



Skriftkultur
Nr 7. 2025

Marit Brekke, Wenke Mork Rogne, Hallvard Andre Kjelen,
Stig Jarle Helset og Endre Brunstad (red.)

Litteraturdidaktikk



Litteraturdidaktikk

Marit Brekke, Wenke Mork Rogne, Hallvard Andre
Kjelen, Stig J. Helset og Endre Brunstad (red.)

Litteraturredidaktikk

CAPPELEN DAMM FORSKNING

Utgivelsesår: 2025

1. utgave

© 2025 Marit Brekke, Endre Brunstad, Anna Smedberg Bondesson, Ingeborg Eidsvåg Fredwall, Marianne Furumo, Hallvard Andre Kjelen, Maritha Johansson, Haakon Halberg, Stig Jarle Helset, Brage Egil Herlofsen, Anne Kathrine Hundal, Liv Cathrine Krogh, Britt Iren Nordeide, Elin Arnesen Moseid, Wenke Mork Rogne, Svein Slettan, Anne Margrethe Sønneland og Michael Tengberg.

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN heftet utgave: 9788202900960

ISBN PDF: 9788202883034

ISBN EPUB: 9788202905354

ISBN HTML: 9788202905361

ISBN XML: 9788202905378

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.275>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS

Omslagsfoto: Shutterstock

Cappelen Damm Forskning

forskning@cappelendamm.no

Innhald

Forord.....	7
Høgtlesing av sørsamiske eventyr i gamma - eit leseprosjekt med elevar på 7. trinn	11
<i>Haakon Halberg og Anne Kathrine Hundal</i>	
Skulebiblioteket - satellitt eller sentrum i lesekulturen? Om haldningar til og bruk av skulebibliotek i tre skular	37
<i>Ingeborg Eidsvåg Fredwall, Elin Arnesen Moseid og Svein Slettan</i>	
"Fra den norske fjord til den danske jord" - Den litterära förmedlingsarenan som utgangspunkt för språkblanda og gemen-samt skriven platsdikt.....	59
<i>Marit Brekke och Anna Smedberg Bondesson</i>	
Kritisk visuell analyse som litteraturdidaktisk inngang til omgrepa makt og avmakt. Ei lesing av tre oppslag i boka <i>La skogen leve!</i> (2022) av Nora Dåsnes	85
<i>Britt Iren Nordeide</i>	
Mot frustrasjon og fascinasjon i klasserommet. En studie av utvikling i samtaleledelse om komplekse tekster	113
<i>Margrethe Sønneland, Maritha Johansson og Michael Tengberg</i>	
«Å nei! Skal vi lese igjen?» Dialogisk arbeid med to heile litterære verk på niande trinn.....	137
<i>Marianne Furumo og Liv Cathrine Krogh</i>	
Litteraturens plass i Erling Kristviks reformpedagogikk	161
<i>Brage Egil Herlofsen</i>	

Forord

Dette temanummeret av *Skriftkultur* handlar om litteratur og litteraturdidaktikk. Å forske på litteraturundervisning inneber at vi må ta omsyn til at vilkåra for litteratur og lesing har endra seg: Elevane les mindre litteratur enn kva dei gjorde før, og dei vel å lese korte tekstar både på skulen og på fritida, ifølgje fleire PISA- og PIRLS-undersøkingar. Det skjer på den måten ei marginalisering av lesing av lengre, gjerne komplekse, tekstar som krev uthald og kognitivt tolmod. Samstundes er styresmaktene opptatt av at lesing må prioriterast, og det er sett i verk satsingar som skal stimulere til meir langlesing og tilskot til innkjøp av fysiske lærebøker og litteratur i skulen. På denne bakgrunnen er det viktig at ein i lærarutdanninga og i skulen diskuterer litteratur og litteraturundervisninga sin posisjon i fortid og notid, og korleis undervisninga òg kan stimulere til kreativitet, lesemotivasjon og leseglede. Det stadsbaserte i litteraturen står også sentralt i arbeidet med å skape relevans og mening, både analogt og digitalt og på tvers av nasjonale skiljelinjer og utdanningsinstitusjonar, samtidig som skulebiblioteka kan vere ein litterær arena for å danne god lesekultur i skulen.

Dei sju artikkane i dette nummeret omfattar forskning på litteratur i klasserommet, litterære analysar, eit historisk perspektiv på litteraturundervisning, ei undersøking av rolla til skulebiblioteket og samskriving av tekstar på digitale plattformer.

Haakon Halberg og Anne K. Hundal skriv om høgtlesing av sørsamiske eventyr i gamma, som er eit leseprosjekt med elevar på 7. trinn. Eit interessant funn i prosjektet er at gutane responderte meir positivt og var meir engasjerte enn jentene i lesinga, og artikkelforfattarane diskuterer moglege årsaker til dette. Den stadsbaserte litteraturdidaktikken ser staden som ein ressurs som kan brukast i litteraturundervisninga, og som kan skape interesse for litteraturarbeidet. Å ta elevane ut av klasserommet og bruke gamma som utgangspunkt for undervisning, kan skape ei unik litterær oppleving.

Skulebiblioteket er ein annan stad som er viktig for litterære opplevingar. Ingeborg E. Fredwall, Elin Arnesen Moseid og Svein Slettan undersøker kva funksjon skulebibliotek kan ha i arbeidet med å fremje leselyst. Forfattarane argumenterer for at skulebibliotek kan spele ei viktig rolle ved å skape gode lesekulturar, men at suksess er avhengig av at tida som blir brukt i biblioteket blir sett inn i ei gjennomtenkt didaktisk ramme. I tillegg er det viktig at skulebibliotekaren får høve til å gå inn i ei rolle som formidlar og leselærer.

Den litterære staden kan også vere digital. I artikkelen «Fra den norske fjord til den danske jord» undersøker Marit Brekke og Anna Smedberg Bondesson korleis danske, norske og svenske lærarstudentar samarbeider om å skrive dikt på ein digital arena. Dei hevdar at digitalt samarbeid mellom lærarstudentar i dei skandinaviske landa er ein lite nytta ressurs i nordisk-didaktikken, og prosjektet viser at studentane kan få geografisk, historisk, litterær og kulturell kunnskap gjennom å skrive om ulike stadar i Skandinavia. Undervisningsopplegget er gjennomført i prosjektet Nordiske Temadage, som er utvikla av forskarar frå fire lærarutdanningsinstitusjonar: NTNU, Høgskolan i Kristianstad, Københavns Professionshøgskole og Høgskulen i Volda.

Britt Iren Nordeide analyserer tre oppslag frå boka *La skogen leve* (Dåsnes, 2022) og argumenterer for at den visuelle analysen kan gi informasjon som ikkje kjem fram i verbalteksten. Ho viser korleis kritisk visuell literacy gir moglegheiter og verktøy for å undersøke sosiale, kulturelle og økonomiske kontekstar. Artikkelen tematiserer at det finst eit didaktisk potensiale i den kritisk visuelle analysen som kan invitere lesaren til å utvikle aktørskap og deltakande medborgarskap.

Fleire av artiklane tek opp didaktisk utprøving. Det gjeld også artikkelen «Mot frustrasjon og fascinasjon i klasserommet» av Margrethe Sønneland, Maritha Johansson og Michael Tengberg, som undersøker endringar i lærarleia heilklassesamtalar i eit intervensjonsprosjekt. Forskarane har gjennom eit heilt år analysert heilklassesamtalar om komplekse litterære tekstar som er opne og fleirtydige. Observasjonsverktøyet RIDL (Rating Inquiry Dialogue of Literature) er utvikla og nytta i analysane av data. Forskarane finn at undervisningspraksisen endrar seg

markant i tråd med intervensjonsaktivitetane, og at det er ei tydeleg utvikling av dialogiske kvalitetar i samtalanane med elevane.

Artikkelen «Å nei! Skal vi lese igjen?» av Marianne Furumo og Cathrine Krogh handlar om korleis strukturert dialogisk undervisning kan bidra til å underbygge arbeid med heile litterære verk i norskfaget på ungdomssteget. Det er mykje fragmentert lesing i skulen, og å lese heile litterære verk kan vere ei utfordring å få til i morsmålsfaget. Gjennom elevintervju, klasseromsobservasjon og spørjeskjema finn dei at ein kombinasjon av høglesing og samtalar i heilklasse og i grupper er viktig som støtte for elevane for at dei skal kunne lese heile verk.

Litteraturdidaktikken bygger på lange tradisjonar innanfor norskfaget og lærarutdanninga. I artikkelen «Litteraturens plass i Erling Kristviks reformpedagogikk» analyserer Brage Egil Herlofsen litteratursynet i Kristviks mykje brukte pensumbøker for lærarutdanninga i 1930-åra. Herlofsen finn at Kristvik ofte uttrykte skepsis til litteraturens forførarkraft, som ikkje nødvendigvis er i stand til å gje lesarane kunnskap om verda. Samstundes ser Kristvik litteraturen som ei mogleg kjelde til positive estetiske erfaringar, noko som kan bidra til at ungdom kan setje seg inn i moralske problemstillingar. Kristviks litteraturskepsis botnar, ifølgje Herlofsen, i ei undervurdering av den evna barn har til å forstå fiksjon, og Herlofsen kritiserer Kristvik for å ikkje ha tilstrekkeleg blikk for det komplekse samspelet mellom tekst og lesar.

God lesnad!

Volda, Nesna og Bergen i oktober 2025

Marit Brekke, Wenke Mork Rogne, Hallvard Andre Kjelen, Stig J. Helset
og Endre Brunstad

KAPITTEL 1

Høgtlesing av sørsamiske eventyr i gamma – eit leseprosjekt med elevar på 7. trinn

Haakon Halberg og Anne Kathrine Hundal

Nord universitet

Samandrag: Korleis kan lesing av sørsamiske eventyr skape engasjement for litteratur hos elevar på mellomtrinnet? Vi har gjennomført eit opplegg med høgtlesing og litterære samtalar med fire elevgrupper på 7. trinn i ei tradisjonell sørsamisk gamme. Empirien, som består av observasjonsnotat, refleksjonstekstar og notat frå samtalar med lærarane, er analysert gjennom ein kvalitativ innhaldsanalyse. Resultata viser at gutane deltar mest aktivt i samtalanane i alle fire elevgruppene. Gutane ser ut til å bli kollektivt engasjerte. Som gruppe er jentene meir passive, sjølv om dei også likte eventyra. I artikkelen diskuterer vi om det var sjangeren (sørsamiske eventyr), konteksten (gamma som *stad*) eller metoden (den undersøkjande tilnærminga) som bidrog til å skape ei leseending som appellerte breitt, men spesielt til gutane. Prosjektet viser noko av potensialet som ligg i å lese samisk litteratur i ein autentisk kontekst. Artikkelen er derfor aktuell både i diskusjonar om lesing av samiske tekstar i norskfaget og meir generelt om engasjement i litteraturarbeid.

Nøkkelord: sørsamisk litteratur, gamma som lesearena, stadbasert lesing, engasjement i lesing, undersøkjande litteraturundervisning

Keywords: South Sámi literature, the South Sámi turf hut as a reading arena, place-based reading, engagement in reading, inquiry-based literature didactics

Innleiing

Samiske tema og samisk litteratur får liten plass i undervisninga i klasserom utanfor samiske område (Kolberg, 2024; Midtbøen et al., 2017), men interessa er aukande, ikkje minst fordi dei nyaste læreplanane legg sterkare

Sitering: Halberg, H. & Hundal, A.K. (2025). Høgtlesing av sørsamiske eventyr i gamma – eit leseprosjekt med elevar på 7. trinn. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 11–35). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch1>
Lisens: CC-BY 4.0

vekt på samisk innhald (Olsen & Andreassen, 2018). I artikkelen undersøker vi høgtlesing av *sørsamiske eventyr* i ein annan læringskontekst enn klasserommet, nærare bestemt i ei tradisjonell sørsamisk gamme (*derhvie-gåetie*). Elevane som blir lesne for, går på 7. trinn, og dei som les, er norskstudentar på 4. studieår som tek master grunnskolelærar. Artikkelen er ein av fleire som rapporterer frå eit prosjekt der formålet var å utvikle nye undervisningsopplegg om sørsamiske tema tilpassa mellomtrinnet ved ein skole som ligg i den sørsamiske delen av Saepmie, men utanfor det sørsamiske språkforvaltningsområdet. Prosjektet er eit trepartssamarbeid (Killengren & Unhjem, 2024) der faglærarar frå universitetet, lærarar i skolen og lærarstudentar saman utvikla undervisninga gjennom fleire steg.

Samiske tekstar er eksplisitt nemnde i kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019a) og i fleire av kompetansemåla for norskfaget i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Eit mål etter 4. trinn er at elevane skal «lese og lytte til forteljingar, eventyr, songtekster, faktabøker og andre tekstar på bokmål og nynorsk og i omsetjing frå samiske og andre språk, og samtale om kva tekstane betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 6). For 7. trinn heiter det at elevane skal «lese samiske tekstar på norsk og samtale om verdiane som kjem til uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 7). Asbjørn Kolberg (2024) slår fast at sjølv om samisk litteratur er tydeleg til stades i læreplanen, blir det likevel lese lite samisk litteratur i skolen. Både Jonas Bakken (2023) og Bente Aamotsbakken (2015) fann at få tekstar i læreverka dei undersøkte, var samiske. I LISA-prosjektet (*Linking Instruction and Student Achievement*) (Blikstad-Balas & Roe, 2020) konkluderte forskarane med at dei skjønnlitterære tekstane som vart brukt i undervisningssamanheng, stort sett alltid var henta frå læreboka. I dei 47 klasseromma dei observerte norskundervisning, var det ingen døme på at samiske tekstar vart nytta (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 92–93).

I prosjektet vårt blir sørsamisk litteratur tematisert, men i tillegg rettar vi søkelyset mot lesing. Frå resultata frå PIRLS 2021 (Wagner et al., 2023; Wagner & Støle, 2024) veit vi at leseprestasjonane blant norske tiåringar har hatt ein markant nedgang sidan 2016. Nedgangen var rett nok stor hos alle deltakarlanda, og det at undersøkinga vart gjennomført midt i ein pandemi, kan vere noko av, men neppe heile, forklaringa på dei låge

resultata. Samstundes viser dei norske resultata at spreinga i nivå har blitt større, og dessutan at fleire elevar presterer lågt, noko som gir grunn til bekymring. Jentene presterer jamt over betre enn gutane (Wagner & Støle, 2024, s. 42). Overordna finn ein i PIRLS at elevane er mindre glad i å lese og les mindre på fritida (Støle & Strand, 2024). Frå PIRLS 2016 veit vi at gutar som presterer lågt i lesing, skil seg frå tilsvarende gruppe jenter ved at dei ikkje liker det dei les, og at dei heller ikkje synest at læraren gir dei interessante tekstar å lese (Solheim & Gourvennec, 2017). Samstundes har studiar vist at mange elevar kan vise stort engasjement i samtalar om skjønnlitterære tekstar viss dei får delta i undersøkjande litteraturundervisning (Hansen & Gissel, 2021). I ein gjennomgang av kjønnsforskjellar i lesing, basert på dei nasjonale prøvene frå 2007 til 2011, konkluderer Astrid Roe og Wenche Vagle (2013) mellom anna med at engasjement og nytteorientering er avgjerande for gutar sin innsats, og at kjønnsforskjellane er lågare enn forventta når gutar les om tema dei kan identifisere seg med. Litteraturundervisning der det blir gitt rom for meiningsforhandling og refleksjon, kan også vere positivt for gutane si litterære interesse (Molloy, 2007). Denne innsikta gir grunn til å sjå nærare på kva som bidrar til leseengasjement hos elevar på mellomtrinnet.

Vi spør derfor: Korleis kan høgtlesing av sørsamiske eventyr i ein autentisk kontekst skape engasjement hos elevar på mellomtrinnet?

Med autentisk kontekst meiner vi i denne samanhengen at lesinga gjekk for seg i den tradisjonelle sørsamiske gamma. Asbjørn Kolberg og Leiv Sem (2022, s. 150) skriv: «Through the physical structures and social space of the gåetie the spiritual dimension may become more than void or vague claims or naive suppositions». Dette har vore utgangspunktet vårt. Vi trur staden tilfører lesinga noko som litteraturen aleine ikkje maktar, jf. *stadbasert lesing* (Eggersen, 2024). Gamma blir både ei ramme for den munnlege formidlinga av eventyra, men og ein del av heilskapen i lesestunda.

Samisk litteratur i norskundervisninga

Korleis samisk litteratur kan bli inkludert i norskundervisninga, er ifølgje Bakken (2023, s. 1) eit komplisert spørsmål som krev at vi må tenkje annleis om korleis det blir undervist om norsk litteratur. Han har undersøkt korleis

samisk litteratur er representert i fire læreverk for vidaregåande skole etter Kunnskapsløftet 2020. Bakken gjer eit poeng ut av at det ikkje ser ut til å eksistere ein norsk litterær kanon av samisk litteratur, i tydinga at fleire forfattarar og fleire tekstar er representerte i alle læreverka han har undersøkt. Aamotsbakken (2015) undersøkte lærebøker for ungdomstrinnet, og fann, i likskap med Bakken, at svært få tekstar i tekstutvalet var samiske tekstar.

I læreverka står dei samiske tekstane oversett til norsk, og i nokre få døme også i den samiske originalversjonen. Det ser ikkje ut til at verken Bakken (2023) eller Aamotsbakken (2015) har skilt mellom dei ulike samiske språka når dei har undersøkt læreverk. Ingen av forfattarane som er nemnde, er sørsamiske, og dei få eventyra som er representerte, er ikkje spesifiserte som anten nord-, lule- eller sørsamiske, som er dei tre samiske språka som blir snakka i Noreg i dag¹. Kolberg (2024, s. 56) peiker på at dei samiske tekstane som er representerte i læreverk, på forskjellig vis synleggjer og legg vekt på samiske karakterar, miljø, motiv og tematikk og på den måten har ulik grad av *samiskheit*. Kva som vil bli rekna som samisk litteratur i ein skolekontekst, er likevel ikkje eintydig, og han nemner fleire tekstar av samiske forfattarar som ikkje har ein tydeleg samisk tematikk. Han poengterer at tekstar som ikkje «spesifikt framhever det samiske ved karakterer, miljø eller motiv, kan bidra til å motvirke essensialisme og stereotypifisering» (Kolberg, 2024, s. 58).

Sørsamiske eventyr

Dei samiske eventyra er kulturberande forteljingar som blei skrivne ned på 1800-talet og 1900-talet. Dei har opphav i munnleg forteljarkunst som er ført vidare av dyktige kunstnarar gjennom generasjonar. Opphavleg vart tekstane samla av folkeminnesarmlarar som såg på tekstane med eit kristent blikk. Dei samiske folkeeventyra har mange fellestrekk med dei norske. Eit av kjenneteikna ved dei er «den djupe respekten for natur, landskap og dyreliv» (Birkeland & Teigland, 2025, s. 94). Julia Felizia Sara-Skree (2025) poengterer at dei samiske eventyra, i motsetnad til norske folkeeventyr, ofte blir fortalde i kontekst med bestemte stadar i naturen

1 Sjå Vangsnes (2018) for ein oversikt over status til dei samiske språka.

og naturfenomen, noko som gjer fleire av dei vanskelege å kategorisere. Tilhøyrsløse til stadar gjer og at det er forskjellar i tradisjonen alt etter kva for grein av det samiske området ein er ein del av.

Det finst eit mangfald av samiske eventyr, men dette blir ikkje spegla i nyare norske læreverk for mellomtrinnet. Vi finn eitt samisk eventyr i læreboka Salto 6B (Bjøndal et al., 2021, s. 188–189), det nordsamiske eventyret *Guten som terga sola, månen, stjernene og nordlyset*, henta frå folke-minnesamlaren Just Qvigstads *Lappiske eventyr og sagn*. Eventyret er skriva med nordnorsk dialekt i elevboka, noko som òg er med på å knytte det til nordsamiske tradisjonar og nordnorsk kultur.

Med bakgrunn i ovanståande, kan ein slå fast at sørsamiske eventyr er lite omtala og lite tilgjengelege, men like fullt høgst aktuelle i ein skolekontekst i den sørsamiske delen av Saepmie. I samlinga *Staloer tror at månen er et bål: 25 sør-samiske eventyr* har Kirsti Birkeland (1986) gjendikta ulike sørsamiske eventyr som har gått på folkemunne i dei sørsamiske områda, og som skriftleg har vore nedskrivne til dels fragmentarisk på ulike språk. Eventyrsamlinga er rikt illustrert med svartkvite teikningar, laga av Alfild Vekterli, som sjølv har sørsamisk tilknytning. Birkeland skriv i avslutninga at gjendiktingane har vore lese av fleire av sørsamisk opphav for å sikre at mellom anna det sørsamiske synet på naturen blir ivareteke (Birkeland, 1986, s. 115–117). I samlinga finn vi både komplekse legendeeventyr med religiøs eller humanistisk tematikk og enklare dyreeventyr med humoristiske innslag som forklarar opphavet til ulike fenomen – til dømes korleis myggen slapp ut i verda. Eventyra handlar om samiske hovudtypar som *Stalo* og kona hans, *Rovthege*, og desse typane blir forklarte i siste del av samlinga (Birkeland, 1986, s. 118–119). Birkeland har delt inn eventyra i tre ulike kategoriar etter kva som særmerkjer dei: 1) opphavseventyr, 2) samkvem med andre-verda og 3) *Stalo*-eventyr. Dei tre eventyra som denne artikkelen byggjer på, er alle henta frå Birkeland (1986) si samling, og dei er henta frå kvar av dei tre kategoriane².

Det første eventyret, *Den gylne tiden og da den tok slutt*, handlar om kvifor det ikkje er harmoni på jorda. Utgangspunktet i teksten er at Gud

2 Presentasjonen av sørsamiske eventyr er basert på samlinga til Birkeland (1986), som kom ut i ny utgåve i 2002. Vi har omsett Birkeland sin kategori «Tilblivelses-eventyr» til opphavseventyr.

(Jupmele) har skapt ei verd som er eit paradys, ein vakker og harmonisk plass. I denne verda er det to brør som lever, men plutsleg vaknar griskheita i den eine broren som vil gjerde inn sitt område. Han vil ha meir og meir land og drep til slutt bror sin. Gud hemnar seg på den griske broren ved å gjere livet vanskeleg for menneska fordi dei ikkje har tolt rikdom.

Det andre eventyret, *Undervannslandet*, handlar om «dei underjordiske» (sajve³) og er rikt på naturmystikk. To brør er på fisketur, men får ikkje fisk. Den eine guten blir tatt med heim til sajve-landet av ein mystisk gubbe som kjem roande i tett tåke på vatnet. Sjølve sajve-landet er dekt av skodde og prega av velstand og rikdom. Guten opplever mykje underleg her. Det heng mellom anna liner med krokcar i landskapet, og geiter som bit på krokane, forsvinn gjennom skodda, noko som sajven fortel er eit bilde på fiske i sjøen. Guten får mykje fisk samen med dei underjordiske, tener godt på salet av den og blir tatt med tilbake ut av tåka til den ventande broren. Vi får vite at det går godt med han seinare i livet.

Det tredje eventyret, *To brødre som fikk igjen godene sine*, handlar om to brør som opplever at staloer stel både søstera og all reinen deira når dei sjølve er borte på jakt. Søstera er listig og legg igjen eit spor av tråd frå eit garnnøste, og seinare bjørkenever, for at brørne skal finne ho att. Brørne finn fram til søstera og reinen og klarer til slutt å ta livet av staloane ved å lure dei ut av gamma.

Engasjement for litteratur

Omgrep som *engasjement* og *interesse* for litteratur er nært knytte til kvarandre. Tom Steffensen og Thomas Illum Hansen (2021, s. 208) poengterer at engasjement alltid handlar om eit subjekt–objekt-forhold. Ein er engasjert i nokon eller noko bestemt. I ein sosiokognitiv forskingstradisjon, som ser på samanhengen mellom engasjement og læring hos elevane, skil Martin Nystrand og Adam Gamoran (1990) mellom det prosedurale og det substansielle engasjementet. Det prosedurale engasjementet er typisk kjenneteikna ved at elevane følgjer reglar blindt og gjer det dei blir bedt om

3 Sajve-landet dukkar ofte opp i sørsamiske eventyr. Her bur dei underjordiske, usynlege makter som kan kome til syne som menneske (Birkeland, 1986, s. 117).

å gjere. Eit læringsmiljø som er prega av eit substansielt engasjement, er på si side kjenneteikna av at elevane viser ei vedvarande interesse for det faglege innhaldet, med god dialog på ulike nivå. Nystrand og Gamoran (1990) hevdar at det substansielle engasjementet er viktigast for læring, og kjenneteikn på praksisar som kan skape dette, er bruk av autentiske spørsmål, ein høg grad av opptak og at ein viser interesse for elevane sine svar. Dette er prinsipp som i første omgang blei vidareutvikla av Olga Dysthe (1995) i ein norsk kontekst. Dysthe (1995, s. 221) legg vekt på at aktiv elevdeltaking er tett knytt til utvikling av substansielt engasjement. Om litteraturarbeid viser Aslaug Fodstad Gourvenec (2017) at det framfor alt er ved å vende merksemda mot diskusjonane mellom elevar og lærarar, og samspelet som finst mellom dei, ein kan observere kjenneteikn på dei ulike typane engasjement eller fråvær av engasjement. Det substansielle engasjementet kan ein med andre ord avdekke gjennom å studere om samtalan ber preg av god samhandling, med aktive elevar som samtaledeltakarar.

Ei nyare didaktisk tilnærming til litteraturarbeid, kalla undersøkjande litteraturundervisning (Steffensen & Gissel, 2021), set elevane si estetiske oppleving og erfaringsdanning i sentrum. Prinsippa som metoden byggjer på, kan sjåast i samheng med korleis Louise Rosenblatt (1995) definerer estetisk lesing, der lesaren sine kjensler, assosiasjonar og det sanslege ved leseopplevinga er sentralt. Metoden vart prøvd ut i det danske KiDM⁴-prosjektet (2019) i litteraturundervisning med elevar på 7. og 8. trinn. Forskarane konkluderte med at elevar frå klassar som følgde metoden, hadde ei forbetring i fortolkingskompetansen sin med meir enn eit halvt år samanlikna med elevar frå andre klassar (Steffensen & Gissel, 2021, s. 13). Forskarane fann framgang på tvers av kjønn og tidlegare kompetansenivå. Ut frå ei vitskapsteoretisk forankring i fenomenologien og lesarorientert litteraturteori blir elevane si lesing sett på som ein open, oppdagande og eksplorativ prosess. Heilt sentralt i denne metoden er at læraren ikkje bruker kontrollspørsmål eller leiande spørsmål, men spørsmål som opnar opp for at elevane sjølve undersøker teksten (opne spørsmål). Metoden byggjer på sju undersøkjingsorienterte tolkningsstrategiar – forforståing, oppleving,

4 KiDM står for Kvalitet i dansk og matematik og var eit stort forskingsprosjekt i 2016-2018. Prosjektet inkluderte 4483 elevar på sjuande og åttande trinn, fordelt på 234 klasser (Steffensen & Gissel, 2021, s.13)

oppdaging, testing, utdjuping, fortolking og perspektivering. Elevar utviklar fortolkingane sine i tre fasar – ein forberedande, ein undersøkande og ein oppsamlande – og lærarane har ein aktiv, stillasbyggjande rolle i prosessen når elevane bruker fantasien og erfaringane sine for å forstå den litterære teksten. Rolla som stillasbyggjar handlar om at læraren unngår å evaluere elevane sine svar og i staden sørgjer for å spille ballen vidare til andre elever når ein elev kjem med ein idé. Slik skapast eit tolkande elevfelleskap. I den undersøkande fasen skal læraren til dømes «optage, afprøve og uddybe fortolkninger» (Gissel et al., 2021, s. 183). Eit praktisk døme som blir trekt fram som særleg vellykka, var knytt til arbeid med opne tekstar, og da spesielt tekstar som kunne vere vanskelege for målgruppa (Gissel et al., 2021, s. 171). Undersøkande litteraturundervisning kan med andre ord vere ein god inngang i arbeid med komplekse tekstar.

Vi har lite nyare storskala forskning på kva for sjangrar norske mellomtrinnslevar liker å lese. Sjølv om norsk og dansk skole ikkje er heilt like, er det naturleg å tenkje at resultat frå dansk skole også er relevante i ein norsk skolekontekst, og dermed aktuelle for prosjektet vårt. Eit nyare større forskingsprosjekt om lesevanar hos danske mellomtrinnslevar, der meir enn 8000 elevar deltok, går i djupna på dette (Hansen et al., 2022). Når det gjeld sjangeren eventyr, viser studien at dei er meir føretrekte av jenter enn av gutar på mellomtrinnsnivå, men det er jamt over ikkje ein sjanger som utmerkar seg spesielt når det gjeld leselyst. Dei tekstane som utmerkar seg som dei mest populære hos begge kjønn, er dei som inneheld mykje humor og har fantastiske innslag (Hansen et al., 2022, s. 72–73). Som vi har sett, er dei sørsamiske eventyra både humoristiske og inneheld fantastiske innslag, noko som gjer det sannsynleg at elevar på mellomtrinnet i norsk skole liker dei.

Stadbasert litteraturundervisning

Stadbasert litteraturundervisning er eit fagfelt under utvikling som undersøker kva som skjer i møtet mellom tekst, lesar og stad. I løpet av dei siste åra har det blitt skriva to doktorgradsavhandlingar som tematiserer 12–14-åringar sin omgang med skjønnlitteratur og *stader* i ein dansk kontekst, mellom anna med tanke på engasjement. Pernille

Pjedsted (2020) arrangerte lesestunder for ungdommar på 8. trinn, på ulike stadar, og hennar studie viser at stadbasert litteraturundervisning kan føre til innleving og engasjement for litteraturen for alle elevar, både dei sterke og dei svake lesarane. Dette knyter ho særleg til det sanslege ved stadane. Dorte Eggensen (2024) på si side har utforska ein situasjon der ein åttandeklasse les ein historisk bilderoman om eit transportskip frå 1830, og dette gjer dei på eit maritimt museum. Eggensen legg vekt på at stadbasert litteraturundervisning i denne aldersgruppa kan medføre det ho omtalar som ei *dobbelretta merksemd*, mot både teksten og staden, men også at denne primært førekjem når læraren initierer og lagar eit *stillas* (jf. Wood et al., 1976). Eggensen sin studie viser at elevane ikkje blir verande i teksten sine framstillingar av tid og miljø, men går i dialog med staden, at dei identifiserer aspekt ved miljøet som er viktig for forståinga av teksten. Ho konkluderer med at den stadbaserte lesinga er fruktbar fordi metoden gjer elevane som gruppe sanslege overfor både verket og verda sin materialitet (Eggensen, 2024).

