leseopplæring (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Fagna, 2017; Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a, 2011b; Sørbø, 2022; Vederhus, 2011), til dømes med utsegner om at det å lese nynorsk krev dei same lesestrategiane som bokmålslesing

gjer (Askeland et al., 2020b). Skjong (2011) peiker på at den grunnleggande ferdigheita lesing også inneber at elevane skal kunne lese nynorske tekstar.

Nynorsklesing som danning

Skjong (2011) hevdar at det å kunne lese og skrive på nynorsk og bokmål er ein sentral del av danninga i norskfaget. Andre har også tatt opp denne tråden, til dømes Askeland et al. (2020b), som trekker fram at ein også må bli kjent med nynorsk litteratur om ein skal bli kjent med norsk litteratur. Vidare peiker dei på samanhengene mellom det demokratiske prosjektet bak nynorsken og kritisk tenking (Askeland et al., 2020b).

Rammefaktorar for nynorsklesing

Rammefaktorar utanfor klasserommet

Store delar av fag- og forskingslitteraturen kommenterer og undersøker vilkåra for nynorsk som sidemål i samfunnet. Fleire tekstar i utvalet handlar om tekstomfanget i lærebøker for norskfaget, men også om (mangel på) tilgang på digitale tekstar og ressursar og om mangelen på nynorsktekstar i samfunnet elles. Fag- og forskingslitteraturen som rører ved teksttilfang i og utanom lærebøker, har eit samla kritisk blikk på desse rammefaktorane for nynorsklesing og meiner dei ikkje legg til rette for god språkopplæring. Det finst for lite nynorsk i samfunnet generelt, noko fleire problematiserer og peiker på som ei stor utfordring for nynorskopplæringa (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Eiksund, 2010; Hårstad & Solheim, 2021; Jansson, 2011a; Juuhl & Sjøhelle, 2022; Sjøhelle, 2017). Lærebøkene i norsk blir også kritisert då teksttilfanget på nynorsk i desse er lite (Askeland, 2009; Fagna, 2017; Jansson, 2011b). Fleire masteroppgåver finn dessutan at fokuset i lærebøkene i stor grad har vore retta mot tradisjonell grammatikkundervisning (Løkken, 2021; Melås, 2021; Nyrnes, 2011), sjølv om Eriksen (2022) hevdar at det har vore ei positiv utvikling for nynorsken i lærebøkene etter fagfornyninga. Det er gjort lite forskning på digitale ressursar i norskundervisninga, men Furevikstrand (2019) trekker fram at tilgangen på digitale ressursar på nynorsk er svært låg.

Forklaringar og utdjujingar av rolla lesing på nynorsk som sidemål har i læreplanane, er òg eit gjennomgåande tema i store delar av tekstutvalet. Her går forfattarane inn på at elevane skal lytte til og lese ulike typar tekstar på

nynorsk heilt frå start, og at skrivinga skal kome påfølgande etter det. Tekstutvalet peiker på at læreplanen legg opp til tidleg start med sidemål, som er rekna for å vere ein god metode innanfor nynorskdidaktikken (Jansson, 2011b; Jansson & Traavik, 2017; Jansson et al., 2021).

Rammefaktorar i klasserommet

Intensjonane i læreplanen er avhengige av lærarkompetanse. Føresetnadar for at tidleg start med sidemål skal kunne vere vellukka, er ifølge Jansson og Traavik (2017) gode didaktiske praksisar som fremjar god skriveopplæring og språkleg medvit. Vi finn også tekstar i utvalet som ser på lærarhaldningar og -praksisar knytt til arbeid med nynorsktekstar i bokmålsklasserom. Nordeide (2022) hevdar at det er stor variasjon mellom korleis lærarar bruker nynorske tekstar i klasserommet, men at dei fleste lærarane i undersøkinga hennar var positive til å bruke nynorsktekstar. Ho fann også at dei fleste lærarane bruker skjønnlitterære tekstar (Nordeide, 2022). Skjong og Vederhus (2008) peiker på kor viktig det er at lærarane ikkje ser det nynorske språket som ei hindring for å bruke god barnelitteratur i klasserommet, og at eventuelle språklege utfordringar, kan vere ei moglegheit for utforskande samtalar om språk.

Diskusjon og didaktiske implikasjonar

Overrepresentasjon og underrepresentasjon i fag- og forskingslitteraturen

Nesten ein tredjedel av tekstane i utvalet vårt er henta frå tre bøker om nynorskdidaktikk (Askeland et al., 2020a; Eiksund et al., 2022; Jansson & Skjong, 2011). Der fag- og forskingslitteratur frå bøker om nynorskdidaktikk kan seiast å vere overrepresentert i vårt utval, meiner vi at eit vel så viktig funn er kva fag- og forskingslitteratur som er underrepresentert. Det finst få primærstudiar på feltet, og mange av tekstane i utvalet viser til funn frå dei same få studiane, eller dei baserer seg på erfaringsbasert kunnskap. Kunnskapsgrunnlaget for mykje av det vi finn om lesing på nynorsk som sidemål, er med andre ord tynt, og fleire av påstandane som blir gjentatte i faglitteraturen som rettar seg mot lærarar og lærarstudentar, er ikkje utforska.

I tillegg meiner vi at fag- og forskingslitteratur frå norskdidaktikken og lesedidaktikken i for liten grad er representert. I fem bøker om norskdidaktikk finn vi kapittel som tematiserer lesing på nynorsk som sidemål, men fem bøker er eit beskjede tal i tilfanget av bøker om norskdidaktikk. I Fjørtoft (2014), til dømes, som på baksideteksten er skildra som «en helhetlig og oppdatert innføring i fagdidaktikk for norskfaget», og som er mykje i bruk i lærarutdanningane, er korkje lesing eller skrivning på nynorsk tematisert. I populære bøker om lesedidaktikk, som Roe og Blikstad-Balas (2022) og Kverndokken (2012), blir nynorsk som sidemål heller ikkje tematisert i særleg grad. Det er to problem med dette slik vi ser det. Det eine er at det er særlege omsyn og spesielle problemstillingar som gjeld leseopplæringa når elevane les nynorsk som sidemål, slik det kjem fram av dette kunnskapsoversynet. Dersom leselærarane tar desse omsyna og møter problemstillingane på visse måtar, kan lesing på nynorsk vere ein viktig ressurs i sidemålsopplæringa. Det kjem ikkje fram av denne fag- og forskingslitteraturen. Det andre problemet er at vi finn eit skilje mellom leseopplæringa og nynorskopplæringa, og at dette blir reproduisert i fag- og forskingslitteraturen. I norskdidaktikken er eit sentralt poeng at ein bør unngå å undervise i nynorsk som sidemål isolert frå anna fagstoff, men når fag- og forskingslitteratur om norskdidaktikk sjølv i stor grad handsamar nynorsk som eit eige emne, attpåtil i egne bøker, kan vi tenkje oss at dette ikkje når fram.

Nynorsklesing som språkleg føredøme eller innputt?

I analysen kom det fram at det er svært vanleg at ein i norskdidaktikken framhevar det å lese nynorske tekstar som eit språkleg og/eller tekstleg føredøme for elevane er viktig for at dei skal lære å skrive nynorsk. Utsegner som at «den enklaste måten å lære nynorsk på er rett og slett å la elevane lese så mykje nynorsk som råd» (Hårstad & Solheim, 2021, s. 206), og «Elevane treng mengdetrening i å lese på nynorsk, også fordi det kan verke inn på skrivinga deira» (Sjøhelle, 2022b), bekreftar at det er tydelege oppfatningar om ein viktig samanheng mellom det å lese nynorsk og det å skrive nynorsk.

Med utgangspunkt i denne påstanden kan det vere aktuelt å trekke linjer til teori om andrespråkslæring og innputthypotesen. Som vi var inne på tidlegare, er det ikkje uproblematisk å bruke denne hypotesen når det er snakk om å lære sidemål. Likevel vil vi hevde at det å lese nynorsktekstar kan fungere som språkleg innputt når bokmålselevane skal lære nynorsk.

Gjennom å lese nynorsk får elevane sjå språket i fleire samanhengar og får såleis tilgang på ord, skrivemåtar og uttrykk som det er lite truleg at dei hadde fått tilgang til utan å lese tekstar på nynorsk. På ord- og uttrykksnivå kan det kanskje også kvalifisere til å vere på neste nivå når det gjeld språkleg utvikling, til dømes ved bruk av uttrykk som ligg langt frå bokmålsnorma og daglegtalen til elevane, til dømes kvardagslege ord som «semje» eller «medvit» eller uttrykk som «til dømes», som då anten må lesast ut frå kontekst eller bli forklart av læraren eller gjennom utforskande samtalar om språk. Dette er også noko som blir trekt fram av fleire. Slike utforskande samtalar kan vere eit godt utgangspunkt for kontrastive perspektiv på nynorsk og bokmål. I slike utforskande samtalar kan ein også utforske andre, til dømes morfologiske, nivå i teksten og oppdage og samtale om døme på ulike nynorske bøyningar og kva som skil dei frå bokmålsbøyningar.

At nynorsk i utgangspunktet er eit reint skriftspråk, er også ei innvending mot å sjå nynorsklesing som innputt i teoriens eigentlege forstand. Som vi har sett tidlegare, er munnleg nynorsk også noko elevane sakna i prosjektet til Sjøhelle (2016). Som vi har vore inne på, trekker fleire fram verdien høgtlesing på nynorsk kan ha for elevane, også med tanke på språklæring (Askeland et al., 2020b; Jansson & Traavik, 2017; Jansson et al., 2021). Det å høyre nynorsk gjennom høgtlesing av læraren, gjennom ei lydbok eller i andre samanhengar kan til ein viss grad bøte på denne mangelen for elevane. Her er også ei mogleg innvending at dette ikkje nødvendigvis skjer automatisk, men at ein også her må jobbe med eller iallfall medvitsgjere elevane om dette. Ein føresetnad for at dette skal fungere, er også at læraren har kompetanse i å lese høgt på nynorsk sjølv.

Vi har tidlegare peikt på at samanhengen mellom nynorsklesing og nynorsklæring er lite dokumentert. Likevel viser funna våre at det finst ei tydeleg oppfatning om at samanhengen mellom desse to er ein sentral del av sidemålsopplæringa på nynorsk, noko som også kjem fram i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med utgangspunkt i dette vil vi hevde at det er behov for meir forskning på dette feltet for å dokumentere i kva grad denne samanhengen er reell, og kva vilkår som krevst.

Som vi har nemnt, har bokmålselevar lågare føresetnadar for å lære nynorsk enn nynorskelevar har for å lære bokmål (Eiksund, 2017). Ifølge Eiksund (2017) kan ei mogleg forklaring på dette vere at bokmålselevane i mindre grad enn nynorskelevane blir eksponerte for sidemålet sitt. Ein slik

mangel på eksponering kan verke inn på språklæringa ved at bokmåselevane får færre språklege føredøme på nynorsk, men det kan også handle om at elevane i liten grad får språklege erfaringar med nynorsk utanom klasserommet, noko som igjen kan verke inn på kor opne elevane er for å lære seg språket.

Nynorsklesing er meir enn berre lesing

Eit anna tydeleg funn var at nynorsklesing blir tildelt ei aktiv rolle når ein skal skape motivasjon for nynorsk, mellom anna gjennom å legitimere det (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Jansson & Traavik, 2017; Juuhl, 2022; Sjøhelle, 2022b; Skjong & Vederhus, 2008; Sørbo, 2022; Vederhus, 2011). I nynorskdidaktikken har det tidlegare vore eit stort fokus på elevhaldningar til sidemål fordi elevane ofte er uttalt negative, og truleg også fordi sidemål i skulen har vore eit diskusjonstema sidan sidemålsstilen kom inn i skulen i 1907 (Jansson & Skjong, 2011). Det har truleg ført til eit behov for legitimering og motive- rande aktivitetar, både fordi elevane krev det, og fordi lærarane opplever det som nødvendig (Tørring, 2019). I tekstutvalet for denne studien såg vi at å lese skjønnlitteratur får ei motiverande rolle, mens det å lese nynorsk i andre fag enn norsk og som bruksspråk i større grad får ei legitimeringsrolle: Å lese nynorsktekstar skal vise elevane at nynorsken finst i meir enn norskfaget, og også eksponere dei for nynorsk såpass ofte at eventuelle negative haldningar blir dempa.

Som vi har vore inne på og som også Jansson (2011a) har tematisert, kan ein tolke desse negative haldningane som eit affektivt filter (Krashen, 1985) som kan hindre elevane i å lære nynorsk. Fleire tekstar i utvalet påstår at arbeid med nynorsk skjønnlitteratur kan bidra til å redusere det affektive filteret, fordi gode skjønnlitterære tekstar blir sett på som gode uavhengig av skriftspråk (Sørbo, 2022), og fordi det å få erfare god nynorsk skjønnlitteratur gir elevane positive erfaringar med nynorsk (Sjøhelle, 2022b). Juuhl (2022) hevdar også at det kan ha ein legitimerande funksjon ved at bokmåselevane får sjå at det også finst bøker på nynorsk og ikkje berre på bokmål. Om lesing av skjønnlitteratur fungerer slik fleire av tekstane i utvalet hevdar, er ikkje dokumentert i forskinga.

Å lese nynorsk i andre fag enn norsk er det derimot forska på, og dette blir trekt fram som særleg effektivt når det gjeld både å legitimere og bygge gode haldningar til nynorsk mellom elevane (Fagna, 2017; Jansson & Traavik,

2017; Jansson et al., 2021; Sjøhelle, 2016; Sjøhelle, 2017). Trass i dette er det meir vanleg å bruke skjønnlitterære nynorsktekstar i undervisninga enn sak-prosatekstar (Nordeide, 2022). I fleire lærebokanalysar kjem det også fram at dei skjønnlitterære nynorsktekstane dominerer. Det ser altså ut til at praksis som ikkje har dokumentert positiv verknad, er meir utbreidd enn praksis som faktisk har dokumentert positiv verknad, noko som truleg kan forklarast med rammefaktorar både i og utanfor klasserommet. I LK20 står det ingenting eksplisitt om å bruke nynorsk i andre fag enn norsk, og i kva grad dette blir praktisert, blir dimed avhengig av lærarkompetanse og lærarhaldningar til nynorsk som sidemål.

Sluttord

I dette kapitlet har vi sett at det å lese på nynorsk er rekna for å vere ein viktig del av språklæringa i nynorsk som sidemål og tolka dette som at nynorsklesing slik fungerer som innputt for elevane. Samtidig kjem det fram at nynorsklesing står sentralt når det gjeld å utvikle positive haldningar til nynorsk, som kan bidra til å senke det affektive filteret elevane ofte har til nynorsk som sidemål. Eit slåande funn i studien er paradokset der vi ser at dei metodane som viser seg å fungere godt, som å bruke nynorsk i andre fag enn norsk, er lite utbreidd i klasserommet, samstundes som fleire av metodane som verkar utbreidd i klasseromma, ikkje er forankra i forskning. Det er også eit viktig poeng at sjølv om lesing spelar ei sentral rolle, så er ikkje lesing aleine nok for å utvikle språk- og skrivekompetansen i nynorsk på nivået som LK20 krev. For å få til det må ein også skrive nynorsk.

Referansar

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. *Språkrådets skrifter*, 1(1), 6–17.
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020a). *Nynorsk på nytt*. Fagbokforlaget.
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020b). Å lese nynorsk. I *Nynorsk på nytt* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6. utg.). Multilingual Matters.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 250–274). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). Nynorsk som sidemål. I M. Blikstad-Balas & A. Roe *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (s. 125–148). Universitetsforlaget.
- Bårdsen, K. (2021). *Nynorsk som sidemål i dybdelæringens tid. En formativ intervensjonsstudie i form av språkbadsmetodikk på 8. trinn* [Masteroppgåve]. UiT Noregs arktiske universitet.
- Eiksund, H. (2010). *Med nynorsk på leselista. Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag* [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I B. Fondrevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 258–283). Samlaget.
- Eiksund, H., Juuhl, G. K. & Sjøhelle, K. K. (2022). *Nynorskdidaktikk*. Samlaget.
- Eriksen, S. E. A. (2022). *Hva har skjedd med nynorsken i lærebøkene? – En lærebokanalyse over utviklingen av nynorsk som sidemål i Kontekst 8–10 fra 2006 til 2020* [Masteroppgåve]. Høgskolen i Østfold.
- Fagna, H. (2017). *Nynorsk på kjøpet. Ein studie av to prosjekt der bokmålsbrukande elevar las lærebøker på nynorsk* [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Furevikstrand, T. E. (2019). Den fornya nynorskopplæringa – om nynorsken sin posisjon i det nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 153–164). Fagbokforlaget.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic reviews*, 1(1), <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>.
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2021). Det norske språklandskapet. Variasjon i tale og skrift. I A.-M. Iglund & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10. Språkboka*. (2. utg., s. 197–210). Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K. (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179–202). Samlaget.
- Jansson, B. K. (2011b). Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elevar med bokmål som opplæringskriftspråk. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 136–161). Samlaget.

