

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 bekræftelser 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

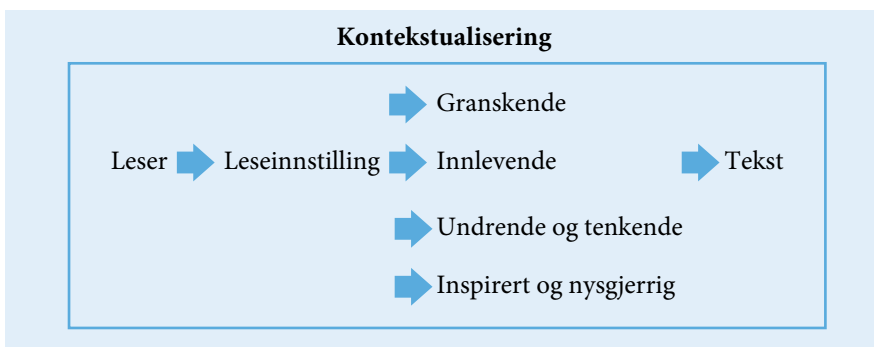
skal kontrollere at eleven har lest og forstått teksten. Disse kontrolloppgavene er lukkede og dominerer ifølge Ullström påfallende ofte i læreverkene. b) «Uppgifter som flykt från texten»: oppgaver som kan benyttes som utgangspunkt for refleksjoner eller kunnskapsinnhenting av mer allmenn karakter, 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.<sup>1</sup> 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*: «Forestill 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 læreverkene 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), dersom 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 fagstoff 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.