I ein større pedagogisk samanheng retta mot urbefolkningsproblematikk er omgrepet «land-based teaching» etablert, som mellom anna legg vekt på identitetsbanda mellom staden og folket (Corntassel & Hardbarger, 2019). Når det gjeld sørsamiske tekstar, poengterer Kolberg og Sem (2022) at i den grad tekstane har vore tilgjengelege for studentar og elevar, har dei for det meste blitt «experienced as words on paper, and without context» (Kolberg & Sem, 2022, s. 147). Kolberg og Sem (2022) slår vidare fast at «through the gåetieh, the mythology and its narratives thus are reified, made tangible, and may serve as a concrete vantage point for students» (s. 150). Ved å leggje ei lesestund der ein les sørsamiske eventyr til gamma på campus, er det mogleg å rekontekstualisere den sørsamiske forteljartradisjonen og studere kva for innverknad gamma som stad har for opplevinga til elevane.

Metode

Som vi har nemnt, er opplegget vi har prøvd ut, berre ein del av eit større prosjekt som handlar om samiske tema i norskundervisninga. Prosjektet som heilskap kan omtalast som aksjonsforskning. Aksjonsforskning kan definerast som «systematisk undersøking av egen praksis der lærere/

lærerstudenter prøver ut og evaluerer tiltak i samarbeid med andre, som for eksempel eksterne forskere, kolleger og elever» (Ulvik et al., 2016, s. 225). Samstundes er det snakk om eit trepartssamarbeid (Killengren & Unhjem, 2024) mellom faglærarar frå universitetet, lærarar i skolen og lærarstudentar. Vi skal no gjere greie for dei ulike stega i prosjektet.

Studentar på 4. årstrinn i grunnskolelærerutdanninga (n = 27) fekk først delta på ein pilot der faglærar (førsteforfattar) gjennomførte ei høgtlesingsstund i gamma. Sidan det ikkje er plass til fleire enn omtrent 15 personar i gamma samstundes, vart studentane delte inn i to mindre grupper. Opplegget vart med andre ord gjennomført i to omgangar. Faglæraren hadde valt ut tre sørsamiske eventyr frå *Staloer tro at månen er et bål* (Birkeland, 1986) som han las høgt medan studentane satt på reinsskinn og lytta. Dei tre eventyra var *Den gylne tiden og da den tok slutt*, *Da dyrene fant sin plass* og *Hvordan myggen slapp ut i verden*.

I neste omgang var det studentane (n = 6) sin tur til å planlegge og gjennomføre eit liknande opplegg med elevar på 7. trinn i grunnskolen. Studentane hadde hatt undervisningsøkter om resepsjonsteori og undersøkende litteraturundervisning, med vekt på elevane sine erfaringar (Gissel & Steffensen, 2021), i forkant av prosjektet. I tillegg var dei kjente med grunnprinsipp frå lærarstyrte litterære samtalar, med vekt på opne spørsmål, opptak og høg verdsetting (Dysthe 1995; Nystrand & Gamoran, 1990). Vi kan derfor forutsette at dei kjente godt til desse tilnærmingane, sjølv om dei ikkje eksplisitt vart fortalde at dei skulle bruke stoffet i prosjektet. Dei stod nokså fritt til å gjere endringar i opplegget.

Ein haustdag fekk vi besøk av to skoleklasser frå skolen vi samarbeider med, og totalt 50 elevar vart losa gjennom ein heil dag med fire ulike opplegg på campus, der lesing i gamma var det eine. På denne måten vart opplegget gjennomført til saman fire gonger med elevgrupper på 10–15 elevar, med jamn kjønnsfordeling. Bålet i gamma var tent, og elevane låg på reinsskinn medan lærarstudentane las dei tre eventyra. Samtalane fann stad etter lesinga av kvart eventyr. Studentane bytta på kven som las og leidde samtalen om eventyra, og dei studentane som ikkje hadde noka spesifikk rolle i sjølve opplegget, fekk i oppdrag å skrive ned det dei observerte i ein ferdiglaga, men nokså enkel observasjonsmal med kolonnar for tema/aktivitet, observasjon (kva skjer?), tolking/vurdering

og spørsmål. Dei tre lærarane var med ei av elevgruppene rundt på dei ulike postane, slik at dei fekk sjå alle fire opplegga som vart gjennomførte på den aktuelle dagen, og til slutt deltok dei på ein avsluttande evalueringssamtale med oss faglærarar.

Vi samla inn ulike former for empiri i prosjektet, som ei form for data-triangulering (Creswell, 2013). For det første hadde vi etter opplegget ein heil del feltnotat, både dei vi sjølve skreiv ned, og dei notata studentane tok. Elevane skreiv på si side ei form for refleksjonsnotat der dei svarte på to spørsmål: 1) *Korleis opplevde du å vere på denne stasjonen?* 2) *Kva har du lært av å vere på denne stasjonen?* For det tredje har vi studentane sine refleksjonsnotat. Desse tekstane er ein god del lengre enn elevane sine tekstar og vart skrivne og leverte ei veker tid etter at sjølve opplegget vart gjennomført. Dei siste notata vi har, er frå evalueringssamtalen med lærarane. Til saman er desse fire datakjeldene meint å gi oss «thick descriptions» (Geertz, 1994), altså detaljerte og nyanserte skildringar og fortolkingar av det fenomenet vi studerer.

Den innsamla empirien er analysert gjennom ein kvalitativ innhaldsanalyse, som er ein fleksibel metode for å studere tekstar i vid forstand (Hoffman et al., 2011, s. 29). Ein konvensjonell innhaldsanalyse som metode inneber at forskaren har ei systematisk tilnærming for å identifisere tema eller mønster i datamaterialet, noko som gjer at ein kan få djupare forståing av eit fenomen (Fauskanger & Mosvold, 2014). Vi har kvar for oss lese gjennom materialet fleire gonger, markert kva for meiningsinnhald som har kome fram i dei ulike delane av materialet og deretter drøfta i fellesskap dei overordna mønstera vi meiner finst i materialet. Samarbeid i analyseprosessen kan gjere analysane meir valide (Eggebø, 2020). Når vi gjer greie for resultatata, har vi i tillegg valt å ta med døme på dei ulike kategoriane.

Resultat

Den samla empirien vitnar om at elevane vart engasjerte av å bli lesne høgt for i gamma, men dette engasjementet kom til uttrykk på forskjellig vis. Av praktiske omsyn gjer vi greie for kvar einskild del av materialet før vi samanfattar dei overordna funna vi har gjort, til slutt.

1) Observasjonsnotatane

Faglæraren (førsteforfattar) var observerande deltakar (Tjora, 2021) under høgtlesinga og sat plassert litt i utkanten av elevgruppa, men likevel slik at han såg det meste av det som gjekk føre seg i det fysiske rommet som gamma er. På førehand hadde vi diskutert kva som kunne vere uttrykk for engasjement i ein situasjon som denne. Vi hadde ei forventning om at elevane ville gje uttrykk for engasjement gjennom kroppsspråk, til dømes korleis dei sat, kvar dei festa blikket, mimikk og verbale ytringar. Utan videodata er det umogleg å registrere alle slike uttrykk hos alle elevane. Om ein festar blikket på ein elev, kan ein i beste fall få med seg kva akkurat denne eine gjev uttrykk for der og da. Eit forsøk på å registrere alt vil kunne føre til det Tjora (2021) omtalar som *inntrykksmessig drukning*. Det er derfor naudsynt at observatøren konsentrerer seg om det han først og fremst er nyfiken på. Vi var opptekne av responsen frå elevane, både korleis dei responderte på spørsmåla frå studentane og dei elevinitierte meiningsuttrykka. Det var ein del av observasjonane som var påfallande i så måte, og vi nemner dei her, sortert i tre kategoriar:

Det taktile og sanslege: Mange elevar verka oppriktig nyfikne då dei kom inn i gamma. Dei gjekk rundt og tok på tømmeret i veggane, dei ville leike med bålet og vere borti med kvistar, det var som dei gjekk rundt på oppdaging. Det påfallande var at dette i alle fire gruppene var eit tydeleg trekk hos gutane, medan jentene var meir passive.

Det undrande og leikne: I sjølve lesestunda observerte vi igjen at gutane var dei som var mest aktive. Dei tok ordet oftare og hadde ei form for eigarskap til situasjonen. Gutane snakka meir med kvarandre, og dei prøvde ut ulike svar. Spesielt gjaldt dette ved spørsmål som ikkje var så konkrete, og som kravde god bruk av fantasi for å finne svar. I fleire av samtalanane var det mykje barnleg undring, spesielt når det gjaldt dyra i naturen, og gutane stilte spørsmål som: «Kva var geiter viss geiter var fiskar?», «Kan kjøtt vekse på tre?». Sjølv om nokre av spørsmåla, slik som desse to, kunne verke som forsøk på humor og ønske om merksemd meir enn eigentleg undring, meiner vi den aktive tilnærminga til gutane vitna om oppriktig interesse for innhaldet i samtalen.

Det samfunnsaktuelle og det intertekstuelle: Den barnlege, leikprega undringa fekk andre gonger ei langt meir samfunnsaktuell form. I samtalen rundt eventyret *Den gylne tiden og da den tok slutt* observerte vi ei heilt anna side, mellom anna fordi læraren til elevane hjelpte studentane til å drøfte budskapet i eventyret gjennom å stille elevane opne spørsmål. Kven er det som eig naturen? Kva er eigarskap til natur? Kva er griskheit på jorda? I samtalen vart det trekt trådar mellom eventyret og Fosen-saka, om konflikten mellom den samiske retten til reindrift og storsamfunnet⁵. Vi observerte også andre døme på at elevane trekte sine eigne erfaringar inn i samtalen. Ein elev kommenterte på eit tidspunkt at «det liknar på ein portal» og viste på den måten at han såg likskapar med fantasysjangeren.

Elevane på alle dei fire gruppene verka i stort som lyttande, opne og til stades medan studentane las. Dette inntrykket blei forsterka av at dei studentane som hadde fått tildelt ei observatørrolle, kommenterte det same, noko vi kjem tilbake til under punkt 3, som tek for seg refleksjonstekstane frå studentane.

2) Elevsvara

Elevane vart som nemnt bedt om å svare skriftleg på to spørsmål, og dette skjedde så snart høgtlesingsstunda var over. Dei fekk utdelt eit ark med spørsmåla på, og i tillegg vart dei bedt om å krysse av for «ja» eller «nei» på følgjande påstand: «Eg synest det er greitt at svara mine blir brukte til forskning.» Prosjektet var i forkant meldt inn til SIKT, og dei føresette hadde samtykt til deltaking på vegner av elevane, men det var likevel naudsynt å informere og spørje elevane sjølve. Så å seie alle elevane kryssa av på «ja», og det er berre ja-svara som er med i analysen.

Elevane skreiv ikkje særleg lange svar, og fleire svarte med berre eitt ord, at det til dømes var «artig», «spennande» eller «koseleg» på spørsmålet om korleis dei opplevde å vere på denne stasjonen. Ein del av svara er derimot meir utfyllande, og vi har sortert dei i følgjande kategoriar:

5 Sjå til dømes NRK si framstilling av Fosen-saka: <https://www.nrk.no/sapmi/-dette-er-fosen-saken-1.16591367>

Det samiske: Ein av elevane skreiv at han likte at eventyra var knytt til samisk naturtru. Nokre elevar skreiv at dei hadde lært om samisk kultur og levemåtar. Ein trekte fram eventyret om eigarskap til jorda. Ein gut konstaterte: «Jeg har lært at samene er veldig opptatt av naturen og av dyr» (G19). Enkelte skreiv om dei samiske typane. På «Kva har du lært?» svarte dei «Staloen er dum» (G31) eller at «Staloen spiser barn» (G7).

Det humoristiske og det intertekstuelle: Fleire gutar skreiv at eventyra var morosame, og at dei var ganske like dei norske. «Det var gøy å høre på sørsamiske historier. Sørsamiske eventyr ligner mye på folkeeventyr» (G18). Nokre få trekte fram at dei har lært om metaforar og symbol.

Stemminga: Mange av elevane, både gutar og jenter, la vekt på at det var koseleg å sitte i gamma. Ei jente svarte: «Jeg opplevde denne aktiviteten som hyggelig og koselig og det var en fin opplevelse» (J34).

I elevtekstane er altså biletet meir nyansert, og vi klarer ikkje å skilje mellom gutar og jenter i svara. Dei har tilsynelatande alle likt å vere med på lesestunda. Ein fellesnemnar i elevtekstane er at dei legg vekt på at sjølve lesestunda var fin. Det er likevel verdt å nemne at fleire av tekstane til elevane bar preg av at dei skreiv litt likt – med andre ord har dei snakka saman og påverka kvarandre då dei skreiv.

3) Refleksjonstekstane frå studentane

Studentane stod nokså fritt då dei skulle skrive sine refleksjonstekstar. Alle studentane hadde på førehand samtykt til at tekstane kunne inngå som ein del av datamaterialet i forskingsprosjektet. I dette delprosjektet, som handlar om lesing i gamma, var ni av studentane delaktige. Vi har også i denne delen av datamaterialet identifisert nokre mønster som går igjen i fleire av tekstane. I tekstane legg dei vekt på både gamma, eventyra og dei utforskande samtalane, men vi finn også andre relevante tema. Noko alle studentane reflekterer rundt, er kjønnsforskjellane dei observerte mellom gutane og jentene. Ein av studentane som hadde ei meir observerande rolle, skriv: «det er derimot svært interessant å se på hvordan elevgruppene responderte på de spørsmålene som ble stilt. I alle

elevgruppene var det utelukkende guttene som deltok i samtalene. Dette var noe vi oppdaget allerede på den første gruppen som var inne hos oss, og som vi derfor la veldig godt merke til når det gjentok seg på alle gruppene» (student 2). Ein annan student skriv: «I det første eventyret lo noen av guttene, trolig fordi det var litt action i historien. Ved oppfølgingsspørsmålene svarer guttene mer enn jentene, og virker å synes at historiene er mer spennende enn det jentene gjør» (student 4). Overordna identifiserer vi fire kategoriar:

Det fantastiske og det intertekstuelle: Fleire av studentane skriv om eventyrsjangeren og korleis han appellerer til elevane. Ein student skriv: «På slutten av økten når vi prøvde å få elevene til å sammenlikne de ulike eventyrene og om de fant noen likheter, spurte vi også om de kunne se noen likheter til de norske folkeeventyrene, og da var det noen som nevnte Espen Askeladd og eventyret der han kappspiste med trollet, og eventyret om Bukkene Bruse, fordi Staloene kunne minne om troll» (student 5). Den same studenten skriv vidare: «Det var også flere elever som dro sammenhenger mellom ny og gammel kunnskap de hadde, blant annet at i det eventyret var tåken veldig sentral, og at tåken fungerte som en slags portal. Her var det noen som trakk sammenhenger til andre fortellinger med portaler, som Narnia og Harry Potter» (student 5).

Gamma: At staden lesinga fann stad på, kan ha innverknad på leseopplevinga til elevane, er fleire studentar inne på. Ein student skriv: «Det at vi satt i en gamle satte en stemning for å gjennomføre lesingen av samiske eventyr, og jeg tror det gjorde eventyrene mer spennende for elevene» (student 3). Noko liknande skriv ein annan student: «Likevel opplevde jeg at bare det å sitte i gammen skaper en interesse hos elevene, som kan være vanskeligere å skape i klasserommet» (student 2). Også bålet blir trekt fram som noko som skaper stemning for lesinga.

Det humoristiske og leikne: Studentane trekker fram episodar frå lesestunda der elevane viser fantasi og speler på humor: «Etter jeg hadde lest de første eventyret om Jupmele var det en av guttene som spurte

hva slags kjøtt som vokste på trærne, om det kunne være kjøttdeig. Det synes vi var veldig morsomt, og noe vi ikke selv hadde kommet på å spørre om. Dette eksemplet og flere andre også viser at elevene har mye fantasi» (student 5).

Det utforskande: I refleksjonstekstane nemner fleire studentar den utforskande tilnærminga. Ein student reflekterer over forskjellen mellom gutar og jenter når det gjeld den utforskande tilnærminga, og vidare kva forskjellen kan skuldast: «Kanskje handler dette om trygghet, men det kan også handle om at spørsmålene var veldig åpne i form av ‘hva tenker/tror dere?’ uten noen form for fasit» (student 2). Ein annan student «erfarte at disse mellomtrinnslevene var mer aktive om vi stilte spørsmål før og etter vi leste teksten» (student 6).

4) Evalueringssamtalen med lærarane på slutten av dagen

Heilt til slutt i prosjektet hadde vi ein avsluttande evalueringssamtale med dei tre lærarane som var med elevane sine. Berre éin av lærarane hadde vore med i planlegginga av prosjektet. Dei andre to var likevel informerte om kva som skulle gå føre seg på sjølve prosjektdagen, dei hadde vore med på å dele inn elevane i grupper, og no altså følgt elevane sine gjennom alle dei fire stasjonane.

Lærarane var alt i alt svært nøgde med korleis dagen hadde gått, og innhaldet var absolutt noko dei meinte kunne bli gjennomført med nye sjuandeklassar. Vi merka oss at også lærarane kommenterte at det var gutane som var mest aktive denne dagen. Den eine læraren var ikkje i tvil om kvifor det var slik: «Det handlar om at elevane er på ein annan arena enn dei er til vanleg», og litt seinare: «Gutane er på heimebane». Evalueringssamtalen handla om alle dei fire stasjonane og ikkje berre det som gjekk føre seg i gamma. Lærarane poengterte at sjølv om elevane sat stille i gamma, vart dei likevel aktiviserte, og variasjonen i aktivitetar gjennom heile dagen gjorde at ein slik stasjon med stillesitting og lytting berre var fint.

Tabell 1. Oversikt over resultat

Datamateriale	Kategoriar	Overordna tema
Observasjonsdata	Det taktile og sanslege Det undrande og leikne Det samfunnsaktuelle og det intertekstuelle	Konteksten Metoden Sjangeren
Elevsvara	Det samiske Det humoristiske og det intertekstuelle Stemminga	Sjangeren Sjangeren Konteksten
Studentsvara	Det fantastiske og det intertekstuelle Stemminga Det humoristiske og leikne Det utforskande	Sjangeren Konteksten Metoden Metoden
Samtale med lærarane	Aktivitet og variasjon	Metoden

Om ein skal sjå alle resultatata frå alle dei fire datakjeldene under eitt, ser vi nokre mønster, og at dei temaa vi har identifisert, kan grupperast til nokre få relevante funn (jf. høgre kolonne i tabell 1 ovanfor). Det engasjementet vi meiner høgtlesinga skapte, peiker i tre retningar – mot sjangeren (sørsamiske eventyr), konteksten (gamma som stad) og metoden (den undersøkande tilnærminga). Desse funna skal vi no drøfte nærmare.

Drøfting

Ut frå resultatata ser vi at det på mange måtar er sjølv lesestunda som engasjerer elevane. Dei autentiske, faste rammene og stemminga frå gamma, dei samiske eventyra, men òg den opne metodiske tilnærminga er med på å skape dette engasjementet. I lys av Nystrand og Gamoran (1990) sin terminologi vil det vere naturleg å omtale dette som substansielt engasjement, i og med at det særleg er gjennom diskusjonane dette kjem til uttrykk. Den opne tilnærminga gjennom spørsmål som «Kva tenkjer de / trur de dette betyr?» gjer at elevane vart inviterte til å assosiere og bruke kjenslene sine, noko som er sentralt innafor estetisk lesing (jf. Rosenblatt, 1994). Det er òg eit kjenneteikn ved ei undersøkande litteraturundervisning og naudsynt for at elevane skal utvikle den litterære kompetansen sin (Steffensen & Hansen, 2021). Den opne tilnærminga til teksten er med andre ord frigjerande for mange elevar.

På ei anna side er det òg noko ved sjangeren i seg sjølv som engasjerer. Utsegn som «Staloe spiser barn» og liknande kraftfulle uttrykk peikar mot sjølve tekstane som frigjerande. I tillegg er det synleg i empirien at tekstane har ein vanskegrad som er tilpassa målgruppa, elevane kan noko om eventyr frå før og kan bruke forkunnskap for å forstå tekstane. Dette er òg nyttig med tanke på dei intertekstuelle elementa, som Gissel et al. (2021, s. 178–179) trekker fram i undersøkjande litteraturundervisning. Elevane trekker inn tidlegare lesarerfaringar i leseendinga (jf. *literacy event*, Barton & Hamilton, 1998), og bruker kjenneteikn frå både eventyr og fantasy i kommentarar som til dømes den om «tåka som portal». Dette kjem dels frå metoden, men i tillegg er forma på eventyra slik at ho inviterer lesaren til å dra parallellar til norske folkeeventyr, samanlikne Staloe med Oskeladden og sjå likskapar i strukturen på eventyra.

Den autentiske konteksten, gamma som stad, er eit element i dette: Det blir skapt ei ramme for lesinga, som igjen gjev rom for det sanselege. I likskap med Pjedsted (2020), som peikar på det sanselege i møtet mellom litteraturen og staden, kan vi sjå at gamma opnar for det sanselege ved den litterære opplevinga. Vi kan òg sjå spor av ei dobbeltretta merksemd (jf. Eggensen, 2024), spesielt i aktiviteten til gutane, som tydeleg vil ha ei forbinding mellom staden og teksten gjennom aktivitetane i gamma. Ein kan hevde at vi lykkast i å re-kontekstualisere den sørsamiske forteljartradisjonen (jf. Kolberg & Sem, 2022), noko som særleg viste seg å vere viktig for gutane.

Empirien som heilskap viser at alle elevane likte lesinga av dei sørsamiske eventyra. Vi finn altså ikkje tydelege kjønnsforskjellar her. Det å vere passiv og lyttande i ei lesestund er altså ikkje det same som at ein ikkje viser interesse, det er det viktig å få presisert. Når ein lyttar til skjønnlitteratur, skjer det indre prosessar som er vanskelege å måle. Vi har i det heile tatt lite kunnskap i djupna om kvar enkelt elev si oppleving av høgtlesinga i gamma. Dersom vi hadde gjennomført intervju med elevane eller hadde fått dei til å skrive lengre refleksjonstekstar, kunne vi fått utvida informasjon om akkurat kva som gjorde at elevane likte eventyra, kva for tankar dei hadde i gamma, og meir om korleis dei oppfattar ei lesestund generelt. Vi sit altså ikkje med heile biletet av samanhengen mellom det å vere aktiv og passiv i ei lesestund og litterær interesse. Men

sjølv om dei korte elevsvara viser at alle elevane likte leseopplevinga, er det i vår samanheng meir oppsiktsvekkjande at vi fekk skapt eit såpass breitt engasjement blant alle gutane, i ei tid da nettopp dette er etterspurt (Støle & Strand, 2024). Ein kan argumentere for at gutane som gruppe viste eit substansielt engasjement i lesestunda (jf. Dysthe 1995; Nystrand & Gamoran, 1990), ut frå den kollektive aktive deltakinga som kom fram i alle dei fire gruppene. Dette kan handle om at kombinasjonen eventyr som tekst, ei leseoppleving utanfor klasserommet, andre forventningar til åtfærd, ein litt røff kontekst og ei open tilnærming i samtalene om eit tema som ingen av elevane kunne mykje om frå før, treffe gutane og skapte stor interesse hos dei. Dette igjen veit vi kan skape interesse og identifikasjon og potensielt gi høgare leseprestasjonar (Roe & Vagle, 2013).

Ut frå forskingsdesignet vårt kan vi ikkje avgjere akkurat kva for faktorar som er mest utslagsgivande. Dersom vi ser til det nyare danske stor-skalaprojektet om barn og unge sine leseinteressar (Hansen et al., 2022), er ikkje eventyr ein spesielt populær sjanger samanlikna med andre sjangrar. I dei sørsamiske eventyra finst det derimot innslag av både humor og fantasy, sjangertrekk som appellerer sterkt til alle elevar, ifølgje det danske prosjektet. Det var altså ikkje forventa at sjangeren i seg sjølv skulle gi kjønnsforskjellar i prosjektet vårt. Ein undersøkende inngang til litteraturundervisninga er også ein anerkjend metode som er fruktbar for begge kjønn (Steffensen & Gissel, 2021, s. 13). Alt dette kan tyde på at det var sjølve lesestunda i gamma, og noko med gamma som *stad*, som appellerte spesielt til gutane i prosjektet. Det kan sjå ut som at det sanselige (jf. Pjedsted, 2020) og det konkrete (jf. Kolberg & Sem, 2022) gir ei dobbeltretta merksemd mot både teksten og staden (jf. Eggersen, 2024) som spesielt blir tydeleg for gutane som kollektiv gruppe.

Vi kan gå ut ifrå at det både var lesesterke og lesesvake elevar i gruppa. Dette gjer at vi har funne ein arena som bidrar til å skape leseinteresse hos elevar som elles ofte avviser litteraturen viss han ikkje er interessant, noko som særleg gjeld lesesvake gutar (jf. Solheim & Gourvenec, 2017). Vi trur derfor ikkje ein skal undervurdere heilskapen i prosjektet med tanke på engasjement for lesing og interesse for litteratur. Høgtlesing av ein litterær sjanger som elevane synest er spennande, gjer at elevane som gruppe får ei god leseoppleving, men gutane og jentene viser engasjement på ulike vis.

Erfaringa vår gjennom dette prosjektet er at det er fruktbart å lese dei sørsamiske tekstane i ein autentisk kontekst (jf. Kolberg & Sem, 2022). Vi trur òg at det ein kan omtale som samiskheit ved tekstane (jf. Kolberg, 2024) blir tydelegare i ein slik autentisk kontekst, og her tenkjer vi spesielt på det med nærleik til natur og det samiske naturlandskapet (jf. Kolberg & Sem, 2022; Sara-Skree 2025). Når vi veit at samiske tekstar generelt er underrepresenterte i læreverk (jf. Bakken, 2023; Aamotsbakken, 2015), er det særst viktig at lærarstudentar får erfaring med å jobbe med samisk litteratur i utdanninga si. Den regionale forankringa, som vi la vekt på i prosjektet vårt, blir forsterka gjennom å jobbe med sørsamiske tekstar i den sørsamiske delen av Saepmie.

Didaktiske implikasjonar og vidare forskning

Det kollektive, substansielle engasjementet til gutane i dette prosjektet er verdt å merke seg i ei tid der mellomtrinnsgrutane si manglande leselest er ei ganske sementert oppfatning. Sjølv om ein alltid skal vere forsiktig med generaliseringar, treng vi meir merksemd om lesestunder der gutane som gruppe viser engasjement, gjerne gjennom liknande leseprosjekt der litteraturen blir kontekstualisert i arenaer utanfor klasserommet.

Med tanke på at prosjektet var meint å vere eit aksjonsforskningsprosjekt, ligg det eit potensial i å vidareutvikle dei ulike delane av prosjektet i samarbeid med lærarar og studentar. Det kunne til dømes handle om å vidareutvikle designet: Studentane som stod for høgtlesinga, kunne ha gitt fleire referansar til norske folkeeventyr, og dei kunne fått meir trening i stillasbygging, slik den eine læraren modellerte på den eine gruppa, og som Eggersen (2020) framhevar som sentralt i stadbasert lesing.

Det ligg òg eit potensial i vidare forskning på samiske eventyr. Erfaringa vår er at elevane let seg engasjere av å lytte til og samtale om dei. Samstundes er eventyra ein skatt i eit urfolksperspektiv, særleg med tanke på eigarskap til natur, eit tema som er høgaktuelt, jf. til dømes Fosen-saka. Likskapen mellom sørsamiske eventyr og norske folkeeventyr opnar for diskusjonar som er tilpassa elevane si aldersgruppe, i tråd med den undersøkjande metoden. Ein kunne òg ha vidareutvikla aktivitetane med elevane i ettertid, for å sjå om dei blir betre litterære lesarar av prosjektet.

Abstract

How can reading Southern Sámi fairy tales create engagement with literature in middle school students? We have implemented a program of reading aloud and literary conversations with four groups of students in the 7th grade in a traditional South Sámi turf hut. The empirical data, which consists of observation notes, reflection texts and notes from conversations with teachers, have been analysed through a qualitative content analysis.

The results show that boys participate most actively in the conversations in all four student groups. The boys seem to become collectively engaged. As a group, the girls are more passive, even though they also enjoyed the fairytales. In the article, we discuss whether it was the genre (Southern Sámi fairy tales), the context (the turf hut as a place) or the method (the inquiry-based approach) that contributed to creating a literacy event that appealed broadly, but especially to the boys. The project shows some of the potential that lies in reading Sámi literature in an authentic context. The article is therefore relevant both in discussions about reading Sámi texts in the subject Norwegian and more generally about engagement in literature.

Haakon Halberg

Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag

Nord universitet

Postboks 93

7601 Levanger

haakon.halberg@nord.no

Anne Kathrine Hundal

Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag

Nord universitet

Postboks 93

7601 Levanger

anne.k.hundal@nord.no

Haakon Halberg

Haakon Halberg er førsteamanuensis i norsk på grunnskulelærerutdanninga ved Nord universitet, campus Levanger. I doktorgradsavhandlinga

si skriv han om mellomtrinnslevar si lesing og skriving av norskfaglege forteljingar i eit tverrfagleg prosjekt om rovdyr. Forskingsinteressene hans er mellom anna økokritikk, stadbasert lesing og samisk litteratur.