- Jansson, B. K. & Skjong, S. (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Samlaget.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteg? *Norsklæraren*, 1(17), 104–119.
- Jansson, B. K., Traavik, H. & Juuhl, G. K. (2021). Skrivning og lesing på nynorsk og bokmål. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1–7*. (2. utg., s. 243–260). Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K. (2022). Nynorsk barnelitteratur i skolen – kvifor og korleis? I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle (Red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 96–108). Samlaget.
- Juuhl, G. K. & Sjøhelle, K. K. (2022). Nynorsk som sidemål. I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle (Red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 63–75). Samlaget.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. I S. Gass & C. G. Madden (Red.), *Input in second language acquisition* (s. 377–393). Newbury House.
- Løkken, A. (2021). *Nynorsk I lærebøker før og nå – En kvalitativ innholdsanalyse av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet skrevet for L97 og LK20* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Melås, T. M. (2021). *Nynorsk som bruksspråk?* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143–143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Munthe, E., Bergene, A. C., Braak, D., Furenes, M. I., Gilje, T. M., Keles, S., Ruud, E. & Wollscheid, S. (2022). Systematisk kunnskapsoppsummering utdanningssektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 131–144. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.5>
- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2023). Forskning på samtidig andrespråks- og litterasitetstilegnelse hos voksne. En sonderende oversikt over LESLLA-nettverkets konferansepublikasjoner. I E. Bugge & C. H. Carlsen (Red.), *Norsk som andrespråk: voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordeide, B. I. (2022). Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål – ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning til tekstar på nynorsk. I S. J. Helset & E. Brundstad (Red.), *Skriftkultur. Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 101–127). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Nyrnes, H. (2011). *Nynorsken er så nære, men samtidig så langt ifrå: ein studie av rammevilkåra for lesing på nynorsk i ungdomsskulen i Bergen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Sjøhelle, K. K. (2017). Språkdusj i nynorskopplæringa. Ei undersøking av språkbadspedagogikk som utgangspunkt for sidemålsopplæring. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 284–306). Samlaget.
- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brundstad (Red.), *Skriftkultur. Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Sjøhelle, K. K. (2022a). Nynorsk i multimodale tekstar. I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle (Red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 121–133). Samlaget.
- Sjøhelle, K. K. (2022b). Vegar inn i den nynorske ungdomslitteraturen. I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle (Red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 109–120). Samlaget.
- Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK06. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 33–48). Samlaget.
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. Utvikling av literacy på norsk: bokmål og nynorsk for alle elevar på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 145–157). Universitetsforlaget.
- Søfteland, Å. (2021). Nynorskopplæring med utforskande tilnærming til grammatikk. I K. Kverndokken, J. O. Bakken & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (s. 121–138). Fagbokforlaget.
- Sørbo, J. I. (2022). Å krjupa inn i litteraturen. I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle (Red.), *Nynorskdidaktikk* (s. 88–95). Samlaget.
- Tørring, E. (2019). *Nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv. Ein kvalitativ studie av korleis tre norsklærarar oppfattar og arbeider med nynorsk som sidemål* [Masteroppgåve]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Vangnes, Ø. A., Söderlund, G. & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Vederhus, I. (2011). Andvake i eit klasserom. Utforskande samtaler om Jon Fosse på ungdomstrinnet. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 219–244). Samlaget.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Riksem, B. R., Järvikivi, J. & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- White, L. (1987). Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. *Applied Linguistics*, 8(2), 95–110. <https://doi.org/10.1093/applin/8.2.95>
- Øzerk, K. (2016). *Ulike kategorier av flerspråklige grupper*. Cappelen Damm.

Wahlmann Olsen, L. & Mortensen-Buan, A.-B. (2024). Skjønnlitteratur og ungdomsleseren: En analyse av oppgaver til skjønnlitterære tekster i læreverk for ungdomstrinnet. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 237–256).
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350213>

13

Skjønnlitteratur og ungdomsleseren

En analyse av oppgaver til skjønnlitterære tekster i læreverk for ungdomstrinnet

Linda Wahlmann Olsen og Anne-Beathe Mortensen-Buan

Innledning

I denne artikkelen ønsker vi å undersøke oppgaver til skjønnlitterære tekster i et utvalg læreverk etter LK20 for norsk for ungdomstrinnet. Vi har valgt lærebøkene *Synopsis Lesebok. Norsk 8–10* (Bjelland et al., 2020), *Norsk 8, 9 og 10* (Blikstad-Balas et al., 2020a, 2020b, 2020c), *Kontekst 8–10. Tekster 5* (Blichfeldt et al., 2020) og *Fabel 8, 9 og 10* (Ommundsen et al., 2020a, 2020b, 2020c), og materialet er avgrenset til oppgaver knyttet til noveller. Vi ønsker å se nærmere på hvilke føringer de gir for leserens forståelse av skjønnlitteratur og skjønnlitterær lesing, og hvordan elevene tilbys støtte i tekstarbeidet. Som lærerutdannere tar vi avsetning i Læreplan i norsk (LK20) og relevant litteraturdidaktisk teori og mener at skjønnlitteratur kan bidra til kunnskap om en selv, om andre og om verden før, nå og i framtida, og at lesing av skjønnlitteratur i klasserommet bør handle om utforskning, om bekreftelser og utfordringer og ikke minst om engasjement. Vår hypotese er at oppgaver i læremidlene

speiler et slikt syn på litteratur og litterær lesing, men vi har inntatt en induktiv tilnærming i analysearbeidet og har dermed ikke forsøkt å sortere oppgaver i forhåndsbestemte kategorier. På bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen har vi utarbeidet en analysemodell som kan brukes av lærere for å identifisere oppgaver og deres funksjon, og som også kan fungere som et verktøy for lærere til å formulere egne oppgaver til litterære tekster.

Oppgaver til tekster har flere funksjoner. For lærere er de en betydelig støtte i undervisningen. Erfarne lærere kan gjøre utvalg basert på hva som er målet med lesingen, og basert på hvilke oppgaver de tenker er engasjerende og utviklende for sine elever. Mindre erfarne lærere vil kunne bruke oppgaver som en kvalifisert modell (kultur) for arbeid med skjønnlitteratur. For elever viser oppgaver hva som er viktig litterær faglighet, hva som er relevant i den gitte teksten, og hvordan utforskning av tekster kan foregå. Videre vil oppgaver kunne gi elevene en pekepinn på hvilke lese måter som verdsettes i skolen, som for eksempel om elevenes egne tolkninger og egne refleksjoner har verdi og dermed teller som en kvalifisert måte å lese på.

Tidligere forskning har pekt på lærebøkens sentrale rolle i læringsarbeidet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skjelbred et al., 2017). Disse studiene viser at mye av det som foregår i klasserommet, er knyttet til oppgaver fra ulike læremidler, og at disse oppgavene i høy grad styrer både hva og hvordan det blir lest og skrevet i klasserommet (Andersson-Bakken & Bakken, 2016; Skjelbred, 2012; Ullström, 2009). Videre synes LISA-studien å vise at litteraturundervisningen har fokus på funn av virkemidler i tekster til egen skriving (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Vi har ikke undersøkt hva som faktisk foregår av litteraturundervisning i skolen, men oppgavene i læreverkene vi har sett på, er langt mer varierte og utfordrer elevene i langt større grad enn funnene fra litteraturundervisningen i klasserommet viser.

Kategorisering av oppgaver

Det er flere måter å kategorisere oppgaver på. I artikkelen «Frågor om litteratur – om oppgiftskulturen i gymnasieskolan» (2009) diskuterer Ullström oppgavens utforming og strukturerende rolle til skjønnlitterære tekster i fire læremiddelpakker i svensk for videregående skole. Han kategoriserer funnene i tre oppgavetyper: a) «Uppgifter som läskontroll»: oppgaver som

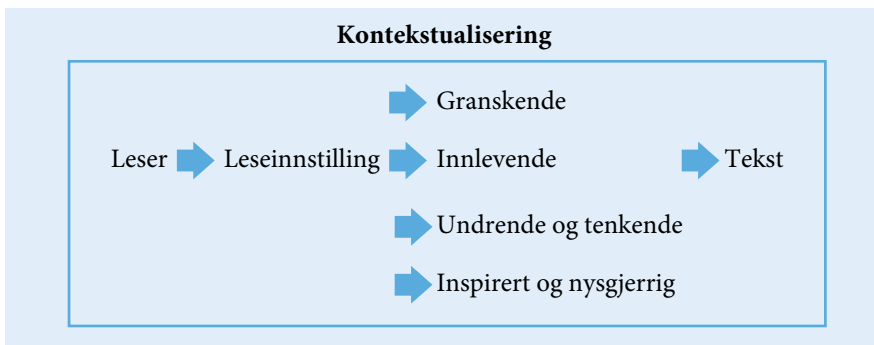
skal kontrollere at eleven har lest og forstått teksten. Disse kontrolloppgavene er lukkede og dominerer ifølge Ullström påfallende ofte i læreverkene. b) «Uppgifter som flykt från texten»: oppgaver som kan benyttes som utgangspunkt for refleksjoner eller kunnskapsinnhenting av mer allmenn karakter, og som i svært liten grad refererer til den skjønnlitterære teksten. c) «Uppgifter för att dikta vidare»: oppgaver der den litterære teksten fungerer som stimulanstekst og som et startpunkt for videre aktivitet i klassen, først og fremst skrivning. Oppgaver som ivaretar dialektikken mellom tekst og leser, og som kan bidra til å oppøve litterær kompetanse (jf. Torell), ser dermed i stor grad ut til å være fraværende i Ullströms materiale.

Skjelbred (2012) tar i bruk Ullströms inndeling når hun ser nærmere på oppgaveeksempler til skjønnlitterære tekster hentet fra lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. I artikkelen «Elevaktivitetens prinsipp og oppgaver i lærebøker» diskuterer hun oppgavetyper både fra et tekstteoretisk og et teksthistorisk perspektiv. Hun finner at flertallet av oppgavene i stor grad kan kategoriseres som enten lesekontrollerende, som i stor grad er lukkede spørsmål, eller skrivestimulerende. Dette er oppgavetyper som i stor grad tilsvarer Ullströms «oppgifter som läskontroll» og «oppgifter för att dikta vidare». Skjelbred setter spørsmålsteget ved hva de skrivestimulerende oppgavene som dels leder over i andre fag, dels i sjangerskriving, lærer elevene om «skjønnlitteratur som kunst, som estetisk objekt, som virkelighetsfortolkning og som tekster som kan angå dem og deres liv, om skjønnlitteraturens relevans» (2012, s. 182).

Andersson-Bakken og Bakken (2016, 2021) har undersøkt hva slags forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa som kommer til uttrykk i norskfagets oppgavekultur i læreverk i norsk for videregående trinn. I undersøkelsene opererer de med et hovedskille mellom lukkede (reproduserende og resonnerende oppgaver) og åpne oppgaver (utforskende, vurderende og aktiviserende oppgaver). Lukkede oppgaver er oppgaver som har et bestemt fasitsvar, mens åpne spørsmål er oppgaver som kan besvares eller løses på ulike måter (2016, s. 16). Her finner de at mens sakprosaantologiene har en større andel lukkede oppgaver, domineres de skjønnlitterære antologiene av åpne spørsmål, spesielt vurderende oppgaver, der elevene skal uttrykke sine opplevelser og tolkninger av teksten. Dette tegner for så vidt et litt annet bilde enn funnene til Ullström og Skjelbred.

Vi har som nevnt innledningsvis hatt en induktiv tilnærming når vi har undersøkt oppgavene, men vi har likevel testet ut kategoriene nevnt ovenfor

i analysearbeidet. Med utgangspunkt i det vi er ute etter å undersøke, finner vi imidlertid at kategoriene ikke spiller de skjønnlitterære kvalitetene vi finner i det totale oppgaveområdet, og heller ikke at de har en didaktisk språkdrakt som gjør dem enkle, men samtidig nyanserte nok, å bruke for lærere i arbeidet med litteraturundervisning og lesing av skjønnlitterære tekster. Vi har derfor på bakgrunn av materialet vårt utviklet kategorier som vi mener på en hensiktsmessig måte viser hvordan oppgavene inviterer leseren inn i teksten på en måte som er særegen for skjønnlitterær lesing. Våre fire kategorier viser til *leseinnstillingene*: 1. *Granskende*, 2. *Innlevende*, 3. *Undrende og tenkende*, og 4. *Inspirert og nysgjerrig*.



Figur 13.1 *Leseinnstilling*

Figur 13.1 viser *leseinnstillingen* leseren inviteres til å ta i møte med den skjønnlitterære teksten, og at dette møtet påvirkes og er avhengig av den konteksten lesingen foregår i, som for eksempel kultur for lesing i klasserommet. Vi bruker begrepet *leseinnstilling* som vi mener dekker den aktive innstillingen leseren må ta i møte med teksten. Det finnes andre begreper fra teorien som ligger tett opp til det vi innfører her, som for eksempel Langers (2011) leserposisjoner. Vi har valgt å ikke bruke dette for å unngå forveksling. Vår modell er ikke en variant eller justering av Langers teori.

Modellen ivaretar etter vår mening de føringene som ligger i LK20 om verdien av lesing av skjønnlitteratur i skolen og om hvordan dette arbeidet kan foregå, for eksempel formulert under kjerneområdet Tekst i kontekst: «Elevne skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet,

2019). Modellen er også i tråd med vår forståelse av litterær faglighet og sentral litteraturdidaktisk teori (se nedenfor).

Skjønnlitterær lesing og ungdomsleseren

Engasjement er en nødvendig forutsetning for at elevene skal stille seg åpne og nysgjerrige i møte med en tekst (Mortensen-Buan & Furumo, 2020). Guthrie (2004, s. 3) knytter begrepet engasjement til at elevene ønsker å utvide kunnskapen og forståelsen sin, og at de er ivrige etter å løse oppgavene de har fått, enten de er hentet fra læreboka eller formulert av læreren. For å komme så langt kreves det imidlertid at elevene kobles på arbeidet med skjønnlitteraturen og åpner seg for potensialet i tekstene. Smidt (1989, s. 33) hevder at dette arbeidet må være subjektivt forankret, og videre at bare det som oppleves som relevant, kan få betydning for et menneske utover det skolemessige. Variasjoner i leseinnstillinger og oppgavetyper (se figur 13.1) kan bidra til at elevene opplever lesing av skjønnlitteratur som subjektivt forankret og relevant, både på kort og lengre sikt.

Subjektiv relevans handler ifølge Smidt (1989) om mer enn gjenkjennelse. Det handler også om et ønske om å kjenne at en utvikler seg og et ønske om å prøve noe nytt. Slik er dialektikken mellom innlevelse og distanse, regresjon og progresjon, to grunnleggende menneskelige behov, ivaretatt i begrepet. Slik vi ser det, bør dette være en målsetting for litteraturundervisningen i skolen. Elevene trenger både å møte det kjente og å konfronteres med det som er ukjent og fremmed, enten dette dreier seg om tematikk, persongalleri, språkstil og sjanger, eller arbeidsmåte. Dersom leseren stimuleres til å møte en tekst med undring og nysgjerrighet, og ikke bare til å se etter kjente mønstre, kan det bidra til å koble elevene på arbeidet med en opplevelse av relevans.

Andersen (2011) legger vekt på fortellingens potensial for mennesket til å lære om følelser og til å utvikle forestillingsevnen. Begge deler er sentrale for å delta i samfunnsfellesskapet og i menneskelige praksiser. Samfunnet kan ikke utvikle seg uten at deltakerne har evne til å forestille seg hvordan verden kan være og bør være, og mennesket kan ikke utvikle seg uten å speile seg i både seg selv og andre. Dette potensialet kan bare utløses dersom elevene nettopp kobles på tekstene og opplever dem som relevante. I motsatt fall kan eleven ta avstand fra teksten og i vid forstand lesing av skjønnlitteratur

generelt. Felski (2015) er inne på dette når hun løfter fram leserens intellekt og affekt som viktige tilganger til litterær forståelse. Hun vektlegger følelser, nye forståelsesmåter og tilknytning til tekstene som en motsats til det hun kaller en privilegert analytisk ekspertlesing som kan skape distanse til teksten. En for sterk vektlegging av oppgaver der svarene i liten grad krever undring og tenkning, vil slik sett kunne hindre at fortellingens potensial utløses i møtet mellom tekst og leser.

Også Appleyard er opptatt av leserens intellekt som inngang til lesing av skjønnlitteratur. I *Becoming a Reader* (1990) har Appleyard undersøkt hvordan vi opplever og responderer på litteratur gjennom livet, fra småbarnsalder til voksen alder. Han beskriver ungdomsårene som preget av en søken etter å lese om livet på godt og vondt og muligheten til å koble det til sitt eget liv. Ungdomsskolealderen kaller Appleyard for den tenkende eller reflekterende leseren (the reader as thinker). Ifølge Appleyard er ungdomsleseren opptatt av å identifisere seg med personer eller situasjoner og er hele tiden på jakt etter å finne gjenklang i egne erfaringer og å kunne forestille seg liknende situasjoner. Appleyards bidrag inn i vår sammenheng handler om det spesifikke ved ungdomsleseren som en utforskende og reflektert leser som ønsker å lære om og reflektere rundt livets gode og mindre gode sider.

Torell (2002) definerer litterær kompetanse inn i tre delkompetanser. Den første omtaler han som konstitusjonell kompetanse som en slags medfødt evne til fortellinger eller hang til fiksjonsskaping, der det å fortelle oppfattes som grunnleggende i alle dialogiske relasjoner i kraft av menneskets sosiale vesen. Konstitusjonell kompetanse forstår vi som ensbetydende med narrativ kompetanse. Den andre kompetansen kaller han performanskompetanse (utføringskompetanse), og den omfatter evnen til å analysere og formulere seg om litterære tekster. Denne kompetansen utvikles først og fremst i skolen. Torell mener at et for ensidig fokus på analytiske øvelser vil kunne «automatisere estetikken» og føre til det Torell omtaler som performansblokkering. Den tredje kompetansen, som kan motvirke denne performansblokkeringen, kaller han literary transfer (overføringskompetanse). Dette dreier seg om evnen til å identifisere seg med det en leser under selve leseprosessen, og til å koble tekstens innhold til egne livserfaringer. Literary transfer er ifølge Torell helt avgjørende for den litterære kompetansen. Torells definisjon av litterær kompetanse inkluderer altså både analytisk kompetanse og evnen til å koble

på seg selv i leseprosessen, og elevene må utvikle begge deler i arbeidet med skjønnlitteratur.

Ifølge Langer (2011) er skjønnlitterær lesing en utforskende prosess der lesingen kan beskrives som en bevegelse mellom teksten og leserens eget liv, en pendling mellom ulike posisjoner leseren kan innta for å forstå teksten. For Langer er litteratur en måte å tenke på, og hun er opptatt av selve forståelsesarbeidet og forestillingsbyggingen som foregår mens vi leser. Den litterære erfaringen er ifølge Langer ikke noe statisk eller lukket, men noe som hele tiden er i utvikling – og der en hele tiden må være åpen for at helhetsforståelsen er i endring, «exploring a horizon of possibilities» (2011, s. 28).

