

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 blick 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 framstiller 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 tilfredsstille 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, danning 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 indholdsbeleg 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.