Anne Kathrine Hundal

Anne Kathrine Hundal er førsteamanuensis i norsksdidaktikk på grunnskulelærerutdanninga ved Nord universitet, campus Levanger. Ho forskar mellom anna på lese- og skriveopplæring, norsk som andrespråk og samiske perspektiv i norskfaget.

Litteraturliste

- Bakken, J. (2023). Sámi literature in Norwegian language arts textbooks. *Scandinavian Studies*. 2023, 95 (2), 203-226. <https://doi.org/10.5406/21638195.95.2.04>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Birkeland, K. (1986). *Staloeer tror at månen er et bål: 25 sør-samiske eventyr*. Cappelen.
- Birkeland, T. & Teigland, A.-S. (2025). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (5. utg.). Cappelen Damm.
- Bjøndal, A., Eide, M. A., Elvebakk, L. & Øgreid, A.K. (2021). *Salto 6B: norsk for barnetrinnet: Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Corntassel, J. & Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate: Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, 65(1), 87–116. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9759-1>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Enggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eggensen, D. (2024). *Noget andet i stedet: Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet. <https://www.ucviden.dk/en/publications/noget-andet-i-stedet-stedbaseret-l%C3%A6sning-som-litteraturp%C3%A6dagogisk>

- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Geertz, C. (1994). Thick description: Toward an interpretive Theory of Culture. I M. Martin & L.C. McIntyre (Red.), *Readings in the Philosophy of Social Science*, (s. 213–231). The MIT Press.
- Gissel, S. T., Steffensen, Y. & Michelsen, J. (2021). Åbne tekster. I S. T. Gissel & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen!: engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s.171–186). Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. I S. T. Gissel og T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen!: engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 39–55). Akademisk Forlag.
- Hansen, S. R., Hansen, T. I. & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Univesitetsforlag. https://unipress.dk/media/19074/9_788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf
- Hoffman, J. V., Wilson, M. B., Martinez, R. A. & Sailors, M. (2011). Content Analysis. I M. H. Mallette. & N. K. Duke, (Red.). *Literacy research methodologies* (2. utg., 28–50). Guilford Press.
- Killengreen, S. & Unhjem, A. (2024). «Veiledninga fra praksislærer sluttet liksom ikke den dagen vi var ferdige i praksis». En studie av trepartssamarbeid rundt lærerstudenters FoU-oppgave. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(1), 103–124. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5518>
- Kolberg, A. (2024). Samisk litteratur i norskfaget: essensialisme eller synliggjøring?. I M.-L. Tverbakk & T. Sommervold (2024). *Tekster og lesere: et nærmere blikk på ungdomstrinnet* (s. 53–69). Fagbokforlaget.
- Kolberg, A. & Sem, L. (2022). Experiencing the magic? The Saami turf hut as a cradle of stories, myths, and learning: South Saami traditional knowledge in teacher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 18(1), 147–154. <https://doi.org/10.1177/11771801221088733>
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Kjerneelementer. Læreplan i norsk* (NOR01-07). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i norsk* (NOR01-07). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laeplaner-lk20/NOR01-07.pdf?lang=nno>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2017). Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 255–271). Cappelen Damm Akademisk.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur.

- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI.
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS (Oslo)*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Pjedsted, P. D. M. (2020). Det er som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder [Doktorgradsavhandling]. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Roe, A. & Vagle, W. (2013). Kjønnforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 425–441. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-03>
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Sara-Skree, J. F. & Reaidu (2025). *Samiske eventyr*. Henta 20. juni 2025 frå https://snl.no/samiske_eventyr
- Solheim, O. J. & Gourvennec, A. F. (2017). 10 Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforskning av leserprofiler. I E. Gabrielsen (Red.). *Klar framgang: Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 186–203). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-11>
- Steffensen, T. & Gissel, S. T. (2021). At undersøge litteratur og undervisning. I S. T. Gissel, & T. Steffensen (red.), *Undersøg litteraturen!: engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 9–19). Akademisk Forlag,
- Steffensen, T. & Hansen, T. I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I S. T. Gissel & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen!: engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 207–222). Akademisk Forlag,
- Støle, H. & Strand, O. (2024). Elevane sine haldningar tillesing og lesevanar på fritida. I: Wagner, Å. K. H. & Støle, H. (Red.) (2024). *Tid for lesing! Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-04>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative metoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 100 (3). 222–239. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06>
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Skulen og framtida for samisk språk. *Syn og segn*, 124(4).
- Wagner, Å. K., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 Norske tiåringers leseforståelse. Kortrapport*. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger. https://www.udir.no/contentassets/8528b7f40b9f47b086e781cfc49ae011/20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsversjon-1.pdf
- Wagner, Å. K. H. & Støle, H. (Red.) (2024). *Tid for lesing! Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-04>

- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89 –100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(3–4), 282–293. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>

KAPITTEL 2

Skulebiblioteket – satellitt eller sentrum i lesekulturen?

Om haldningar til og bruk av skulebibliotek i tre skular

Ingeborg Eidsvåg Fredwall, Elin Arnesen Moseid og Svein Slettan
Universitetet i Agder

Samandrag: Fleire undersøkingar viser at leselysta går ned hos barn og unge i Noreg. Eit viktig spørsmål blir korleis skulen kan styrke sin funksjon som motive-
rande lesefellesskap for elevane. Vi er interesserte i å finne ut om skulebiblioteka har
potensial til å fremme eit slikt lesefellesskap og fungere som sentrum i ein lesekultur
i skulen. I artikkelen formidlar vi resultat frå ein studie der vi har undersøkt funk-
sjonen til skulebiblioteket ved tre barneskular, med særleg vekt på potensialet for
fremming av leselyst. I analysen av materialet har vi knytt leselyst til tre omgrep frå
sjølvbestemmingsteori, i samsvar med Henriette Romme Lund (2024): *autonomi*,
kompetanse og *tilhøyrse*. Analysen viser at skulebiblioteket kan bli ein sterk moti-
vasjonsfaktor for lesing og sentrum i ein lesekultur, men det er i stor grad avhengig
av motiverande didaktisk rammesetting, og at skulebibliotekaren får funksjon som
formidlar og leselærer.

Nøkkelord: skulebibliotek, lesing i skulen, leselyst, lesekultur, skulebibliotekar

Keywords: school library, reading in school, reading for pleasure, reading culture,
school librarian

Innleiing

Manglande leseinteresse hos barn og unge er stadig tema i samfunns-
debatten om skulen. Særleg PIRLS 2021 viser at norske elevar har låg lese-
lyst (Wagner & Støle, 2024). Undersøkingar viser også at elevane i liten

Sitering: Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (2025). Skulebiblioteket – satellitt eller sentrum
i lesekulturen? Om haldningar til og bruk av skulebibliotek i tre skular. I M. Brekke, W. M. Rogne,
H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 37–58). Cappelen Damm
Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch2>

Lisens: CC-BY 4.0

grad les lange tekstar (Frønes & Roe 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Samstundes er norskfaget i skulen i større grad blitt eit opplevingsfag etter LK20 (Bakken, 2020). Det kjem for eksempel til uttrykk i kjerneelementet «Tekst i kontekst», der det står at elevane skal lese tekstar for å *oppleve*, eller i eit kompetansemål etter fjerde trinn som seier at elevane skal «velje bøker frå bibliotek ut frå egne interesser og leseferdigheiter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i dette blir det nødvendig å leggje vekt på kva skulen kan gjere for å prioritere gode leseopplevingar og stimulere til auka leselyst.

Det er godt kjent at ei rekke tiltak på nasjonalt plan dei siste tiåra har hatt som mål å betre leselysta hos norske elevar. Likevel verkar det altså som at leselysta hos elevane går nedover, om ein ser på det store biletet. Kan noko av grunnen til dette vere at ein, trass i gode einskildtiltak, ikkje får bygd opp ein sterk, varig og motiverande lesekultur med forpliktande rutinar ved den einskilde skulen? I evalueringa av den nasjonale lesestrategien *Gi rom for lesing* (2003–2007) blir slike varige ordningar omtalte som *materialitet*. Gode prosjekt er dei som «setter varige materielle spor, og som etterlater seg et sett av strukturer, rutiner og materiell som har potensial til også å overleve ildsjelene som har gjennomført det konkrete, tidsavgrensede tiltaket» (Buland et al., 2008, s. 117). Eit interessant poeng i den omtalte evalueringsrapporten er at *skulebiblioteket* kan fungere slik:

Skulebiblioteket kan gjerest til en sentral materialitet rundt lesing. Dette fordrer da at biblioteket er velutstyrt, og oppfattes som relevant både for elever og lærere. Biblioteket må ha et variert utvalg av bøker, både for lyst- og nyttelesing, tilpasset ulike elevers ulike ønsker og behov. Dessuten må skulebiblioteket benyttes i undervisningen på en slik måte at det blir et obligatorisk passeringspunkt for elevene på leting etter informasjon, kunnskap og glede. Kunnskap om bruk av bibliotek er derfor nødvendig, både for elever og lærere. Det samme er tid; at skolen faktisk gir både lærere og elever rom for å benytte biblioteket. (Buland et al., 2008, s. 118)

Slik situasjonen er i dag, meiner vi det er nødvendig å sjå nærmare på det som her blir sagt om skulebiblioteket som mogleg «obligatorisk passeringspunkt» i leseaktivitetane på ein skule. Det er òg i tråd med den nyaste leselyststrategien, 2024–2030, *Sammen om lesing* (Kulturdepartementet

og Kunnskapsdepartementet, 2024), som trekkjer fram skulebiblioteket som ei av dei viktige overordna satsingane – «Vi skal satse på skulebibliotekene» – side om side med litteraturformidling: «Vi skal styrke litteraturformidlingen, slik at barn og unge får litteratur som motiverer og gir lyst til å lese.» I samband med strategien blei forskrifta om skulebibliotek i opplæringslova endra. Det blei formulert eit formål for skulebiblioteka: «Skulebiblioteket skal bidra til å utvikle språkferdigheitene, leseferdigheitene og evna til å tenke kritisk hos elevane, og til å jamne ut sosiale forskjellar» (Opplæringsforskrifta, 2024, § 11-2). Her framstår skulebiblioteket nettopp som ein materialitet rundt lesinga.

Interessa for kva skulebiblioteket kan bety for leseopplevingar og lese-lyst har motivert den studien vi legg fram i denne artikkelen. I studien undersøker vi haldningar til og bruk av skulebiblioteket ved tre skular, med bakgrunn i det aktuelle behovet for gode litterære opplevingar og auka leselyst. Eit overordna spørsmål er: Korleis kan bruk av skulebibliotek leggje til rette for leselyst? For å nærme oss dette vil vi utforske det vi vil kalle lesekulturen ved skulane: korleis elevane brukar skulebiblioteket i bibliotektimen, kva slags lesepraksisar som går føre seg der, og kva slags haldningar lærarane, skulebibliotekaren og skuleleiaren har til biblioteket.

Lesekultur og leselyst

Eit overordna perspektiv i artikkelen er omgrepet *lesekultur*. Den etymologiske tydinga av *kultur* er «dyrke, pleie», og omgrepet vart brukt om å dyrke jord eller vin eller liknande (snl.no). Når vi tenkjer på kultur i sosial forstand, vil vi også vanlegvis føre inn ei førestilling om *kulturelle fellesskap*, slik som «felles språk, felles erfaringer, felles kunnskaper og felles verdier» (Eriksen, 1997, s. 19). Ein lesekultur ved ein skule er ei rekke verdiar, kunnskapar og erfaringar som er knytte til lesing, og som blir oppfatta som felles. Det er ein felles måte å forstå verdien av lesing på. Vi forstår altså eit slikt fellesskap om lesing som noko positivt i skulen, men vi ser det også som noko sårbart – det må dyrkast fram og pleiast.

Vi brukar omgrepet *leselyst* i tråd med Gitte Balling og Lisbeth Vestergaards (2022) vide forståing av omgrepet. Leselyst er å lese av lyst.

Det er ei frivillig handling der lesaren finn meining og velvære i aktiviteten. Det er ofte knytt til fordjupa lesing av lange tekster. Balling og Vestergaard peikar på at ei slik forståing av lesing kan stå i kontrast til den meir snevre forståinga som ligg til grunn i PISA-undersøkingane og andre kartleggingstestar i skulen. Dei er også opptekne av at trass i at leselyst er knytt til frivilligheit, så kjem ikkje leselysta av seg sjølv. Den må «opøves, stimuleres og motiveres og [favner] både selve læseaktiviteten og aktiviteter og fællesskaber i forbindelse med læsningen» (2022, s. 274).

I studien vil vi analysere eit innsamla materiale frå dei tre skulane i lys av teoriar om kva som kan fremme leselyst. Vi har latt oss inspirere av det teoretiske rammeverket som Henriette Romme Lund (2024) har utvikla i ph.d.-avhandlinga *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portretter af seks stillelæsende elever*. Eitt av måla med avhandlinga var å utvikle ein meir finmaska teori rundt det å skildre leselyst (Lund, 2024, s. 25). Lunds rammeverk byggjer både på psykologisk sjølvbestemmingsteori og pedagogisk forskning om korleis ein set gode didaktiske rammer rundt lesinga. Ho tek utgangspunkt i tre psykologiske behov som er viktige for å fremme trivsel og utvikling hos eit individ (Lund, 2024, s. 45) – *autonomi*, *kompetanse* og *tilhøyrse*. Desse behova må dei som er rundt eleven, støtte og leggje til rette for. Overført til leselyst kan behovet for *autonomi* handle om bokval – å få velje bok sjølv og ha utvikla strategiar for å velje seg ei bok. Behovet for *kompetanse* dreier seg om tekstavkodning, tekstdeltaking og tekstbruk. *Tilhøyrse* er kopla til at ein er ein del av eit lesefellesskap. Eit lesefellesskap er ein praksis der boka er eit kjent, verdsett og felles medium. Ved å setje i gang gode og motiverande leseaktivitetar kan ein dermed bidra til å dyrke fram leselyst. Lund (2022) beskriv lesemotivasjon som flyktig og foranderleg. Det er ikkje slik at enten liker du å lese eller så liker du det ikkje. Dei fleste elevar ligg i midten, nokre gonger les dei, andre gonger ikkje. Miljøet dei er del av, kan påverke dei til å lese.

I vår artikkel er vi særleg interesserte i korleis aktørar i skulen kan stimulere og motivere elevane til å lese, og særleg korleis skulebiblioteket kan vere ein slik aktør. I Noreg er det vanleg å definere skulebibliotek i lys av dei tre omgrepa: rom, samling og funksjon (NOU 1981: 7). I studien er vi mest opptekne av funksjonen, men også korleis rom og samling kan støtte leselyst. Vi byggjer på eit sosiokulturelt syn på lesing der lesing

er ein sosial praksis ein deltar i. Vi er samde med Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas, som skriv at lesemotivasjon er ein del av sjølve lesekompetansen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Derfor er det å arbeide med å støtte elevane til å finne meining i å lese like viktig som å lære dei det tekniske rundt lesinga. Eit anna omgrep som kan romme dette, er myndiggjering (Danielsen, 2021, s. 117). For at elevane skal bli myndiggjorde som lesarar, må skulen dyrke fram ein lesekultur der boka blir verdsett, og der elevane kan erfare at litteratur har noko å gjere med den livsverda som dei er del av.

I Noreg er det få empiriske studiar om skulebibliotek (Moore, 2023). Tidlegare studiar har vist at skulebibliotek har gode rammer for litteraturformidling (Skaret, 2018), men det er òg faktorar som hindrar skulebiblioteket i å fungere som ein pedagogisk arena. Cecilie Carlsten og Jørgen Sjaastad peikar på at lesing som standardisert ferdigheit i skulen, er meir vektlagt enn lesing som sosiokulturell praksis, og at klasserommet har høgare status enn skulebiblioteket som læringsarena (Carlsten & Sjaastad, 2017). Sunniva Evjen har i ein studie av skulebiblioteket som rom peika på at skulebiblioteket har andre handlingsmoglegheiter enn klasserommet, og kallar rommet for «skolens faglige frirom» (Evjen, 2023, s. 141). Det er nettopp desse særeigne sidene ved skulebiblioteket vi er opptekne av å undersøke i denne artikkelen.

Materiale og metode

Våren 2024 var vi på besøk på tre barneskular over to dagar (totalt seks dagar), der vi samla inn datamaterialet til denne studien. Der gjennomførte vi deltakande observasjon (Fangen, 2004) i bibliotektimane til ti klassar og gjorde semistrukturerte forskingsintervju (Kvale & Brinkmann, 2019) med skulebibliotekar, rektor og ein lærar på kvar skule. Intervjua handla om haldningar til skulebibliotek, ressursbruk, arbeidsoppgåver, roller og samarbeid og korleis elevane bruker skulebiblioteket. Lesepraksisane til elevane kom til syne gjennom observasjonane vi gjorde. Vi gjennomførte ikkje eigne intervju med elevane og har ikkje behandla personopplysningar frå observasjonane. Datamaterialet frå dei tre skulane består av handskrivne observasjonsnotat frå aktivitetar som gjekk

føre seg på skulebiblioteket medan vi var til stades, og lydopptak av dei ni intervju. Kvart intervju varte 30–45 minutt. Vi brukte den KI-baserte appen «Nettskjema», som er utvikla av Universitetet i Oslo, til å transkribere intervju, men reinskreiv dei i tillegg. Behandlinga av persondata er godkjend av SIKT, og deltakarane har gitt informert samtykke.

Av omsyn til personvern har dei tre skulane og skulebibliotekarane fått pseudonym. Barneskulane har vi kalla Haugen skule, Myren skule og Bjerke skule, og skulebibliotekarane Marit, Berit og Inger. Haugen skule ligg sentralt på Austlandet. Skulen er plassert i eit område med høg sosiokulturell status. På Haugen skule har skulebibliotekaren meir enn 50 prosent stilling. Skulebiblioteket er stort, det er alltid oppe i skuletida og ligg lett tilgjengeleg for elevane. Myren skule er ein middels stor skule som ligg i nærleiken av ein by på Sørlandet. Her har skulebibliotekaren ca. 20 prosent stilling. Skulen har eit stort og lyst skulebibliotek som ligg sentralt plassert. Det er oppe i skuletida. Bjerke skule er også ein byskule på Sørlandet, men ligg i eit område med ein meir samansett elevmasse. Her er det eit stort språkmangfald, og den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevane er meir samansett. På denne skulen har skulebibliotekaren fire timar i veka til skulebiblioteket.

Dei tre skulane er strategisk valde ut. Vi ville undersøke skular som var nokså gjennomsnittlege med tanke på ressursar som var knytte til skulebiblioteket. I Noreg er det få skular som har skulebibliotekar i meir enn 20 prosent stilling (jf. tal frå Nasjonalbiblioteket, 2018). Bjerke og Myren skule er slik sett nokså gjennomsnittlege. Samstundes ville vi også sjå på ein skule med litt høgare ressurs knytt til skulebiblioteket. På denne måten kunne vi studere kva slags potensial eit skulebibliotek kan ha i skulen.

Vi har brukt temaanalyse (Thagaard, 2018, s. 171) for å kode og analysere datamaterialet. Vi har gått gjennom datamaterialet i fleire omgangar og sett etter mønster. Med utgangspunkt i teori om lesemotivasjon og skulebibliotek har vi analysert datamaterialet på tvers og koda materialet med omgrep henta frå teorien. På denne måten kunne vi gå djupare inn i fenomenen vi var interesserte i, og som tidlegare forskning har framheva som viktige for å utvikle lesekultur. Vi har hatt ei kritisk tilnærming i analysen der vi også har forsøkt å avdekke strukturar som er til hinder for lesekultur i skulen. Det vi presenterer i studien, er eit glimt inn i tre

skulebibliotek. Det er altså ein begrensa studie, men vi meiner at det som kjem fram, kastar lys over nokre viktige problemstillingar som har med haldningar til og bruk av skulebibliotek å gjere.

Autonomi og bokval

I Henriette Romme Lunds modell koplpar ho autonomi til at elevane skal velje bok sjølve (2024, s. 56) når dei skal lese. I datamaterialet vårt ser vi at bokval til stillelesing er vektlagt på alle dei tre skulane. På alle skulane er det timeplanfesta at elevane skal på biblioteket. Dette blir kalla bibliotektimen og er ein etablert praksis på mange skulebibliotek (Hjellup, 2018). Alle dei tre skulebibliotekarane er opptekne av at bibliotektimen skal ha ein struktur der litteraturformidling inngår, men det er berre på Haugen skule at dette er gjennomført. Det kan ha samband med at her arbeider skulebibliotekaren i 50 prosent stilling og er alltid til stades når klassane har bibliotektime. Myren og Bjerke skule har ikkje ein fast struktur på bibliotektimen, trass i at begge skulebibliotekarane ønskjer det. Inger på Bjerke gir uttrykk for at ho er oppteken av at alle skal ha same opplegg, men at det er vanskeleg å få til: «Eg har jo ønskt at vi skulle satse på skulebiblioteket, det har eg gjort i alle år. Og eg har sagt at vi burde hatt ein sann fellesstandard for korleis bibliotektimen skal vere.» Ho seier vidare at litteraturformidling bør vere ein viktig komponent i bibliotektimen. Det bør vere innslag der skulebibliotekaren eller lærar formidlar litteratur, eller der elevane anbefalar bøker til kvarandre. Inger gjennomfører dette opplegget når ho har med seg klassen sin på biblioteket, men har ikkje ressurs til å vere til stades når dei andre klassane er der.

I alle bibliotektimane vi observerte på skulane, var det eit mål at elevane skulle velje seg ei bok dei kunne lese i enten på skulen eller heime. På Haugen skule hadde bibliotekaren alltid eit opplegg i starten av timen der ho presenterte nye bøker, las høgt for elevane og bad dei sjølve fortelje om kva dei hadde lese. Ein lærar på Haugen skildrar kor inspirerende formidlinga til skulebibliotekaren er: «Og ho viser jo ofte fram dei nye bøkene eller bøker knytta til dei temaa vi har. Alle vil jo låne og lese dei, og vi pratar jo masse om det i klasserommet etterpå. Og så byter dei gjerne. 'Nå er eg ferdig, vil du ha den?' Så går det på rundgang.»

Formidlinga til skulebibliotekaren fører til at elevane vel bok, og engasjementet smittar.

I bibliotektimane på Haugen fekk elevane tid å gå rundt i biblioteket og finne bøker etter at formidlingsøkta var ferdig. Vi observerte ein klasse på første trinn som vandra rundt i biblioteket. Der var det to jenter som gjekk saman og sette seg i sofaen med boka *Ella + Marek = sant* av Unni Lindell. Dei bladde gjennom boka saman og såg på bileta. Elevane klarte å lese enkelte ord som til dømes «Ella + Marek = sant». Når dei kom til slutten, fniste dei saman. Etterpå spurde dei skulebibliotekaren kva «Ella pluss Marek er lik sant» betyr. Ho forklarte. Dei to jentene gjekk vidare til faktahylla. Der fann dei boka *Blomster og bier*. Dei klarte å lese tittelen, og fann to eksemplar av same boka. Dei tok kvar sitt eksemplar med seg og vandra lett vidare. Læraren gav nå beskjed om at dei måtte gjere seg ferdige, og skulebibliotekaren greip inn og spurde om ho skulle hjelpe dei to jentene. Ho fann raskt fram *Prompeboka*, og gav dei to jentene kvar sitt eksemplar. Jentene lånte bøkene og gjekk saman ut av biblioteket med to bøker kvar under armen.

Dei to jentene får tid til å utforske det dei er interesserte i, og nyttar tida. Dei har gått på skulen i nesten eit år, og ein gong i veka har dei hatt bibliotektime. Dei har fått høve til å vandre rundt og framstår som autonome i bokvalet sitt, samtidig som dei får støtte av skulebibliotekaren. Når ein person opplever autonomi, vil personen ta eigarskap til eigne handlingar. Det er eit samsvar mellom kva personen gjer og kva slags verdiar personen har (Lund, 2024, s. 45). Det er tydeleg at dei to førsteklassingane allereie er blitt vane med kva slags praksisar som er vanlege på eit bibliotek, har tatt eigarskap til desse praksisane og har glede av dei. Det kjem til uttrykk i den felles lesestunda der dei fniser saman av det dei ser i boka.

Dei *mellomromma* som oppstår frå skulebibliotekaren har formidla bøker, til eleven tar med seg ei bok og låner ho, framstår som svært verdifulle for å støtte autonomien til eleven. Her er alle aktivitetar knytte til å bla i, låne og lese bøker og fellesskapet rundt dette. Marit er opptatt av å *gi tid* til desse mellomromma, der elevane kan komme på banen:

For eg kan stå og anbefale ... og dra ut og engasjere, trur eg er så engasjerande ...
«Sjå nå på den boka der», sant? Og så snur eg meg og tenkjer: Nå skal dei få litt tid.

Og så berre høyrer eg ein annan seier: «Veit du kva, *denne* boka er ganske bra». «Å, ja!» Så tar dei den boka [eleven] har sagt, og mine blir berre sett inn i. Det der med at elevar engasjerer elevar, dei er mykje meir lydhøyre for det enn meg.

Skulebibliotekaren utnyttar det særleine ved skulebibliotekrommet, at bøkene står der. Når elevane får tid til å utforske dei, får dei rom til å ta eigarskap til biblioteket. Det såg vi døme på fleire gonger. Ein gong var det ein gut som tipsa dei andre om boka *Ekte superduer*: «Dei er morosame». Etterpå blei det konkurrans om å låne boka. Elevane tok stein, saks, papir. Den som vann, fekk låne boka. Når det var lånetid, gjekk elevane mellom bokhyllene. Dei fleste gjekk saman med andre og småprata. Ei jente sa til venninna si «*Buffy By*, den er så bra. Du kjem til å elske dei bøkene.» Venninna tok første boka om *Buffy By* ut av bokhylla for å låne den.

Eit uttrykk for autonomi som er knytt til genuin indre motivasjon, er nettopp slik uformell bokformidling frå elev til elev. Det at ein er omgitt av bøkene, gjer at det er lett å komme på bøker ein har lese, og som ein har lyst til å anbefale til andre. Og mottakaren kan raskt sjå på boka. Læraren som vi intervjuar på Haugen, legg også vekt på det særleine ved skulebibliotekrommet. «Ein kan sette seg i sofaen etterpå. Ein kan lese litt i grupper. Ein kan gå og finne bøker. Oi, her er den forfattaren. Det skjer jo ikkje i klasserommet på same måte.» Å lukkast med ei anbefaling er jo eit signal om at ein *kan* noko som har verdi – ein har leseerfaring og bokkunnskap, på eit visst nivå. I sitatet frå skulebibliotekaren, læraren og i observasjonsnotatet frå same skule ser vi at skulebibliotekaren kultiverer lesinga til elevane gjennom å dyrke fram autonomien hos dei.

Vi observerte også bibliotektimar der skulebibliotekaren hadde ei meir anonym rolle. På Myren skule deltok vi i ein bibliotektid på mellomtrinnet med svak rammesetting. Det var fagarbeidaren og ikkje læraren som følgde elevane. Målet for timen var å finne ei bok og så lese stille. Det var ingen felles oppstart. Bibliotekaren gjekk i bakgrunnen og rettleidde dei elevane som bad om hjelp. Det var berre dei elevane som var motiverte for å lese, som fekk hjelp til å finne bok. Fagarbeidaren gjekk rundt og forsøkte å skape ro: «No må de setje dykk ned og lese.» Ein gutegjeng sette seg i amfiet ved sida av biblioteket. Dei var lite motiverte for å lese og klaga på at biblioteket berre hadde gamle bøker. Fagarbeidaren gjekk

fleire gonger inn til gutane og sa at no måtte dei lese. «No er det berre fem minutt igjen.»

Mangel på rammesetting såg vi også i ein observasjon frå Bjerke skule der elevar på mellomtrinnet hadde bibliotektime og oppgåva var å låne bøker. Biblioteket var ubemanna, og ein fagarbeidar følgde elevane. Fagarbeidaren sat ved utlånsmaskina og registrerte bøker som elevane lånte. Ho ga beskjed til alle om at dei berre skulle låne og så gå tilbake til klasserommet. Ei jente sette seg i sofaen og las, men blei irettesett: «Du fekk vel med deg beskjeden? Låne og så gå opp.» Nokre jenter hjelpte kvarandre med å finne bøker, men fleirtalet av gutane hadde problem med å finne bok. Fagarbeidaren forsøkte å få dei til å gjere det dei skulle: «No må du finne deg ei bok.» «Skal du ikkje låne noko? Kvifor kom du ned her då?» Bibliotektimen enda med at eit par gutar forlet biblioteket utan å låne bok.

I begge desse tilfella ser vi at elevane får lita støtte i bokvalet sitt. Formidling av litteratur er nesten fråverande. Det er berre dei elevane som har utvikla strategiar for å velje, som får utbytte av biblioteket. Ein elev som har låg motivasjon til å lese, vil ofte ikkje ha interesse for å velje ei bok. Lesing blir tvang, og då kjem leseulysta fram. Det er ikkje ein del av verdiane eller interessefeltet til eleven. Dersom ein elev skal setjast i stand til å velje bok sjølv og gjere det av interesse, må eleven oppleve dette som meningsfullt. Kristiane Hauer (2022) har gjort ei undersøking blant elevar på vidaregåande om korleis dei vel bøker. Ho finn at dei elevane som har erfaring med gode leseopplevingar, har lært seg eit breitt repertoar for å velje. Dei spør på biblioteket, dei spør vener og foreldre. Hauer understrekar at det ikkje er noko poeng i å gi dei unge valfridom dersom ein ikkje i tillegg gir dei trening i å gjere kvalifiserte val. Elevane må med andre ord få opplæring i korleis dei kan velje bok, og utvikle eit repertoar for bokval. Ei rammesetting av bibliotektimen vil kunne bidra til at elevane lærer seg strategiar for bokval. Det kan dei lære av bibliotekaren, læraren og medelevar.

Kompetanse og lesepraksisar

Behovet for kompetanse er også eit psykologisk grunnbehov som kan koplast til leselyst. Kompetanse handlar om meistring, at eleven «oplever at kunne det, som det enten sattes til eller satter sig for, så det er

kilde til egen trivsel og utvikling» (Lund, 2024, s. 46). Slik oppleving av meistring heng saman med ei utvikling av sjølvforståing og sosial kompetanse, «at individet er bevidst om sine egne evner og kan anvende disse på den måte, som individet selv oplever er bedst i en given sammenheng» (Lund, 2024, s. 46).