Langer skiller mellom fem ulike posisjoner, «stances» (2011, s. 17–22), som leseren kan innta for å få grep om teksten: 1) utenfor på vei inn, 2) innenfor på vei gjennom, 3) ut igjen for å revurdere det man vet, 4) ut igjen for å objektivere den nye erfaringen, og 5) ut og videre til nye erfaringer. Den første posisjonen handler om å skaffe seg oversikt og best mulig utgangspunkt for å tre inn i tekstens forestillingsverden. I den andre posisjonen er vi inne i tekstens forestillingsverden og bruker informasjon vi får i teksten, til å utvikle forståelsen. Den tredje posisjonen handler om å gå fra teksten til eget liv og sammenlikne med egne erfaringer. Dette er et helt sentralt poeng hos Langer idet litteraturen gir muligheter for refleksjon og bearbeiding av erfaringer i eget liv. Den fjerde posisjonen dreier seg om å gå ut av teksten for å studere den på avstand, noe som legger til rette for analytisk arbeid. Den femte posisjonen trekker veksler på den innsikten og kunnskapen en har opparbeidet seg gjennom forståelsesarbeidet for å bruke dette inn i andre sammenhenger og nye forestillingsverdener. For Langer handler litteraturfaglighet om selve utforskningen for å forstå en tekst.

Det utforskende forståelsesarbeidet foregår ikke bare mellom leser og tekst, men også mellom ulike lesere av teksten. Hetmar (1996) forstår litterær faglighet som evnen til å gjøre bruk av og kommunisere den litterære kompetansen i et fellesskap med andre lesere. En slik forståelse impliserer dermed at litteraturfaglighet er en sosial størrelse som forutsetter kommunikasjon og deltakelse i et fellesskap. Skolen må derfor legge til rette for og iscenesette situasjoner som gjør det mulig for elevene å uttrykke sin tekstrespons og litterære kompetanse i et tolkningsfellesskap (Aase, 2005). Her har læreren en sentral rolle i å iscenesette og kontekstualisere arbeidet med litteratur i klasserommet (jf. figur 13.1), som en arena der ulik tolkning og forståelse

møtes, og som en helt avgjørende ramme for hvorvidt potensialene som ligger i tekst og i tekstoppgaver, kan forløses.

Metode

Vi har undersøkt oppgaver til skjønnlitterære tekster i *Synopsis Lesebok, Norsk 8–10 grunnbøker, Kontekst. Tekster 5* og *Fabel 8–10 grunnbøker* for å se nærmere på hvordan disse oppgavene påvirker leserens forståelse av hva litterær kompetanse er, og hvordan elevene tilbys støtte i det litterære arbeidet. Både *Synopsis* og *Kontekst* består i tillegg til tekstbøkene av henholdsvis en håndbok og en basisbok med fagstoff. Vi har sett på disse for å få oversikt over verkene, men de inngår ikke i materialet vårt.

Vi har brukt konvensjonell innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) og en induktiv tilnærming for å finne ulike kategorier av oppgaver. I analysearbeidet har vi brukt NVivo. Innledningsvis kodet vi materialet uavhengig av hverandre, før vi analyserte og drøftet kodingen i flere omganger for å komme fram til dekkende kategorier. Ved å analysere oppgavene i lys av andre paratekster som følger med oppgavesettene og tilhørende lærerveiledninger, har vi fått en bedre forståelse av verkenes overordnede intensjon.

Resultatene våre viser at læreverkene legger opp til en rekke ulike oppgavetyper, men at de kan kategoriseres i fire overordnede leseinnstillinger: granskende, innlevende, undrende og tenkende, inspirert og nysgjerrig. Undersøkelsen vår har noen begrensninger, som for eksempel oppgaver med flere kvaliteter og noen oppgaver som ikke kunne kategoriseres på en tydelig måte. Videre har vi vært selektive i utvalget gjennom bare å se på oppgaver til noveller. Novellene er gjengitt i sin helhet i læreverkene og brukes ofte i klasserommet for å erfare nærlesing av skjønnlitterære tekster. Vi tenker likevel at de oppgavetyperne vi har kommet fram til, kan bidra til å kaste lys over litteraturfagligheten i norsklæreverkene.

Materialet vårt består av 314 oppgaver til 49 noveller totalt: *Synopsis*: 105 oppgaver til 22 noveller, *Norsk*: 112 oppgaver til 9 noveller, *Kontekst*: 77 oppgaver til 11 noveller, *Fabel*: 20 oppgaver til 7 noveller. Vi vil presisere at siktemålet vårt ikke har vært å vurdere antall oppgaver innenfor de ulike kategoriene for å bedømme om det er for mye eller for lite av enkelte oppgavetyper, og heller ikke å vurdere læreverkene opp mot hverandre.

Kort presentasjon av bøkene

Synopsis. Lesebok. Norsk 8–10. Fellesspråklig

Synopsis Lesebok dekker alle tre årene på ungdomstrinnet.¹ Leseboka har et utvalg av 22 noveller, i tillegg til andre skjønnlitterære tekster og sakprosa. Alle tekstene har ordforklaring i marginen. De tre første novellene har en kort introduksjon om sjanger og periode. Elleve av novellene innledes med en illustrasjon. Alle novellene etterfølges av fem oppgaver.

Norsk 8, 9 og 10. Grunnbøker

Norsk 8, 9 og 10 er alt-i-ett-bøker. *Norsk 8* inneholder to noveller, *Norsk 9* tre og *Norsk 10* fire noveller. Novellene har ordforklaringer i marginen, samt lesestopp som inneholder spørsmål til leseren. Etter hver novelle i de tre bøkene følger et ulikt antall oppgaver, fra 9 til 16. Oppgavene er for alle tekstene delt inn i bolker med tilhørende underoverskrifter og tekst med ulik funksjon, som for eksempel i bolken «Handlingsreferat» med tilhørende tekst om hva et handlingsreferat er, og hva det må inneholde. Mange av bolkene inneholder også tips til eleven om hvordan oppgaven kan løses. Oppgavesettene strekker seg over flere oppslag med illustrasjoner og luft mellom settene. Dette læreverket har også for flere av novellene koblet på oppgavesett om språklige emner. Disse har vi ikke tatt med i analysen.

Kontekst 8–10. Tekster 5. Norsk for ungdomstrinnet.

Fellesspråklig

Kontekst Tekster 5 dekker alle årene på ungdomstrinnet. Tekstsamlingen er inndelt i to hoveddeler, bestående av fiksjonstekster og saktekster, i tillegg til en kort oppslagsdel med blant annet hjelp til tolking og sjangeroversikt. Fiksjonstekstene er videre delt inn i underkategoriene: noveller og korttekster, drama, poesi og romanutdrag. Boka har til sammen et utvalg av 11 noveller. Alle novellene innledes med et kort forfatterportrett, og de fleste av novellene har korte oppgaver til førforståelse, mens enkelte også har lesebestillinger til

1 <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Synopsis>

mens en leser. Alle novellene er illustrert med bilder, og alle novellene etterfølges av oppgaver strukturert etter «Førsteintrykk», «Inn i teksten», «Tolk og reflekter», «Ta teksten videre». Etter hver novelle gis det også ulike typer tips til videre lesing. Antall oppgaver til hver tekst varierer fra åtte til tolv.

Fabel 8, 9 og 10. Grunnbøker

Fabel 8–10 er alt-i-ett-bøker for hvert trinn. I tekstsamlingen inneholder *Fabel 8* to noveller, *Fabel 9* tre og *Fabel 10* to noveller. I *Fabel 10* innledes tekstsamlingen med en kort litteraturhistorisk oversikt, i tillegg til en liste med flere tekster, deriblant noveller, i den utvidede tekstsamlingen på det digitale læringsmiljøet Aunivers.no. Oppgavene til novellene varierer fra én til seks oppgaver. Alle novellene innledes med en oppgave i venstre marg for å aktivere førforståelse merket med «før du leser». To av novellene har en kort introduksjon av forfatter og/eller tekst og ledsages av ordforklaringer underveis. Flere av novellene er illustrert med bilder.

Analyse

Vi har i flere omganger kategorisert og analysert oppgavene og på bakgrunn av dette formulert fire tematiske innganger til å forstå hvilke leseinnstillinger de inviterer leseren til. Disse er: granskende, innlevende, undrende og tenkende, og inspirert og nysgjerrig. Det er disse inngangene som har dannet grunnlaget for modellen på side 240 (figur 13.1). Alle læreverkene har oppgaver innenfor de fire leseinnstillingene, men vi har hentet ut eksempler som vi mener er representative.

Granskende

De granskende oppgavene har det til felles at de ber eleven gå tilbake i teksten og nærlese teksten på leting etter eksempler og svar. Disse oppgavene innledes gjerne med imperativene «finn» eller «let». Svarene finnes derfor ofte i novelene. Oppgavene har til hensikt å få elevene inn i teksten og til å orientere seg i tekstuniverset, både med tanke på sted, tid, personer og konflikt. Disse oppgavene inneholder gjerne en rekke fagbegreper, da oppgavene berører

og spør om ulike aspekter ved novellene, fra plot og handlingsutvikling til språk og fortellermåter.

I *Kontekst* er denne typen oppgaver merket med overskriften «Inn i teksten». Slik tydeliggjøres også hensikten og formålet med oppgavene overfor elevene. Til novellen «Gugg» av Lars Saabye Christensen finner vi disse fire oppgavene innenfor denne kategorien: «Hvem møter du i teksten, og hva får du vite om dem?», «Hvor langt tidsrom foregår handlingen over?», «Beskriv plottet i novellen kort» og «Finn eksempler på skildringer som er knyttet til været denne dagen» (*Kontekst Tekster 5*, s. 17). Disse oppgavene kan hjelpe elevene i å legge merke til hva som kan være viktig i teksten. Sånn sett kan de ha en modellerende funksjon med tanke på hva og hvordan man leser.

I *Synopsis* finner vi liknende oppgaver, med blant annet oppgaver knyttet til typiske trekk ved noveller. Til novellen «489 mil til Aleppo» av Lars Mæhle: «Kven er hovedpersonen i novella, og kva får vi vite om ho?», «Finn typiske kjenneteikn for novelle. Sjå s. 39 i *Synopsis Handbok*», «Aya samanliknar Sunndalsøra med heimlandet Syria. Leit i teksten etter skildringar som viser kontrasten mellom stadene» (*Synopsis Lesebok*, s. 237). Her må elevene gå tilbake i teksten og finne opplysninger om hovedpersonen, novelletrekk og kontraster mellom Sunndalsøra og Syria. I oppgaveformuleringen er det også eksplisitt henvisning til håndboka, der eleven kan lese mer om novellesjangeren. Slike henvisninger til fagstoff og fagbegreper finner vi i flere oppgaver i læreverket. Til novellen «Der nede sørger de ikke» av Bjarte Breiteig spørres det etter synsvinkel i novellen, samtidig som det henvises til hvor i håndboka eleven kan lese mer om forteller, synsvinkel og forskjellen mellom de to narrative begrepene: «Hva slags synsvinkel har novellen? Hvorfor tror du forfatteren har valgt denne synsvinkelen? Du kan lese om forteller og synsvinkel på s. 26–27 i *Synopsis Håndbok*» (*Synopsis Lesebok*, s. 150). På den måten integreres fagbegreper i arbeidet, og elevene får støtte i å søke etter nødvendig informasjon. I oppgaven ovenfor ser vi også at spørsmålet om synsvinkel følges opp av et mer undrende og tenkende spørsmål, der eleven må reflektere over effekten synsvinkelvalget har å si for teksten som helhet.

Innlevende

Det vi har kategorisert som innlevende inngang, er oppgaver som omfatter arbeid med synsvinkel og perspektiv, der elevene blir bedt om å se handlingen

ut fra perspektivet til andre karakterer i fiksjonsuniverset. Dette er oppgaver som skal få elevene til å leve seg inn i karakterene og karakterenes situasjon og ta deres perspektiv på det som skjer i novellen. Selv om disse oppgavene også kan ha både et meddiktende og tolkende formål, har vi valgt å skille dem ut som en egen tematisk inngang, ettersom disse oppgavene spesifikt har fokus på synsvinkel- og perspektivskifte og dreier seg om å trene elevene til å innta andres perspektiver.

Spesielt *Norsk 8–10* -verkene har flere eksempler på slike oppgaver. Til novellen «Ulykker skjer» av Jan Henrik Nielsen i *Norsk 8* bes elevene om å innta perspektivet til karakterer som ikke har synsvinkelen i novellen: «Gjennom denne skildringen får vi et inntrykk av både Anne og hvordan Thomas ser på Anne. Men hvordan ser Anne på Thomas? Skriv en skildring av Thomas sett gjennom Annes øyne» (*Norsk 8*, s. 126), og «Velg én av disse situasjonene fra novellen [tre situasjoner beskrives kort]. Skriv et avsnitt der du forteller om hva som skjer, sett gjennom Annes øyne. La leseren få vite hva hun tenker og føler om det som skjer» (*Norsk 8*, s. 128). Oppgavene gir elevene mulighet til å gå inn i, forestille seg og se hvordan de ulike karakterene har det, hva de føler og tenker, hvordan de agerer og reagerer på det som skjer i novellen, og hvordan de forholder seg til de andre karakterene i novellen. Elevene må på den måten leve seg inn i karakterene gjennom å innta deres perspektiv – et perspektiv som ikke er identisk med eget perspektiv eller perspektivet novellen fortelles fra.

De innlevende oppgavene innledes gjerne med imperativene «forestill deg» eller «tenk deg», noe som indikerer at elevene må inn i hodene til karakterene og forsøksvis tenke og føle som dem. Dette kommer til uttrykk i en oppgave til novellen «Berre på leik» av Ingelin Røssland i *Synopsis*: «Førestill deg at du er Sanna, og at du ser det som skjer med Karianne da ho sykklar. Skildre hendinga frå hennar synsvinkel, og få fram tankane og kjenslene ho får» (*Synopsis Lesebok*, s. 181). Dette krever både fantasi og innlevelsesevne hos eleven, i tillegg til forståelse og tolkning av tekstuniverset i sin helhet.

Undrende og tenkende

Opgaver i denne kategorien har en undrende og tenkende inngang og inviterer elevene til tolkning og refleksjon. Svarene finnes ikke direkte i tekstene, noe som krever at elevene må trekke slutninger gjennom å koble sammen

informasjon i teksten, lese mellom linjene og trekke veksler på egne erfaringer og kunnskaper i forståelsesarbeidet. I tillegg til tolknings- og refleksjonsoppgaver omfatter det også oppgaver som dreier seg om å vurdere og ta stilling til novellene. Mange av disse oppgavene er formulert eksplisitt med «tolker du/dere», «tenker du/dere», «mener du/dere», der elevens tanker, erfaringer og tolkninger etterspørres, og der oppgavene legger opp til flere mulige svar. Disse oppgavene innbyr til samtale og diskusjon. Oppgaver i denne kategorien kan også koble på elevenes livsverden.

I *Norsk*-verkene poengteres også dette i oppgavelyden til novellen «Søylen» av Karin Fossum: «Når du leser en novelle, må du ofte tolke det som skjer. Lesere er forskjellige og vil derfor ha ulike opplevelser og forståelser av en og samme tekst. Når du tolker det en forfatter har skrevet, er det din personlige oppfatning du kommer fram til. Ingen kan si at tolkningen din er feil, så lenge du kan begrunne tankene dine med eksempler fra teksten. Svar på spørsmålene nedenfor og begrunn svarene dine: a) Hvorfor tror du forfatteren har beskrevet faren som en søyle av granitt? b) Novellen slutter med at faren faller, og haka treffer gulvet med et smell. Hvorfor faller faren? c) Hvorfor tror du forfatteren har valgt å gi novellen tittelen «Søylen»?» (*Norsk 9*, s. 306). Slik sett blir også hensikten med oppgaven tydelig for elevene, i tillegg til at oppgaven verdsetter og myndiggjør eleven som leser i møtet med teksten.

Dette kommer også til uttrykk ved de andre oppgavesettene i samme læreverk. Et flertall av oppgavene henvender seg direkte til eleven og ber om elevens tanker, tolkninger og begrunnelser. Det kan vi eksempelvis se i oppgaver til novellen «Karens jul» av Amalie Skram: «Forklar hva du mener temaet i denne novellen er», og «Hvem mener du er ansvarlig(e) for at Karen og barnets liv får en så tragisk slutt? Begrunn svaret ditt» (*Norsk 10*, s. 193). Spørsmålene åpner opp for flere mulige svar, der det er elevens egne meninger som etterspørres. Elevene bes også om å reflektere over og ta stilling til teksten på ulike måter i lys av kontekst: «Hvorfor tror du Amalie Skram valgte å skrive nettopp om juletiden og publisere den i juleferien? Begrunn svaret ditt» (*Norsk 10*, s. 193), og «Her er en påstand: «'Karens jul' er en novelle som fremdeles er aktuell i dag, selv om den er nesten 150 år gammel». Er du enig eller uenig i denne påstanden? Begrunn svaret ditt» (*Norsk 10*, s. 191).

I tolknings- og refleksjonsoppgavene i *Kontekst* er interaksjon, samtale og diskusjon en del av selve oppgaveformuleringene. Til novellene «Ulven med lua» av Ragnfrid Trohaug og «Stinkefisk» av Ferdinand von Schirach

legges det opp til henholdsvis litterær samtale og argumenterende diskusjon som foretrukne arbeidsmåter: «Djupdykk i teksten. Bruk punkta under og gjennomfør eventuelt ein litterær samtale om teksten: Sjå på spenningsoppbygginga i teksten og lag ei skisse som viser utviklinga gjennom novella. Korleis er tidsforløpet i teksten, og korleis er innleiinga og avslutninga i novella? Kva for nokre val blir tatt i teksten, og av kven? Kva synest de om vala? Var nokon av dei overraskande? Er innhaldet i teksten sannsynleg? Kunne dette skjedd i verkelegheita? [...]» («Ulven med lua», *Kontekst Tekster 5*, s. 65), og «Diskuter og argumenter: Hvem har det største ansvaret for det som hendte med Stinkefisk? Er det Tom, kameratene til Tom eller de som satte ut ryktene? Hvem er de gode, og hvem er de onde?» («Stinkefisk», *Kontekst Tekster 5*, s. 45). Slik sett understrekes betydningen av tolkningsfellesskapet for litterær meningsskaping.

Inspirert og nysgjerrig/videre utforskning

I læreverkene finner vi en rekke kreative oppgaver som vi har valgt å kategorisere som inspirert og nysgjerrig, i kraft av at de fungerer utforskende for videre tenkning, arbeid og lesing. Dette er gjerne oppgaver der elevene blir bedt om å gå inn i en kreativ rolle og skrive videre på fortellingen eller omsette/omgjøre novellen til andre estetiske uttrykk og sjangrer. Oppgavene tar utgangspunkt i novellene og ber elevene gi uttrykk for sin forståelse og tolkning i andre medier eller gjennom videre diktning og skriving. Oppgavene kan sies å legges opp til estetiske og utforskende arbeidsmåter i arbeidet med skjønnlitteratur og kan inspirere til dypere forståelse, kreativitet og videre tenkning.

Fabel har flere kreative oppgaver med vekt på fysisk aktivisering av elevene og arbeid i grupper. Disse oppgavene dreier seg gjerne om å uttrykke forståelse gjennom å gjøre om novellen til andre uttrykk. Til novellen «Den gamle skomakeren» av Lev Tolstoj i *Fabel 8* blir elevene bedt om å dramatisere novellen: «Gå sammen i grupper og dramatiser fortellingen. Dere kan enten improvisere eller skrive ned replikker og scenehenvisninger. Roller: Skomaker Adjevitj, gammel mann, moren, den vesle gutten, den store gutten, eplekona, Guds stemme» (*Fabel 8*, s. 292). Oppgaven innebærer at elevene må sette seg inn i og leve seg inn i karakterene og omsette sin forståelse av handling og karakterer i replikker og scenisk presentasjon.

En annen dramatiseringsoppgave i samme læreverk finner vi til novellen «Karens jul» av Amalie Skram. Denne går ut på at elevene skal tenke seg alternative scenarier ut fra teksten og forestille seg hva slags konsekvenser de endrede scenarioene vil ha å si for handlingsutviklingen: «Opp fra stolen – hva hvis ...? Gå sammen i grupper på 3–4 elever. Diskuter hvordan handlingen kunne ha endret seg hvis: politikonstabelen hadde reagert annerledes (kom med forslag), det hadde vært en annen årstid (kom med forslag), et annet menneske hadde kommet forbi (kom med forslag), det hadde hendt i dag. Lag en dramatisering av en av versjonene dere har snakket om, og spill denne for klassen» (*Fabel 9*, s. 290). En slik oppgave vil kreve at elevene arbeider med både forestillingsevne, tolkningsevne og kontekstforståelse.

I læverkene finner vi også oppgaver som dreier seg om å dikte videre på novellene. Dette er gjerne skriveoppgaver der elevene blir bedt om å gå inn i forfatterrollen og ta teksten videre. Et eksempel på en slik oppgave finner vi til novellen «Der nede sørger de ikke» av Bjarte Breiteig: «Slutten er åpen. Skriv en fortsettelse på novellen om hva som kommer til å skje videre. Skriv ett eller to avsnitt og bruk samme synsvinkel som i novellen» (*Synopsis Lesebok*, s. 150). Her må elevene tolke den åpne slutten og gjøre seg refleksjoner om videre utvikling ut fra informasjonen gitt i novellen og ut fra egne erfaringer og forutsetninger.

Liknende oppgaver er også gitt til novellene «Kameratar» av Brynjulf Jung Tjønn og «Alt som før» av Ari Behn: «Novella sluttar slik: «Eg skulle ønske at han var her.» Start med denne setninga og skriv vidare på historia om gutane. Kva skjer med vennskapet deira?» («Kameratar», *Synopsis Lesebok*, s. 226), og «Ta utgangspunkt i slutten av novellen, og skriv en tekst om hva mannen og kona tenker på» («Alt som før», *Synopsis Lesebok*, s. 194). Flere av disse skriveoppgavene innebærer at elevene må sette seg inn i hovedpersonenes perspektiv og handlinger og gjøre seg tanker og refleksjoner om hva som skjer videre.

Oppsummering og diskusjon

Litterær faglighet og litterær lesing kan framstilles og oppfattes som en analytisk øvelse for den privilegerte ekspertleseren (jf. Felski, 2015), der som eleven ikke kobles på som en legitim fortolker av teksten. Dersom det

i undervisningen og i arbeidet med oppgaver ikke legges opp til en dialektikk mellom ulike aspekter av den litterære fagligheten, er risikoen at elevene ikke føler seg kompetente som lesere av de skjønnlitterære tekstene som tilbys i skolen. Oppgavene vi har analysert, peker samlet sett mot en bred og inkluderende holdning og forståelse av litterær kompetanse som, slik vi ser det, vil kunne engasjere elever for litterær lesing.

Oppgaver som støtter elevene i det analytiske arbeidet med teksten, finner vi særlig i den oppgavetypen vi har kalt granskende. Dette er oppgaver som ofte er plassert tidlig i oppgavesettet, og som forutsetter at elevene allerede har lest teksten. Funksjonen er altså å hjelpe elevene inn i arbeidet med teksten, og ikke å motivere for selve lesingen. Engasjementet for i det hele tatt å gå i gang med leseprosessen finner vi i andre paratekster, som for eksempel introduksjoner og illustrasjoner, og i refleksjonsspørsmål før lesing eller i gaffstoff knyttet til forfatter og periode.

Det kan stilles spørsmål ved om slike oppgaver, dersom de kommer først i oppgavesettet og er tenkt jobbet med rett etter at elevene er ferdig med å lese teksten, i større grad kunne koblet på elevenes egne tanker og tolkninger. Gjennom å be elevene om å lete tilbake til eller legge merke til gitte steder i teksten peker oppgavene ut hva som er sentralt og viktig. Dette kan være til hjelp i nærlesing, men det ligger i oppgavekulturen blant annet å vise hva som er viktig og mindre viktig i en tekst, og slike oppgaver kan gi inntrykk av å ha en rent kontrollerende funksjon, jf. Skjelbred (2012).

Granskende oppgaver har noen kjennetegn. De innledes ofte med imperativer som «finn» eller «let», noe som understøtter poenget med at de likner kontrollerende oppgaver til saktekster. De granskende oppgavene er likevel annerledes fordi de ofte er knyttet til å forstå og anvende litterære fagbegreper. Det er også i disse oppgavene vi nettopp finner hyppigst bruk av disse fagspesifikke begrepene, som for eksempel skildringer, synsvinkel, forteller, virkemidler, miljø, spenningskurve, plott og tema, og periodebetegnelser som modernisme og nyrealisme. Vi lar oss likevel overraske over at bruken av fagbegreper i oppgavene er såpass nøktern. Vi finner få oppgaver som vi tenker er ekskluderende for den privilegerte leseren.

Både leserens følelser og intellekt er sentrale innganger til litterær forståelse og opplevelsen av subjektiv relevans (Felski, 2015; Smidt, 1989). Det er særlig i de oppgavene vi har kalt innlevende, at elevene utfordres på dette området. De innlevende oppgavene innledes gjerne med «tenk deg» eller

«forestill deg» og hjelper eleven til å leve seg inn i fiksjonsuniverset og forestille seg hvordan karakterene tenker og føler. Det å føle andres følelser og innta andre perspektiver enn sitt eget bidrar til å oppøve forestillingsevnen (Andersen, 2011) og ivareta balansen mellom fiksjon og virkelighet (jf. Torell), ettersom elevene utfordres til å holde seg selv utenfor og sette seg inn i fiksjonens karakterer og handling før de overfører og kobler til eget liv. Dette kan gi opplevelse av identifisering og relevans hos eleven (Appleyard, 1990). Samtidig krever dette både forestillingsevne, tolkningsevne og oversikt over teksten som helhet. Fordi disse oppgavene ofte kommer som en av mange i et oppgavesett, blir det opp til læreren å velge å avsette nok tid til å jobbe med denne oppgavetypen for å stimulere til engasjement ut over det analytiske.

De oppgavene vi har kategorisert som undrende og tenkende, støtter elevene videre i tolknings- og refleksjonsarbeidet. Oppgavene er som regel formulert med «tolker du», «tror du» og «mener du» og kan forstås som åpne spørsmål uten fasitsvar. Når oppgavene spør etter elevenes tanker, tolkninger og meninger om teksten, myndiggjøres eleven i møte med teksten, samtidig som det åpnes opp for flere mulige svar og forståelsesmåter. En slik oppgavetype legger til rette for en utforskende tilnærming til tekstene (Langer, 2011), der en kan prøve ut ulike forståelseshorisonter og ulike mulige måter å forstå teksten på, i tillegg til å reflektere over tekstens betydning i ulike kontekster. Det utforskende potensialet må imidlertid ivaretas av en lærer, gjennom en forhandling om mening og samtale om teksten med utgangspunkt i elevenes leseerfaringer, slik at balansen mellom det subjektive og det tekstuelle opprettholdes. Litteraturundervisning handler, slik vi ser det, i stor grad om å undersøke og bli oppmerksom på tekstens tvetydighet og tolkningspotensial. Det er altså ikke bare innholdet som er viktig, like viktig er *hvordan* vi leser, og det er også først da litterær utforskning kan oppøve evne til kreativ og kritisk tenkning (Langer, 2011, s. 2).

Den utforskende tilnærmingen kommer også til uttrykk i de kreative oppgavene, som vi har kategorisert som «inspirert og nysgjerrig». Disse er gjerne ulike former for skrive- og remedieringsoppgaver der eleven skal gi uttrykk for sin forståelse i andre estetiske uttrykk eller dikt videre på fortellingen. Det kan diskuteres om denne typen oppgaver leder elevene ut av teksten, eller om den litterære teksten kun benyttes som stimulanstekst for videre skriving (jf. Ullström, 2009; Skjelbred, 2012). I læreverkene vi har undersøkt, tar imidlertid de fleste av disse oppgavene utgangspunkt i teksten

og ber elevene reflektere og utforske teksten videre. De kreative oppgavene er også gjerne plassert sist i oppgavesettet, etter en rekke granskende og tenkende oppgaver, slik at elevene vil kunne ha et godt utgangspunkt for å ta teksten videre. De estetiske og aktiviserende tilnærmingene kan hjelpe elevene til å engasjere seg, bearbeide erfaringer og finne relevans i teksten ut fra egne forutsetninger og erfaringer, og samtidig inspirere til dypere forståelse, tenkning og kreativitet. Men det forutsetter at arbeidet tar utgangspunkt i teksten og ikke bare blir fri diktning.

Avslutning

Samlet sett peker funnene våre mot en bred forståelse av skjønnlitterær faglighet i norsklæreverkene og mot at elevene veiledes til utforskende møter med tekstene. Oppgavene er varierte, og de speiler både en analytisk tilnærming og en tilnærming der eleven i større grad må investere sin egen livsverden i lesingen i tråd med intensjonene i LK20, slik vi ser det. Dette bildet kan imidlertid ikke ses uavhengig av verkene som helhet og av lærerens profesjonelle valg av læremidler og oppgaver og tilrettelegging av undervisningen. Det er viktig å understreke litteraturlesingens sosiale karakter. Oppgaveløsning i skolen krever en aktiv lærer som iscenesetter og kontekstualiserer arbeidet, der elevene får mulighet til å uttrykke den litterære kompetansen i kommunikasjon med et fellesskap av andre lesere (Hetmar, 1996).

Læremiddellandskapet er i dag variert, og tilgangen til ulike analoge og digitale læringsressurser er stor. Læreren er derfor i høy grad redaktør både når det gjelder valg av læremidler og utvalg av læremidler i den enkelte undervisningsøkten. Redaktørarbeidet forutsetter bevissthet som også består i å velge ut oppgaver til tekster eller å formulere egne oppgaver og spørsmål som grunnlag for skriftlig arbeid eller litterære samtaler i klasserommet. Vi har i tråd med studiens mål formulert fire leseinnstillinger leseren kan ta i møte med skjønnlitterære tekster: granskende, innlevende, undrende og tenkende, og inspirert og nysgjerrig. Modellen (se figur 13.1, s. 240) dekker en bred inngang til arbeid med skjønnlitteratur og kan være et verktøy for læreren i utformingen av sin litteraturundervisning.

Referanser

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæraren*, 35(2).
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 2021, (1–20). <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020). *Synopsis Lesebok. Norsk 8–10*. Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10. Tekster 5*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2020a). *Norsk 8. Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2020b). *Norsk 9. Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2020c). *Norsk 10. Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction* (s. 1–24). Routledge.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary understanding and literary instruction*. Teachers College Press.
- Mortensen-Buan, A.-B. & Furumo, M. (2020). Skjønnlitteraturen og elevleseren – en undersøkelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevenes engasjement i arbeidet med Hamlet. I N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut & H. Rørbech (Red.), *Grænssegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag. Konferensserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B. & Nitteberg, M. (2020b). *Fabel 9. Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug Undervisning.
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B. & Nitteberg, M. (2020c). *Fabel 10. Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug Undervisning.

- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H. & Nitteberg, M. (2020a). *Fabel 8. Norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug Undervisning.
- Skjelbred, D. (2012). «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175–186). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739–2013*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Torell, Ö. (Red.). (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Mitthögskolan.
- 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.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.

Digital lesing i norskfaglege læremiddel

Magne Rogne

Innleiing

Ei stadig aukande digitalisering av tekstar i samfunnet og norskfaget (jf. Rogne, 2017) gjer det interessant å undersøkje om læremidla tek omsyn til denne utviklinga. I den nye læreplanen (L20, Udir, 2019) har norskfaget eit særleg ansvar for mellom anna lesing som grunnleggjande ferdigheit, og i lys av digitaliseringa kan ein då forvente at læremiddelprodusentane lagar læremiddel for norskfaget som fremjar opplæring i digital lesing. På bakgrunn av dette blir dette forskingsspørsmålet styrande for artikkelen: Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget på ungdomsskulen opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing?

I artikkelen vil eg først gå inn på forskning knytt til digital lesing i norskfaget, før eg tek for meg forskning på norskfaglege læremiddel og generell læremiddelteori. Deretter blir forskingsdesignet og den metodiske tilnærminga presentert. Så kjem resultatdelen, drøftinga og til slutt ein konklusjon.

Digital lesing i norskfaget

Viktige kjenneteikn på digital lesing er mellom anna å kunne orientere seg i «[...] et komplekst system med digitale tekster som er lenket til hverandre

i flere lag og nivåer» og å kunne handtere multimodalitet (Stenseth, 2021, s. 6; jf. Cho & Afflerbach, 2017; Blikstad-Balas, 2016). Weyergang og Magnusson (2020) peiker på at å «lese digitale tekster krever et annet sett av lesepraksiser enn utelukkende den tradisjonelle fra-venstre-til-høyre, lineære prosesserin-gen av tekst» (s. 64). Dei viser til hypertekststrukturar og søkjefunksjonar og slår fast at desse eigenskapane ved digitale tekstar

krever at lesere skanner skjermen for visuelle signaler, bilder og sidens oppbygning og funksjon, for å avgjøre hva de skal klikke seg videre til, ut ifra hva som ansees for å være mest relevant for informasjonen de søker. (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 64)

Navigasjon på Internett blir dermed ein sentral del av lesinga. Frønes (2017) argumenterer for at «[n]avigasjon kan altså ikke isoleres til teknikker for å bruke dataverktøy, men må forstås som en integrert del av å lese» (Frønes, 2017 – Sammendrag, upag.). I avhandlinga si analyserte Frønes data frå PISA 2009, og ho fann fram til tre typar «nettlese» i materialet: 1. Dei målretta navigatørane, som har fleire strategiar for lesinga. 2. Dei ivrige navigatørane, som er utforskande og uthaldande. 3. Dei passive navigatørane, som har vanskar med å finne fram (s.st.).

Mykje av den internasjonale og den norske leseforskinga på digitale lesing i ungdomsskulen er basert på PISA (jf. Frønes & Jensen, 2020), men for forståinga av digital lesing i norskfaget har det òg nokre problematiske sider. Bakken (2020) har ganske omfattande innvendingar mot måten ein måler lesing på i PISA sett opp mot målsetjingane for lesing i norskfaget. Til dømes peikar han på at PISA primært nyttar tabellar, grafar, kart og liknande særleg i naturfaglege og samfunnsfaglege tekstar, medan ein i norskfaget rettar seg mot tekstar som kombinerer skrift og bilete, som teikneseriar og reklame (Bakken, 2020, s. 265). Ei anna innvending er at «[n]orskfaget fokuserer heller ikke på uthenting av spesifikk informasjon av sammensatte tekster, men på hvordan ulike modaliteter spiller sammen i tekstens meningskaping» (Bakken, 2020, s. 265).

Likevel peikar han på ein del implikasjonar PISA og andre leseundersøkingar bør få for norskfaget, spesielt i ungdomsskulen: meir vekt på strategiar for leseforståing knytt opp mot formål med lesinga, meir fokus på kritisk vurdering av truverdet til tekstane, prioritering av lengre tekstar, både på papir og digitale, og også det å skape større leseengasjement. (Bakken, 2020, s. 269f)

Fleire av desse punkta er òg framheva av andre forskarar. Til dømes fann Blikstad-Balas i si avhandling om elevar i vidaregåande skule at sjølv om elevane i stor grad nytta digitale tekstar «a vast majority of such texts are not in any way embedded in the school setting, for example, by being talked about, discussed, written about, or acknowledged at school» (Blikstad-Balas 2013, s. 57). Nyare forskning på bruken av digitale tekstar i ungdomsskulen syner liknande resultat: «Når det gjelder bruk av tekstene, finner vi at mangelen på utforskende samtaler og mangelen på kritisk lesing av tekst utgjør en stor utfordring» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 268). Vidare konkluderte ei spørjeundersøking om kva elevar meiner om kritisk lesing i åttande klasse, med at elevane la mest vekt på kjeldekritikk, og at dei dermed har «[...] ei rimeleg, men avgrensa oppfatning av kva det vil seie å nærme seg ein tekst på ein kritisk måte» (Veum et al., 2022, s. 1). Forskarane meiner at dei i mindre grad nærmar seg teksten på ein analytisk måte, og at dei i liten grad legg vekt på visuell informasjon (s.st.). Ei anna undersøking syner at tekstar i sosiale medium som er hybridar mellom personlege og kommersielle diskursar, gjer det vanskeleg for elevar på ungdomsskulen «[...] å avdekke hva som er hensikten med tekstene og hvem sine interesser tekstene tjener» (Undrum, 2022, s. 1).