Når det gjeld lesekompetanse, spesifiserer Henriette Romme Lund kompetansebehovet i fire tekstpraksisar (Lund, 2024, s. 61), i tråd med ein modell som er utbreidd i internasjonal literacy-forskning, den såkalla «Four Resources»-modellen. Tekstpraksisane blir uttrykte gjennom eleven i handling: *tekstavkodar*, *tekstdeltakar*, *tekstbrukar* og *tekstkritikar*. Avkodinga er den grunnleggjande forståinga av lesekoden, i utvikling fram mot automatisert avkoding – flytande lesing. Tekstdeltakinga dreier seg om forståinga eleven får av teksten, korleis meiningsdanninga går føre seg under lesinga. Det har å gjere med kunnskapen eleven har om språk og tekst, og også evna til å mobilisere erfaring for å kunne sjå føre seg det som kjem opp i teksten. Forståing av tekstbruk går på kunnskap om tekst i kontekst, kvifor ein les ein slik tekst, og kva han kan brukast til. Og endeleg er tekstkritisk lesepraksis å kunne forstå ideologiske føringar i ein tekst, korleis tekstar er uttrykk for ei interesse.

Eit spørsmål i vår samanheng er korleis arbeidet med å dyktiggjere elevane i dei nemnde tekstpraksisane også kan stimulere leselysta. Kanskje er aktiv bruk av skulebiblioteket som litterært opplevings- og samtalerom ein veg å gå for å styrke *både* lesekompetanse og leselyst? Skal skulebiblioteket fungere slik, må skulebibliotekaren også få funksjon som «lese-lærer», altså ein forsterka ressurs i leseopplæringa (jf. Stensholdt, 2023). På Haugen skule såg vi dette i praksis i ein bibliotektime der ein tredje-klasse hadde eit opplegg i «kritisk lesing» med skulebibliotekaren, Marit. Det vi såg her, var ei utvida forståing av kritisk lesing som gjekk vidare enn den som i utgangspunktet ligg i «Four Resources»-modellen, og som reflekterer at det var skjønnlitteratur som blei lesen. Fokuset låg på framstillinga av følelsar i ein tekst og på korleis refleksjon over situasjonar og aktørar i teksten kan tene oppøving i empati. Det var ikkje lesing med motstand, men ei *verdiorientert* lesing der elevane skulle øve seg i å tenkje på kva slags følelsar som var i spel i handlinga. Øving i å formulere inntrykk av ein undertekst, kunne vi meir allment kalle det.

Første fase her var felles leseoppleving. Marit las biletboka *Bæ bæ lure lam* av Mark og Rowan Sommerset høgt for elevane, ei biletbok med fabel/dyreforteljing som handlar om å lure og bli lurt, og kva slags følelsar slikt fører med seg. Denne biletboka er ein del av eit opplegg for kritisk lesing i skulen utvikla i regi av OsloMet (Bakken et al., 2022), som skulebibliotekaren gjorde bruk av. Parallelt med høgtlesinga såg elevane biletbokoppslaga på ein skjerm. Avkodingspraksis blei altså ikkje aktuelt her; ein fordel med høgtlesing er at både sterke og svake lesarar får med seg teksten. Avkodning kan det jobbast med elles for dei som treng det spesielt. Ein kan tenkje at det så å seie var privilegiet til skulebibliotekaren å gi elevane ei opplevingsrik høgtlesingsstund, her midt mellom bøkene.

Vekta låg på elevane som aktive deltakarar i forståingsprosessen. Når det gjeld tekstpraksisane, betyr det at elevane var både tekstdeltakarar, tekstbrukarar og tekstkritikarar. Lesestunda gav godt rom for elevane som tekstdeltakarar. Marit samtalte med elevgruppa undervegs for å sikre forståing og førebu den oppsummerande samtalen om tematikken i boka. Samtale om omslaget var eit utgangspunkt: «Kva tenkjer de? Korleis har han det?» «'Inneholder rampestreker', står det. Kva er ein rampestrek?» Elevane diskuterte moglege dekkjande utsegner: «Noko slemt, som ein også synest er morosamt.» «Ikkje slemt, men små-morosamt.» Skulebibliotekaren følgde opp med opptak og vidareføring i samtalen. Så kom det også lesestopp undervegs i lesinga: «Kva trur de kjem til å skje no?» «Kva tenkjer de om den rampestreken?» Og lesestunda blei avrunda med ei oppsummering av det elevane hadde komme fram til undervegs, og ei utfordring om å finne visuelle uttrykk (frå eit utval emojiar) for dei ulike følelsane som figurane i biletboka var prega av.

Vidare skulle elevane skrive ei fortsetjing på forteljinga. Denne siste oppgåva blei likevel realisert annleis, for elevane ville heller *dramatisere* ei mogleg fortsetjing i grupper og framføre for dei andre. Marit var med på ideen, som jo kunne sjåast som eit uttrykk for god elevautonomi – eigarskap til aktiviteten. Men først måtte nokre rammer for sjangeren repeterast. Marit spurde overraskande avansert: «Kva er *kriteria* når ein lagar skodespel, då?» Her var det tydelegvis snakk om omgrep elevane hadde vore innom før; dei repeterte i fellesskap: «Hugse teksten!» «Sjå ut på publikum!» Dei tenkte grupper på tre, men så oppstod eit problem:

«Det er jo berre to roller?» Marit følgde opp: «Det trengst ein forteljar òg.» Etter denne innleiande sjangerrunden, der kompetansen til Marit og til elevane fletta seg inn i kvarandre på ein dynamisk måte, blei arbeidet med dramatisering gjennomført. Skulebiblioteket fungerte slik som verkstad for ny tekstskaping, og skulebibliotekaren var stadig rundt i gruppene og rettleidde i prosessen. Dei små skodespela – gjennomgåande framstilling av ein ny rampestrek som variasjon over den dei hadde høyrte om i boka og med same poeng – blei så framførte, og elevane fekk respons på innhald og framføring frå kvarandre og skulebibliotekaren.

Både i lesefasen og i etterarbeidet gir det meining å sjå elevane også som tekstbrukarar og tekstkritikarar (dette siste altså med ei utvida forståing av omgrepet). Dei fekk trening i å forstå korleis ein les ein skjønnlitterær biletbok-tekst, gjennom vektlegging av det multimodale og på ein litterær samtale – der forskjellige utsegner kan bidra relevant til meining fordi det er opningar i teksten. Og dei fekk trening i å formulere noko om underteksten, gjennom kritisk lesing forstått som analyse av ulike følelsar hos aktørane. Vidare var dei også aktive tekstbrukarar gjennom ny tekstskaping, som drama, også det ei bearbeiding av den opphavlege teksten gjennom ei realisert tolking.

Opplegget kan altså sjåast som eit eksempel på ei vellukka sameining av to sentrale dimensjonar ved lesing i skulen: *leseoppleving* og *leseopplæring* (jf. Frønes et al., 2025, s. 14). Skulebiblioteket blir brukt i eit didaktisk opplegg der elevane både skal få gode opplevingar med tekstar og delta aktivt i tekstpraksisar som er sentrale i leseopplæring, det vil seie utvikle lesekompetansen. Det omtalte opplegget følgjer eit karakteristisk trefasa forløp som vi observerte fleire gonger på dei tre skulane: *litteraturformidling – litterær samtale – aktivitet med litteraturen*. Også relativt enkle opplegg etter dette mønsteret har preg av didaktisk rammesetting og høve for elevane til å vere aktive og prøve ut kompetanse. Her er både formidling og samtale, og her er ein tekst-aktivitet gjennom ei form for verkstadarbeid, i det aktuelle tilfellet dramatisering.

Eit slikt opplegg treng slett ikkje vere regelen for bibliotektimane og er det heller ikkje alltid på Haugen. Nokre bibliotektimar er meir konsentrerte om korte formidlingsekvansar etterfølgd av boklåning og stillelesing. Likevel er det interessant at det er mogleg å utvide bruken av skulebibliotekaren

og skulebiblioteket til å vere ein aktiv aktør i leseopplæringa. Rektor på Haugen beskriv korleis skulebibliotekaren spelar ei nøkkelrolle som lese-lærer på skulen: «Marit er ein svært god bibliotekar, samtidig som ho jobbar med leselyst og leselæring. [...] Iallfall sånn som vi bruker det, ser eg at det kan vere med på å få ein del elevar over den vesle kneika. Og ikkje minst at dei får lyst til å lese bøker og låne bøker». Rektor set altså her ord på at skulebibliotekaren både jobbar med leseopplæring og leseoppleving.

I arbeidet som skulebibliotekaren gjer både med leseopplæring og leseoppleving, finst det eit element av *modellering*. Eit viktig utgangspunkt her er inspirerende og smittande lese- og formidlingsglede hos skulebibliotekaren, ein eigenskap som blir omtalt ved fleire av skulane. Læraren på Haugen snakkar om Marits evne til å inspirere til «genuin leseinteresse» hos elevane – «den er ho veldig med og tenner». Og læraren på Bjerke seier om skulebibliotekaren at ho er «veldig flink til å inspirere elevane». Når interesse er skapt, blir det så opna eit rom for å ivareta også leseopplæringa, der skulebibliotekaren kan modellere gjennom ein litterær samtale om form og innhald og gjennom vidare leseaktivitetar. Og i alt dette må det vere god didaktisk styring. Ein kan gjerne sjå ein slik didaktisk rammesettingspraksis i biblioteket som eit eksempel på det Gert Biesta har kalla «rediscovery of teaching» (2021, s. 43), «in which teaching is reconnected to progressive agendas and ambitions, rather than only thought of in terms of power and control» (2021, s. 43).

Å høyre til i eit lesefellesskap

Det tredje behovet vi set i samanheng med leselyst, er *tilhøyrslø*. Lund knyter dette til lesefellesskapet på skulen (2024, s. 62). Eit lesefellesskap vil seie at eleven inngår i ein aktivitet på skulen som er felles, og der målet er at alle skal lese. Dette fellesskapet set krav til både pedagogar og elevar: «Lesefellesskabet rummer [...] såvel hjælp og tydelighed som bestemte forventninger og værdier, som eleverne skal leve op til og dele som læsere» (2024, s. 64). God didaktisk rammesetting blir dermed viktig. Vi har tidlegare i artikkelen vist at rammesettinga er svært ulik på skulane, og at mangel på rammesetting i skulebiblioteket ikkje støttar autonomien i bokvalet til elevane. Mangel på rammesetting kan i tillegg motverke

kjensla av å høyre til i lesefellesskapet. Dei gutane som ikkje ville lese på biblioteket, eller som ikkje fekk hjelp og måtte forlate biblioteket utan bok, fekk ikkje støtte til å høyre til i lesefellesskapet.

Eit viktig spørsmål for oss har vore i kva grad skulebiblioteket blir verdsett som sentral drivkraft i lesekulturen på skulane. Materialet vårt viser at her er det store forskjellar mellom skulane. På Myren er det ikkje alle lærarar som nyttar den oppsette timen på biblioteket. Ein lærar er skeptisk til å bruke biblioteket med alle elevar fordi det blir uro:

Eg veit at nokre vel å ikkje bruke biblioteket fordi at slepp du 28 elevar inn på biblioteket, er det veldig mange som går rundt rotlause, finn seg eit hjørne og berre pratar, da. [...] Du kan ikkje berre sende barn opp, for da er det heilt kaos. For barna skjønner jo ikkje det, at tar du ut den boka *der* og set ho inn *der*, då er ho borte heilt fram til sommaren når du ryddar, ikkje sant? Altså, står det ikkje alfabetisk, så er det jo eigentleg borte. Så det å forstå viktigheita og respekten for andre sine eigendelar.

Bibliotekbruk blir her knytt til kaos og uro i mangel på rammesetting, og bibliotekbøkene blir sett på som andre sine eigedelar og ikkje som noko som er fellesskapet sitt. Dette kan seie noko om ein manglande nærleik til, eller forståing av skulebiblioteket. Slik læraren uttrykkjer det, skal biblioteket vere ein stad med orden i bokhyllene, og, som han seier, «det skal ikkje vere ein fristad [...], litt meir høgtideleg skal det vere». I staden for å motivere elevane til å utforske biblioteket, hindrar læraren elevane frå å bruke det. Dei elevane som ikkje høyrer til i lesefellesskapet, får dermed ikkje hjelp til å delta.

På Bjerke skule ser vi òg tendensar til haldningar om at skulebiblioteket skal vere ein stad der ein må unngå kaos og halde orden og ro. Læraren seier at ho opplever mykje kaos når ho tar med mellomtrinns-elevar ned på biblioteket:

Det har noko å gjere med størrelsen på elevane og mengda elevar. Det er ganske annleis å ha med elevar på femte trinn. Vi hadde jo ikkje tid til å dele trinnet i to. Altså da var det dei tredve som hadde bibliotektime. Da blir det ganske mykje farting opp og ned til biblioteket for å få bytta bøker. Dei er store elevar som jo skulle hatt mykje mindre grupper og mykje meir plass.

Liten plass, mangel på tid og sjansen for at det skal oppstå kaos resulterer i at mellomtrinnet ikkje brukar skulebiblioteket som rom, og dermed får heller ikkje skulebiblioteket spele ei fullverdig rolle i lesefellesskapet deira.

På Haugen skule, som har den største ressursen knytt til skulebibliotek, seier rektoren det motsette: «Eg har aldri høyrte lærarar som har sagt at bibliotektid, det vil eg ikkje ha.» Han seier også at biblioteket alltid er ope, og at han hjelper elevar dersom ikkje bibliotekaren er der. Den viktige rolla skulebibliotekaren har på Haugen, blir også understreka av læraren vi intervjuar, som framhevar korleis ho heile tida kan rekne med Marit som støtte. «Men også dei som er veldig svake, har eg sendt opp til Marit. ‘Kan du hjelpe litt?’ Og då har ho tid til å gå litt rundt, og dei kan bli litt. Tida som eg dessverre ikkje har. Så det fungerer kjempegodt.» Marit hjelper dei som strever med å bli ein del av lesefellesskapet.

På Myren skule er det ulike syn på leseopplæring og kva slags plass skulebiblioteket skal ha. Skulebibliotekaren fortel at elevane gjerne knyter lesing til ei ferdigheit dei skal meistre. Dei spør gjerne: «Kvifor skal vi lese, vi kan jo å lese?», og dei opplever ofte at dei må lese tekstar som ikkje betyr noko for dei:

Ja, skulen vår satsar på lesing. Men det er jo då lesing ut i frå det å forstå med utgangspunkt i leseopplæring. [...] Eg skulle ønskje vi hadde meir fokus på leselyst, og at høgtlesing var ein del av det. For det er mykje fokus på den tekniske lesinga. Den efferente lesinga, ikkje sant.

Sjølv om skulen «satsar på lesing», er det ikkje alltid det bidrar til å bygge ein god lesekultur der personalet har felles oppfatningar og kunnskap om lesing. Myren skule er ein skule med nokså tydeleg overordna rammesetting for lesing og bibliotek. Skulen har ein leseplan og ein plan for bruk av skulebiblioteket. Dei har ein skulebibliotekar i 20 prosent stilling og eit utvida budsjett for innkjøp av bøker etter omprioritering frå rektor. Rektor sjølv har eit stort engasjement for lesing, kallar skulebiblioteket for «lokomotivet i alt lesearbeid på skulen» og seier vidare:

Først og fremst er det ein stad til å bli inspirert til å lese. Fordi det er ein stad der ein finn veldig mykje forskjellig litteratur, og elevane vil alltid finne noko som er

tilpassa sitt nivå. Så det er hovudfunksjonen, tenkjer eg. Leselyst er viktig, og med den kjem òg motivasjonen og viljen til å bruke tid til å lese, og etter kvart blir dei betre til å lese og kan strekkje seg etter andre typar bøker og andre typar tekstar.

Likevel er det noko som sviktar i arbeidet med å skape ein heilskapleg lesekultur. Alle gode intensjonar er på plass, men det er stor skilnad på kor ofte klassane besøker skulebiblioteket, og ulik kvalitet på besøka. På Myren finn vi lærarar som knapt brukar biblioteket, men òg lærarar som er så sjølvgåande i sitt arbeid med lesing i sin klasse at biblioteket nærmast blir for ein statist å rekne i dette arbeidet. Sjølvråderetten over eiga undervisning kan slik stå i vegen for at ein heilskapleg lesekultur med skulebiblioteket som sentrum, kan bli ein realitet. Læraren på Myren er til dømes svært engasjert i lesing med elevane, men ikkje godt kjend med leseplanen på skulen: «Eg har iallfall ikkje lese meg opp, da – på dei planane. Fordi eg føler at eg, eller eg trur nok, at eg varetar det bra nok, da.»

På Bjerke skule er det svak samanheng mellom bruk av skulebiblioteket og leseopplæringa. Dei har eigne leselærarar som ikkje er knytte opp mot skulebiblioteket og skulebibliotekaren. Rektor snakkar her om at leselærarane innehar ein eigen kompetanse i leseopplæringa, og leselyst blir ikkje nødvendigvis kopla til dette arbeidet:

Så vi bruker egentleg ein heil stilling, berre på kurs. Og det går på heilskapslesing, det er jo ein annan ting, men dei skal òg ha andre typar lesekurs. Og så skal dei ha begrepstrening og ein del av dei tinga som er relatert til lesinga. [...] Tanken er i alle fall at vi har, skal vi seie, frigjort ein ressurs som gjer at vi kan vere litt fleksible og sette inn støtet. Og så kanskje litt sånn at det nødvendigvis ikkje har med skulebiblioteket å gjere, men det har med lesing å gjere.

Med ei slik organisering er det ein risiko for at leseferdigheiter og leseoppleving blir skilt frå kvarandre. Det verkar også som at lesekursa er viktigare enn skulebiblioteket, i alle fall om ein ser på ressursbruken. Skulen har ei heil stilling knytt til lesekurs, men fire timar til skulebibliotekaren. Dette signaliserer at skulebiblioteket ikkje har noka sentral rolle i lesekulturen på skulen. Skulebiblioteket blir ein slags satellitt som lærarane må velje å oppsøke dersom dei har behov.

Konklusjon

Vi innleia artikkelen med at norskfaget i LK20 i større grad er blitt eit opplevingsfag. Å lese for å oppleve litteratur heng saman med å utvikle seg som lesar og bli myndiggjort som lesar. Ein får ta del i skriftkulturen i samfunnet gjennom å sjølv ta eigarskap til det ein les. Slik sett er det eit demokratisk problem at det er store skilnader mellom skular når det gjeld i kva grad det blir utvikla ein god, felles lesekultur der alle elevar opplever utviklande møte med litteratur.

Gjennom studien av skulebibliotekbruk på tre skular har vi fått innblikk i korleis skulebiblioteket kan vere sentrum og drivkraft i ein god lesekultur, og samtidig kva som kan gjere det utfordrande å få til dette. Vi har sett at ressursen til skulebibliotekaren, den didaktiske rammesettinga rundt lesing og synet på bruken av skulebiblioteket er forskjellig på dei tre skulane. Det kjem særleg til uttrykk i korleis dei bruker bibliotektimen. Vi observerte fleire bibliotektimar som hadde ei god didaktisk rammesetting der ein tok seg tid til å skape interesse for lesing, slik at elevane fekk støtta *autonomi*, *kompetanse* og *tilhøyrse*. Skulebibliotekaren sto fram med sin litterære kompetanse, las frå og fortalde om bøker, og samanlikna dei med bøker ho visste elevane kjende frå før. I kvar lese- og samtalestund var det også nokon som fekk stå fram som autonome, myndige lesarar og bidra til fellesskapet. Vidare blei det sett av tid til at elevane skulle utforske kva dei ville lese, før dei valde boka dei skulle låne. I desse *mellomromma* mellom felles aktivitet og boklån, las elevane for kvarandre, anbefalte bøker, snakka om kva dei hadde lese, kikka i bøker, tok bøker ut og inn av bokhyllene, lærte seg kvar dei forskjellige bøkene stod. Også slik fekk autonomi, kompetanse og tilhøyrse utvikle seg. Dette kunne vekse fram fordi skulebibliotekaren og læraren på førehand hadde skapt ei interesse, dei hadde dyrka fram ein lesekultur der boka var verdsett og eit felles medium.

Skal slike leselystfremjande undervisningsforløp bli hyppige tiltak i skulebiblioteket, vil det på mange skular i praksis krevje at skulebibliotekaren får funksjon som leselærer eller at skulebibliotekaren samarbeider tett med leselæraren eller er kopla på skulen sitt samla lesearbeid. Dette er eit viktig grep for å kunne «undervise i lesing og motivere til leselyst samtidig» (Frønes et al., 2025), noko som er eit karakteristisk trekk ved skular som har ein sterk lesekultur. Det er dette grepet som er tatt på Haugen

skule, og det gir ressursar til å satse temmeleg intensivt på formidling og samtale som inngang til litterær utforsking og lesing i skulebiblioteket. Skulebiblioteket blir gjort til ein materialitet rundt lesinga – struktur, rutinar og materiell som set varige spor. Elevane får ikkje berre opplæring i lesing, men også leseopplevingar.

På Bjerke skule og Myren skule ser det ut som lesekulturen er mindre prega av heilskapstenking og skulebiblioteket mindre sentralt. Skulebiblioteket blir nok sett positivt på og framsnakka, men det er spenningar i synet på skulebiblioteket mellom lærar, skulebibliotekar og rektor, og det varierer kor mykje det blir brukt og i realiteten verdsett. Arbeidet med leseferdigheiter og lesemotivasjon blir òg i mindre grad kopla saman. På desse to skulane såg vi elles døme på at elevane ikkje fekk den hjelpa dei trong for å høyre til i lesefellesskapet. Dei elevane som i utgangspunktet var motiverte for å lese, hadde utvikla strategiar for å velje bok, men dei om ikkje var det, fekk ikkje den støtta som var nødvendig for å bli interesserte i litteratur og dermed oppleve at å lese var ein meningsfull aktivitet.

Vi viste innleiingsvis til dei negative tala i leseundersøkinga PIRLS 2021. Denne undersøkinga avdekkjer også at elevane som kjem frå familiar med få bøker heime, har størst nedgang i leseprestasjonar (Wagner & Støle, 2024, s. 45). I dette perspektivet blir det å utvikle gode skulebibliotek som er sentrum i lesekulturen på skulen, der alle kan delta i lesefellesskapet, viktig for å jamne ut sosiale forskjellar, slik forskrifta om skulebibliotek seier.

Abstract

Several assessments show a decline in reading engagement among children in Norway. An important question is how schools can strengthen their function as a motivating reading community for the students. We are interested in finding out whether the school libraries have the potential to function as a center of such reading communities. In the article, we present a study in which we examined the function of the school libraries at three primary schools, with a particular focus on the potential for promoting reading engagement. In the analysis of the material, we have linked reading engagement to three concepts from self-determination theory, in accordance with Henriette Romme Lund (2024) – *autonomy, competence*

and *belonging*. The analysis shows that the school library can become a strong motivational factor for reading and a center in a reading culture, but it largely depends on a motivating didactic framing and the school librarian functioning as a reading inspirator and reading instructor.

Ingeborg Eidsvåg Fredwall
Institutt for nordisk og mediefag
Universitetet i Agder
Postboks 422
4604 Kristiansand
ingeborg.e.fredwall@uia.no

Elin Arnesen Moseid
Institutt for nordisk og mediefag
Universitetet i Agder
Postboks 422
4604 Kristiansand
elin.arnesen@uia.no

Svein Slettan
Institutt for nordisk og mediefag
Universitetet i Agder
Postboks 422
4604 Kristiansand
svein.slettan@uia.no

Ingeborg Eidsvåg Fredwall

Ingeborg Eidsvåg Fredwall er førstelektor og instituttleder ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Ho har undervist i lærarutdanningane og skulebibliotekkunnskap og skrive artiklar og fagbøker om litteraturdidaktikk, barnelitteratur og skulebibliotek.

Elin Arnesen Moseid

Elin Arnesen Moseid er universitetslektor ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Ho underviser i lærarutdanningane

og i skulebibliotekkunnskap. Ho har bidratt til fleire fagbøker og skrivne artiklar om barne- og ungdomslitteratur og litteraturredidaktikk.

Svein Slettan

Svein Slettan er professor ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Han underviser i lærarutdanningane og i skulebibliotekkunnskap og har særleg skrivne om barne- og ungdomslitteratur.

Litteraturliste

- Bakken, E. A., Jegstad, K. M. & Bjørkvold, T. (Red.), (2022). *Kritisk tenkning i barneskolen – teori og praksis*. 2022/5, OsloMet skriftserie. <https://uni.oslomet.no/krit/undervisningsressurser/>
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 250–274). Universitetsforlaget.
- Balling, G. & Vestergaard, L. (2022). Børns læselyst. En analyse av de seneste 20 års kulturpolitiske argumenter og strategier i Danmark. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 25(3) 2022, 272–292. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/nkt.25.3.8>
- Biesta, G. (2021). *World-centered education. A view for the present*. Routledge.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»*. SINTEF. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/grfl_sluttrapport.pdf
- Carlsten, T. C. & Sjaastad, J. (2017). A State-Run School Library Programme in Norway: Political Contradictions. I J. Pihl, K. S. van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (152). Sense Publishers.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Evjen, S. (2023). Pusterommet. Romlige og sosiale kvaliteter ved skulebiblioteket. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning. Skulebibliotekets muligheter*. ABM-media AS.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. I T.H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse*. TANO Aschehoug.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 196–221). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., Anly, I., Briseid, S., Eek-Høgås, M. & Syverinsen, M. T. (2025). *Lesekultur. Hvordan styrke lesing i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(02), 85–99. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-85626>
- Hauer, K. (2022). Et betydningsfuldt møde - forbindelsen mellem læselyst og bogvalg. *Viden om literacy*, 31. Lest 01.10.24. https://www.videnomlaesning.dk/media/5177/31_kristiane-hauer.pdf
- Hjellup, L. (Red.). (2018). *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kultur. *Store Norske leksikon*. snl.no. Lest 20.01.25.
- Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2024). *Sammen om lesing. Leselyststrategien 2024-2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9c687990504d44c8a6aaf363a2bed626/no/pdfs/sammen-om-lesing.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lik20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Svend, B. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lund, H. R. (2022). «Flygtig og foranderlig. Identifikasjon af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning», *Viden om literacy* 31. Lest 01.10.24.
- Lund, H. R. (2024). *Leselyst og leseulyst ved stillelæsning: Portretter af seks stillelæsende elever*. [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet, DPU.
- Moore, H. (2023). Skolebibliotek i fag- og forskningslitteraturen. I I. Bøyum & Å.K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning – skolebibliotekets muligheter*. ABM-media.
- NOU 1981: 7. (1981). *Skolebibliotekjenesten*. Kirke- og undervisningsdepartementet
- Nasjonalbiblioteket, 2018. Statistikk for skolebibliotek 2018. <https://bibliotekutvikling.no/content/uploads/2021/05/Grunnskoler-Tabell-8-2018.pdf>
- Opplæringsforordningen. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (FOR-2024-06-03-900) https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900/KAPITTEL_3-3#%C2%A711-2
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Skaret, A. (2019). Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen. Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63–78). Cappelen Damm Akademisk.
- Stensholdt, A. B. (2023). Skolebiblioteket som et lesetreningssenter. *Spesialpedagogikk*, 4, 40–42. <https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-lesevansker-lesing/skolebiblioteket-som-et-lesetreningssenter/383403>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Wagner, Å. K. H. & Støle, H. (Red.), (2024). *Tid for lesing: Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*. Universitetsforlaget.

KAPITTEL 3

”Fra den norske fjord til den danske jord” – Den litterära förmedlingsarenan som utgångspunkt för språkblandad och gemensamt skriven platsdikt

Marit Brekke¹ och Anna Smedberg Bondesson²

¹Høgskulen i Volda, ²Högskolan Kristianstad

Sammanfattning: I denna artikel diskuterar vi hur platsförankrad litteraturundervisning kan skapa nya möjligheter för grannspråksundervisningen i lärarutbildningen. Inom ramen för vårt skandinaviska samarbetsprojekt får studenterna bland annat undersöka egna och andras föreställningar om olika platser runtom i Skandinavien. Vi presenterar ett undervisningsupplägg där Agnews teoretiska tredelning av platsbegreppet operationaliseras i diskussionen om utformningen av design, process och produkt. Genom fokusgruppsintervju och analys av studentdikter visar vi att studenterna genom att skriva om en stad eller ort eller annan plats tillsammans med studenter från andra lärarutbildningsinstitutioner kan få kunskap om och bli mer medvetna om föreställningar om egna och andras städer/orter/platser. Samtidigt kan studenterna upptäcka hur den geografiska platsen har påverkat kultur och litteratur och vice versa i Norge, Sverige och Danmark. Undervisningsupplägget är genomfört i projektet Nordiska Temadagar som är utvecklat av fyra lärarutbildningsinstitutioner, NTNU, Högskolan Kristianstad, Københavns Professionshøjskole och Høgskulen i Volda.

Nyckelord: platsbaserad litteraturdidaktik, grannspråksundervisning, lärarutbildning, lyrikundervisning

Keywords: place-based literature teaching, Nordic didactics, teacher training, poetry teaching

Sitering: Brekke, M. & Bondesson, A. S. (2025). « Fra den norske fjord til den danske jord » – Den litterära förmedlingsarenan som utgångspunkt för språkblandad och gemensamt skriven platsdikt. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 59–83). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch3>

Lisens: CC-BY 4.0

Inledning

I denna artikel diskuterar vi hur grannspråksundervisningen kan få en ny dimension genom att fokusera på platsen som utgångspunkt för undervisningsdesign, process och produkt i lärarutbildningen. I läroplanen för svensk-, norsk- och danskämnet i de respektive tre skandinaviska länderna är det de receptiva färdigheterna som huvudsakligen ska utvecklas och prövas (Hårstad, 2020, s. 57). Man ska lyssna och läsa på grannspråk, och naturligtvis har man också fokus på detta i lärarutbildningarna. Men vi menar att det kan vara viktigt att även vidga perspektiven i grannspråksundervisningen och öppna för nya ingångar till hur man arbetar med grannspråk. I denna artikel vill vi presentera hur platsförankrad litteraturundervisning (Agnew, 1987, 2011) kan ge nya insikter i grannspråksdidaktiken, och vi diskuterar en undervisningsdesign där platsen i såväl bokstavlig som mer överförd innebörd är en förankringspunkt i alla aktiviteter och styr både process och produkt.