Digital lesing er altså noko meir og noko anna enn tradisjonell lesing, både når det gjeld strukturar, navigasjon, multimodalitet, dynamiske tekstar og diskursar som krev andre kritiske tilnærmingar.

Læremiddel

Tidlegare undersøkingar av læremiddelbruken i norske klasserom syner litt ulike resultat knytt til norskfaget i ungdomsskulen. Prosjektet Linking Instruction and Student Achievement undersøkte norskfaget i 8. klasse og vart gjennomført i 2014/2015. Eit sentral funn er framstilt slik:

Vi finner at læreboka er det mest brukte læremidlet; spesielt er lærerne trofaste mot lærebokas valg av skjønnlitteratur. Digitale tekster utfordrer i liten grad de mer tradisjonelle tekstene, da lærernes bruk av digitale ressurser i all hovedsak består av PowerPoint-presentasjoner. (Blikstad-Balas og Klette, 2021, s. 268)

LISE-prosjektet undersøkte bruken av tekstar på 9. og 10. trinn i norsk og engelsk og på 10. i samfunnsfag. Her går funna i ei litt anna retning:

[...] elevene bruker lite tid på å lese og arbeide med læreboka, men at læreren heller trekker inn andre tekster i undervisningen. Dette gjelder både når elevene skal lese for å tilegne seg fagstoff, og når de skal analysere, tolke og diskutere skjønnlitteratur og sakprosa. Lærerne framstår som selvstendige designere av undervisning som ikke støtter seg på ferdige opplegg i læreboka, men som kombinerer tekster fra mange ulike kilder, både papirbaserte og digitale, og produserer tekster selv. (Aashamar et al., 2021, s. 296)

Forfattarane seier sjølv at ei svakheit med undersøkinga er at dei ikkje har undersøkt tekstar utanfor klasserommet (t.d. lekser), og at tidlegare undersøkingar peikar mot at læreboka er meir brukt i slike samanhengar (s. 309). Ei utfordring med begge desse undersøkingane er at dei ligg nokre år tilbake i tid, og at digitaliseringa i skulen har vore aukande dei siste åra. Mykje tyder på at læremiddelbruken i Noreg er i endring, og ei fersk undersøking av Øystein Gilje stadfestar dette:

I 2021 har minst seks av ti elever i grunnskolen og alle elever i vidaregåande skole sin egen digitale enhet tilknyttet internett, som de kan bruke på skolen og hjemme. For det andre peker fordelingen i omsetningen av papirbaserte og digitale læremidler, kopieringsstatistikken til Kopinor og bruk av NDLA i samme retning. Skolens tekster er i utstrakt grad blitt digitalisert. (Gilje, 2021, s. 229)

Gilje slår vidare fast at omsetjinga av digitale læremiddel er nesten like høg som papirbaserte. Bruken av *digitale* lærebøker i norskfaget, derimot, er ikkje undersøkt særskilt så langt eg kan finne ut.

Når det gjeld innhaldet i norskbøker og samsvar med læreplanen, undersøkte eg dette i artikkelen «Frå papirbok til *Smartbok* og *Unibok*. Læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget» (Rogne, 2018). Her vart mellom anna to digitale norskverk for ungdomsskulen etter førre reform, Gyldendals *Nye kontekst* og Aschehougs *Fabel*, undersøkte med tanke på krava knytt til multimodalitet i norskplanen (LK 06-13). Eit sentral funn var dette:

Når gjeld hovudforskingsspørsmålet om det er det samsvar mellom læremidla og kompetansemåla knytte til multimodalitet i norskplanen, så syner analysane at kompetansemåla stort sett er godt dekte, men med nokre variasjonar. [...] Ungdomsskulebøkene *Nye kontekst* og *Fabel* er sterke på tekstproduksjon, både gjennom instruksjon og oppgåver. Tekstrefleksjonsmåla er godt dekte i alle læreverka [...]. (Rogne, 2018, s. 135)

Tekstresepsjonen (altså kva tekstar elevane skal lese), derimot, var noko meir varierende. Ein fann utfordringar både med rotne lenkjer til Internett og bruk av «avdigitaliserte» tekstar (Rogne, 2018, s. 132–134). Norskverka la seg altså nært opp til læreplanen når det gjaldt multimodale tekstar, men der var visse utfordringar når ein skulle nærme seg det digitale.

Læremiddelteoretisk kan det i denne samanhengen vere fruktbart å nytte eit skilje mellom *primære* skuletekstar og verktøy, som er laga for undervisning, og *sekundære* skuletekstar og verktøy, som kan nyttast i undervisning, men som ikkje er laga for det (jf. Gilje, 2021, s. 233). Denne inndelinga kan i vår samanheng brukast til å seie noko om bruk av ulike typar tekstar i undervisninga, tilrettelegging av digitalt innhald og lenking mot Internett.

Forskningsdesign, materiale og metode

Forskingsspørsmålet «Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget på ungdomsskulen opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing?» skal her konkretiserast og utviklast. Sidan læreplanen skal vere styrande for arbeidet i skulen (jf. Karseth & Sivesind, 2009), kan den vere eit godt utgangspunkt for å utvikle analysepunkt som kan nyttast for å få fram norskbøkene si framstilling av og tilrettelegging for digital lesing. Forskingsspørsmålet peikar mot tekstresepsjon og tekstrefleksjon, medan tekstproduksjon blir utelate frå analysane her, sjølv om samanhengen mellom desse tilnærmingane nødvendigvis bør vere tett i undervisningssamanheng (Rogne, 2012, s. 64ff). Læreplanen avklarar ikkje tilhøvet mellom tradisjonell lesing på papir og digital lesing, men desse lese måtane blir språkleg sidestilt ved nokre høve. Sidan formålet her er å finne ut korleis læremidla behandlar digital lesing spesifikt, er læreplanen i norsk (Udir, 2019) gjennomgått med blick på element som nemner dette konkret, og moment knytt til generell

lesing som språkleg er kopla på det digitale. Slik får me desse punkta frå innleiande delar og kompetansemåla etter 10. trinn:

- Å kunne lese
 - Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. (L20, s. 4)
- Digitale ferdigheter
 - Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. [...] å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder. (L20, s. 4)
- Kritisk tilnærming til tekst
 - Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. [...] De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (L20, s. 2)
- Kompetansemål etter 10. trinn
 - lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
 - beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
 - bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
 - utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon (L20, s. 7)

Ut frå dette kan me forvente at læremidla tek opp og legg til rette for desse momenta – her formulert som analysepunkt med vekt på tekstresepsjon (1 og 2) og tekstrefleksjon (3 og 4):

1. Lesing av digitale tekstar (herunder skjønnlitteratur og sakprosa, begge inkludert samansette tekstar)
2. Digitale lesestrategiar
3. Digital kjeldebruk (kritisk tilnærming)
4. Digitale medium

Materialet som skal analyserast, er fire norskverk for ungdomskulen. Ein del forlag satsar på å produsere norsk-bøker for grunnskulen, men av avgrensingsomsyn har eg valt verk frå dei fire største forlaga – Gyldendal (*Kontekst 8–10*), Aschehoug (*Fabel 8–10*), Fagbokforlaget (*Synopsis 8–10*) og Cappelen Damm (*Norsk 8–10*). Presis omtale av namn på enkeltbøker, forfattarar, nettadresser og lesetidspunkt er lagt til slutt i artikkelen under «Empirisk materiale». Eg har valt å bruke dei digitale utgåvene, ut frå ei forventning om at ein i dei i alle fall ikkje finn mindre vekt på digital lesing enn i papirutgåvene. Inntrykket er òg at dei digitale utgåvene stort sett er basert på papirutgåvene, slik at dei er temmeleg like. Her er det òg viktig med ei omgrepsavklaring: *Digitale tekstar* blir i denne artikkelen rekna som tekstar som har funksjonar ut over enkel digitalisering av papirtekstar (t.d. pdf-ar av papirbøker), slik som me såg i teoridelen. Dei må altså i vår samanheng ha andre særtrekk som kompleks multimodalitet (film, lyd, animasjonar), hypertekststruktur og/eller søkjefunksjonar (Rogne, 2017, s. 94f).

Oppbygginga av dei ulike læreverka er noko ulik, men alle har ei basisbok eller grunnbok som har vore utgangspunktet for analysane. Andre nært tilknytte bøker og nettsider med tekstsamlingar, metodiske rettleiingar og liknande er òg teke med i analysane. Sjå «Empirisk materiale» for fullstendig oversyn.

Metodisk har tilnærminga vore hermeneutisk, med innhaldsanalyse basert på nærlesing (jf. Selander, 2010; Rogne, 2009; Rogne, 2012) ut frå dei fire analysepunktta. Innhaldslistar og stikkordregister har vore utgangspunkt for å finne aktuelle tekststader, og i tillegg har eg bladd igjennom heile verka for å sjå om noko aktuelt har blitt utelate. I framstillinga av resultatata er det nytta tabellar der det har vore eigna, og dessutan framstilling av typiske funn knytt til analysepunktta ved hjelp av siterte døme for å sikre etterprøvarheit. Eit viktig metodisk

atterhald er at digitale tekstar kan vere dynamiske, slik at til dømes lenkjer som fungerer på eitt tidspunkt, kan vere rotne på eit anna. Avgrensingar går særleg på at metoden er tekstanalytisk, og at ein difor ikkje kan seie noko om bruken av læremidla i undervisninga eller læringsutbyttet til elevane. Andre norskverk kan òg ha andre tilnærmingar til digital lesing, og det bør ein ha in mente, sjølv om materialet her verkar å ha ein stor marknadsandel.

Resultat

Lesing av digitale tekstar (her under skjønnlitteratur og sakprosa, begge inkludert samansette tekstar)

Det finst få digitale tekstar i dei fire læreverka – det gjeld både hovudbøkene og tekstsamlingane. Ein ser likevel nokre forskjellar i tilnærminga i dei ulike bøkene. I *Fabel* har dei valt å la elevane sjølve finne tekstar på Internett gjennom å be dei om å søkje opp tekstar. Eit typisk døme ser slik ut:

Søk opp syndflod på internett, og finn andre fortellinger som handler om en katastrofal oversvømmelse. Sammenlikn disse med Gilgamesj og den bibelske fortellingen om Noahs ark, og se hvilke likheter og ulikheter dere finner. (*Fabel 8*, s. 126)

Her skal elevane altså lese to kortare tradisjonelle tekstutdrag i boka og så samanlikne med det dei kan finne på nettet. Der kan sjølvsagt «fortellinger» vere ymse slags digitale tekstar. Liknande døme finn ein òg i tekstsamlinga, som elles består av tradisjonelle tekstar.

I *Norsk 8* (s. 190) frå Cappelen Damm er fagartikkelen «Hva er bærekraftig utvikling?» av Amalie Driveklepp nytta som eksempeltekst. Denne er digital – med lenkjer undervegs og kjeldeliste med klikkbare lenkjer mellom anna frå SNL, FN-sambandet og VG. Alle fungerte (18.1.2023). Ein finn òg nokre andre liknande døme.

Handboka og leseboka til *Synopsis* vektlegg stort sett berre tradisjonelle tekstar, medan «Leseverktøy» har to blogginnlegg – Jenny Skavlans «Gutt, jente, guttejente eller jentegutt?» på nivå ein og Sophie Elises «Her er sannheten» på nivå to. Begge er avdigitaliserte – utan lenkjer, reklame, bilete etc. som ein vanlegvis finn på ein blogg. Under Skavlans tekst er oppgåva «Sammenligning med annen

tekst». Her er ei lenkje til Skavlands innlegg som skal brukast til å klikke inn på ein reklame, men lenkja er død. Vidare har handboka eit eksempel på fagartikkel med internettadresser i kjeldelista (s. 208), men desse er ikkje klikkbare. Ein finn òg nokre tilsvarende oppgåver som i *Fabel*, der ein ber elevane finne tekstar på nettet, til dømes «5. Bla i nettaviser og finn et eksempel på reklame som er forkledd som informasjon. Ta en skjermkopi av reklamen» (*Håndbok*, s. 163).

I *Kontekst* finn ein òg ein fagartikkel med ikkje-klikkbare lenkjer i litteraturlista (s. 187). Vidare har dette læreverket dømetekstar frå ulike digitale sjangrar som SMS (s. 57), vêrvarsel (Yr, s. 206), leksikonartikkel (Wikipedia, s. 206), informativ artikkel (NTB, s. 207), fagartikkel (forskning.no s. 208f), infografikk (NTB, s. 211) og formell e-post (s. 384). Alle er avdigitaliserte, men sett vekk i frå det er det her altså ei større breidde i framvising av digitale sjangrar enn i dei andre læreverka. Her er òg døme på oppfordringar om å søkje etter tekstar på Internett (t.d. s. 46, etter tekstar inspirert av *A Doll's House*).

Digitale lesestrategiar

Samla sett står det ein del om lesestrategiar i dei ulike læreverka, men likevel lite eksplisitt om *digitale* lesestrategiar. I *Fabel 8* finn ein kapittelet «Les for å lære» (s. 26ff), og i innleiinga intervjuar dei elevar som googlar etter videoar og leitar i fagstoff i snl.no og Wikipedia. Gjennomgangsteksten for å syne lesestrategiar er oppslaget «Brunrotte» i snl.no, og her nyttar ein kjende tradisjonelle lesestrategiar som BISON-blikk og tokolonnenotat på teksten. Teksten er avdigitalisert (lenkjer og nokre bilete fjerna), men med lenkje til gjeldande oppslag. Kapittelet blir avslutta med oppgåver knytt til andre dyreoppslag på snl.no, der ein skal nytte dei ulike lesestrategiane ein har lært.

I *Norsk 8* frå Cappelen Damm er det eit underkapittel som heiter «Å lese for å lære» (s. 222–237) som tek for seg lesestrategiar, mellom anna djupnelesing og kontrollspørsmål. Fagartikkelen «Disse emojiene brukes mest» av Trude Hauge frå Nysgjerriger.no blir brukt som dømetekst. Den er ikkje avdigitalisert, men noko endra med spørsmål sett inn mellom avsnitta. Leseinstruksjonane er ganske tradisjonelle, men med noko vekt på multimodalitet (tabellar) og kjeldekritikk (meir om det under punkt 3). *Synopsis* har svært lite om lesestrategiar og ingenting om digitale lesestrategiar. I *Kontekst* har ein oppslaget «Lesemåter og lesestrategier» (s. 372–377). Her peikar innleiinga på at me les mykje digitalt, og ein av fire lesemåtar peikar spesifikt på digitale tekstar:

Oppstykket lesing av digitale tekster

I mange tekster kan vi se videoer, skrive kommentarer eller klikke på lenker. Vi navigerer rundt i tekstene og vurderer rekkefølgen kontinuerlig. Da leser vi oppstykket og kopler sammen innholdet fra de ulike elementene for å skape mening. (*Kontekst*, s. 372)

Vidare kjem omtalar av ulike tradisjonelle teknikkar som tankekart, kolonnenotat, venndiagram o.l., utan at dei går noko meir inn på strategiar elevane kan nytte spesifikt ved digital lesing.

Digital kjeldebruk (kritisk tilnærming)

Digital kjeldebruk finn ein omtalt i alle norskbøkene. Følgjande tabell syner kva som er omtalt, og kor grundig ein går inn på ulike tema i dei ulike bøkene:

Tabell 14.1 *Digital kjeldebruk*

Omgrep	Fabel	Cappelen Norsk	Synopsis	Kontekst
Kritisk tilnærming/ kjeldekritikk				
Nettsider				
Falske nyhende/fakta				
Falske bilete				
Klikkagn				
Indirekte reklame				
Robotprofilar				
Anonymitet				
Filterbobler/ekkokammer				
Hatprat				

Forklaring:

Grundig omtale	
Nemnt/kortare framstilling	
Ikkje omtalt	

I *Fabel 8* slår dei an tonen allereie i første avsnitt i føreordet, der det står at norskfaget «[...] skal hjelpe deg å lese kritisk, og avsløre falske nyheter (fake news) i nyhetsoppdateringene.» (s. 3) Og vidare:

I dag er det lett å søke seg fram til informasjon på nettet. Viktigere enn at du kan litt om alt, er det at du vet hvor og hvordan du søker etter den informasjonen nettopp du er ute etter, og at du vet hvordan du kan tolke og forholde deg kritisk til den informasjonen du finner. (s. 3)

Dette blir godt følgt opp gjennom bøkene – i kapittel 4 «Les kritisk» tek ein opp falske nyhende, blogging og reklame, kjeldekritikk og oppgaver om falske bilete, nettvett osv. I *Fabel 9* handlar kapittel 2 «Er det sant?» om falske nyhende og kjeldekritikk. *Fabel 10*, kapittel 2 «Ta ansvar» går endå djupare inn i kjeldekritikk, knytt til mellom anna nettaviser og sosiale medium, med konspirasjonsteoriar og pandemitekstar som døme.

Cappelens *Norsk* tek òg opp digital kjelde vurdering fleire stader – i *Norsk 8* (s. 197, 201, 224) går ein generelt inn på dette, medan ein i *Norsk 10* går djupare inn i stoffet: Kapittel 3 «Løgn og sannhet» har delkapittelet «Hva skal du tro på?», som mellom anna tek for seg falske nyhende og ti typar «villedende informasjon», inkludert *klikkagn*, manipulererte bilete og robotprofilar (s. 122). I underkapittelet «Språk som skader demokratiet» (*Norsk 10*, s. 81–91) tek ein opp ekkokammer og hatprat. Seinare kjem drøftingsartikkelen «Bør vi akseptere anonymitet på nett?» av Elise Pettersen Watten (s. 206f). I denne er det òg fleire relevante og fungerande lenkjer til tematikken. I repetisjonsdelen tek ein opp igjen fleire av poenga knytt til digital kjelde vurdering frå bøkene (s. 371).

I *Synopsis* er omtalen av digital kjeldebruk noko meir avgrensa, men under «Ofte stilte spørsmål» om fagartikkel har dei eit eige punkt som heiter «3. Korleis kan eg vite om ei kjelde er påliteleg?» (s. 211). Her er det fem råd for å finne ut om nettsider er pålitelege. Under kapittelet om reklame er det òg nokre punkt til refleksjon rundt indirekte reklame og produkt plassering, algoritmar, influensarar og falske nyhende (s. 142f).

Kontekst har i kapittel 3 «Kommunikasjon – forstå og bli forstått» eit kurs som heiter «3.3 Vær kritisk – still spørsmål» (s. 100–111), der to av hovudmåla er å «utvikle digital dømmekraft» og å «bruke og vurdere kilder kritisk». Her går ein grundig inn på falske nyhende, faktasjekking på Internett

og kjeldevurdering. Omgrep som *klikkagn* og *filterbobler* blir òg drøfta. Fleire av fenomenene blir følgt opp seinare i boka – til dømes klikkagn (s. 188) og falske nyhende (s. 293, 366f). *Hatprat* på nettet blir dessutan teke opp fleire stader (96f og 360).

Digitale medium

Digitale medium blir omtalt mange stader i bøkene, men her ser me særleg på stader der ein legg opp til refleksjon kring digitale medium og endringar i språk og kommunikasjon, og som ikkje er med i tabell 14.1. Tabell 14.2 syner kva som er omtalt, og kor grundig ein går inn på ulike tema i dei ulike norskverka:

Tabell 14.2 *Digitale medium*

Medium/program	Fabel	Cappelen Norsk	Synopsis	Kontekst
Dataspel				
Sosiale medium				
Mobil (emoji, SMS)				
Facebook				
Blogg/vlogg				
Podkast				
Instagram				
YouTube				
Snapchat				
Twitter				
Chatbot				
Omsetjingsprogram				

Forklaring:

Grundig omtale	
Nemnt/kortare framstilling	
Ikkje omtalt	

I *Fabel* er mange digitale medium nemnt i samband med ulike oppgåver som krev refleksjon og bruk i ulike samanhengar, og ein omtalar ofte spesielle kjenneteikn ved dei, til dømes at «[P]odkysten skal vare i ca. 5–10 minuttar. Det skal høres ut som om du forteller naturleg til den som hører på, altså ikke som opplesing.» (*Fabel* 8, s. 45). Kapittel 13 heiter «Delta på nett», og her går dei grundig inn på tema som lagring, søking og gjenbruk i sosiale medium, ytringsfridom og ytringsansvar, omdøme, digital mobbing og folkeskikk. Vidare har kapittel 14 «En reise i språket» særleg mange oppgåver der ein skal bruke omsetjingsprogram mellom norsk og fleire språk som engelsk, tysk, dansk, nederlandsk og norrønt, både på enkeltord og tekstar.

Cappelens *Norsk* dreg òg inn mange digitale medium i samanhengar der ein legg til rette for refleksjon, og dei legg meir vekt på den litterære delen av faget enn *Fabel*. I *Norsk 8* kapittel 6 «Helt fantastisk!» finn ein mellom anna underkapitla «Inn i spillverdenen» og «Disse spillene gjorde størst inntrykk på oss» (s. 287–294), med refleksjonsoppgåver. *Norsk 9* byrjar dessutan med eit underkapittel om mikropoesi på Instagram (s. 7–9), medan *Norsk 10* opnar med underkapittelet «Perfekt på sosiale medier» (s. 8f). I underkapittelet «Skriv en omtale» (*Norsk 9*, s. 35–38) er omtale av spill sidestilt med bøker og filmar, med mange tips og refleksjonsspørsmål. Dette syner vilje til prioritering og normalisering av digitale tekstar. Språklege sider ved digitaliseringa blir òg teke opp fleire stader, som til dømes i *SMS-språk og emojiar* (*Norsk 8*, s. 255–258).

I *Synopsis* er det lagt vekt på dataspel – både spelmeldingar (*Håndbok*, s. 84f og 97), fagartikkel om videospel bak jernteppet (208ff), debattinnlegget «Anerkjenner vi dataspill, anerkjenner vi også barna våre» av Laila Oftedal Voll (*Lesebok*, s. 340–343) og NTB-artikkel om dataspelavhengigheit (*Håndbok*, s. 237). Mobilbruk blir behandla på ein liknande, grundig måte (t.d. *Håndbok*, s. 182 og 236). Men treff i tabellen som *Instagram, blogg, podkast, Snapchat, YouTube* og *Facebook* er derimot berre nemnt i oppramsingar og tekstar, og dermed blir det ikkje lagt opp til grundig refleksjon rundt desse.

Kontekst integrerer digitale medium på linje med andre medium gjennomgåande i boka, og til dømes i samband med biletet av «Napalm-jenta» (s. 37–39) gir ein ei refleksjonsoppgåve om kvifor det vart fjerna frå Facebook. Ein finn gjennom boka mange andre refleksjonsoppgåver der digitale medium er ein naturleg del av norskfaget. I delkapittelet «Å reflektere» står mellom anna denne oppgåva (s. 63):

➔ OPPGAVE

Refleksjonsoppvarming. Bruk illustrasjonen nedenfor som modell, og gjennomfør en refleksjonsøkt der dere veksler på å være alene og tenke, å hente informasjon og å drøfte sammen. Velg én av problemstillingene under:

- Hvorfor liker noen å lese romaner eller spille dataspill, mens andre ikke gjør det?
- Hvorfor bruker ungdom mer slang enn voksne?
- Hvorfor og hvordan endrer medievanene våre seg?

Figur 14.1 Eksempeloppgåve

Vidare ser ein i sjangeroversynet om fiksjonstekstar at dataspel er teke inn på linje med romanar under episk forteljing (s. 60). Språksida av norskfaget blir òg knytt til digitale medium – mobiltelefon er brukt som døme for kommunikasjonsmodellen (s. 80f), digitale medium og kommunikasjon blir forklart ved hjelp av eit chatbot-døme og kunstig intelligens (82f), og vlogg er nemnt som døme på argumenterande tekstar (s. 214). Dessutan er her mange språklege refleksjonsoppgåver, til dømes knytt til dialekt og slang i sosiale medium (s. 237), bruk av automatiske omsetjingsprogram (s. 269) og bruk av emojiar (s. 83).

Resultatdelen sett under eitt viser ganske stor grad av variasjon, både mellom analysepunkt og læreverk. Dei to første analysepunkta knytt til tekstresepsjon kan seiast å avdekke utfordringar som oppstår når eit tradisjonelt papirbasert tekstfag skal leggje opp til lesing av digitale tekstar i nye medium. Dei to siste punkta knytt til tekstrefleksjon viser eit meir dynamisk norskfag, der mange sider ved digital lesing blir inkludert som ein naturleg del av fagkunnskapen.

Drøfting

I drøftinga vil eg ta for meg kvart enkelt analysepunkt, før eg ser punkta samla opp mot forskingsspørsmålet. Når det gjeld tekstutvalet i analysepunkt 1, er det få digitale tekstar i dei fire læreverka. Tekstsamlingane er stort sett tradisjonelle, og den marginale inkluderinga av digitale tekstar er gjort på tre måtar: 1. Ein ber elevane søkje på Internett. 2. Ein nyttar «avdigitaliserte» tekstar, der funksjonar som lenkjer, reklamefilmjar og liknande er fjerna. 3. Ein nyttar

autentiske digitale tekstar. Her gir avdigitaliserte tekstar minst moglegheiter i høve til målsetjingane om digital lesing. Samspelet mellom modalitetane er langt på veg redigert vekk (jf. Bakken, 2020), og det same gjeld navigasjonen i hypertekststrukturen (jf. Frønes, 2017). Det er altså berre innhaldssida ved tekstane og i liten grad dei spesifikke digitale sjangertrekka elevane får møte.

Dei to andre måtane læreverka legg opp til digital lesing på, tek betre omsyn til dette. Å be elevane søkje på Internett kan føre til ein meir autentisk måte å lese på, men samstundes gir ein frå seg kontrollen – med risiko for å få uheldige og lite etiske tekstar inn i klasserommet. Elevane kan òg bli utsett for kommersielt press med denne framgangsmåten. Ein kan dessutan spørje kva ein skal med lærebøker viss dette blir mykje nytta – då må vel læraren gjere mesteparten av jobben uansett? Varianten med autentiske digitale tekstar er brukt berre i eitt læreverk, Cappelen Damms *Norsk*, og den er heller ikkje mykje brukt der. Ein klar fordel med denne tilnærminga er at læreverket har kvalitetssikra den digitale teksten, og ein kan slik gi betre støtte til korleis den kan lesast. Hypertekststrukturen mot Internett er på plass, og med det kan elevane få navigere med støtte, samstundes som læreboka har ei viss kvalitetssikring av lenkjene, i alle fall eit stykke på veg. Ei utfordring med denne løysinga er at ho krev kontinuerleg redaksjonelt arbeid, fordi det dynamiske ved lenkestrukturen kan føre til rotne lenker eller lite gunstig vidarelenking (jf. Rogne, 2010, s. 11).

Når det gjeld analysepunkt 2 om digitale lesestrategiar, er utfordringane liknande som under punkt 1: Dei fleste læreverka legg stor vekt på tradisjonelle lesestrategiar, men lite eksplisitt knytt til digital lesing. To av læreverka har gjennomgang av digitale tekstar knytt til lesestrategiar, den eine er avdigitalisert, den andre endra, og begge har likevel mest vekt på tradisjonelle lesestrategiar. *Kontekst* si framstilling av digital lesing som oppstykk, med hypertekststruktur, navigasjon og samankopling av ulike modalitetar for meningsskaping, er i tråd med forskinga på feltet, men læreverka presenterer i forlenginga av dette likevel ikkje spesifikke digitale lesestrategiar.

Alle læreverka går inn på digital kjeldebruk med ei kritisk tilnærming som vist under analysepunkt 3, fleire går grundig inn i tematikken, og norsk-bøkene verkar å vere oppdatert på nyare utvikling på feltet. Eit døme her er vekta på *falske nyhende*, som òg er eit mykje omtalt fenomen i medieplanet. Dette er ikkje overraskande fordi arbeidet med digital kjeldebruk har vore innarbeidd i læreplanane sidan 2006, til dømes i omtalen av den grunnleggjande

ferdigheita *Å kunne bruke digitale verktøy* (Udir, 2006, s. 5). Det kritiske perspektivet, på si side, stod sterkt i norskfaget i 1970-åra og fekk eit nytt høgdepunkt med innføringa av kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i gjeldande læreplan (jf. Rogne, 2021). Dei etiske sidene ved digital kjeldebruk blir òg omtalt i mange samanhengar, til dømes fenomenet *hatprat*. Her ligg altså læreverka tett opp til krava i læreplanen.

Det same kan me seie om analysepunkt 4, digitale medium. Alle læreverka verkar oppdatert på nye digitale medium, og ein har til og med omtale av svært aktuelle variantar som *chatbot*. Cappelens *Norsk* og *Synopsis* legg mest vekt på den litterære delen av digitale medium, særleg dataspel, medan *Fabel* legg mest vekt på den språklege delen av faget her. Ei slik profilering av språklege eller litterære delar av faget i læreverk har me òg sett tidlegare for vidaregåande skule (jf. Rogne, 2009). *Kontekst* på si side har langt på veg lykkast med å normalisere digitale medium på linje med andre medium i framstillinga si, særleg gjennom mange refleksjonsoppgåver.

Me ser altså at tekstrefleksjonen (analysepunkt 3 og 4) står sterkare i norskverka enn tekstresepsjonen (analysepunkt 1 og 2). Liknande resultat har me sett tidlegare i norskverk for vidaregåande opplæring og ungdomsskulen (jf. Rogne, 2009; Rogne, 2018). Her spelar nok tradisjonen ei stor rolle, og til dømes verkar bruken av tekstsamlingar å ha ei konserverande effekt, men *affordansane* (mogleighetene og avgrensingane) til ulike typar læremiddel ser òg ut til å ha stor påverknad. Tekstrefleksjon passar godt til framstilling i lærebøker fordi det langt på veg kan gjerast med enkel multimodalitet som skrift og bilete (jf. Rogne, 2009, s. 4). Dei oppdaterte framstillingane er heller ikkje overraskande, sidan dette er nyskrivne læreverk etter ei ny reform. På den andre sida har me ei rask utvikling innan digitale medium, og spørsmålet blir då om bøkene verkar like oppdaterte om til dømes ti år, dersom det går så lang tid til neste læreplanreform?

Når det gjeld tekstresepsjonen, er utfordringane av ein annan art. Tidlegare har sekundære skuletekstar som skjønnlitteratur, avistekstar og liknande ganske greitt kunne tilpassast og brukast i basisbøker og tekstsamlingar. Den dynamiske karakteren til tekstar frå Internett gjer dette vanskelegare: Lærebokforfattarane må gi frå seg kontrollen – lenkjene kan rotne eller sende ungdommen til nettstader me ikkje vil ha inn i klasserommet. Liknande utfordringar får ein med sekundære verktøy – appar på mobilen kan fort bli meir uoversiktlege enn leseverktøya til forlaga. Samstundes må skulen og norskfaget lære elevane opp i samfunnet sine tekstar – som no stort sett

er digitale, multimodale og dynamiske. Læreverka bør altså leggje opp til at digitale lesestrategiar og navigasjonsferdigheiter får ein langt større plass enn i dag. Her ser me at Cappelen Damms *Norsk* syner at dette er mogleg gjennom å bruke autentiske digitale tekstar i læreverket, slik at elevane får arbeide med hypertextstrukturar og navigere med støtte innafor didaktiske rammer.

Begge utfordringane – både oppdatering i høve til nye digitale medium og tilrettelegging for arbeid med autentiske digitale tekstar – har eit opplagt svar: Læreverka i seg sjølv må bli meir dynamiske. Forlaga sin konservative tendens til å ville lage papirbøker, rett nok av og til i pdf og med nokre modifikasjonar, svarer dårleg på utfordringane. Fortløpande endra, redigerte og kontrollerte læreverk vil kunne leggje til rette for opplæring i digital lesing på ein mykje meir effektiv og framtidsretta måte. Men slike løysingar vil truleg koste meir enn dagens læreverk – kven tek utfordringa? Samstundes veit me at Nasjonal digital læringsarena (<https://ndla.no/>) blir mykje brukt av lærarar og elevar i ungdomsskulen. På eit vis er det uheldig fordi stoffet er lagt til rette for ei eldre elevgruppe. Samstundes er det forståeleg fordi den løysinga gir moglegheiter som me her har sett er nødvendige – tilgang til fortløpande kvalitetssikra, dynamiske, multimodale digitale tekstar. Kan det vere på tide med ein slags NDLA for ungdomsskulen?

Konklusjon

Forskingsspørsmålet i arbeidet har vore: «Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget på ungdomsskulen opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing?». Resultata syner variasjon mellom både læreverk og analysepunkt, men samla sett kan me seie at punkta knytt til tekstrefleksjon er betre dekt enn punkta knytt til tekstresepsjon. Digitale medium og digital kjeldebruk blir behandla i tråd med læreplanmåla, medan lesing av digitale tekstar og digitale lesestrategiar ikkje er behandla slik ein kan forvente ut frå læreplanen. Særleg skaper den dynamiske karakteren til digitale tekstar problem for læreverka, spesielt i møte med sekundære skuletekstar. Løysinga i norskverka er ofte «avdigitalisering», og konsekvensar av andre val kan vere rotne lenkjer og navigasjonsstiar som fører til lite etiske nettsider. Ei løysing på desse problema kan vere læreverk som er fortløpande kvalitetssikra og redigerte. Utfordringa går både til forlaga og skuleeigarane.

Empirisk materiale

Aschehoug

- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H., Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8. Grunnbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Unibok. <https://les.unibok.no/#aschehoug/9788203316425/3902/3>. Lesen 20.8.22 og 20.9.22.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, H., Ødegaard, H. (2021). *Fabel 9. Grunnbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Unibok. <https://les.unibok.no/#aschehoug/9788203316463/4651/3>. Lesen 20.8.22 og 20.9.22.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, H., Ødegaard, H. (2021). *Fabel 10. Grunnbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Unibok. <https://les.unibok.no/#aschehoug/9788203316500/4057/3>. Lesen 20.8.22 og 20.9.22.

Cappelen Damm

- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. (2021). *Norsk 8. Grunnbok*. Unibok. <https://les.unibok.no/#cappelendammp/196556/4448/336>. Lesen 24.11.22 og 4.1.23.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. (2021). *Norsk 9. Grunnbok*. Unibok. <https://les.unibok.no/#cappelendammp/196619/4452/1>. Lesen 24.11.22 og 4.1.23.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., Haustreis, M. (2021). *Norsk 10. Grunnbok*. Unibok. <https://les.unibok.no/#cappelendammp/196625/4455/1>. Lesen 24.11.22 og 4.1.23.

Fagbokforlaget

- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M., Jetne, Ø. (2020). *Synopsis. Håndbok*. <https://reader.dbok.no/#/book/5e81ae9634c6c80019166c49/1>. Lesen 18.8.22 og 5.1.23.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M., Jetne, Ø. (2020). *Synopsis. Lesebok*. <https://reader.dbok.no/#/book/5e8450a234c6c8001916b3ae/1>. Lesen 18.8.22 og 5.1.23.
- Synopsis (fagbokforlaget.no): Nettsidene: Guru, Skrivehjelp og Verktøy. Lesen 18.8.22 og 5.1.23.