Vi är alltså intresserade av på vilka sätt litteraturen är kopplad till ”de stedlige sammenhengene” (dvs. platsförankrade sammanhang) som den föregår innanför (Ørjasæter & Skaret, 2019, s. 176), och dessa sammanhang förstår vi som både fysiska platser och digitala plattformar. Med hjälp av undervisningsupplägget undersöker vi danska, norska och svenska lärarstudenters föreställningar om såväl sina egna som de andra lärarstudenternas fysiska platser. Vi ser på hur dessa föreställningar visar sig i en samskrivning om självvalda städer/orter/geografiska platser i poetisk form på en digital plattform. Materialet utgörs av fokusgruppsintervjuer av studenter samt lyriska texter som de nordiska lärarstudenterna har skrivit tillsammans på Zoom om en eller flera självvalda platser.

Materialet är hämtat från projektet *Bæredygtighed. Bærekraft. Hållbarhet. Nordiske Temadage i læreruddannelsen (2022-2024)*, som genom fyra temadagar har utvecklat en didaktik som integrerar hållbarhetstematik, lyrik och grannspråk (Svelstad et al., 2025a). Detta projekt är ett samarbete mellan de fyra lärarutbildningarna vid de fyra läroanstalterna Københavns Professionshøjskole (KP), Høgskolan Kristianstad (HKR), NTNU i Trondheim och Høgskulen i Volda (HVO). Det är unikt eftersom hela 750 studenter har deltagit på de arrangerade

temadagarna, och det har varit möjligt att under tvåårsperioden se hur projektet har utvecklats över tid. Centralt i projektet är litterära samtal och ett kreativt skrivande tillsammans med andra skandinaviska studenter, ett skrivande som har utvecklats på en digital arena. Denna artikel hämtar sitt material från temadag två som introducerade temat litteratur och plats för studenterna, och artikeln avgränsar sig därför till en platsbaserad litteraturteori. Vår problemställning är: Hur kan ett fokus på platsen och på platsförankrade sammanhang genom undervisningsdesign, process och produkt skapa didaktiska möjligheter i grannspråksundervisningen?

Dispositionen av artikeln följer ett slags kronologisk princip. Först presenteras kontexten för studenternas skrivuppgdrag, nämligen den nordiska temadagen. Därefter diskuteras den platsbaserade litteraturteorin och Agnews tredelade platsbegrepp (1987). Vi har funnit det mest ändamålsenligt att i det här sammanhanget också inlemma materialet från fokusgruppsintervjuerna. Kommentarer från fokusgruppsintervjuerna med studenterna illustrerar nämligen hur de upplevde skrivprocessen och samarbetet samtidigt som platsbegreppen *location*, *locale* och *sense of place* på det här sättet direkt kan operationaliseras och konkretiseras. Avslutningsvis följer så analysen av utvalda dikter med ett särskilt fokus på hur också dikterna förmedlar en sorts *sense of place* genom intertexter, kontraster och perspektivskiften samt genom själva språkbytena och användningen av olika figurer och klichéer. Slutligen presenteras resultatet som också diskuteras.

Kontext – Nordiske Temadage och skrivuppgiften

”Nordiske Temadage” är ett utvecklingsprojekt riktat mot lärarutbildningen i de tre skandinaviska länderna Norge, Sverige och Danmark. Projektet omfattade fyra lärarutbildningsinstitutioner och startades hösten 2022 med förberedelser av en temadag som innefattade grannspråksdidaktik, hållbarhetsdidaktik och poesiundervisning. Den första temadagen anordnades våren 2023 och under de följande två åren anordnades temadagarna varje termin, totalt fyra gånger.

En forskargrupp på fem lärare arbetade med att utveckla temadagarna, och de undervisade och utvärderade dagarna genom hela projektperioden, vilket innebär att de också har varit deltagande subjekt som lärare på själva temadagarna tillsammans med studenterna. Forskarna/lärarna hade utarbetat en uppdelning i undervisningen där man hade en analog del och en digital del. På morgonen samlades studenterna till en gemensam förmiddag på varje läroanstalt med en introduktion av dagens ämne och på eftermiddagen träffade de studenter från en eller flera av de andra läroanstalterna i grupprum på Zoom för att arbeta digitalt tillsammans.

Undervisningen utgick från det förberedda läromedlet på webbsidan <https://nordisketemadage.nu/>. Alla läromedel var utvecklade av forskarna/lärarna vid de fyra lärarutbildningsinstitutionerna, bland annat en introduktionsartikel till det aktuella temat för varje temadag. Studenterna fick också en introduktion till temat genom korta videofilmer, och efteråt fick de läsa exempel på poesi på nynorska, bokmål, danska och svenska. Poesin var utvald av forskargruppen/lärargruppen och gestaltade temat för den aktuella temadagen.

Den här artikeln handlar om litteratur och plats vilket var huvudtema för temadag två hösten 2023. Sammanlagt deltog 247 studenter på den aktuella temadagen (Svelstad et al., 2025b, s. 9). På temadagens förmiddag fick studenterna arbeta med och diskutera följande dikter, två från vart och ett av de skandinaviska länderna: "Nordmannen" (Ivar Aasen, 1875), "Ramadan i København" (Ajrulovski et al., 2019), «Du gamla, du fria" (Richard Dybeck, 1844), "Langt højere bjerge så vide på jord" (N.F.S. Grundvig, 1820), "Fornemmelse av Nyhavna" (Marte Huke, 2019) och "Global syntax" (Eva Ström, 2022).

Skrivuppgiften

Det litterära och kreativa utforskandet av platsen eller platserna, det vill säga staden, orten eller landsbygden i singular eller plural, är utgångspunkt för skrivuppgiften som studenterna skrev tillsammans på Zoom. Som en inledande övning var det viktigt att få en känsla av gemenskap på den digitala plattformen. Initialt var därför uppgiften formulerad på ett sätt som vände sig till varje student och öppnade för personliga

berättelser om de olika studenternas respektive platser. Uppgiften gav en fördjupande förklaring på vad som menades med deras platser (där du bor, är född eller studerar) och betonade att de måste fokusera på både det bästa och värsta med platsen. Efter samtalet skulle de välja en plats att skriva om, och formuleringen framhåller där att lyriken de skulle skriva tillsammans skulle ge platsen ett slags röst:

Opgave: Find jeres steder på Google Maps, og vis dem til hinanden (det kan fx være der, hvor du bor, er født eller studerer). Du skal fortælle de andre om det bedste og værste ved stedet.
Udvælg ét af stederne, som I kan skrive et fælles digt om. Digtet skal give stemme til stedet.

Uppgiften ställde också krav på inslag av olika skandinaviska språk samt minst en intertextuell referens från de dikter studenterna hade arbetat med på förmiddagen.

Digtet skal have mindst én intertekstuel reference til et af digtene fra temadagen (fx genbruge ord, vendinger eller citere en linje) Formen er fri, det kan fx både være med og uden rim.

Uppgiften konkretiserade som framgår vad som här menades med intertextuell referens och att de måste referera till (någon av) de dikter som alla hade arbetat med under förberedelsetiden på förmiddagen.

I förlängningen av temadag två genomfördes en semistrukturerad intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) med en fokusgrupp av studenterna från varje institution. Studenterna anmälde själva sitt intresse i att delta i fokusgruppsintervjuerna, och intervjuerna genomfördes senast fjorton dagar efter temadagen. Varje intervju varade mellan 15 och 45 minuter, beroende på hur många deltagare som var med i varje fokusgrupp. Intervjun var fyrdelad i tre faktafrågor, tre introduktionsfrågor, två övergångsfrågor och sju nyckelfrågor. Exempel på faktafrågor var "Har ni deltagit i nordiskt språkmöte tidigare?" Exempel på övergångsfrågor var "Vad menar ni är värdet med att jobba med litteratur i den egna svensk-, dansk- respektive norskundervisningen?" och "Vad anser ni är värdet med att jobba med grannspråk i er respektive svensk-, dansk- eller norskundervisning?" Den

ena av nyckelfrågorna fokuserade på processen och det digitala språkmötet: ”Hur upplevde ni att delta i det digitala, nordiska språkmötet?” Det är svaren från fokusgrupperna på dessa fyra frågor som återges i denna artikel och som ger insikt i hur de tänker om litteraturundervisning, språkmötet och själva samarbetet på en digital arena.

Vi hade ansökt hos Sikt om att få intervjua studenterna med ljudinspelning som transkriberades och därefter raderades. Det var samma lärare (och forskare) som hade utarbetat och genomfört temadagen på de respektive institutionerna som också gjorde intervjun med studenterna, något som kan ha haft inverkan på svaren. Samtidigt visar genomgången av svaren att studenterna hade nyanserade åsikter om och upplevelser av temadagen som de framställde mångsidigt, och de påpekade vad som var bra och vad som kunde bli bättre. Studenternas reflektioner om hållbarhet i undervisningen analyserades och presenterades i en artikel i *Acta Didactica* (Svelstad et al., 2025b). I denna artikel är fokus i stället på hur de arbetade med skrivuppgiften och deras reflektioner kring att skriva litterärt tillsammans om en plats.

Agnews tredelade platsbegrepp

Platsbegreppet är ett vitt och vagt begrepp, och den politiska geografen J. A. Agnew har skrivit mycket om platsens betydelse för människan och visar just hur platsbegreppet som sådant är elastiskt och kan innebära olika betydelser och förståelser av det (Agnew, 1987, 2011). Centrala och preciserande begrepp i Agnews teori är *location*, *locale* och *sense of place*:

Locale refers to the structured “microsociological” content of a place, the settings of everyday, routine social interaction provided in a place. *Location* refers to the representation in local social interaction of ideas and practices derived from the relationship between places. In other words, location represents the impact of “the macro-order” in a place (...) *Sense of place* refers to the subjective orientation that can be engendered by living in a place. (Agnew, 1987, s. 5-6)

Trots att Agnews indelning ger vid handen att *location*, *locale* och *sense of place* är olika begrepp visar han också att de hänger tätt samman med

varandra, och han understryker med en referens till Casey (1997) att det centrala är hur man är i eller på platsen på olika sätt: "The central issue is that of 'being in place differently' (Casey, 1997, s. 337) conditioning the various dimensions of selfhood, from the bodily to the psychological, institutional, and architectural" (Agnew, 2011, s. 13). Detta citat illustrerar också att det är den mänskliga relationen till platsen som är utgångspunkt för Agnews indelning och som ger den mening.

Agnews *locations* är i vårt sammanhang den geografiska placeringen samt relationen av och mellan olika regioner, städer och lärarutbildningsinstitutioner. Allt detta representerar en yttre kontext för skrivandet. Studenterna utbildar sig vid institutioner som är placerade i större och mindre orter och städer och det kan ha betydelse för deras beskrivning av egna och andras platser. Agnews *locale* avgränsar vi primärt till olika perspektiv på de digitala språkmötena där och då när dessa ägde rum, och genom fokusgruppsintervjuerna fick vi kunskap om hur mötena blev till en litterär *arena* (Ørjasæter, 2019) med både en social och kulturell funktion som påverkade samarbetet och samskrivningen av texterna. Sist men inte minst analyserar vi studentprodukterna, som vi menar förmedlar hur en *sense of place* också blir till topoi, det vill säga till retoriska platser i litteraturen. Det rör sig då om de poetiska platsdikter som understryker platsen som sammansatt av olika tematiska perspektiv, referenser, olika skandinaviska språk och olika litterära kvaliteter. Vi undersöker således dikter som vore de också ett slags platser, befolkade av ord, metaforer och referenser.

Agnews tredelning av platsbegreppet möjliggör en diskussion om hur platsen kan ha en didaktisk potential i grannspråksundervisningen och ge större och framför allt djupare kunskaper om regioner och orter i Norden. Detta har inte tidigare haft något särskilt fokus i grannspråksdidaktiken, där framför allt språkliga likheter och skillnader har varit föremål för undervisningen.

Location

Låt oss först och främst se närmare på den fysiska och geografiska placeringen (*location*), nämligen lärarutbildningarnas institutioner i de tre skandinaviska länderna och hur dessa bildar en inbördes intrikat relation.

Studenterna representerar fyra högskolor och universitet med en lång historia inom lärarutbildning. Kristianstad startade med lärarutbildning redan 1835, Trondheim och Volda gjorde det 1922 respektive 1923 medan KP i Köpenhamn (där den äldsta är Blaagaard Seminarium 1791) å andra sidan är en nyare lärarutbildningsinstitution som etablerades först 2018 (efter en sammanslagning mellan de så kallade professionshögskolorna och Metropol). Lärarutbildningsinstitutionerna är placerade i storstäder och mindre städer med bland annat geografiska och politiska olikheter. Köpenhamn är huvudstad och miljonstad, mycket mer folkrik än Trondheim, medan Kristianstad endast har en femtedel av Trondheims befolkning men fyra gånger så många invånare som Volda. De skillnader som finns mellan de fysiska platserna representerar motsatser och kontraster, och de bildar grogrund för olika regionala identiteter. Språkligt är de fyra städerna också olika och representerar fyra olika skriftspråk: i Trondheim skriver man i huvudsak bokmål och i Volda nynorsk, i Kristianstad svenska och i Köpenhamn danska.

Locale och arenabegreppet

Agnews begrepp *locale* (1987) blir i denna analys förstått i förbindelse med arenabegreppet, som båda omfattar den digitala arenan som en samtidigt fysisk och digital mötesplats, men också som en litterär förmedlingsarena och en produktionsarena för studentdikterna. Arena är ett mycket använt begrepp när det gäller litteratur och kulturförmedling. Den etymologiska betydelsen av arena är ”sandslette, kampplatt i amfiteater, tyrefekterarena och idrettsarena” (Ørjasæter, 2019, s. 19) och skildrar en plats där något händer. Det kan både referera till en konkret plats, som en kulturinstitution, eller till en mer abstrakt arena där man möts för några timmar, som i ett digitalt rum. I detta sammanhang ska vi diskutera hur arenabegreppet kan användas som en produktiv resurs för att diskutera den digitala delen av undervisningsupplägget som utvecklats till den nordiska temadagen om litteratur och plats.

Arena är ett begrepp som har mycket gemensamt med platsen, menar Christensen-Scheel (2019): ”Arenaen er på samme måte som ’stedet’ en sammensatt enhet bestående av både fysiske, sosiale og kulturelle

forutsetninger” (2019, s. 158). Det mångdimensionella och lapptäckesartade är också vad som präglade det didaktiska grannspråksmötet och det utmärkte inte minst hur man praktiskt skrev dikten tillsammans. Flera av studenterna kommenterade i fokusgruppsintervjun själva skrivprocessen, och studenten Lasse omtalade processen på detta sätt:

fordi vores digt var jo både på dansk og svensk ikke, og så nogle gange, fordi så lavede vi skærmdeling med ham, og så sad vi og skrev digtet bare på min skærm og så kunne han jo følge med og så nogen gange var han sådan: nej det er ik sådan og så prøvede han først at rette os ved talen ... det kan vi ikke skrive, og så fordi han kunne se digtet så kunne han godt se, hvordan det skulle sættes op, han synes den der sætning skulle skrives på svensk i stedet for.

Det ger intryck av en dynamisk och aktiv skrivsituation där studenterna tillsammans finner lösningar på hur de ska samarbeta i skrivprocessen.

Men den digitala arenan är inte bara en arena för samskrivning utan också en litterär arena som används både för litterära samtal (Aase, 2005) och litterär produktion. Litterära samtal är ”klassesamtalar som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøke litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane” (Aase, 2005, s. 106). I vårt sammanhang utgick det litterära samtalet både från de dikter de hade läst på förmiddagen och hur skrivuppgiften kunde lösas litterärt. Studenterna fick välja vilken plats de ville skriva om, vilka språk som skulle användas och vilken eller vilka av dikterna de ville använda som referens(er).

När studenterna möts på den digitala arenan kommer de med olika litterära erfarenheter och förkunskaper. Man är präglad av de olika kulturer som man ingår i, och en och samma individ ingår ju samtidigt i flera olika sociala och kulturella förhållanden. Att skriva om en stad eller ort eller annan geografisk plats menar vi uppmuntrar till vad Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar den tredje vägen i litteraturarbetet (Nicolaysen, 2005, s. 18). Denna väg innebär att texten förstås som en tredje part i kommunikationen. Det är ett universellt villkor för kulturupplevelsen, hävdar Nicolaysen, att ”tredjepersonen nødvendigvis må finnast der for dialogen mellom første- og andreperson” (Nicolaysen, 2005, s. 17). Texten blir till genom språk-, dikt- och perspektivblandning, ett förhållningssätt till skrivandet och den kreativa processen som flera av studenterna kommenterar i efterhand:

Ånund: ”Ramadan i København”, var det det det heitte? Den tok eg med meg litt frå, som eg hugsar med éin gong. Og når vi skreiv diktet, så tok vi jo frå eit eller to til. Hugsar ikkje kva dei heiter. Trur det eine var på norsk. Det var den der som var sånn ”fer til varmare strøk”, eller noko sånn.

I: Ja, ”Millom bakkar og berg”?

Ånund: Ja, trur det var den. Tok jo òg litt frå ... kanskje ikkje den svenske så veldig mykje.

Man hämtar ord och uttryck från olika dikter och det står också i uppgiften att man ska göra så. När man samarbetar om en dikt måste man också förklara ord som är annorlunda och främmande eller finna formuleringar som alla tycker om. Det kan ge studenterna ökad kompetens både språkligt och litterärt. Samma student reflekterar vidare över att några av dikterna kändes mer relevanta än andra:

Ånund: Vi hadde jo den òg, ikkje sant ... Ja, det hadde vi. Den om korona.

I: Korona, ja. ”Global syntax”.

Ånund: Den tok vi ikkje ... eller, eg i alle fall følte ikkje at eg fekk så mykje ut av akkurat den. Sjølve diktet var veldig sånn ... det er på ein måte ein viss periode den er veldig aktuell, med tanke på korona. Men ”Ramadan i København”, det skjer jo, liksom, hyppig. Og på ein måte den andre, om varme og at det blir kaldt og sånn, det er jo òg veldig aktuelt. Medan på ein måte korona, det skjedde, og no har det skjedd, og så er vi på ein måte litt sånn ferdige med det.

I: Så du tenkjer at det koronadiktet, ”Global syntax”, var litt for situasjonsbestemt til at du kunne relatere så veldig til det?

Ånund: Ja, eg tenkte i alle fall det. Ein kan jo relatere, men det er jo på ein måte noko folk har lyst til å koma seg unna.

Studenten argumenterar för att ”Ramadan i København” är aktuell, medan Eva Ströms ”Global Syntax” representerar en tillbakablick på en historisk situation präglad av covid-19 som resulterade i nedstängda samhällen och restriktioner. Denna händelse, eller snarare erfarenhet,

upplevdes av många som dramatisk och som något man inte vill minnas. Han säger att vi är "ferdige med det" och "eg i alle fall følte ikkje at eg fekk så mykje ut av akkurat den". "Mellom bakkar og berg" och "Ramadan i København" å andra sidan upplevs som aktuella och har flera igenkännande element: årstiden som ändras i den norska dikten och det samtidiga och multietniska samhället i den danska dikten är sådant som studenterna kan och vill relatera till.

Sense of place

Studenterna skrev en flerdimensionellt sammansatt dikt och använde ord från olika språk och med olika intertextuella referenser. Man kan naturligtvis tänka sig att själva diktskrivandet framvisar studenternas *sense of place*, alltså både hur de uppfattar och uppskattar platsen de skildrar. Många av studenterna framhäver att det är ett slags ständig jämförelse av likheter och kontraster mellan olika platser som de använder sig av i de egna skildringarna, det egna diktskrivandet. Därmed skulle man kunna säga att de också skapar olika slags *senses of places* i kraft av en processuell och pågående placering av de olika *locations* i relation till varandra i ett föränderligt här och nu i skrivandet, något som ytterligare förstärks av de olika språkbytena:

Lasse: Så vi lavede en sammenligning, hvor vi skød den lidt frem og tilbage, hvor vi skrev på svensk om S (en tettstad i Nord-Sverige, min merknad) og på dansk om København. I S er der stille og roligt, i København stressende, der sker hele tiden noget

Flera av grupperna diskuterar kontrasterna:

Villads: Vi var rigtig meget på naturen bare og introducerede hinanden til vores natur på hvor vi bor, og hvad der er omkring, og det var meget forskelligt. Vi bor inde i København alle os tre, der var med der, hvor hun boede i de norske fjelde, eller hvad man siger, hvor der var utroligt smukt med søer og bjerge og grøn natur, hvor vi viste søerne inde i København ikke

Casey (1996) var med och myntade eller i alla fall gjorde begreppet *sense of place* mer allmänt vedertaget och sedan dess flitigt använt. Han är också en av dem som understryker hur själva engagemanget i platsen, och de många meningslagren som detta engagemang både består i och producerar, i sin tur kan skapa nya reflektioner över platsen som en dynamisk *kronotopi* (Bakhtin, 1988), det vill säga en föränderlig enhet i både tid och rum som samlar inte bara erfarenheter och historier utan även språk och tankar:

Places also gather experiences and histories, even languages and thoughts. Think only of what it means to go back to a place you know, finding it full of memories and expectations, old things and new things, the familiar and the strange, and much more besides. What else is capable of this massively diversified holding action? (Casey 1996, s. 24).

I det skandinaviska sammanhanget kan kunskap om olika städer och regioner skapa en mer aktiv relation till platserna, men också samtidigt ge studenterna en insikt i vilka olika skillnader och likheter som finns mellan dem och inte minst vilka olika specifika egenskaper som karakteriserar Skandinavien och i förlängningen även Norden som en region i Europa.

Lasse: Nu kan jeg ikke huske, hvad du sagde på den dag der, men der er noget unikt ved, at det er tre forskellige sprog og det er der ikke så mange andre steder, selvom måske en portugiser og en spanioler de kunne sådan der finde ud af det, så er det ikke helt på samme måde som de nordiske kultur, hvor tæt vores sprog er.

En presentation av studentdikterna

I det följande ser vi på ett urval av dikter som vi anser är representativa för de vad studenterna producerade den andra temadagen. I början av temadagen skrev studenterna under på att texter de skrivit tillsammans på Zoom-mötet skulle kunna användas i forskning, och efter att Zoom-mötet avslutats skickades studentexterna till respektive universitetet eller högskola. Totalt kom det in 22 dikter från 22 grupper, och det var tre

eller fyra studenter i varje grupp. Några grupper sände inte in sin text. Vi har valt att läsa dikterna ur tre olika perspektiv. De tre perspektiven står i samklang med formuleringarna i skrivuppgiften. Det första tar fasta på hur studenterna använder implicita och explicita intertexter både när det gäller form och innehåll, det andra visar hur studenterna beskriver människans relation till platsen och/eller (stor)staden genom kontraster, likheter och jämförelser i dikten. Det sista perspektivet undersöker om det finns en gestaltad föreställd gemenskap (alternativt ett förhållnings-sätt till en sådan) i dikterna.

Användningen av implicita och explicita intertexter

Norge

Oppe i Norge ved fjorden sidder jeg
Tok turen fra Danmark, den lange fine vei
Smuk udsigt fordi jeg kigger på dig
Denne utsikten blir jeg aldri lei
Mellom bakker og berg her i Norden
Nyder synet og brisen omkring fjorden
Det får en til å elske denne jorden

Användningen av intertexter, det vill säga återbruket av det tidigare lästa, har bäring på både den litterära och den kulturella arenan. Många av studenterna lånar som tidigare nämnts referenser från Aasens "Nordmannen", och det kan finnas olika skäl till att det är så. Aasens dikt kan kallas traditionell i formen med slutrim och fast strofstruktur. Det är en form som är igenkännlig för studenterna, och det kan vara lättare att skriva en text som är formmässigt typisk för genren.

Orden "Mellom bakkar og berg" ger också vid handen att det är ett landskap man från Danmark och södra Sverige förknippar med såväl Norge som norra Sverige, och det kan vara anledningen till att man väljer just den här strofen. Det är ett konkret landskap, alla förstår vad som beskrivs, och det framkommer i denna dikt att backar och berg är ett vanligt inslag i det (nord)nordiska landskapet.

Det finns också exempel på studentdikter där studenterna skriver in sitt eget landskap i referensen, som här: ”Mellom bakker og Carlsberg, ut mot København, Ligger skolen med Carlsberg som navn.” Några av referenserna är också anpassade för att passa med rimmet i dikten: ”Mellem bjerg og bakke //Mødes vi for at snakke.” Det visar att studenterna är kreativa i sätten som de refererar till Aasens dikt på.

Men det finns också studentdikter som formmässigt hänvisar till andra av de skandinaviska dikterna, som dikten ”Danmark” som implicit refererar till ”Ramadan i København”.

Danmark

Jeg slentrer gennem de travle gader
 På købens flater, i vater
 De smalle kanaler, dem der bader, de mange facader
 Sykler på rader, mens byen lader
 Drejer om hjørnet, undgår de myldrende gågader
 til de flotte kafeer og den bortgjemte baker
 Tænker på hver enkel skæbne, i byen af duernes plager

I dikten liknar rytmen rap, med en snabbhet och ett inrim och ett slutrim (eller halvrim) i varje versrad. Dikten lyfter fram det som är utmärkande för Köpenhamn, och man ser hur ”Ramadan i København” både med sin harmoniska skildring av storstaden Köpenhamn och sin raprytmiska form kan vara en förebild och en implicit referens i denna dikt som alltså därmed indirekt kan sägas alludera på den just lästa Ramadan-dikten.

Några av dikterna kan ge associationer till andra genrer där orten/platsen är textens tematiska utgångspunkt, som dikten om den västnorska staden Kristiansund:

Dikt om Kristiansund

Ballsundby, by ved havet vi
 Oppi Norge der ligger 3 øer

Mellom bakkar og berg ut med havet
Klippfisk svømmer frit rundt og salter sig i vandet
Ole Gunnar som kom dette sted for å representere landet
Norske gutter og danske jenter blir blandet
Fish 'n' chips er mye bra, så vi stikker fødderne i sandet
Vi kunne være blevet en stor og fantastisk nation
Men vi hadde for ulik tradisjon
Og kunne ikke bli union

Dikten Kristiansund kan läsas som en minitopografi som betonar olika teman relaterade till platsen. Topografien (som ordagrant betyder platskrift, från grekiskans *topos*, plats och *grafein*, skriva) utvecklades som en historisk genre bland annat under 1600- och 1700-talen och beskriver en plats eller region genom många olika perspektiv och framhåller vad som är speciellt med platsen. I dikten om Kristiansund är det karaktäristiska drag för orten som framhålls utifrån ett historiskt, geografiskt och även gastronomiskt perspektiv. Det är särarten som framhålls och som pekar på det speciella med just denna ort. Vad som framkommer är en vilja att presentera platsen för de studenter som inte känner till den sedan tidigare. Dessutom anas en önskan att visa kunskap och förmodligen även stolthet i förhållande till platsen som beskrivs.

Dikten vittnar om förtrogenhet med Kristiansund som ort, både genom att betona att den ligger på tre öar vid havet, att exporten av klippfisk varit en av de viktigaste näringarna för orten både historiskt och idag, att den tidigare fotbollsspelaren och tidigare Manchester United-tränaren Ole Gunnar Solskjær kommer från orten. Dikten hänvisar till lokala smeknamn för Kristiansund som Ballbysund, vilket är en referens till en lokal maträtt och specialitet, blandaballen. Det kan också finnas ett visst samband mellan fiskeexporten i Kristiansund och Fish 'n' chips, men dikten avslutas med allmänna betraktelser om förhållandet Norge-Danmark.

Människans relation till platsen och/eller (stor)staden

Många av dikterna är befolkade av människor, och det är ofta dessa människor som har en relation till den beskrivna platsen. Bruken av

subjektsformen *jag* gör att relationen till platsen, oftast i form av en (stor)stad, är när *jag* känner alla delarna av staden, har vandrat genom staden, och dikten understryker hur staden är nära och tätt inpå på människorna: ”Jeg slentrer gennem de travle gader//På købens flater, i vater.”

Någon av dikterna adresserar storstäderna Köpenhamn och Oslo som ett du: ”København, du smukke by ved hav og strand, Hvor historien danser, og livet tager sin gang” eller ”Vikingerens ånd, stadig levende i luften, Oslo, du skaber historie med hvert et pust”. Användningen av *du* kan både ange en närhet och en distans till huvudstaden.

Det är påfallande få av studentdikterna som ger platsen en röst, det vill säga på något sätt antropomorfiserar platserna, trots att uppgiften uppmanade till detta och att några av dikterna exemplifierade antropomorfisering, som Marte Hukes dikt ”Fornemmelsen av Nyhavna”, en av dikterna studenterna läste på förmiddagen. Men det finns ett par undantag i materialet som visar just hur Hukes dikt har inspirerat studenternas skrivande: ”Nyhavn smiler med farver så klare// Vor Frelsers kirke strekker seg mot sky// Tivoli synger med glæde og liv// Københavns gater forteller historier så fine.” I dessa rader framstår Köpenhamn som befolkad av personifierade sevärdheter, som understryker staden som vital med en levande bebyggelse.

Finns en föreställd gemenskap i dikterna?

Den geografiska särarten så som vi ofta uppfattar att den är med och formar oss samtidigt som vi formas av den, det vill säga detta dubbelriktade samspel mellan plats och föreställning och gemenskap, framhävs i många av dikterna. Detta kan bero på viss inspiration från Andersons begrepp *imagined community* (1991), föreställd gemenskap, ett begrepp som var centralt i den inledande föreläsningen till den aktuella temadagen. Ett exempel är dikten

Mitt København

Hovudstaden i Danmark

En by fylt med mangfoldighed

På Nørrebro florerer mange etnisiteter
Landskabet her viser sin virkelighed
Der er mange minoriteter samla på ein liten stad

Volda

I Volda er det mange fjell,
Knap så mange i Danmark.
Avstanden er stor, men vennskapene er nærme.
I København er der mange mennesker hele tiden,
Høyt tempo, men hvor er det mye ro?
Mellom bakkar og berg ut mot havet,
Findes smørhullet Volda

København och Volda blir här till varandras kontraster, både genom beskrivningar av människor och miljø.

Några få av dikterna har genomförda kontraster, som i dikten nedanför. Här är jämförelser mellan stadens kropp och fjällets topp, fjäll och hav, fjäll och backe, långfärdsskidor och cyklar, land och stad, jord och himmel. Få av jämförelserna handlar om något som är gjort av människan, utan det är i stället de landskapsspecifika och elementära ytterligheterna som jämförs.

Varmen i byens krop
Kulden på fjælleds top
Et hjem som ikke kan kjøpes
Der hvor fjell og hav møtes
Mellem bjerg og bakke
Mødes vi for at snakke
Langrendsløpernes land
På den andre siden, sykler ved vann
Fra land til by finder vi alle ly
Helt nede på jorden eller oppe i sky
(...)

Kontrasterna har som funktion att peka på särdrag i landskapet, och de kan kallas en avgränsning eftersom skillnaden till andra landskap är det viktigaste konstituerande elementet i beskrivningen av platsen i texten.

Men det finns också undantag. I dikten ”Mellom Bornholm og Hareidlandet” är det inte skillnaderna utan endast likheterna som lyfts fram.

Mellom Bornholm og Hareidlandet

Nordens vakraste øy
 Når du er lidt sjøj
 Bornholm og Hareidlandet
 Du behøver ikke andet

Små øer men stor skønhed
 Nordens vakraste sted
 Klipper og fjell
 Alverdens held

Mellom bakkar og berg ut med havet
 Bur mange mennesker som er begavet
 Fisk, vi spiser i lange baner
 Her er bedre end du aner
 Du er hjarteleg velkommen hit
 Vi vil gerne se dig tit

Dikten skildrar en norsk och en dansk ö, och båda kallas ”Små øer med stor skønhed”. Det geologiske landskapet är jämställt. Öarna har ”klipper og fjell”. Och citatet från Aasens dikt är lika relevant för Bornholm. Likheterna mellan det geologiska är vidareförda i folken som bor där. Öborna är gästfria, och de lever av detsamma: fisket. Trots att det danska och det norska landskapet ofta framhålls som diametrala motsatser är landskapen i denna dikt betraktade i samstämmighet och samröre med varandra. De är båda öar i samma vatten och båda en del av samma skandinaviska landskap och det mänskliga sinnet är i grund och botten detsamma.

Resultat och diskussion

Inledningsvis frågade vi: Hur kan ett fokus på platsen och på platsförankrade sammanhang i undervisningsdesign, process och produkt skapa didaktiska möjligheter i grannspråksundervisningen? Vi menar att analysen av både fokusgruppsintervjuerna och studentdikterna visar att platsen är en produktiv utgångspunkt för samskrivning av lyrik och representerar en didaktisk potential i grannspråksundervisningen. Studenterna får anledning att berätta om platser de själva har en relation till och det kan ge medstudenterna kunskap om geografi, kultur och historia i andra skandinaviska länder, samtidigt som textproduktionen kan aktivera såväl lingvistiska som litterära reflektioner.

Genom att operationalisera Agnews begrepp *location* (förstått som fysisk, geografisk och relationell placering), *locale* (förstått som den lokala, digitala och litterära produktionsarenan för skrivandet) och *sense of place* (förstått som dikten som en egen och innebördsrik plats full av föreställningar, minnen och historier) analyserar vi undervisningsupplägget, betraktat som design, process och produkt, för temadag två i projektet Nordiska Temadagar.

Location har påverkan på studenterna i den meningen att dessa är representanter för, mer eller mindre medvetet, en institution och en region. I möten med studenter från andra orter/städer kan den geografiska platsen bli en av flera identifikationsmarkörer vid sidan om språket de talar och språket de skriver. Språket knyts därmed direkt till regionen och påverkar både formmässiga och innehållsliga drag i texten. Dikternas språkblandning kan kallas *blandinavisk*. Språkblandningen kan genom de formmässiga och de intertextuella referenserna ge olika effekter. Det är oftast staden/orten där institutionen är placerad som man skriver om och endast vid några få tillfällen andra städer. Dikterna visar att studenterna i huvudsak tolkar placeringen i geografien som någonting de ändå ytterst har gemensamt. De flesta dikterna handlar om landet eller orten där studenternas institution finns. Att man i liten grad väljer att skildra sin födelseort (trots att det utgör ett av valen i uppgiften) kan förklaras med att man inte känner dem man samarbetar med, inte heller studenterna på plats alla gånger, och det kan därför kännas för personligt. Man fokuserar på den föreställda gemenskapen (Anderson, 1991). I detta sammanhang är

man norsk, dansk eller svensk eller från en region. Man uppträder som en del av en hel grupp. Den norska studenten är från studieorten Volda och i mindre grad Marie från Fosnavåg.

Lokalen studenterna sitter i rent fysiskt och framför skärmen har också en avgörande inverkan på hur samarbetet uppfattas och utförs. Vi har kombinerat termen *locale* (Agnew, 1987) med termen *arena* (Ørjasæter, 2019), som understryker aktivitet innanför en avgränsad plats. Det är också en passande och produktiv beskrivning av platsen där skrivuppgiften skulle göras. Christensen-Scheel (2019) understryker att arenan är en flerdimensionell plats, och i vårt sammanhang är den en sammansatt litterär och digital arena där studenterna träffades och arbetade tillsammans. Samarbetet mellan studenterna i den digitala litterära arenan kan vara utmanande, och man kan uppleva att man inte förstår varandra. Det kan bero på tekniska svårigheter men också på att man måste vänja sig vid att samtala med studenter från andra skandinaviska länder. Att man representerar fyra språk kan också påverka hur man både omtalar de olika platserna/orterna, vilka referenser man väljer och vilka ord man använder. Det kan vara lättare att använda ord som är gemensamma för de skandinaviska språken och undvika dialektord eller uttryck som inte alla känner till. Vi kan se att studenterna inte använde dialektord, sociolekter eller speciella uttryck i någon större utsträckning i dikterna.

Något som dock kan underlätta kommunikationen på den digitala arenan är att man ska skriva en text, att man har en gemensam uppgift. Detta att de har en gemensam text att diskutera och att skriva, exemplifierar det Nicolaysen kallar den tredje vägen i litteraturarbetet (2005). Genom att konstruera en text tillsammans kan studenterna diskutera båda egna och andras uppfattningar om den ena eller andra platsen och de kan komma med inspel om vilka karakteristiska drag som bör framhållas i såväl diktbeskrivningen som diktskrivandet. Uppgiften öppnar för möjligheten att man både kan ta med sig egna erfarenheter i arbetet med texten och ha ett mer objektiva förhållningssätt eftersom texten inte är en privat produkt utan en gemensam sådan. Diktskrivandet framhålls som en aktiv process som potentiellt kan engagera alla studenter, och det understryker många människors insatser och kreativa samarbetsförmåga.

Som platsdikt kan vi diskutera hur *sense of place* visade sig på olika sätt. För det första var det få som skrev negativt om platsen de valde. Utifrån materialet handlade alla dikterna i huvudsak om att berömma platsen, oavsett om det rörde sig om studieorter som Volda eller Köpenhamn, eller om de tog utgångspunkt i andra platser som Bornholm, Hareid, Trysil, Oslo eller Tromsø. Detta är intressant eftersom det i studenternas uppgift uttryckligen efterfrågades en diskussion om både fördelar och nackdelar med platsen de valde att presentera för de andra studenterna i Zoom-rummet. En anledning till denna positiva slagsida kan vara att studenterna i det här sammanhanget valde att både vara positiva till andras platser och samtidigt visa upp det bästa från sin egen plats.

Det är också betydligt flera norska än danska platser som är utgångspunkt för dikterna, och det kan bero på att de danska eller svenska studenterna ville höra mer om en norsk plats där de antingen hade varit (som skidorten Trysil) eller platser de inte kände till som de var nyfikna på och som de ville höra mer om (som Hareid).

Det är inga svenska platser som nämns i dikterna. Det kan bero på att det var få svenska studenter med i projektet, och att majoriteten av studenterna var från NTNU i Trondheim och Københavns Professionshøjskole. Grupperna var också organiserade på ett sätt som gjorde att institutionerna med flest studenter också var flest i de digitala grupprummen vilket innebar att studenter från de andra institutionerna var i minoritet. Det kan naturligtvis ha haft en påverkan på gruppernas valda plats, vem som skrev eller vilka orter eller andra platser som studenterna valde att skriva om. Det är ändå påfallande att de svenska studenterna inte alls nämner egna platser i dikterna.

De flesta studenterna hade ett nutidsperspektiv på platsen, och de relaterar framför allt till storstaden (Köpenhamn eller Oslo) som ett *du* eller som något man går runt i och aktivt upplever. Det kan innebära att studenterna har en nära relation till platsen de beskriver. De rör sig i (stor)staden, upplever den med sina sinnen och de omtalar den med skiftande perspektiv, både som ett subjekt och som ett objekt. De använder också flera av platserna aktivt: de åker skidor i Trysil och i Tromsø tittar de på norrskenet.

Många av studenterna refererar till de äldre texterna, primärt Aasens ”Nordmannen” men också till Grundtvigs dikt och till den svenska nationalsången av Dybeck. Dessa dikter tar utgångspunkt i nationalistiska och romantiska föreställningar och de framhäver platsen som just ”en föreställd gemenskap” (Anderson, 1991). Det understödjer också att de fokuserar på det positiva med och i den romantiska föreställningen om staden. Ett annat drag hos studentdikterna är att de ser på kontraster mellan två orter i långt högre grad än de ser på likheterna. Detta motsvarar intrycket från fokusgruppsintervjuerna där studenterna är mer intresserade av att diskutera hur skrivandet inbjuder till en jämförelse av kontraster. De verkar ha en föreställning om att Skandinavien är väldigt geografiskt varierad som region, och det är således bara ett fåtal av dikterna som framhåller likheterna.

Både formmässigt och litterärt kan man se att föreställningarna om platserna är påverkade av skönlitterära och lyriska beskrivningar i dikter som de har läst och som studenterna både medvetet och omedvetet är präglade av. Aktiviteten fick studenterna att reflektera över stadens betydelse som *kronotopi* (Bakhtin, 1988) och som en dynamisk plats som kan ändras genom ordval och beskrivningar.

De receptiva färdigheterna har hittills haft starkt fokus på bekostnad av andra ingångar till grannspråksdidaktiken i våra skolverkligheter i Norden (Hårstad, 2020). Vi önskade att finna andra ingångar till grannspråksundervisningen, och vi blev inspirerade av platsförankrad litteraturdidaktik i vårt undervisningsupplägg. Den platsbaserade litteraturdidaktiken blev tematiserad på många nivåer, och gav också möjlighet för studenterna att diskutera föreställningar om andras geografiska placeringar runt om i Skandinavien såväl som att dela egna personliga historier om ”sin” plats på jorden. Att studenterna var på olika platser i geografien och hade olika litterära och kulturella referenser skapade en spännande litterär och digital *arena* för ett gemensamt tillsammansskrivande och litterärt samarbete. Vi menar att den platsförankrade litteraturundervisningen representerar ett viktigt bidrag till den övriga grannspråksdidaktiken. På den digitala grannspråksarenan blir studenterna både experter på sin egen plats och kan lära sig mer om andras platser. Det skapar en dynamisk växelverkan som är produktiv och som aktiverar studenterna för ett kreativt, nyfiket och lustfyllt lärande.

Abstract

This article discusses how place-based literary didactics can be used as a resource in neighboring language didactics in teacher training and create new possibilities for learning about neighboring countries in Scandinavia. We present a teaching setup, and in doing this we operationalize Agnew's threefold division of the concept of place analyzing the design, process and product of this setup. We discuss how the students, through writing about places together with students from other teacher training institutions, can gain knowledge about and become aware of ideas about their own and other people's places. At the same time, the students discover how the geographical place is influenced by culture and literature and vice versa in Norway, Sweden and Denmark. The project is part of a larger project called "Nordiske Temadage" developed by four teacher training institutions NTNU, Högskolan Kristianstad, Københavns Professionshøjskole and Høgskulen i Volda.

Marit Brekke
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 Volda
marit.brekke@hivolda.no

Anna Smedberg Bondesson
Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
anna.smedberg_bondesson@hkr.se

Marit Lovise Brekke

Marit Lovise Brekke är förstelektor vid AHL vid Högskolan i Volda. Hon undervisar om litteratur i lärarutbildningen och skriver om barn- och ungdomslitteratur, läroböcker och litteraturdidaktik.

Anna Smedberg Bondesson

Anna Smedberg Bondesson är biträdande professor i litteraturvetenskap vid Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad, där hon

ingår i forskningsmiljön LiLL (Learning in Language and Literature). Hon undervisar i litteratur på lärarutbildningen och har lyrik, översättning och grannspråk som specifika intressen. Hennes forskning berör platsens, perspektivets och känslans såväl litterära som litteraturdidaktiska betydelser.

Litteraturlista

- Aase, L. (2005) Litterære samtalar. I B.K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske Samlaget.
- Aasen, I. (1875/2013). Nordmannen. *Symra*. T. Aarset (Red.). Fagbokforlaget.
- Agnew, J. A. (1987/2015). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. (2015). Routledge.
- Agnew, J. A. (2011). Space and place. I J. A. Agnew & D. Livingston (Red.), *The Sage Handbook of geographical knowledge*. Sage Publishing. (1-34). <https://geog.ucla.edu/sites/default/files/users/jagnew/416.pdf>
- Ajrulovski, Ö., Bachiri, I., Greis, A. & Jacobi, N. (2019). *Ramadan i København. Højskolesangbogen* (19. utg.). Forlaget Højskolerne.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Bakhtin, M. (1988). *Det dialogiska ordet*. (Övers. J. Öberg) Anthropos.
- Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time. I S. Feld & K. Basso (Red.), *Senses of Place* (s. 14–51). School of American Research.
- Casey, E. S. (1997). *The fate of place: A philosophical history*. University of California Press.
- Christensen-Scheel, B. (2019). Jeg er Sfiderman! Formidlingsarenaer fra et brukerperspektiv. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 156-172). Cappelen Damm Akademisk.
- Dybeck, R. (1844). Du gamla du fria. *Højskolesangbogen* (19. utg.). Forlaget Højskolerne. <https://hojskolesangbogen.dk/om-sangbogen/historier-om-sangene/d/du-gamla-du-fria>
- Grundtvig, N. F. S. (1820). Långt højere bjerge. *Højskolesangbogen* (19. utg.). Forlaget Højskolerne. <https://hojskolesangbogen.dk/om-sangbogen/historier-om-sangene/j-l/langt-hoejere-bjerge>
- Huke, M. (2019). Fornemmelsen av Nyhavna. Publisert på ArtScene Trondheim, november 2019. <https://artscene.no/2019/11/25/fornemmelsen-av-nyhavna/>
- Hårstad, S. (2020) Nabospråk og nabospråksundervisning (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Gyldendal.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9–31). Det norske Samlaget.
- Strøm, E. (2022). *Jag såg ett träd*. Albert Bonniers Förlag.
- Svelstad, P. E., Brekke, M., Smedberg Bondesson, A., Dahl Rasmussen, M. och Steffensen, T. (2025a). *Bæredyktighedsorienteret litteraturundervisning*. Københavns Professionshøjskole. <https://nordisketemadage.nu/wp-content/uploads/2025/02/Baeredygtighedsorienteret-litteraturundervisning.pdf>
- Svelstad, P. E., Steffensen, T., Brekke, M. L. & Bondesson, A. S. (2025b). "Jeg tror ikke, man skal læse et fantastisk eventyr om at prinsene samlede skrald og så blev hele verden perfekt": En undersøgelse av danske, norske og svenske lærerstudenters opplevelser av tverrnordisk litteraturundervisning. *Acta Didactica Norden* 19(2), 1-21. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/11367>.
- Ørjasæter, K. (2019). Innledning. I K. Ørjasæter, K. & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 11-31). Cappelen Damm Akademisk.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 173-186). Cappelen Damm Akademisk.

KAPITTEL 4

Kritisk visuell analyse som litteraturdidaktisk inngang til omgrepa makt og avmakt. Ei lesing av tre oppslag i boka *La skogen leve!* av Nora Dåsnes

Britt Iren Nordeide

Høgskulen på Vestlandet

Samandrag: Læreplanen og norskdidaktikken knyter oftast kritisk lesing til sakprosa, og kritisk lesing av skjønnlitterære tekstar er mindre vanleg. I læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) legg ein i det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap vekt på at individet både har rett og plikt til å delta i samfunnet, og at borgarar må bruke retten sin til politisk deltaking. I artikkelen vil eg gjere ein visuell kritisk analyse av tre oppslag frå den grafiske romanen *La skogen leve!* av Nora Dåsnes. I boka følgjer vi ei gruppe barn som engasjerer seg i ei sak som er viktig for dei, og kva barna gjer for å påverke avgjerdene i samfunnet dei er ein del av. Dette kjem ikkje berre fram gjennom ord, men også gjennom den visuelle framstillinga. Artikkelen vil vidare tematisere det didaktiske potensialet i ein visuell kritisk analyse om ein vil øve opp barn og unge si kritiske vurdering av invitasjonar til medborgarskap og demokratideltaking.

Nøkkelord: visuell litteratur, visuell kritisk analyse, demokratideltaking, litteraturdidaktikk

Keywords: visual literature, visual critical analysis, democratic participation, literary didactics

Sitering: Nordeide, B. I. (2025). Kritisk visuell analyse som litteraturdidaktisk inngang til omgrepa makt og avmakt. Ei lesing av tre oppslag i boka *La skogen leve!* (2022) av Nora Dåsnes. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 85–111). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch4>
Lisens: CC-BY 4.0

Innleiing

Å lese bøker for barn og unge som aktualiserer og problematiserer samfunnsutfordringar kan vere ein måte å gjere det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap frå læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) relevant på. I skildringa av temaet heiter det mellom anna at ein skal «forstå samanhengen mellom rettane og pliktene til individet. Individua har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgarane bruker rettane til politisk deltaking og utforming av det sivile samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I den grafiske romanen *La skogen leve!* (2022) av Nora Dåsnes følgjer vi ei gruppe barn som engasjerer seg i ei sak som er viktig for dei. Det overordna temaet miljø, klima og framtid blir sett frå ungane sin ståstad. I tråd med FNs barnekonvensjon (1989) deltek barna i boka i demokratiske prosessar der dei får lagt fram meiningane sine.

I høve kronprinsparet sine 50-årsdagar i 2023 bestemte Oslo kommune seg for å gi *La skogen leve!* som klassesett til alle grunnskulane i Oslo, og alle elevane frå 4. til 7. trinn fekk slik høve til å lese boka (Oslo kommune, 2023). I etterkant vart gåva sterkt kritisert av Folkets parti ved partileiar Cecilie Lyngby, som hevda at boka oppmoda barn og unge til hærverk og ulovleg oppførsel (Tveit, 2023). Lyngby fekk kraftig motbør, mellom anna vart det ein «ordkrig» mellom Miljøpartiet De Grønne (MDG) og Folkets parti om saka, der Eivind Trædal frå MDG skulda Folkets parti for kansellering (Hegg, 2023). Ny barne- og ungdomslitteratur når sjeldan opp i kampen om offentleg merksemd, men når han gjer det, er det ofte fordi nokon vaksne reagerer på at barn og unge vert eksponerte for aktuelle og betente politiske spørsmål, og at barna kan bli inviterte til å bli aktive og kritiske deltakarar i demokratiske prosessar. Kven som aktivt kan delta og bestemme kva moglegheiter ein har til å påverke i eit samfunn, heng saman med rettane ein har som borgar av samfunnet. Dette igjen heng saman med omgrepa makt og avmakt. Max Weber hevda at «makt betegner enhver sjanse til å gjennomføre sin vilje innenfor en sosial relasjon, også på tross av motstand, uansett hva denne sjansen beror på» (Engelstad, 2023).

Barn sin kapasitet til å velje, ville og handle deretter blir gjerne knytt til omgrepet agency eller aktørskap (James & James, 2008). Med dette

omgrepet vil ein forstå barn som samfunnsaktørar som gir uttrykk for eigne meiningar om saker som kjem dei ved, noko også FNs barnekonvensjon legg vekt på. Barnekonvensjonen er ein internasjonal avtale som Noreg har slutta seg til, og som gjeld kva rettar alle barn skal ha. I artikkel 12 og 13 er det lagt særleg vekt på retten barn har til å seie si mening og få respekt for synspunkta sine (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12, 13). Barn sine meiningar bør etter dette ha betydning for større samfunnsendingar, men eit kjernesporsmål vert korleis barn kan bidra til endring så lenge dei ikkje kan delta der avgjerder vert tekne (James & James, 2008). I det følgjande vil eg prøve å vise at *La skogen leve!* har ein tydeleg politisk budskap og ein vilje til å invitere lesaren til å bli ein aktivt handlande aktør, og at dette kjem fram ikkje berre gjennom ord, men også gjennom den visuelle framstillinga.

Barna eig framtida, og temaet berekraft utfordrar alle, både barn og vaksne, til å forstå korleis vi menneske er avhengige av kvarandre, både på system- og individnivå. Både i UNESCO og EU sine læringsmål for ei berekraftig utvikling finn vi at kritisk tenking er ein av nøkkelkompetansane. Kritisk tenking blir forstått som ein kompetanse som krev at ein kan identifisere argument og påstandar, stille spørsmål ved etablerte normer, praksisar og meningar samtidig som ein, for å kunne ta stilling i diskusjonar, kan reflektere over eigne verdiar, oppfatningar og haldningar og korleis sosial og kulturell bakgrunn kan påverke kva ein tenker og meiner (Bianchi et al., 2022, s. 14; UNESCO, 2017, s. 10). Eit sentralt spørsmål om endring i ein utdanningskontekst er ifølgje Janks (2013) korleis utdanning kan «contribute to a world in which our students at all levels of education become agents for change» (s. 227). Janks forklarar at ei kritisk tilnærming viser oss at vi er posisjonerte språkbrukarar som ikkje stiller oss nøytrale til verda, verken geografisk, politisk eller sosialt. Dette gjeld også for barn og unge, også dei er potensielt politisk posisjonerte språkbrukarar.

Både LK20 som heilskap og kompetansemål i fag legg vekt på at elevane skal utvikle kritisk tenking, og i planen for norskfaget heiter det mellom anna at elevane skal «kunne reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverd tekstar har», og at faget skal «styrkje evna elevane har til kritisk tenking og ruste dei til å delta i samfunnet gjennom ei utforskande

og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Synet på barnet som eit kompetent og autonomt subjekt ligg bak desse måla, og korleis ein skal jobbe for å nå måla vert såleis eit høgaktuelt spørsmål.

Gjennom språket barna nyttar i *La skogen leve!*, ser vi at dei ikkje er nøytrale til saka som er oppe; tvert om er dei kritiske til avgjerdene som vert tekne, og med Janks (2013, s. 227) kan vi seie at barna i boka er politisk posisjonerte språkbrukarar som ikkje stiller seg nøytrale til hendingane rundt seg. Lesaren vil få med seg at barna i boka er aktørar som gir uttrykk for meiningane sine og har kapasitet til å gjere individuelle val og handle deretter. Sjølv om skulejenta Bao er hovudpersonen i boka, følgjer vi også venene og klassekameratane hennar i kampen for å få dei vaksne til å skjønne konsekvensane av miljøvala dei gjer. Boka tematiserer kven som har makt til å ta avgjerder, og det at eit barn kan vere gammalt nok til å forstå kva som må gjerast, men for ungt til å bli teken på alvor.

Mi undersøking av *La skogen leve!* er ramma inn av teoretiske tilnærmingar til meiningsskaping gjennom multimodale estetiske uttrykk i ein sosial kontekst og ein teoretisk modell for forståing av maktutøving. Dei teoretiske perspektiva blir så prøvde ut mot tre utvalde oppslag frå den grafiske romanen som viser korleis avmakt, makt og endring av makt vert framstilt visuelt, før eg reflekterer over kva didaktisk potensial ei visuell tilnærming til ein skjønnlitterær tekst kan ha om ein vil øve opp barn og unges kritiske vurdering av invitasjonar til medborgarskap og demokratideltaking. Spørsmålet eg vil undersøkje, er såleis: Korleis kan ein visuell kritisk analyse med vekt på omgrepa makt og avmakt vere eit litteraturdidaktisk verktøy i arbeid med den grafiske romanen *La skogen leve!*?

Tidlegare forskning på kritisk lesing i ein litteraturdidaktisk kontekst

Kritisk tenking kan sjåast i samanheng med kritisk lesing. Kritisk lesing har tidlegare vore sterkt knytt til sakprosa, men også skjønnlitteratur kan lesast kritisk. Då er det viktig å ta med seg at tekstane «på den ene siden springer ut av en sosiokulturell og historisk kontekst, men at de gjennom sin estetiske form fungerer etter egne lover, som tillater en friere

omgang med den empiriske virkeligheten enn det som er tilfellet med sakprega tekster» (Samoilow, 2022, s. 3). Å lese skjønnlitteratur gir etter dette mange moglegheiter for kritisk tenking, kritisk refleksjon, innleving, erfaringsdeling og diskusjonar.

Eit konkret døme på korleis biletbøker kan vere ein måte å arbeide med kritisk tenking og lesing i skulen på, finn vi i ein artikkel av Andersson-Bakken et al. (2022). Her foreslår forskarane at ein gjennom arbeid med ein kritisk litterær samtale i heil klasse kan få elevane til å bevege seg inn og ut av fiksjonen, finne eit mangfald av løysingar på ulike problemstillingar som litteraturen opnar for, og ikkje minst gå ut av fiksjonen for å sjå samanhengar og kontekstar som elevane kan relatere til sitt eige liv (s. 19). Forskarane fann at elevane i heilklasse-samtalen klarte å ta ulike perspektiv, dei resonnererte, argumenterte og tenkte kritisk (s. 18), men at det var viktig for kritisk tenking at samtalen var godt strukturert. Forskarane såg også at elevane brukte samspelet mellom tekst og bilete og sjølve teksten i større grad enn dei visuelle ressursane når dei skulle tenke kritisk.

Skaftun og Sønneland (2022) legg vekt på at kritisk literacy i ein litteraturdidaktisk kontekst må skape rom for «elevenes utfoldelse og oppøving av dømmekraft i tekstlige univers» (s. 13), og dei argumenterer for at kritisk literacy som perspektiv byggjer på eit kunnskapssyn som utfordrar den tradisjonelle praksisen i skulen (s. 3). Vidare definerer dei literacy som ei domenespesifikk fortrulegheit i bruken av skrifa som menings-skapande ressurs, og argumenterer imot ei forståing av omgrepet kritisk literacy som noko ein berre kan operasjonalisere til aktivitetar der elevane er meinte å ta bestemte perspektiv i møte med ein tekst. Skaftun og Sønneland argumenterer vidare for ei problemorientert undervisning som kan gi elevar tilgang til tekst der teksten «framstår som førstehånds erfaring av faglige problem» (s. 12). Dette vil kunne opne opp for genuin elevdeltaking i fagleg praksis der ein gjennom likeverdige dialog utforskar tekstar som meningsfulle problem og gir eit potensial for fornying av praksis i skulen (s. 12). I kjernen av dette finn vi den aktive eleven som er engasjert i det å forstå verda rundt seg, noko som føreset at elevar og lærarar ikkje heng fast i ei tradisjonell rollefordeling når ny kunnskap skal utviklast (s. 6), men at ein legg vekt på eleven som eit autonomt og engasjert subjekt.

Prosjektet «Kritisk tenking i barneskolen» (KriT) har hatt som eitt av måla å undersøkje korleis «læreren kan bruke barnelitteratur og nyheter i arbeidet med kritisk tenkning» (OsloMet, 2020) knytt til implementeringa av LK20. Dette prosjektet genererte ein artikkelserie i Barnelitterært forskingstidsskrift der temaet var ulike inngangar til barnelitteratur og kritisk tenking. Artikkelen «*Når det regnar i Afrika – ei bok for kritisk tenking og aktørskap?*» (Sandvik, Svanes & Stavem, 2023) undersøker korleis arbeid med ei biletbok kan gi rom for kritisk tenking og aktørskap, og mi undersøking av *La skogen leve!* har henta inspirasjon frå dette arbeidet.

Teoretiske perspektiv

I det vidare vil omgrepa kritisk literacy, visuell kritisk literacy, visuell grammatikk og Janks (2013) sin modell for maktforståing gi teoretisk grunnlag for korleis ein kan arbeide med kritisk visuell analyse i eit klasserom.

Omgrepet literacy er ofte forstått som ei sosiokulturell tilnærming der det sentrale er samhandlinga mellom teksten og aktørane. Internasjonalt er omgrepet kritisk literacy forstått og brukt som eit teoretisk fundert forskingsfelt, men omgrepet viser også til ein type kompetanse og nokre didaktiske metodar (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Tek ein omgrepet kritisk literacy inn i litteraturdidaktikken, handlar det om å skape opne rom der elevane får høve til å sjølve tenke og lese kritisk i møtet med ein tekst. Visuell kritisk literacy kan gi høve til å ikkje berre sjå på det skrivne ordet, men gi innsikt i verdiar, identitetar og idear som er presenterte visuelt, og slik kan forståast ut frå ein visuell grammatikk.

I litteraturdidaktisk samanheng er kritisk literacy eit etter måten nytt omgrep, men i LK20 ser vi fleire formuleringar, mellom anna under demokrati og medborgarskap, som peikar i retning av at elevane skal lese tekstar i eit kritisk perspektiv, til dømes: «Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytningar gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Vi observerer her at det ikkje er eit skilje mellom sakprosa og skjønnlitteratur, med andre ord opnar læreplanen for at skjønnlitterære tekstar kan lesast i eit kritisk perspektiv.