Gyldendal

- Blichfeldt, K., Heggen, T. G., Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10. Basis*. Smartbok. <https://bok2.smartbok.no/reader/smartbok-reader/index.html>. Lesen 20.9.22. og 9.1.23.
- Blichfeldt, K., Heggen, T. G., Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10. Tekster 5*. Smartbok. <https://bok2.smartbok.no/reader/smartbok-reader/index.html>. Lesen 20.9.22. og 9.1.23.

Referansar

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. Frønes og F. Jensen (Red.) *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(3), 268–281.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Cho, B.-Y. & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. I S. E. Israel (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 109–134). Guilford Publications.
- Frønes, T. & Jensen, F. (Red.) (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 227–241.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica*, 1(1), 1–21.
- Rogne, M. (2010). Digital deltakarkultur i norskfaget? Analysar av fem norskfaglege nettstader. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(2), 101–114.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Rogne, M. (2017). Digitale tekstar i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og eksamensoppgåver. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.
- Rogne, M. (2018). *Frå papirbok til Smartbok og Unibok: læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget*. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar*, 119–138. Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, 45(2), 58–77.
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk läsning av pedagogiska texter. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32–51). Høyskoleforlaget.
- Stenseth, T. (2021). Når målet er læring – har elevene gode nok digitale leseferdigheter? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 4–16.

- Undrum, L. V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. <http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, 46–78. Universitetsforlaget.
- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler: Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296–301. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>.

Sammendrag

1 Kritisk lesing i norskfagets tekstlandskap

Tove Sommervold og May Line Rotvik Tverbakk

Sammendrag: Kapitlet diskuterer kritisk lesing i norskfaget og utforsker hvordan kritiske tilnæringsmåter kan være en integrert del av tekstlesingen i fagets mange og ulike sjangre. Et sentralt mål for leseundervisningen i det 21. århundret er å understøtte elevenes evne til å tenke kritisk, i tråd med demokratiske ideer om selvstendighet, myndiggjøring og aktiv deltakelse i samfunnet. Slike ideer gjenspeiles i Kunnskapsløftet 2020, og evnen til kritisk lesing vektlegges i alle deler av planverket. Vi diskuterer hvordan skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster kan leses kritisk, først og fremst i en norskfaglig kontekst, men også med relevans for lesing i andre fag. Teorier om fagspesifikk lesing og om utvikling av sekundærdiskurser inngår i diskusjonen av den kritiske lesingens betydning og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet.

Nøkkelord: kritisk lesing, kritisk literacy, fagspesifikk lesing, sekundærdiskurser, ungdomstrinnet

Abstract: This chapter discusses critical reading in the Norwegian subject and explores how critical approaches can be integral to reading texts in the subject's various genres. A central goal of reading instruction in the 21st century is to support students' ability to think critically, in line with democratic ideas of independence, empowerment, and active social participation. Such ideas are reflected in The National Curriculum 2020, and all parts of the curriculum emphasise the ability to engage in critical reading. We discuss how literary and non-fiction texts can be read critically, primarily in the Norwegian subject but also with relevance to reading in other subjects. Theories about content area reading and the development of secondary discourses are part of discussing the importance of critical reading and possibilities in the Norwegian subject in lower secondary school.

Keywords: critical reading, critical literacy, content area reading, secondary discourses, lower secondary school

2 Substans i litterære samtaler: Elever på tiende trinn leser og diskuterer en novelle med motstand

Åsmund Hennig

Sammendrag: Novellen «Veslebror og Karlson» av Erna Osland er tematisk og formmessig avansert, men samtidig språklig tilgjengelig. Den intenderte leseren er trolig i tidlig tenårene, men novellen har vist seg å engasjere lesere i de fleste aldre. På bakgrunn av blant annet interessante erfaringer med litterære samtaler om novellen som ble gjennomført av elever på åttende trinn, undersøker denne artikkelen eventuelle innslag av substans i litterære samtaler om novellen blant elever på tiende trinn. Undersøkelsen er plassert i et teoretisk landskap preget av transaksjonsorientert litteraturredidaktikk (Rosenblatt, Langer & Wilhelm), teori om litterære samtaler (Chambers, Daniels & Probst) og teori om utforskende samtaler (Barnes & Mercer). Lydopptak av ti elevstyrte gruppers samtaler om novellen utgjør artikkelens materiale, og analysekategoriene som er brukt for å fange opp det vi her kaller innslag av substans, er utformet på bakgrunn av dette teoretiske landskapets kombinerte beskrivelser av litterær lesing og av innholdsrike utforskende litterære samtaler. Analysene viser at samtalene er preget av konstruktive og gode samtaleferdigheter som hjelper elevene til å etablere, utvikle og utforske rike forestillingsverdener. Samtalene er imidlertid også preget av at elevene til dels unngår eller avviser det fremmede og vanskelige i novellen, og at samtalene derfor i mindre grad fører til tematiske refleksjoner. Det kan derfor være et godt didaktisk grep å rette videre opplæring mot oppfølging i litterære samtaler og på å la elevene lese flere tilsvarende engasjerende og språklig tilgjengelige tekster som også er formmessig og tematisk avanserte.

Nøkkelord: novelle, tiende trinn, litterære samtaler, substans

Abstract: The short story «Veslebror og Karlson» by Erna Osland is thematically and formally advanced yet linguistically accessible. The intended reader is likely in early adolescence, but the story has proven to engage readers of all ages. Based on, among other things, interesting experiences with literature circles about the short story conducted by eighth-grade students, this article examines possible elements of substance in literature circles about the short story among tenth-grade students. The study is situated in a theoretical landscape characterized by transactional theory (Rosenblatt, Langer, & Wilhelm), theory

of literature circles (Chambers, Daniels, & Probst), and theory of exploratory talk (Barnes & Mercer). Audio recordings of literature circles about the short story conducted by ten student-led groups constitute the article's data, and the categories used to capture what we here refer to as elements of substance are based on the combined descriptions of literary reading and content-rich exploratory literature circles from this theoretical landscape. The analyses show that the conversations are characterized by constructive and effective conversation skills that help the students establish, develop, and explore rich envisionments. However, the conversations are also marked by the students partly avoiding or rejecting the unfamiliar and challenging aspects of the short story. As a result, the conversations lead to less thematic reflection. Therefore, it may be a sensible approach to direct further instruction towards follow-up in literature circles and to let the students read more similarly engaging and linguistically accessible texts that are also formally and thematically advanced.

Keywords: short story, grade 10, literature circles, substance

3 Samisk litteratur i norskfaget: Essensialisme eller synliggjøring?

Asbjørn Rørslett Kolberg

Sammendrag: I henhold til læreplanens kompetansemål for norskfaget skal elever på ungdomstrinnet lese skjønnlitteratur i oversettelse fra samiske og andre språk. LISA-studien (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) indikerer at det leses lite samisk litteratur i norskfaget. Med dette som utgangspunkt diskuterer artikkelen begrepet samisk litteratur, om det kun omfatter litteratur skrevet på samisk eller også andre språk, og hvilke tekster som kan tenkes å representere samisk litteratur i skolesammenheng. Til slutt presenterer artikkelen lesninger av noen nyere samiske romaner, både oversatt fra samisk og skrevet på norsk, som på ulike måter skildrer barn og unges livssituasjon i Saepmie.¹

Nøkkelord: samisk ungdomslitteratur, samisk litteratur i skolen, avkolonisering, *Hamburgerprinsessa*, *Farsmålet*

1 Saepmie er sørsamisk for Sameland, nordsamisk: Sápmi; lulesamisk: Sábme

Abstract: According to the National Curriculum's competence aims for the Norwegian subject, pupils at lower secondary level are supposed to read fiction in translation from Sami and other languages. The LISA study (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) indicates that little Sami literature is read in the Norwegian subject. With this as a starting point, the article discusses the concept of Sami literature, whether it only includes literature written in Sami or other languages. It also discusses what texts may represent Sami literature in a school context. Finally, the article presents readings of some recent Sami novels, translated from Sami and written in Norwegian, which portray the life situation of children and young people in Saepmie² in various ways.

Keywords: Sami young adult fiction, Sami fiction in school, decolonization, *Hamburgerprinsessa*, *Farsmålet*

4 Eldre litteratur i ungdomsskolen: Kva og korleis?

Hallvard Kjelen og Ann-Helen Moen

Samandrag: Kapitlet diskuterer bruken av eldre litterære tekster i ungdomsskolen og utforskar korleis ein kan tenkje om prinsipp for tekstutval som både styrer unna potensielt problematisk kanontenking og ei naiv representasjonstenking. I tillegg spør vi om korleis ein kan gjere didaktiske val som kan bidra til at undervisninga i og med eldre litterære tekstar, kan leie fram mot det vi her har valt å kalle litterær djupnelæring. Svara finn vi mellom anna i den undersøkende litteraturundervisninga. Dei teoretiske drøftingane går i dialog med funna frå eit leseprosjekt gjennomført i ungdomsskolen vinteren 2023. Her undersøkte vi kva som skjedde då elevane over eit langt tidsrom fordjupa seg i ein multimodal adaptasjon av *Peer Gynt*.

Nøkkelord: litteraturundervisning, litteraturutval, kanon, *Peer Gynt*

Abstract: This chapter discusses the use of older literary texts in secondary school, and explores how to think about principles of text selection that steers clear of both potentially problematic canon thinking and a naïve representational thinking. In addition, we ask how didactic choices can be made that

2 Saepmie is "Sami land" in the South Sami language. North Sami: Sápmi; Lule Sami: Sábmme.

can help the teaching of older literary texts lead to what we here have chosen to call literary in depth learning. The answers can be found in the investigative literature teaching. The theoretical discussions are in dialogue with the findings of a reading project conducted in secondary school in winter 2023. Here we examined what happened when the students immersed themselves over a long period of time in a multimodal adaption of *Peer Gynt*.

Keywords: literature teaching, text selection, canon, *Peer Gynt*

5 «Historie selv menneske kan forstå»: Invitasjoner til følelsesmessig involvering og engasjement hos leseren i Shaun Tans bildebok *Sikade*

Tove Sommervold

Sammendrag: I dette kapitlet nærleser jeg Shaun Tans bildebok *Sikade* (2018) og ser særlig på hvordan ikonotekstens personskildring og framstilling av konflikt kan bidra til å skape følelsesmessig involvering og engasjement hos leseren. Analysen undersøker hvordan bildeboka kommuniserer allmennmenneskelige spørsmål om tilhørighet og utenforskap. *Sikade* er en kompleks bildebok med et stort tolkningspotensial, og kompleksiteten viser seg blant annet i framstillinga av hovedpersonen som et insekt, en sikade, som lever i en menneskeverden der han ikke er verdsatt. Sikaden gjennomgår en metamorfose, men det forblir uavklart hva resultatet av metamorfosen er. Også de utviskede grensene mellom dyr og menneske gjør boka mangetydig. Analysen framhever at hovedpersonen og de konfliktene han opplever, evner å kalle på leserens innlevelse og empati.

Nøkkelord: bildebøker, litterær person, litterær konflikt, emosjoner, ungdomslesere

Abstract: In this chapter, I present a close reading of Shaun Tan's picture book *Cicada* (2018), focusing particularly on how the iconotext's portrayal of characters and depiction of conflict can help create emotional involvement and engagement with the reader. The analysis examines how the picture book communicates universal human questions about belonging and exclusion. *Cicada* is a complex picture book with large interpretive potential, and the complexity is evident in its portrayal of the protagonist as an insect, a cicada

who lives in a human world where he is not appreciated. The cicada undergoes a metamorphosis, but the result of the metamorphosis remains unclear. The blurred boundaries between animal and human also make the book ambiguous. The analysis emphasises that the protagonist and the conflicts he experiences are able to call on the reader's empathy and immersion.

Keywords: picturebooks, literary character, literary conflict, emotions, adolescent readers

6 Ungdomsbiografien og dens didaktiske potensial

Inger-Kristin Larsen Vie

Sammendrag: Dette kapittelet tematiserer biografier for ungdom og dens didaktiske potensial i litteraturundervisning. Innledningsvis diskuterer jeg hva det er som karakteriserer nyere ungdomsbiografier, med særlig fokus på komposisjonsmønster og visuelle framstillinger. Dernest rettes søkelyset mot biografien *Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz* av Arne Vestbø (2014), og hvordan biografien kaller på en aktiv og kritisk ungdomsleser. Kapittelets siste del omhandler hvordan lesing av ungdomsbiografier muliggjør litterære samtaler om hvilke stemmer som bør løftes fram i biografiske tekster, hva det vil si å være en kritisk leser, og hvordan møter med biografier kan skape estetiske lesererfaringer.

Nøkkelord: ungdomsbiografier, litteraturdidaktikk, estetiske erfaringer, kritisk lesing, litteraturundervisning

Abstract: This chapter thematises biographies for young people and their didactic potential in the teaching of literature. Initially, I discuss what characterises new biographies for young adults, particularly emphasising compositional patterns and visual representations. Next, I examine how the biography *Øverst på nazistenes liste: Historien om Moritz Rabinowitz* by Arne Vestbø (2014) encourages the young reader to navigate between the various sources of information about the biographer's life and work. The article's concluding remarks shed light on how biographies can be a starting point for conversations about which voices are, and should be heard in our society, how to be a critical reader, and how biographies enable aesthetic reading experiences.

Keywords: young adult biographies, literary didactics, aesthetic experiences, critical reading

7 Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning: En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum

Ann-Christin Randahl, Malin Blix och Christina Olin-Scheller

Sammanfattning: I detta kapitel redovisas resultat från en studie som utforskar lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning. Studien ingår i ett nordiskt projekt där fokus är en elevaktiv och undersökande didaktisk modell för litteraturundervisning som ibland kallas inquiry-based (Alfieri et al., 2011). Det nordiska projektet med namnet QUALE bygger på interventionsstudier, och studien som rapporteras i detta kapitel har genomförts i flerspråkiga klassrum i Sverige. Det empiriska materialet består av intervjuer med deltagande lärare som menar att den didaktiska modellen har stor potential att utveckla elevers estetiska läskompetens. De beskriver också hur undersökande litteraturundervisning delvis skiljer sig från tidigare undervisningspraktik. Framförallt betonas ett gemensamt utforskande av den skönlitterära textens tomma platser och en mer systematisk användning av strategier som fördjupar förståelsen av texten.

Nyckelord: litterär undervisning, undersökningsbaserad undervisning, estetisk läsning, flerspråkiga elever

Abstract: This chapter reports a student-active and investigative method for teaching literature, the so-called inquiry-based method. The focus is on teachers' beliefs about inquiry-based teaching and how it affects multilingual students' reading of aesthetic texts. The empirical material consists of interviews with four teachers who participated in an intervention study. Our results indicate that this form of investigative literature teaching, according to the teachers, has great potential for developing students' aesthetic reading skills. The teachers who participated in the study feel that investigative literature teaching partly differs from the one they describe, which they usually do when they read fiction with their students. This difference is about a more systematic way of working and that the students get involved in a joint exploration of the text's empty spaces in exploratory literature teaching.

Keywords: literary teaching, inquiry-based teaching, aesthetic reading, multilingual students

8 Enacting critical literacies in the subject of English – Is it possible?

Anja Synnøve Bakken

Abstract: This chapter discusses the challenges and possibilities for enacting critical literacies in English as an additional language (EAL). English subject curricula have required that learners read and critically assess texts from a wide variety of genres and modes for some time. Despite repeated scholarly recommendations for the inclusion of greater text diversity in English teaching (e.g., Day & Bamford, 2002; Grabe, 2009), teachers have continued to source texts mainly from the textbook and rely on conventional reading practices (e.g., Bakken, 2017; Stuvland, 2016). Critical literacy education is essential given young people's daily exposure to text usage across analogue and digital domains (Janks, 2018, 2019; Mills, 2023). Towards this end, scholars point to the benefits of drawing on pupils' outside-of-school literacies in the language classroom.

The discussion is placed against key findings from my study of 18 lower secondary English teachers' discourses about the choice and use of texts in their teaching (Bakken, 2018), drawing on perspectives from critical discourse analysis (Fairclough, 2003; van Leeuwen, 2008). The study focused on the teachers' negotiations of their text practices in the intersection between immediate classroom pressures and external educational demands. Most teachers emphasised textbook reading for basic content while discursively placing analytical and critical text approaches outside the realm of their teaching. The material also included 11 national English subject curricula from 1939 until 2013, thus allowing a critical-historical approach to the 18 contemporary English teachers' reasoning and offering insights into how the teachers, through their participation in discursive practices, contributed to the stronghold of certain modes of thought concerning the subject of English and its text practices. With these insights in mind, what are the possibilities for enacting critical literacies in the subject of English?

Keywords: critical literacy, EFL text practices, teacher discourses, out-of-school literacies

9 Critical literacy and reading in the English subjects in lower secondary school

Marit Elise Lyngstad

Abstract: This chapter examines the role of critical literacy and reading in LK20, through a document analysis of the core curriculum and the two English subject curricula relevant for lower secondary school (the obligatory English subject and the elective English subject). The findings indicate that critical literacy is central in all three curricula, but in different ways: the core curriculum emphasises critical literacy linked to *Bildung* perspectives, whereas the subject curricula connect it to intercultural competence and working with texts. Reading has a prominent role in both English subject curricula but is less explicitly present in the elective subject. In both curricula, teachers can choose quite freely which texts and genres to bring into the classroom, but they need to ensure that pupils encounter a varied text selection. Building on this, the analysis also shows a lack of specificity in the curricula documents, which means that teachers will need additional guidance concerning how to work with critical literacy and reading in the classroom. This chapter suggests that teachers should choose complex texts to allow for critical exploration and focus on deep reading approaches that can turn pupils into active agents in their encounters with texts.

Keywords: critical literacy, reading, the English subject, curriculum, LK20

10 Ungdomstrinnselevers synspunkter på leseundervisning i norskfaget

May Line Rotvik Tverbakk

Sammendrag: Kapitlet utforsker elevers synspunkter på sider ved leseundervisning på ungdomstrinnet. Analysene baseres på intervju av ungdomstrinnselever ved fire ulike skoler i Norge. Funnene indikerer at elevene tar ansvar for egne leseferdigheter, spesielt dersom de opplever å ha utfordringer med lesingen. Det synes å ligge en motsetning i at elevene har forventninger om at læreren legger til rette for undervisningen, samtidig som de har relevante innspill til hvordan de kan bli mer involvert gjennom arbeidsmåter som de opplever motiverende. Elevenes refleksjoner er i tråd med forskning på motiverende leseundervisning. Synspunktene peker i retning av et behov for

bevisstgjøring av roller og forventningsavklaringer i leseundervisningen, i tråd med et konstruktivistisk læringssyn. Funnene kan ha betydning for hvordan lærere kan legge til rette leseundervisning på måter som elever opplever som støttende for utvikling av leseferdigheter.

Nøkkelord: leseundervisning, elevers oppfatninger, forventningsavklaringer, læring fra tekster

Abstract: The chapter explores students' perspectives on aspects of reading instruction in secondary school. The analyses are based on student interviews conducted with students in lower secondary schools at four different schools in Norway. The findings indicate that students take responsibility for their reading skills, especially when they face challenges in reading. There appears to be a contradiction in that students expect that the teacher facilitates the instruction while providing relevant input on how they could become more engaged through motivating teaching methods. The students' reflections align with research on motivational reading instruction. The perspectives suggest a need for awareness of roles and clarification of expectations in reading instruction, in line with a constructivist learning approach. The findings may have implications for how teachers can facilitate reading instruction in ways students perceive as supportive for developing reading skills.

Keywords: reading instruction, students' perceptions, clarification of expectations, learning from texts.

11 «Det ble veldig sånn tekstnært»: Fire ungdomsskolelæreres erfaringer med å bruke læringsressursen *Veiledet lesing i samtale om tekst*

Hege Rangnes, Toril Frafjord Hoem og Åse Kari H. Wagner

Sammendrag: Det er utviklet mange didaktiske læringsressurser for å støtte lærere i undervisningen, men det finnes lite forskning på faktisk bruk av slike ressurser (Gissel & Buch, 2020). Denne studien undersøker ungdomsskolelæreres erfaringer med en didaktisk læringsressurs om veiledet lesing. Veiledet lesing er en god arena for muntlighet og dialog om tekster i alle fag. Ressursen er utviklet med bakgrunn i forskning som viser at lærere ofte velger å forenkle språk og innhold i tekster når elever strever med å forstå (Rangnes, 2019).

Det undervises også i liten grad i leseforståelsesstrategier (Magnusson et al., 2018), og lærerne påtar seg i stor grad tolkningsarbeidet (Tengberg, 2019). I læringsressursen ligger konkrete forslag til spørsmål som retter oppmerksomheten mot ulike leseutfordringer, som å finne og bruke informasjon, tolke og sammenholde informasjon og tenke kritisk og vurdere teksten. Empiri er samlet inn gjennom intervjuer med fire ungdomsskolelærere. I analysearbeidet anvendes en bearbejdet versjon av Gissel og Buchs (2020) rammeverk for å studere lærernes bruk av læringsressursen. Funn viser at lærerne 1) uttrykte at ressursen var bevisstgjørende, 2) opplevde planleggingsfasen som krevende, 3) fikk en gryende forståelse av en mer målrettet og tekstbasert undervisning der de selv inntok en mer aktiv rolle, og 4) utøvde profesjonell dømmekraft i både planleggings- og gjennomføringsfasen, men møtte også på dilemmaer i undervisningen. Denne studien viser at lærere trenger mange erfaringer med å lede tekstbaserte samtaler, samtidig som de får mulighet til å reflektere over utprøvingene i et kollegafelleskap.

Nøkkelord: læringsressurs, leseferdigheter, redidaktisering, veiledet lesing, ungdomstrinnet, læreres opplevelser.

Abstract: Many didactic learning resources have been developed to support teachers' teaching, but little research has been done on the actual use of such resources (Gissel & Buch, 2020). The present study examines lower secondary school teachers' experiences with a didactic learning resource about guided reading. Guided reading is a good arena for oracy and dialogue about texts in all subjects. The resource has been developed based on research indicating that teachers often choose to simplify language and content in texts when students struggle to understand (Rangnes, 2019). Also, reading comprehension strategies are taught to a small extent (Magnusson et al., 2018), and teachers largely undertake the work on interpretation (Tengberg, 2019). The learning resource contains concrete suggestions for questions that direct attention to different reading challenges, such as encouraging students to find and use information, interpret and compare information, think critically and analyse the text. Data has been collected through interviews with four lower secondary school teachers. In the analysis, Gissel and Buch's (2020) framework is used to study the teachers' use of the learning resource. Findings show that the teachers 1) found that the resource raised their professional awareness, 2) experienced

the planning as demanding, 3) gained an emerging understanding of more targeted and text-based teaching in which they took a more active role, and 4) exercised professional judgement in both planning and implementation, but also encountered dilemmas in teaching. This study shows that teachers need repeated experience in leading text-based dialogues and opportunities to reflect on their experiences with a community of colleagues.

Keywords: learning resource, reading skills, redidactizise, guided reading, lower secondary school, teachers' experiences.

12 Lesing på nynorsk som sidemål

Eline Bjørke og Elise Takle

Samandrag: Dette sonderande oversynet undersøker kva rolle lesing på nynorsk kan og bør ha i sidemålsopplæringa der nynorsk er sidemål. Kapittelet bruker andrespråksteoretiske perspektiv til å forstå sidemålsføringa, og særleg omgrepa *innputt* og *affektive filter* (Krashen, 1985). Gjennom ei undersøking av 28 tekstar som tematiserer lesing på nynorsk som sidemål, har vi syntetisert fag- og forskingslitteraturen til fem ulike kategoriar av funn som skildrar føremål, funksjonar og rammefaktorar for nynorsklesing. Det ser ut til at fag- og forskingslitteraturen har eit instrumentelt syn på nynorsklesing, der lesing på nynorsk blir sett på som ei form for innputt og ein føresetnad for å kunne skrive. I tillegg legg fag- og forskingslitteraturen vekt på at nynorsklesing kan ha ein viktig funksjon i å senke det affektive filteret til elevane og bidra til motivasjon og positive haldningar. Både desse funna kan mellom anna knytast til den didaktiske tilnærminga der nynorsk får rolle som brukspråk i opplæringa og elevane får *nynorske språkdusjar* (Sjøhelle, 2016). Eit sentralt poeng i kapittelet er at det verkar å vere ein avstand mellom faktisk praksis og praksisen fag- og forskingslitteraturen trekker fram som god.

Nøkkelord: nynorsk, sidemål, nynorsklesing, nynorskdidaktikk, sonderande oversyn

Abstract: This scoping review explores what role reading *Nynorsk* can and should have in teaching Nynorsk as a second-choice form of written Norwegian (*sidemål*). The investigation draws upon theoretical perspectives from

second language acquisition, particularly the concepts of *input* and *affective filter* (Krashen, 1985). By analysing 28 texts that delve into the topic of reading Nynorsk as a sidemål, we synthesised five different categories that describe the purpose, functions and frame factors for Nynorsk reading. It seems that the research literature has an instrumental view in Nynorsk reading, where reading Nynorsk is seen as a form of input and a prerequisite for being able to write in Nynorsk. In addition, the research literature emphasises that reading Nynorsk can have an important function in lowering the affective filter and contributing to motivation and positive attitudes among Norwegian pupils. These findings can be linked, among other things, to the didactic approach where Nynorsk is given a role as a language in use (e.g. Sjøhelle, 2016). Importantly, this chapter finds a notable disparity between actual practice and what research literature highlights as successful practice.

Keywords: Nynorsk, new Norwegian, reading nynorsk, nynorsk didactics, scoping review

13 Skjønnlitteratur og ungdomsleseren: En analyse av oppgaver til skjønnlitterære tekster i læreverker for ungdomstrinnet

Linda Wahlmann Olsen og Anne-Beathe Mortensen-Buan

Sammendrag: I artikkelen har vi analysert oppgaver til skjønnlitterære tekster i fire læreverker for ungdomstrinnet. Hensikten er å undersøke hva slags litteraturfaglighet som gjenspeiles i læreverkene, og hvilke føringer oppgavene gir for leserens forståelse av skjønnlitteratur og skjønnlitterær lesing. Analysen viser at oppgavene i læreverkene samlet sett viser en bred litteraturfaglighet, og at elevene veiledes til utforskende møter med tekstene. Med utgangspunkt i analysen har vi formulert en analysemodell med fire leseinnstillinger som en kan innta til skjønnlitterære tekster: granskende, innlevende, undrende og tenkende, inspirert og nysgjerrig. Modellen dekker en bred inngang til arbeid med skjønnlitteratur. Den kan brukes av lærere for å identifisere oppgaver i læremidler og fungere som et verktøy for lærere til å formulere egne oppgaver til litterære tekster.

Nøkkelord: litteraturfaglighet, læremidler, skjønnlitterære tekster, ungdomsleseren, leseinnstillinger

Abstract: In this article, we analyse tasks for literary texts in four secondary school textbooks in L1. Our objective is to investigate the literary competence reflected in these textbooks and the guidance they provide for readers in understanding fiction and engaging in fiction reading. The analysis reveals that the tasks collectively demonstrate a broad literary expertise and encourage students to explore the texts in depth. Based on this analysis, we propose an analytical model comprising four reading approaches for literary texts: 1. scrutinising, 2. empathising, 3. questioning and reflective, 4. inspired and curious. This model offers a comprehensive framework for working with fiction and can assist teachers in identifying suitable tasks within teaching materials and as a tool to create their own tasks for literary texts.

Keywords: literary competence, teaching resources, fiction, the adolescent reader, reading approaches

14 Digital lesing i norskfaglege læremiddel

Magne Rogne

Samandrag: Ei stadig aukande digitalisering av tekstar i samfunnet og norskfaget gjer det nødvendig å undersøkje om læremidla tek omsyn til denne utviklinga. I den nye læreplanen (L20) har norskfaget eit særleg ansvar for mellom anna lesing som grunnleggjande ferdigheit, og i lys av digitaliseringa kan ein då forvente at læremiddelprodusentane lagar læremiddel for norskfaget som fremjar opplæring i digital lesing. På bakgrunn av dette har følgjande forskingsspørsmål vore brukt: Korleis og i kva grad legg læremidla i norskfaget opp til at elevane skal kunne meistre og reflektere rundt digital lesing? Analysekriterium er utarbeidd etter kompetansemåla i læreplanen, og materialet er norskverk frå dei fire største forlaga. Metodisk er tilnærminga hermeneutisk, med innhaldsanalyse basert på nærlesing. Teoretisk hentar artikkelen inspirasjon frå digitalt orientert leseforskning og læremiddelteori. Resultata syner at digitale medium og digital kjeldebruk blir behandla i tråd med læreplanmåla, medan lesing av digitale tekstar og digitale lesestrategiar ikkje er behandla slik ein kan forvente ut frå læreplanen.

Nøkkelord: digital lesing, norskdidaktikk, læremiddelanalyse, ungdomsskolen

Abstract: Digital reading in Norwegian textbooks. An increasing digitization of texts in society and in the Norwegian subject makes it necessary to explore whether textbooks take this development into account. According to the new curriculum (L20), the Norwegian subject has a special responsibility for developing reading skills, and in light of digitization one can then expect that digital reading will be addressed in the teaching materials for the subject. Based on this, the following research questions have been used: How and to what extent do textbooks in the Norwegian subject allow the pupils to (be able to) master and reflect on digital reading? The criteria for the analysis have been formulated in accordance to the curriculum's competence aims, and the material consists of four Norwegian textbooks. Methodologically, the article uses a hermeneutic approach, with content analysis based on close reading. Theoretically, the article draws its inspiration from digitally oriented reading research and textbook theory. The results show that digital media and the use of digital sources are treated in line with the curriculum goals, while reading digital texts and digital reading strategies are not treated as one might expect based on the curriculum.

Keywords: Digital reading, Norwegian didactics, textbook analysis, lower secondary school

Forfatteromtaler

Anja Synnøve Bakken er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, USN, Drammen. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet tekstbasert læring, lesing, multimodal- og kritisk tekstkyndighet i engelskfaget, lærebokanalyse og språkutvikling og inkludering i flerspråklige læringskontekster.

Eline Bjørke er høgskulelektor ved Høgskulen i Innlandet. Ho underviser i norsk på fleire lærarutdanningar, og dei faglege interessene hennar spenner frå talemålsvariasjon til lese- og skrivedidaktikk og omfattar særleg interesse for nynorskdidaktikk i skulen og i lærarutdanninga.

Malin Blix är doktorand i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap inom forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap) vid LIR på Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om litteraturdidaktik och flerspråkiga elevers lärande. Malin är gymnasielärare och har en bakgrund som universitetsadjunkt vid institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi vid Göteborgs universitet.

Åsmund Hennig er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger og underviser på lærerutdanningene. Han har publisert flere bøker og artikler om litteraturdidaktikk, barnelitteratur, sjanger og Knut Hamsuns forfatterskap.

Toril Frafjord Hoem er dosent i lesevitenskap ved Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er fagspesifikk lesing og skriving og helhetlig undervisningsplanlegging. Hun har lang erfaring både som lærer i grunnskolen og som lærerutdanner i høyere utdanning, spesielt når det gjelder videreutdanning og kompetanseutvikling for lærere.

Hallvard A. Kjelen er professor i litteraturdidaktikk ved Nord universitet. Kjelen har publisert artikler om litteraturdidaktikk, litteraturhistorie,

regional litteratur, skuleutvikling og skriveopplæring. Boka *Helgeland som litterært landskap* (2022) handlar om korleis Helgelandslandskapet og forholdet mellom menneske og landskap har vorte skildra i regional litteratur dei siste 200 åra. I boka les Kjelen barnelitteratur, topografiske skildringar, turistbrosjyrer og reiselitteratur fra et øko-kritisk litterært perspektiv. Siste bok: *Ein lovsong til trassen* (2023) er ei lesing av novellene til Laila Stien.

Asbjørn Rørslett Kolberg er dosent emeritus ved Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag og var tidligere samisk koordinator ved fakultetet og leder for Nord universitets Senter for samisk og urfolksstudier. Forskningsinteressene er sørsamisk språk og kultur, barne- og ungdomslitteratur og samiske representasjoner i litteratur og medier.

Inger-Kristin Larsen Vie er førsteamanuensis i nordisk litteratur, Institutt for nordisk språk og litteratur, Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser er sakprosa for barn, særlig barne- og ungdomsbiografier, bildebøker og barn og unges møter med barne- og ungdomslitteratur.

Marit Elise Lyngstad er førsteamanuensis i engelsk ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskning fokuserer på spekulativ fiksjon, litteraturens rolle i ELT/EFL/ESL og adaptasjoner og approprieringer av litterære tekster. Hun er for tiden leder av forskergruppen Litteratur og litterasitet ved HINN og involvert i prosjektet «Literature, teacher education and the climate-ready classroom».

Ann-Helen Moen arbeider som lektor i Brønnøy kommune, og fullførte lærerutdanningen våren 2023 med en masteroppgave om muligheter og utfordringer med bruken av eldre litteratur i ungdomsskolen. Moen er særlig interessert i og brenner for de litterære samtalene i klasserommet, og alle mulighetene som ligger innenfor dette.

Anne-Beathe Mortensen-Buan er førstelektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge og er spesielt opptatt av læremiddelteori, læremiddel-didaktikk, litteraturredidaktikk og lesedidaktikk.

Christina Olin-Scheller är professor i litteraturvetenskapens didaktik och professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet och Högskolen i Innlandet. Olin-Scheller är föreståndare för forskningsgrup-perna CSL, Centrum för Språk- och Litteraturredidaktik och ROSE, Research on Subject-specific Education. Hennes forskningsintressen är frågor som rör ämnesdidaktik och förändrade villkor för läsning och literacypraktiker i uppkopplade klassrum.

Linda Wahlmann Olsen er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser er samtidslitteratur, bildebøker, litteraturredidaktikk og læremiddeldidaktikk.

Ann-Christin Randahl är docent och lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om skolskrivande, literacy, kollegialt lärande och sociala medier. Ann-Christin har en bakgrund som gymnasielärare och undervisar på ämneslärarprogrammet. Hon ingår också i ROSE, en stark forskningsgrupp i ämnesdidaktik vid Karlstads universitet.

Hege Rangnes er førsteamanuensis i utdanningsvitenskap ved Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er språkopplæring som en integrert del av leseopplæringen – både for elever med norsk som førstespråk og for elever med norsk som andrespråk. Hun har lang erfaring som lærer i grunnskolen, og er emneansvarlig for andrespråkspedagogikkstudiet ved Nasjonal lesesenter.

Magne Rogne er professor i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Forskingsinteressene hans har vore knytt til norskdidaktiske emne som digitalisering, tekstomgrepet, læreplanar, læremiddel og faghistorie, men òg mot norskfaget i lærarutdanningane og utvikling av lærarutdanning generelt, med vekt på forskingsbasering.

Tove Sommervold er førsteamanuensis i nordisk litteratur ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser omfatter barne- og ungdomslitteratur, særlig bildebøker, litteraturdidaktikk og skjønnlitterær lesing på ungdomstrinnet.

Elise Takle er lektor med tilleggsutdanning ved Tårnåsen skole og har erfaring som universitetslektor på institutt for grunnskule- og faglærerutdanning ved OsloMet. I mastergradsarbeidet sitt undersøkte ho nynorsk som sidemål i eit lærarperspektiv.

May Line Rotvik Tverbakk er førsteamanuensis i norskdidaktikk og faggruppeleder for Språk og litteratur ved Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er lesing og utvikling av leseferdigheter hos barn og unge.

Åse Kari H. Wagner er professor i nordisk språk ved Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er lesing, muntlighet og språklig utvikling inkludert flerspråklighet. Hun er også nasjonal prosjektleder for PIRLS 2021 og 2026.