Sosialsemiotikken viser oss korleis menneske skaper mening gjennom språk og andre uttrykksformer i ein sosial kontekst, og den legg vekt på at meiningsskapning er dynamisk og vert til mellom menneske i ulike situasjonar. Samoilow og Myren-Svelstad (2020, s. 17) legg vekt på at kritisk teori kan gjere leseopplevinga rikare ved at ein brukar innfallsvinklar til tolking som kan kaste lys over mindre openberre samanhengar mellom teksten og verda rundt. I denne samanhengen kan Halliday (1978) sine omgrep, kulturkontekst og situasjonskontekst, vere nyttige.

Tekstar som integrerer ord og bilete, som biletbøker, teikneseriar og grafiske romanar, kan vi med ei samlenemning kalle for grafisk litteratur (Warberg, 2022, s. 214). Grafisk litteratur har til felles at tekstane formidlar samanhengande tekst i form av bilete, og dei fleste, men ikkje alle, vil også nytte skrift i formidlinga (Warberg, 2022, s. 215). Grafisk litteratur er med andre ord multimodale tekstar som nyttar seg av fleire semiotiske ressursar i formidlinga. Ein grafisk roman er eit lengre teikneserieverk i bokform, og ifølgje McCloud (1993) er teikneserien eit synsbasert medium som har heile verdas ikonografi tilgjengeleg. Dette inkluderer den fulle rekkjevidda av alle stilartar for bilete i tillegg til symbol og språk (s. 222). Mikkonen (2023) har undersøkt kva som skjer i spennet mellom biletbøkene og teikneseriane når lesaren skal lese desse tekstane, og fann at eit viktig aspekt ved det Mikkonen kallar for hybride tekstar, er at dei inviterer til både individuelle leseopplevingar og lesing saman med andre. Lesing av hybrid tekst, som ein grafisk roman kan kategoriserast som, kan seiast å byggje på dialogiske og rekursive mønster mellom ord, bilete og samspelet mellom dei i sekvensar når innhaldet vert formidla. Meir presist seier Mikkonen at om lesaren hovudsakleg fokuserer på visuelle aspekt ved teksten, er det snakk om individuell lesing, men tekstane kan også inspirere til å dele leseopplevingar når lesarane snakkar om det ein ser, og diskuterer moglege tolkingar av det som bileta viser og verbalteksten seier, og korleis teksten er sekvensielt formidla (2023, s. 145).

For å analysere estetikk og estetisk framstilling treng vi verktøy (van Leeuwen, 2015, s. 191), og i ein kritisk analyse av ein grafisk roman er ein interessert i det underliggjande meiningspotensialet i dei ulike individuelle teiknsystema. Chung (2013) legg vekt på at kritisk, visuell literacy gir moglegheiter og verktøy til å undersøkje sosiale, kulturelle og økonomiske

kontekstar i visuelle tekstar for å belyse makt og makttilhøve i samfunnet. Vidare understrekar Chung at ein må handsame tekstar som noko som er sosialt konstruert. Dermed må ein sjå på kva teksten gjer for å oppretthalde status quo, korleis ein kan bruke teksten for å setje spørsmål ved dominerande oppfatningar i samfunnet, og ikkje minst korleis teksten kan inspirere til handling (Chung, 2013). Ein kritisk visuell analyse kan gi oss innsikt i kva verdiar, identitetar og idear som vert representerte i den utvalde teksten (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 43), og gi oss høve til å utforske korleis ein visuell ressurs er posisjonert. Den kan vere posisjonert ut frå sosiopolitiske tilhøve, semiotiske val og det å lese mot snarare enn å lese med den visuelle teksten (Newfield, 2011).

I lesinga av eit bilete, ein tekst eller ein komposisjon er det fleire tekstlege og kontekstuelle aspekt som bidreg til lesaren sin ideologiske interpellasjon, altså at individet vert invitert inn i sosial deltaking gjennom praksisen teksten oppmodar til. Det kan handle om makta verbalteksten har i forståinga av eit bilete, og at verbalteksten forankrar biletet i ei viss oppfatning. Det kan også vere at publiseringskanalen påverkar meiningsinnhaldet i teksten. Meiningsinnhaldet kan verte misoppfatta om sjåaren ikkje får sjå heile biletet, men berre eit utvalt utsnitt, altså at konteksten vert skjult eller endra. Det å plassere eit utsnitt av eit bilete i ein heilt ny eller annleis kontekst kan slik endre sjåaren si oppfatning av det som er framstilt (Newfield, 2011).

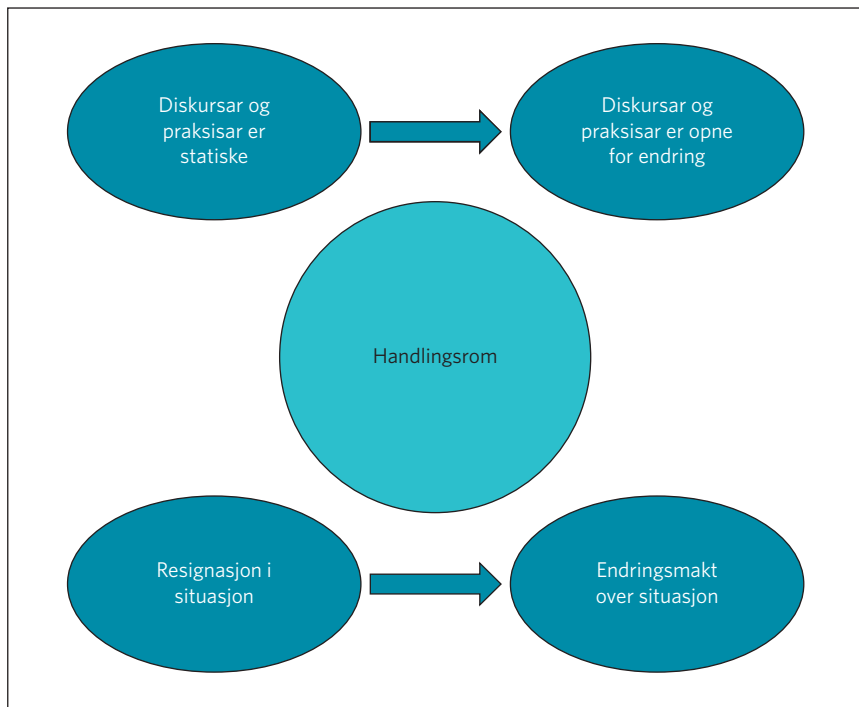
I ein kritisk visuell analyse kan vi snakke om ein visuell grammatikk, eit omgrep som Kress og van Leeuwen (2021) brukar. Dei ser på grammatikken i bileta som ressursar som har i seg nokre kodar for forståing og/eller tolking. Kress og van Leeuwen legg vekt på at bilete og korleis ein forstår bilete er kulturelt betinga, noko som samsvarer med synspunkta til Chung (2013) og Newfield (2011). Kress og van Leeuwen (2021) har omsett Hallidays (1978) verbalspråklege metafunksjonar til visuelle meiningstypar. Dette handlar om visuell representasjon, bilethandlingar og komposisjon. Representasjon avgjer kva røyndom som vert vist fram, medan bilethandlingane, eller helst interaksjon, knyter kontakt med lesaren og verda rundt. Komposisjonen vert avdekt av tre prinsipp: informasjon, visuell framheving og innramming. Vidare vil bilethandlingane vere nyttige for analysen, då kontakten mellom lesaren og boka dannar eit mogleg utgangspunkt for påverknad av lesaren.

Meiningstypen bilethandling, eller interaksjon, svarer til Halliday (1978) sin mellompersonlege metafunksjon og handlar i visuell kommunikasjon om mellom anna blikk, distanse, synsvinkel og fargar. Bilethandlingar gir to typar deltakarar, dei representerte og dei interaktive (sjåaren). Dei representerte er dei som vi ser i biletet, medan den som har produsert biletet og dei som ser på det, er dei interaktive. Eit blikk retta direkte mot sjåaren kan tolkast som eit krav om oppretting av eit sosialt band mellom den representerte deltakaren og sjåaren (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 116). Dette kan til dømes vere ansiktsuttrykk eller gestar som gjer at sjåaren kjenner seg stira på eller utsett for eit bedande krav (Jewitt & Oyama, 2004). Dersom ingen av dei representerte deltakarane ser på sjåaren, altså at dei har eit indirekte/ikkje-direkte blikk, kan ein tolke biletet som eit tilbod om interaksjon (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 118). Her er sjåaren ein observatør med eit upersonleg og fråkopla blikk på biletet (Jewitt & Oyama, 2004).

Biletutsnitt som nærbilete, halvbilete og totalbilete kan nyttast for å understreke sosiale relasjonar eller sosial distanse. Til dømes vil eit bilete av ei gruppe menneske i heilfigur signalisere sosial distanse til sjåaren (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 124). Jewitt og Oyama (2004) seier at «To see people from a distance is to see them in a way we would only see strangers, people whose lives do touch on ours. We see them in outline, impersonally, as types rather than individuals». Det er likevel ikkje automatisk slik at vi er nær dei som er representerte med nærbilete, men at dei representerte er framstilte slik for å illudere at dei høyrer til «vår» gruppe, og at sjåaren slik er meint å høyre til den adresserte gruppa. Biletutsnitt bestemmer kor mykje sjåaren skal sjå av det avbilda og situasjonen rundt motivet, og det varierer frå oversiktsperspektiv til nær kontakt mellom dei avbilda. Slik vert sjåaren presentert for upersonleg avstand eller sosial kontakt til det avbilda, og sjåaren vil tolke biletet ut frå eigen kunnskap og eiga erfaring med avstand og sosial nærleik. Det er verdt å merkje seg at presentasjon av sosial avstand eller nærleik ikkje berre gjeld menneske, men også objekt og miljø, og kan variere med sjanger (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 128).

I tillegg til omgrepa frå den visuelle grammatikken kan Hilary Janks' (2013, s. 227) modell for maktforståing vere eit nyttig analyseverktøy i

møte med *La skogen leve!*. Modellen viser på den eine sida maktutøving som held oppe eksisterande diskursar og praksisar, og ei utvikling mot endring i diskursar og praksisar. På den andre sida har ein tilgang til diskursen og praksisen, men kan stå utan moglegheiter for å kunne påverke. Ei utvikling vil kunne føre til endringsmakt over situasjonen. Handlingsrommet til aktørane ligg ein stad imellom desse, og i analysen er det særskilt dette handlingsrommet som kan vere fruktbart å utforske nærare.



Figur 1. Modell for maktforståing etter Janks, 2013.

Materiale og metode

Nora Dåsnes er illustratør, animatør, teikneserieskapar og barnebokforfattar, og i 2022 fekk ho Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris for den grafiske romanen *Ubesvart anrop* (2021), som handlar om korleis ein kan vere ungdom etter 22. juli. *La skogen leve!*, som har vore nominert til Bokslukerprisen 2023/24, og som vann Barnas bokpris 2023, er

ein frittstående oppføljar til *Ti kniver i hjertet* (2020) der vi møtte Bao, Linnea og Tuva for første gong. I *Ti kniver i hjertet* var hovudtemaet skeiv forelesking, og boka handla mest om Tuva. I *La skogen leve!* er tolv år gamle Bao hovudpersonen, og ho vil hindre at dei vaksne gjer om skogen utanfor skulen til parkeringsplass. Ho prøver først å gå igjennom dei offisielle kanalane ho som skuleelev kan bruke, men då dette ikkje fører fram, tyr Bao og venene hennar til sterkare verkemiddel, og dei vert aktivistar. Boka handlar om lausriving, oppvekst og venskap, men også om klimakrisa, barn sitt aktørskap og engasjement og kva som skjer i møtet mellom dei som vil påverke dei med makt, og dei som har makt til å ta avgjerder.

La skogen leve! er ein grafisk roman som vekslar mellom heilsides oppslag, oppslag med mange ruter på kvar side og sider med tekst i ulike former. Boka er delt inn i fem kapittel, forma som ei dagbok, og framdrifta er sikra ved kjappe SMS-ar mellom vennegjengen. Den tilsynelatande enkle streken bidreg til at Dåsnes tydeleg formidlar både konfliktlinjene og personane sine kjensler.

I ein kritisk visuell analyse av *La skogen leve!* er det naudsynt å gjere nokre teoretiske og metodiske val. For å plassere boka inn i ein samfunnsmessig kontekst vil eg nytte meg av Halliday (1978) sine omgrep *kulturkontekst* og *situasjonskontekst*. Dette gir meg moglegheiter til å sjå på teksten både som noko som er skapt i eit miljø, og som noko som skal verke i eit miljø. Korleis vi forstår bilete er avhengig av kultur (Kress & van Leeuwen, 2021), og vidare i analysen min vil eg konsentrere meg om nokre utvalde omgrep frå den visuelle grammatikken som får fram korleis avmakt, makt og endring av makt vert framstilt visuelt og kan tolkast i ein norsk kontekst. Bilete kan representere omgrep ein vanskeleg kan få fram med ord (Machin & Mayr, 2012, s. 9), og dette handlar om at bilete og ord har ulike epistemiske forpliktingar (Kress, 2014).

Omgrepet *bilethandling* er sentralt, for bilethandlingane viser oss kontakten mellom lesaren og boka og dannar eit mogleg utgangspunkt for påverknad av lesaren. Omgrepet *deltaking* femner om både dei som er representerte i boka, og lesaren av boka. *Biletutsnitt* kan fortelje noko om kva som er viktig, og kva som er mindre viktig, og kan i ein analyse gi informasjon om kva lesaren skal sjå, og kva som er utelate. Dette handlar om den visuelle komposisjonen, der også bruken av *fargar* kan gi lesaren

viktig informasjon ved at lesaren kan knyte kulturelle konnotasjonar til kva fargane betyr. *Synsvinkelen* fortel oss kven som ser, kven som blir sett, og korleis blikket både til dei representerte og lesaren vert styrt og oppfatta. Dette handlar ikkje minst om kven som har makt i ein situasjon, og eg vil bruke Janks (2013, s. 227) sin modell for maktforståing i min analyse av oppslaga frå *La skogen leve!* for å kunne seie noko om vi ser ei maktutøving som held oppe eksisterande diskursar og praksisar, eller om det finst eit handlingsrom for Bao og venene hennar.

Dei tre oppslaga er valde ut på grunnlag av skilnadene i formidling, og eg er klar over at val av andre oppslag kunne gitt andre resultat. Det kan også innvendast at det fulle meiningspotensialet i boka heller ikkje vert realisert ved å studere berre tre oppslag. Det første oppslaget vi skal sjå på (oppslag 1), har mange små ruter der vi følgjer Bao på eit møte med rektor, ein representant frå kommunen og ein forelder. På dette møtet går det ikkje Bao sin veg, og i analysen vil eg vise korleis Bao si kjensle av avmakt vert illustrert. Det andre oppslaget eg har valt ut (oppslag 2), har fire like store bilete som er lagde i ein diagonal frå oppe til venstre til nede til høgre. Bileta fyller ikkje heile oppslaget, og i tillegg til oppslaga er det ei snakkeboble med tekst oppe til høgre. Bileta er i seg sjølve utan tekst, og utsnitta er både nærbilete, halvbilete og totalbilete. I analysen vil eg vise at dette oppslaget viser at Bao og venene hennar no er klare for å handle. Det tredje oppslaget (oppslag 3) skil seg frå dei andre to ved at det er eit heil-totalbilete som fyller oppslaget, og lesaren observerer at Bao og dei andre som er avbilda, ser glade ut. I analysen vil eg leggje vekt på korleis Bao og dei andre kan sjå ut til å ha utnytta det handlingsrommet dei viste seg å ha.

La skogen leve! er ei kompleks bok, og det er mange andre inngangar til lesinga av denne boka som eg har valt vekk ved å gjere ein kritisk visuell analyse. Til dømes har Ylva Frøjd lese boka som litterær klima- og miljøaktivisme (2025), og ein nærliggjande innfallsvinkel ville vere å lese boka i eit økokritisk perspektiv der ein knytte henne opp til det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling. I ein visuell kritisk analyse som dette kunne det i tillegg vore fruktbart å ta føre seg teoriar om opne rom i tekstar etter Iser (1972) og meir om ikonoteksten etter Hallberg (1982). Ei sentral innvending kan såleis vere at eg har valt vekk ein sentral modalitet, verbalt-eksten, då han er ein viktig semiotisk ressurs i boka. Andersson-Bakken

et al. (2022) fann at elevar i mindre grad brukar visuelle ressursar enn sjølve teksten og ikonoteksten når dei les, og såleis er det interessant å utforske det didaktiske potensialet som kan liggje i den visuelle formidlinga. Fokuset i analysen er plassert på det reint visuelle inntrykket teksten gir, stryk korleis den visuelle framstillinga bidreg til historieforteljinga og moglegheitene framstillinga gir for kritisk lesing.

Ein kritisk visuell analyse av *La skogen leve!*

I det følgjande vil eg plassere *La skogen leve!* inn i ein kulturell kontekst, før eg går vidare til dei aktuelle situasjonane som er skildra i dei tre utvalde oppslaga. Bilethandlingane deltaking, biletutsnitt, fargar og synsvinkel dannar utgangspunkt for analysen og vert sett i samanheng med maktomgrepet slik det er skildra i mellom anna Chung (2013), og det å vere ein aktør etter Janks (2013).

Kontekst

Teksten *La skogen leve!* plasserer seg i Nord-Europa, både kulturelt og geografisk. Mellom anna kjem likestilling fram som ein tydeleg verdi ved at jenter og gutar, kvinner og menn er likt representerte og framstilte i eit mangfald av roller. Vi ser også eit mangfald i kulturell bakgrunn som ikkje er problematisert, men sjølv sagt, både i skulen, på arbeidsplassane som er skildra, og på det politiske nivået. Personar med forskjellig legning er også representerte som ein naturleg del av mangfaldet. Barna sine meiningar vert lytta til og verdsette i familiane som er skildra, og barna har formell representasjon der saker som kjem dei ved, skal avgjerast, noko som er i tråd med barnekonvensjonen (FN, 1989, art. 12). Til dømes har skulen eit elevråd der leiaren deltek på møte med skulen, foreldre og representantar frå kommunen. Etter James og James (2008) er Bao og dei andre barna i boka då samfunnsaktørar som gir uttrykk for egne meiningar om saker som kjem dei ved. Chung (2013) hevdar at ein kan bruke tekstar til å setje spørsmålsteikn ved oppfatningar i samfunnet og til å inspirere til handling, så kanskje kan det å lese om Bao og venene hennar inspirere unge lesarar til å engasjere seg i saker dei er opptekne av.

Ein kan hevde at det finst ein eigen barnekulturell kontekst som har med klima og klimakamp å gjere. Diskursen gjer noverande og tidlegare generasjonar med vaksne ansvarlege for dei klimautfordringane verda har no. I den barnekulturelle konteksten er Greta Thunberg ei inspirasjonskjelde og eit førebilete, og barn og ungdom frå heile verda har henne og rørsla «Fridays For Future» som ei samlande kraft for sitt fellesskap og klimaengasjement (Fridays For Future, 2023).

Hovudutfordringa i boka er knytt til klima og klimaendringar, og skildringa av fenomen som er knytte til vår, avslører at handlinga går føre seg på den nordlege halvkula. I tillegg inneheld innsidepermane bilete og namn som representerer ulike tresortar ein finn i Nord-Europa. Klimautfordringane som er skildra i *La skogen leve!*, representerer på mange måtar den vesle historia som kan vere eit symbol på den store historia om klimasaka som er så avgjerande i vår tid. Om Bao og dei andre barna sine synspunkt og aktivisme kan bidra til endring, er eit kjerne-spørsmål, for som James og James (2008) peika på, deltek ikkje barn der avgjerdene vert tekne.

Avmakt på møterommet. Oppslag 1

Hovudpersonen Bao er elevrådsleiar og deltek difor på samarbeidsmøte saman med rektor, ein forelder og ein representant frå kommunen. Bao har førebudd seg godt og har med seg forslag som kan gjere skulen til ein miljømerkt skule. Møtet tek likevel ei uventa vending for Bao, for det dårlege veret har ført til mykje bilkøyning rundt skulen, og dei vaksne på møtet vil hogge skogen i nærleiken for å utvide parkeringsplassen.

Oppslag 1 består av to boksider og viser oss kva som skjer i møterommet, gjennom fleire ruter. Alle utanom ei rute har same storleik. Leseretninga er frå øvst til venstre og ned mot høgre på begge boksidene. Møterommet er dust gulfarga, sparsamt møblert, og personane er teikna anten frå livet og opp eller med berre hovuda. Den duse fargepaletten som pregar oppslag 1, kan kjennast att frå mange møterom, og dette kan vere med på å styrkje truverdet til det som er skildra (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 240). Den nøytrale bakgrunnen vert meir og meir skuggelagd og mørkare og mørkare etter som rekkevidda av det som er føreslått, kjem fram.

personen, og mørkare fargetonar kryp inn mot henne frå ytterkantane av biletet. Dette er også den einaste ruta på dette oppslaget som nyttar heile breidda på boksida, noko som kan signalisere at dette er ei viktig rute for historia. Bao rettar blikket direkte i lesaren, ho har rynka augebryn, ein munn som peikar ned, det går raude strekar ut frå hovudet hennar, og ho er såleis tydeleg engasjert. I begge desse døma har Bao retta blikket direkte mot lesaren, og dette kan vi tolke som eit krav om handling og støtte frå den representerte deltakaren (Bao) til lesaren (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 116).

På oppslaget har også dei vaksne kvart sitt bilete der dei er avbilda i eit middels nært utsnitt frå livet og opp og med blikket direkte mot lesaren; dei vaksne sine blikk verkar likevel ikkje så insisterande på lesaren som Bao sitt blikk. På bilete 3, der representanten frå kommunen ser direkte på lesaren, verkar han nesten unnvikande i blikket. Han ser skrått på lesaren og vender kroppen mot høgre, noko som kan indikere at han vil vekk frå situasjonen. Dette handlar om synsvinkelen, for eit horisontalt sideblikk gir ein meir observerande synsvinkel (s. 134). Noko liknande ser vi i biletet der rektor har direkte blikk-kontakt med lesaren. Rektor kjem inn frå venstre med hovudet sentrert oppe i midten av biletet. Dette gjer at ho ser ned på lesaren, altså må vi som lesarar sjå opp på henne. Dette gir eit signal om at rektor er den som har makt over situasjonen (s. 138). På dette biletet har rektor også ein svært stor skugge, noko som kan indikere at ho har makt til å hogge skogen. Ei tolking av oppslag 1 etter modellen til Janks (2013) kan vere at situasjonen som er skildra, held oppe eksisterande diskursar der dei vaksne har definisjonsmakt og bestemmer. Bao har tilgang til diskursen og praksisen, men opplever seg overkøyrd og overhøyrd i møtet med dei vaksne.

Ein marsj mot aktiv handling. Oppslag 2

For å bli høyrd prøver Bao først dei kanalane som det er meint at ein skal bruke. Ho les rapportar, og saman med venene sine utarbeider ho ein eigen klimarapport til skuleleiinga og foreldra. Ho opplever seg oversett, vert desillusjonert og er i ferd med å gi opp. Men då elva nær skulen fløymer over, og Bao på nytt må på samarbeidsmøte med rektor,

foreldrerepresentanten og kommunen, vert ho rasande over dei vaksne sin dobbeltmoral. Ho meiner at dei berre snakkar og ikkje handlar. Neste verkemiddel for Bao er aktivisme og sivil ulydnad, og då vert fellesskapen med venene og andre jamaldringar viktig.

Oppslag 2 går også over to boksider, og på kvar side er det to bilete. Desse har lik storleik og skrår nedover langs ein diagonal frå øvst i venstre hjørne og ned mot høgre hjørne. Diagonalen indikerer leseretning og inviterer lesaren til framdrift og sidevending. Dette understrekar også kjensla av at noko står på spel og hastar. Bileta har ulike utsnitt, frå det første som viser ei gruppe menneske sett frå avstand, til dei to neste, som er nærbilete av høvesvis eit bein i rørsle og ein knytt neve. Det fjerde biletet er eit midtels nært bilete av Bao i front og hennar meiningsfellar like bak.



Oppslag 2. *La skogen leve!* Nora Dåsnes. ©Aschehoug. Gjengjeve med tillating. Biletet er ikkje omfatta av CC BY Lisensen.

Den mest iaugefallande skilnaden frå oppslag 1 er fargebruken, for i oppslag 2 er det brukt mykje primærfargar. Ifølgje Kress og van Leeuwen (s. 246) kan primærfargane vere knytte til det moderne og framtidretta. Bao og venen Abdi har jakker i primærfargane raud og gul, noko som gjer at det er dei som vert lesaren sitt fokuspunkt. Dei andre personane som er med på bileta, har alle kle i duse og mørke blåtonar som i valør går

mykje meir mot det mørke enn det klåre. Det at alle har kle i same fargetonar, gjer at dei står fram som ei homogen gruppe, og at dei er avbilda bak Bao, kan indikere at dei støttar henne. Ein kan hevde at paletten i oppslag 2 finst i røynda, og såleis styrkjer bruken av fargane truverd det til historia som vert fortald (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 240). Eit døme er skildringa av skog og natur, for i tillegg til primærfargane finn vi brune og grønne metta fargetonar som er teikna med element av tekstur og klårare grønfargar, noko som kan gjere skildringane meir levande for lesaren.

Det første biletet i oppslag 2 er eit heiltotalbiletet av ei gruppe menneske som går i same retning. Gruppa er sentrert i nedre del av biletet, og alle er avbilda frå sida på veg frå venstre mot høgre. Biletet er dominert av natur, og gruppa med menneske ser små ut mot naturen, noko som kan tolkast i retning av at naturen er viktigare enn menneska. Etter Jewitt og Oyama (2004) ser vi menneska som typar eller medlemmer av ei gruppe heller enn individ. Vi kan sjå at ein person, Bao, leier an og går litt framfor dei andre. Lesaren kan kjenne att Bao på silhuetten, og ho går med lange steg og ei bestemt, framoverlent haldning. Utsnittet gir lesaren eit horisontalt sideblikk og slik ein meir observerande synsvinkel (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 134).

Dei neste to bileta har det til felles at dei inneheld eit nærbiletet av kroppsdelar. På bilete 2 er det eit bein avbilda frå kneet og ned. Beinet har blå bukse og kvit joggesko og er på veg ned ein bakke. Biletet er prega av diagonale linjer, og beinet kjem inn i biletet oppe til venstre og går på skrå inn mot midten. Midt på venstre langsida av biletet er det ein overgang mellom gras og jord, og jorda skråar nedover mot det høgre hjørnet, parallelt med at graset gjer det same. Dei diagonale linjene gjer lesaren til ein observatør av det som skjer, men antydgar også at lesaren er delaktig i det at noko står på spel, og at det hastar med å kome vidare. Bilete 3 har også nærbiletet av ein kroppsdel, men er likevel heilt forskjellig. Her er det ein knytt neve i senter for biletet. Neven høyrer til ein person med ei knallraud hettejakke med nokre kvite striper, og slik kjenner lesaren att Bao. Den knytte neven signaliserer for lesaren at Bao er klar til handling og til å slåst for saka. Biletet er brote opp litt under midten, der er det ein overgang mellom den raude anorakken og ei blå bukse. Lesaren har frontal synsvinkel, noko som ifølgje Kress og

van Leeuwen (2021, s. 134) inviterer til engasjement og involvering. Dei vertikale linjene i augehøgde for lesaren signaliserer at lesaren er på like fot med den som er avbilda.

Det fjerde biletet har grøn bakgrunn, men frå midten og ned er biletet fylt av menneske. Vi ser berre tre som vi kan identifisere: Bao, Abdi og mor til Bao. Alle utanom Bao er avbilda på så lang avstand at lesaren ser dei i heilfigur. Dette kan indikere at lesaren har ein upersonleg relasjon til dei. Grappa er avbilda som ein tett samla gjeng, og dei har til felles at alle, også Abdi og mora, har blikka sine retta mot Bao. Dette gjer at Bao får ein leiarposisjon for grappa. Ho står i framgrunnen stryk og er avbilda frå livet og opp, og effekten er at lesaren kjenner ein nærare relasjon med Bao enn med resten av grappa. Bao har på seg den raude hettejakka og ser rett på lesaren med eit direkte og insisterande blick frå frontal synsvinkel. Lesaren og dei representerte deltakarane er i augehøgde med kvarandre, noko som gjer at lesaren er likestilt i kravet om handling (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 138).

Etter Janks (2013) kan vi hevde at vi er vitne til ei utvikling der resignasjon og avmakt over ein statisk diskurs og praksis gradvis vert erstatta av kampvilje og eit krav om endring. Bao sitt sinne over å bli overkøyrd og overhøyrd i møte med dei vaksne gjer at ho vil endre diskursen og eksisterande praksis. Dette gjer ho ved å utnytte handlingsrommet som ligg i protest og sivil ulydnad.

Ein demonstrasjon av makt? Oppslag 3

Bao og dei andre barna brukar banner, sosiale medium og okkupasjon av skogholtet for å få stoppa parkeringsplassen. Dei flytter ut i skogen, og når motet når nullpunktet og dei er i ferd med å gi opp, kjem foreldra til barna for å vere med på aksjonen. Etter kvart kjem ordførar, rektor og representantar frå samarbeidsutvalet med pressa på slep for å besøkje aksjonistane. Der kjem det fram at vedtaket om å endre arealet frå skogholt til parkering byggjer på ein gamal rapport som ikkje tok omsyn til klimaendringane. I tillegg vert ordføraren mint om forpliktingane frå valkampen om å kutte i klimautslepp. Ordføraren stoppar gravemaskinene og ber rektor og samarbeidsutvalet om å kome attende med ein ny

klimarapport før skogen kan hoggast. Bao og venene hennar vann kampen, og aktivismen lønte seg for å skape merksemd rundt saka. Likevel var det som avgjorde saka, formelle sakshandsamingsfeil frå rektor og samarbeidsutvalet.

Oppslag 3 består av eit bilete som fyller to boksider. Biletet har ein gulgrøn bakgrunn, og det er berre bakgrunnsfargane og personar som er avbilda. Kva miljø eller stad som er skildra, må lesaren forstå ut frå konteksten. Biletet er eit totalbilete som viser oss ti personar, både vaksne og barn, i heilfigur. Etter Kress og van Leeuwen (2021, s. 124) vil dette signalisere sosial distanse til lesaren. Jewitt og Oyama (2004) seier at det å sjå personar frå distanse gjer at dei vert ein del av ei gruppe heller enn individ. På dette biletet er personane framstilte med sine spesielle særtrekk, noko vi mellom anna kan sjå på skilnader i alder, høgde, hårfarge, mengda hår på hovud og i ansikt og bruk av hovudplagg. Med andre ord er det lagt vekt på at gruppa består av einskildindivid.



Oppslag 3. *La skogen leve!* Nora Dåsnes. ©Aschehoug. Gjengjeve med tillating. Biletet er ikkje omfatta av CC BY Lisensen.

Ingen av dei avbilda har blikket mot lesaren, dei har eit indirekte/ikkjedyrette blikk, og ikkje alle har blikka sine i same retning. Lesaren kan tolke biletet som eit tilbod om interaksjon (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 118) og såleis velje ei haldning som ein observatør med eit upersonleg og

fråkopla blick på biletet (Jewitt & Oyama, 2004). Det gjer også at lesaren ikkje får ta del i gleda som dei avbilda viser. På den andre sida har lesaren ein frontal synsvinkel, der lesaren og dei representerte deltakarane er på lik høgde, noko som kan tilseie at aktørane er likestilte (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 138).

Bao og dei to beste venene hennar har blikket i same retning, noko som kan understreke at dei tre har eit fellesskap. Dei tre andre barna har auga lukka, det same har dei to vaksne kvinnene. Dei lukka auga kan gi inntrykk av at ein ser innover heller enn utover, og dette krev heller ikkje noko av lesaren. Ein vaksen mann ser oppover mot høgre, i motsett retning av Bao og venene, som alle tre ser opp mot venstre. Dette er med på å skape ein kontrast mellom barna som ser framover mot det som skal kome og den vaksne som ser bakover.

Fargebruken i biletet hjelper lesaren å sortere ut dei viktigaste personane. Bao og Abdi står fram med primærfargar på sine hettejakker. Dei andre har meir nedtona fargar, og skilnadene er med på å understreke at dette er ei gruppe med individ, medan kroppshaldningane indikerer at dei står saman i ei oppleving av glede der nokre har ei eller begge hender i veret, andre omfamnar kvarandre, og andre igjen viser i ansiktsuttrykka at dei er glade. Bao står i framgrunnen, ho smiler og har ein arm med ein knytt neve i veret. Den knytte neven er ofte sett på som eit teikn på solidaritet og styrke, og Bao viser slik at dette er gruppa sin siger, og at dei har fått det til saman. Lesaren kan såleis plassere Bao og venene hennar som del av ein global fellesskap med barn som kjempar for endringar i handsaminga av klimaspørsmål. I bakgrunnen ser vi ein gut som også har ei arm med knytt neve i veret, bortsett frå at den eine fingeren peikar mot himmelen. Dette kan tolkast som at ein er nummer 1, med andre ord den som har vunne ein siger.

Etter Weber (Engelstad, 2019) handlar makt om å få gjennomført sin vilje, og dette krev at ein kan gjere endringar i situasjonar. Oppslag 3 viser at Bao og venene hennar feirar ein siger, og med Janks (2013) kan vi hevde at dei har vore aktive aktørar som har endra den eksisterande diskursen, brukt handlingsrommet som var tilgjengeleg, og vist endringsmakt på eit område der barn sjeldan er med når avgjerder skal takast.

Litteraturdidaktisk potensial i kritisk visuell analyse

Chung (2013) seier at kritisk, visuell literacy gir moglegheiter og verktøy til å undersøkje sosiale, kulturelle og økonomiske kontekstar i visuelle tekstar for å setje lys på makt og makttilhøve i samfunnet. Visuelle kritiske analysar kan gi oss informasjon som ikkje kjem fram av verbalteksten. I ein kvardag prega av visuell kommunikasjon vil sjølv unge lesarar som er vane med visuell formidling og øvde i å lese ut samanhengar mellom ord og bilete, ha nytte av verktøy som kan hjelpe dei med å lese, forstå og lære seg å bruke både rasjonalitet og fantasi for å fylle tomme rom i visuell kommunikasjon.

I læreplanen er den grunnleggjande ferdigheita «å kunne lese» spesifisert til kva dette vil seie i ulike fag, og i fleire fag er det formuleringar om at det å kunne lese i det aktuelle faget inneber at eleven skal lese og hente ut meining frå samansette tekstar. For norskfaget heiter det mellom anna at: «Lesing i norsk inneber òg å lese samansette tekstar som kan innehalde skrift, bilete, teikningar, tal og andre uttrykksformer.» I tillegg finn vi ein progresjon i kompetansemåla for norskfaget som gir ei logisk utvikling av den litterære kompetansen, frå det å snakke om kva tekstar kan bety, etter 4. steget, til det å kunne «reflektere over formål, innhald, sjangertrekk og verkemiddel» og «kjenne att og bruke språklege verkemiddel og retoriske appellformer» (Udir., 2020) etter 10. steget.

I *La skogen leve!* er det mange ulike moglege inngangar til diskusjon for påverknad. Det er mange visuelle og verbale semiotiske ressursar som kan tolkast, og vi kan sjå fleire referansar til den aktuelle klimakrisa. Boka kan lesast som ein kommentar til verdiane vi som samfunn set høgt, ytringsfridom og barn sine moglegheiter til å påverke samfunnet, og boka pirkar borti kva dei reelle moglegheitene eit barn har til å påverke, er. I eit norsk klasserom vil elevane vite noko om elevrådsarbeid og samarbeidsmøte med rektor og foreldre frå før, så at *La skogen leve!* viser fram at dette arbeidet ikkje fungerer, vil truleg vekkje gjenklang hjå mange. Etter Janks (2013) kan ein hevde at ein statisk diskurs med lite opplevd handlingsrom gjer elevane resignerte heller enn til aktørar som opplever at dei har makt til å endre situasjonar.

Ei problemorientert undervisning som Skaftun og Sønneland argumenterer for (2022, s. 12), er ein inngang til denne boka som kan opne opp for at elevane får delta med sine synspunkt, for i eit klasserom er lesinga ofte ein kollektiv aktivitet der fleire møtest i ein samtale om ei bok. I utforskinga av den visuelle budskapen får elevane tilgang til andre forståingsmoglegheiter og anna innsikt enn det dei kan få ved utforsking av verbalspråk eller ikonotekst, då den visuelle budskapen kan gi oss ei anna forståing (stryk meir omgåande) av kva som står på spel, ved at vi deltek i forståingsarbeidet med tankesprang og kjensler heller enn å avkode ord. I dette ligg det også ei forståing av at alle elevar har noko å bidra med når dei deltek i ein fagleg praksis, og at elevane kan vere med på å utvikle ny kunnskap i utforskinga av teksten.

Som lesarar følgjer vi Bao, og i boka stiller ho jamt krav til oss lesarar om å ta stilling til saka ho kjempar for. Dette vert gjort gjennom orda som er brukte, men som analysen viser, vel så mykje i den visuelle framstillinga der spesielt blikk, blikkretningar og perspektiv stiller krav til lesaren. Den visuelle framstillinga av det kollektive, gruppa, er først og fremst vist ved bruken av fargar. Etter kvart som fleire stemmer vert høyrde, trer også gruppa fram som individ i den visuelle framstillinga. Nettopp det å sjå på korleis individa og det kollektive er skildra, er interessant, for sjølv om det er individet som står fram, er det når gruppa, dei mange, står saman at ein får gjennomslag og kan setje makt bak krava. Bianchi et al. (2022, s. 15) har også sett på forholdet mellom individet og det kollektive og vist skjematisk kva både individet og kollektivet kan oppnå i arbeidet sitt.

La skogen leve! er ei tydeleg aktivistisk og politisk bok som også gjennom den visuelle formidlinga vil engasjere og oppmode lesaren til å delta i kampen for klimaet. Det at tekstar er noko som er sosialt konstruert (Chung, 2013), kan nyttast som eit didaktisk poeng i formidlinga av boka, då ho står tydeleg på skuldrene til tidlegare aksjonar for miljøet. Mellom anna gir verbaltittelen tydelege konnotasjonar til Altaaksjonen, og framsida på boka, med ei gruppe menneske under eit flagg/banner, hintar til Les Miserables og kampen dei små, elendige førte mot dei store, mektige, noko som tematisk kan relaterast til kampen Bao og venene hennar fører. Kampen kan også løftast opp til eit globalt

perspektiv, og forfattar Nora Dåsnes har late seg inspirere av Greta Thunberg og Fridays for Future då ho arbeidde fram *La skogen leve!*. Aktivismen i boka kan minne om mange liknande aksjonar vi har vore vitne til, og Dåsnes viser også til Thunberg bak i boka. Det tverrfaglege emnet demokrati og medborgarskap gir føringar for at elevar i skulen skal ha kunnskap om deltaking i det demokratiske samfunnet, og i *La skogen leve!* er det formidla fleire moglege måtar for påverknad som dei unge kan nytte seg av.

Likevel er det slik at elevar si lesing av ei bok som denne ikkje nødvendigvis speglar den forståinga ein vaksen lesar har av boka. Elevar kan skape si eiga forståing og gjennom det sjå nye og andre moglegheiter i teksten, og kanskje også då få andre idear til korleis dei sjølve kan vere med og påverke i saker som er viktige for dei. Litterær lesing og refleksjon er typisk norskfaglege arbeidsmåtar og kanskje ikkje det første ein tenkjer på saman med omgrepet aktivisme, men det å gi elevane moglegheiter og verktøy til å forstå korleis dei kan vere med og bestemme i saker som vedkjem dei, er viktig ikkje berre for skulen, men for demokratiet.

Avsluttande kommentar

Arbeid med kritisk tilnærming til tekstar i skulen kan bevisstgjere elevar på at tekstar ikkje er nøytrale framstillingar av verda, men realisering av ytringar baserte på val av semiotiske ressursar (Janks, 2013). Elevar vil ha ulikt nivå på refleksjonar dei gjer seg, men dei vil etter kvart kunne utvikle ein terminologi knytt til bilete og multimodale tekstar som dei kan nytte i eiga lesing. Det å lese skjønnlitterære tekstar kritisk inneber mellom anna at elevane kan få innsikt i mindre openberre samanhengar mellom teksten og røynda. Dette gjeld også visuelle tekstar. Det å gi elevane verktøy til å lese kontekst og forstå meningsinnhald i bilete gjer at dei i større grad er i stand til å gjere seg opp eigne meiningar om det dei ser. Ein bør likevel ikkje bruke verbal og visuell analyse som verktøy for alle tekstane ein skal lese i skulen. Elevane skal få verktøy til å lese og forstå, men vel så viktig er det at dei skal kunne oppleve verbale og visuelle tekstar estetisk.

Abstract

The curriculum and Norwegian language didactics most often link critical reading to non-fiction, while critical reading of literary texts is less common. The National Curriculum Framework (LK20), and the interdisciplinary theme of democracy and citizenship, emphasizes that individuals have both the right and the duty to participate in society, and that citizens must exercise their right to political engagement. In this article, I will conduct a visual critical analysis of three spreads from the graphic novel *Let the Forest Live!* by Nora Dåsnes. The book follows a group of children who become involved in a cause that is important to them, and what they do to influence the decisions in the society they are part of. This is conveyed not only through words, but also through visual representation. The article will further explore the didactic potential of visual critical analysis as a tool to develop children's and young people's critical evaluation of invitations to citizenship and democratic participation.

Britt Iren Nordeide

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal

Postboks 133

6851 Sogndal

britt.iren.nordeide@hvl.no

Britt Iren Nordeide

Britt Iren Nordeide er førstelektor i norsk på grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har arbeidd med og forska på fleire norskfaglege emne, mellom anna bruk av nynorsk i lærarutdanningane, men har i seinare tid undervist i og forska mest på ulike tilnærmingar til barne- og ungdomslitteratur.

Litteraturliste

Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Krogstad 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), 1–23. . <https://doi.org/10.5617/adno.8995>

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/13286>
- Chung, S. K. (2013). Critical visual literacy. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 1–36.
- De forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Dåsnes, N. (2022). *La skogen leve!* Aschehoug.
- Engelstad, F. (2023, 22. november). Makt. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/makt>
- Fridays for Future (2023, 25. mai). <https://fridaysforfuture.org/>.
- Frøjd, Y. (2025). Sivil ulydighet på timeplanen? Nora Dåsnes' *La skogen leve!* (2022) som litterær miljø- og klimaaktivisme. I L. O. Olsen, T. Solstad & A. B. Storm-Larsen (Red.), *Visuell litteratur* (s. 119–134). Fagbokforlaget.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4, 163–168.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hegg, P.-A. (2023, 6. september) *Folkets parti vil fjerne «klimabok» fra skolen*. *Kansellering, sier Trødal*. Subjekt. <https://subjekt.no/2023/09/06/folkets-parti-vil-fjerne-klimabok-fra-skolen-kansellering-sier-traedal/>
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New Literary History*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research'. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242, <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Jewitt, C. & Oyama, R. (2004). Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. I T. van Leeuwen & C. Jewitt. *The handbook of visual analysis* (s. 134–166). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020062.n7>
- Kress, G. (2014). What is mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2. utg.), (s. 60–75). Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis. A multimodal Introduction*. Sage.

- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art* (2. utg.). Kitchen Sink Press Inc.
- Mikkonen, K. (2023). Between picturebooks and comics or what hybrid forms can do to reading. *Children's Literature* 51, 120–149. <https://doi.org/10.1353/chl.2023.a898401>.
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching*, 10(1), 81–94.
- Oslo kommune (2023, 31. august) *Kronprinsparets 50-årsdager: Får tegneserieroman i gave fra Oslo kommune, til tusenvis av elever*. Oslo kommune. <https://aktuelt.oslo.kommune.no/kronprinsparets-50-%C3%A5rsdager-f%C3%A5r-tegneserieroman-i-gave-fra-oslo-kommune-til-tusenvis-av-elever>
- OsloMet - storbyuniversitet (2020, 1. januar) *Critical thinking in primary education*. Kritisk tenking i barneskolen. <https://www.oslomet.no/en/research/research-projects/critical-thinking-primary-education>
- Samoilow, T. K. (2022). Et sted å starte: Geografiske utforskninger av litteratur. *Nordlit*, 48,1–13. <https://doi.org/10.7557/13.6375>.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Sandvik, M., Svanes, I. K. & Stavem, G. (2023). Når det regner i Afrika – ei bok for tenking og aktørskap? *Barnelitterært forskningsstidsskrift*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.5>
- Skafun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–21. . <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Tverrfaglege tema*. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). *Demokrati og medborgarskap*. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- van Leeuwen, T. (2015). Discourse aesthetics. I G. Kvåle, E. Maagerø & A. Veum, (Red.), *Kontekst, språk, multimodalitet. Nyere sosiosemiotiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Warberg, S. (2022). Grafisk litteratur. I A. S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5–10. Litteraturboka*. Universitetsforlaget.

KAPITTEL 5

Mot frustrasjon og fascinasjon i klasserommet. En studie av utvikling i samtaleledelse om komplekse tekster

Margrethe Sønneland¹, Maritha Johansson² og Michael Tengberg³

¹Universitetet i Stavanger, ²Universitetet i Linköping og

³Karlstad Universitet

Sammendrag: Denne casestudien undersøker endringer i lærerledede helklasse-samtaler om åpne og flertydige litterære tekster på en ungdomsskole, der fire morsmåslærere deltar i et intervensjonsprosjekt sammen med sine elever. Målet med intervensjonsprosjektet er å forbedre kvaliteten på lærerledede plenumssamtaler om komplekse litterære tekster i tråd med dialogiske ideal, med ønske om å støtte en utforskende holdning til litteraturens åpenhet og flertydighet både hos lærere og elever. Lærerne i prosjektet har fått opplæring i samtalemodellen «Inquiry Dialogue» (Reznitskaya & Wilkinson, 2017). I analysen rettes blikket mot en av lærernes samtaleledelse i starten og slutten av intervensjonstiden for å få dybdeforklaringer på hvordan intervensjonsaktivitetene bidro til hennes gradvise faglige utvikling, og hva slags utfordringer hun sto overfor. Funnene viser en endring i lærerens undervisningspraksis som særlig kommer til uttrykk i måten hun forholder seg til sine elever på når de arbeider med den åpne og flertydige «Foran loven» (Kafka, 2000 [1925]). Vi finner en utvikling av dialogiske kvaliteter i samtalen som blant annet skyldes at den drives av autentiske, åpne spørsmål hvor lærer gir slipp på ideen om at elevene skal frem til en bestemt tolkning.

Nøkkelord: flertydighet, fremmedgjøring, litterære samtaler

Keywords: ambiguity, defamiliarization, literature discussions

Sitering: Sønneland, M., Johansson, M. & Tengberg, M. (2025). Mot frustrasjon og fascinasjon i klasserommet. En studie av utvikling i samtaleledelse om komplekse tekster. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 113–136). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

Introduksjon

«Får jeg säga något?» utbryter Alex etter at lærer Inger har lest høyt den korte fortellingen «Foran loven» (Kafka, 2000 [1925]) for ham og hans medelever i en 8. klasse i Sverige. De har hørt om en «mann fra landet» som vil inn i loven og søker tillatelse til dette av en dørvokter. Men, dørvokteren gir ham ikke en slik tillatelse, i alle fall «ikke nå». Mannen setter seg ned og venter og prøver å bestikke dørvokteren for å få en slik tillatelse, uten hell. Da mannens liv er i ferd med å ebbe ut, får han vite av dørvokteren at inngangen bare var ment til mannen, men at han nå går og lukker den.

Det er et øyeblikks stillhet i klassen da Inger er ferdig å lese. Men så stiller Alex spørsmålet sitt, og tilføyer «Jag fattade inte et piss» med et oppgitt sukk. Alex er frustrert.

I denne studien er det hovedsakelig Inger og hennes elever vi skal følge. Disse deltar i en ettårig intervensjonsstudie som vil forbedre kvaliteten på lærerledede plenumssamtaler om komplekse litterære tekster (Tengberg et al., 2023). Inger har ledet samtaler om krevende noveller og bildebøker i ett år, hvor «Foran loven» er den siste i rekken av ti. Hun og hennes tre svensklærerkolleger på skolens 8. trinn har fått opplæring i samtalemодellen *Inquiry Dialogue* (Reznitskaya & Wilkinson, 2017). *Inquiry dialogue* kan forstås som en undervisningsmetode som lærer elevene å utvikle, vurdere og forbedre argumenter i samarbeid med andre, og den er utmyntet i tråd med dialogiske ideal. Lærerne ved skolen har fått tilbakemelding på undervisningen sin både fra forskere og hverandre i tråd med samtalemодellen. Responsen ble gitt i tråd med observasjonsverktøyet *Rating Inquiry Dialogue of Literature* (RIDL), som er utviklet med utgangspunkt i samtalemодellen for at forskere skal kunne identifisere sentrale trekk av denne i praksis. I hovedsak handler RIDL om å identifisere lærerens evne til å lede samtalen og elevenes aktive deltakelse. Verktøyet har fire hovedområder (eller dimensjoner) som er knyttet til tilbakemeldingene, nemlig *Mangfold av perspektiv*, *Tydighet*, *Fokus* på tolkning og *Etikk og verdier*. *Mangfold av perspektiv* handler om å dele på ansvaret i og for samtalen og å utforske ulike perspektiv i teksten. *Tydighet* skal støtte lærere og elever i å tydeliggjøre egne og andres perspektiv, kople sammen egne og andres tanker

og ideer, og å kunne sammenfatte disse. Dimensjonen *Fokus* på tolkning handler om å ta utgangspunkt i åpne og sentrale spørsmål teksten reiser, om å bruke teksten som referansepunkt, undersøke tekstens form og å utforske åpenhet og flertydighet. Den siste er *Etikk og verdier*, som handler om å kunne utforske tekstens «værdedimensjoner» og å granske dem kritisk.

Vi undersøker altså helklassesamtaler på jakt etter spor av samtalemodellen (ID). Vi søker dybdeforklaringer på hvordan og hvorfor intervensjonsaktivitetene bidro til lærernes gradvise faglige utvikling, og hva slags utfordringer de sto overfor. Det kan gi oss en rikere og mer nyansert forståelse av den positive utviklingen som har skjedd innenfor prosjektets rammer på denne skolen. Vi lar Inger eksemplifisere de fire lærerne på denne skolen, og velger ut to samtaler hun leder for nærmere analyse. Den første samtalen er hentet fra intervensjonens begynnelse, og i denne leder hun samtale om novellen «Oändrat oändligt» (Khemiri, 2009). Den andre samtalen er hentet fra arbeidet med «Foran loven» (Kafka, 2000), og er den aller siste samtalen hun leder i løpet av intervensjonsperioden.

Studiens begrep og teoretiske perspektiv

Samtalemodellens (ID) og observasjonsverktøyets (RIDL) dialogiske ideal, gir gjenklang av Bakhtins tenkning, nærmere bestemt hans perspektiv på meningsskaping som resultat av interaksjon med ulike stemmer. Ifølge Bakhtin befinner vi oss som mennesker alltid i en posisjon hvor vi svarer på henvendelser fra fortiden og vi forholder oss samtidig til fremtidige svar. Vi forholder oss til andre mennesker hele tiden, men også til tekster. For Bakhtin er ikke tekster «stemmeløse ting» (2013, s. 107), men inngår i kommunikasjonssituasjonen som ytringer (2013, s. 7, 143). Videre er alle ytringer dialogiske, det vil si at de adresseres til noen og noe, til tidligere ytringer og fremtidige responser (2013, s. 68). Litt forenklet sagt – som lesere tar vi ikke bare passivt imot en tekst, vi *svarer* på den som en del av dialogen vi inngår i. Når vi leser en tekst, forholder vi oss til både tidligere og fremtidige tolkninger, og vi har med våre egne tanker og forståelser inn i denne «samtalen». I tråd med Bakhtins dialogisme vektlegger samtalemodellen kunnskap som dynamisk, og noe som utvikles i samtaler der

ulike perspektiver møtes og brynes mot hverandre. For Bakhtin er språket et rom for kontinuerlig forhandling og dialog mellom stemmer og perspektiver, det er flertydig og består både av sentripetale krefter (som trekker mot standardisert og «enhetlig» språkbruk) og sentrifugale krefter (som skaper mangfold og variasjon i språket). Dette kan vi forstå som at enhver språklig ytring inneholder flere lag med mening og er derfor alltid åpen for ulike tolkninger (Bakhtin, 1981, 1990; McKenzie & Bender, 2021).

Komplekse tekster

I møte med det vi her kaller komplekse, åpne eller flertydige tekster, blir Bakhtins betraktninger veldig tydelige, ettersom slike tekster ofte inneholder mange motstridende og overlappende betydninger. Når lesere involverer seg med disse, oppstår det en dialogisk prosess der leseren forhandler med teksten, sine egne indre «stemmer» og tidligere erfaringer (Reznitskaya & Wilkinson, 2017b; Tengberg et al., 2023). Med komplekse tekster mener vi korte noveller og bildebøker som antas å skape *friksjon* i elevenes lesning (Sønneland, 2019; Tengberg et al., 2023) – tekster som tilbyr elevene en opplevelse av *fremmedgjøring* (Sjkløvsik, 2003). Fremmedgjøring, eller underliggjøring, kjenner vi fra blant annet *Kunsten som grep*, der Sjkløvsik hevder at litterære tekster skiller seg ut ved at de fremstiller verden på en måte som gjør den fremmed eller underlig for leseren. Dette skjer blant annet gjennom bruk av et estetisk språk som bevisst vanskeliggjør tilgangen til teksten (Sjkløvsik, 1916/2003, s. 27). Ifølge Sjkløvsik utfordrer litteraturen leseren slik at hun må bremse opp, og sanse verden på nytt. Det poetiske språket tvinger leseren til å bruke tid og energi i leseprosessen, men nettopp denne innsatsen belønnes med en gjenoppdagelse av det vi ellers ville tatt for gitt (Sjkløvsik, 1916/2003, s. 18).

Tekster kan gjøre seg vanskelige på ulike måter, og dermed gi leseren en følelse av å være fremmedgjort. Tekster som er veldig åpne, for eksempel, krever høy grad av medskaping av leseren (Eco, 1989; Hauer, 2024, s. 103). «Foran loven» er eksempel på en slik tekst. På gjenkjennelig vis, vil noen tolkere hevde, lar Kafka det rasjonelle møte døren – bokstavelig talt – til sinnets mangfoldige kringelkroker på en måte som resulterer i en massiv åpenhet med mange tolkningsmuligheter. Når Axel, som vi så

innledningsvis, sier at han ikke «fattar en piss», kan det være et uttrykk for *fremmedgjøring* (Sjkløvsikj, 2003, s. 26).

Tekster kan også gjøre seg vanskelige gjennom narrativ kompleksitet (Brooks, 1984). Narrativ kompleksitet kan være fortellermåte, handling- og hendelsesstruktur, åpne avslutninger eller kontekstuelle og tematiske aspekter, som forventes å forårsake friksjon (Tsur, 2017) og fremmedgjøring (Sjkløvsikj, 2003) i leseprosessen.¹ Ett eksempel fra intervensjonsstudien tekster på narrativ kompleksitet er novellen «Oändrat oändligt». Her fortelles (minst) to alternative kjærlighetshistorier fra en av de involverte perspektiv, men hvem? Hendelsesforløpet gjentas gjennom fragmentariske analepser som i jegets – hens – mening er de viktigste punktene i relasjonene mellom de to. Deres kjærlighetshistorie gjenfortelles som en slags mellomting mellom monolog og dialog, der vi bare aner den andres nærvær (og fortelling) gjennom hvordan jeg-et responderer på du-et.

Fremmedgjøring i klasserommet i arbeidet med flertydige tekster

Åpenhet og narrativ kompleksitet bidrar til fremmedgjøring og skaper muligheter for ulike tolkninger og refleksjoner hos leseren. Kompleksitet som åpner for *flertydighet*, er ikke bare viktig for at litteraturen skal holdes i live gjennom årtider av ulike lesere, men det muliggjør også den litterære opplevelsen (Langer, 1998, s. 17). Ambivalens er selve hjerteblodet i litteraturen, vil forskere hevde, og vise til at litteraturundervisning som dveler ved flertydigheten i tolkningsarbeidet, legger til rette for blant annet dannelse, utvikling av sosiale ferdigheter, demokratiske ferdigheter og litteraturfaglige ferdigheter (McKenzie & Bender, 2021). I tillegg kan slik litteraturundervisning forme elevenes språklige og litterære bevissthet (Thyberg, 2012) og gjør leserne mottakelige for estetiske opplevelser i litteraturen (Miall, 2015).

Ulike former for spørsmål og undervisningsmetoder påvirker hvordan elever engasjerer seg i åpenhet og flertydighet. Særlig fruktbart er det for

1 Se gjerne Tengberg et al. (2023) for utdypende diskusjon.

elevenes engasjement at lærerens spørsmål drives av såkalt autentisk nysgjerrighet – ikke ulikt hvordan hen ville forholdt seg til teksten utenfor skolekonteksten (Levine et al., 2022). Nylig har også mindre intervensjonsstudier begynt å undersøke hvordan læreren kan utfordre forventningene til unge lesere ved å la dem møte åpne og flertydige litterære tekster (Johansen, 2015, 2022; Sønneland, 2019).

Til tross for alle fordelene som er knyttet til å undervise i litterære tekster som er krevende og flertydige, er det ikke lett å få til i klasserommet. Dette problemet ser ut til å ha mange ulike forklaringer. Noen hevder at lærer tilpasser seg mer eller mindre bevisst en praksis som retter seg mot å komme frem til klare og entydige svar generelt, og dermed står dette i veien for en litteraturundervisning som dveler ved det flertydige (Chick et al., 2009; Elam, 1991; Langer, 1998; McKenzie & Bender, 2021; Moss, 2009). Andre løfter frem at selv om lærere kan ha et sterkt ønske om å kultivere og å legge til rette for gode samtaler der elevene utforsker litteraturens åpenhet, havner disse samtalen likevel i en retning av konvensjonell fortolkning (Chisholm & Loretto, 2016; Levine & Trepper, 2019; Marshall et al., 1995). En mulig forklaring kan være (elevers) manglende toleranse for ambivalens – som rett og slett påvirker hvordan man forholder seg til åpne tekster (McCormick, 1989).

Læreren står ovenfor flere utfordringer når hun skal undervise i krevende og flertydig litteratur, og det er særlig to forhold vi ønsker å rette oppmerksomheten mot her. For det første handler det om at læreren selv må erkjenne tekstens flertydighet og åpenhet, på en måte som åpner for perspektiver, tanker og ideer fra elevene. For det andre handler det om å gi elevene mulighet til å *oppdage* tekstens flertydighet og ambivalens, og å støtte og oppmuntre dem til å dvele ved det. Sagt på en litt annen måte; det hjelper lite om teksten i seg selv åpner for fremmedgjøring så lenge elevene ikke *opplever* seg fremmedgjort i Sklovskijs forstand (Skaftun & Sønneland, i trykk).

Metodiske tilnærminger

I intervensjonsstudien deltar flere lærere, men i denne studien retter vi oppmerksomhet mot en av dem, som vi har kalt «Inger». Samtalene Inger

gjennomfører i begynnelsen og slutten av intervensjonsperioden, fungerer som eksempler på en utvikling der samtale belyser studiens teoretiske grunnlag og perspektiv. Mot denne bakgrunn rammer vi inn Ingers samtaler som case (Ragin, 1992). Ragin bruker begrepet «casing» om en slik forskningsprosess, der vi altså «gjør» noe til en case. En case finnes ikke naturlig «der ute», ifølge Ragin, men blir til gjennom valgene forskeren har gjort ved å koble sammen teori og empiri.

Videoopptakene av Ingers samtaler er en del av del av datamaterialet. I tillegg til ble hun (og hennes kollegaer) observert i klasserommet to ganger på høsten og to ganger om våren. Lærerens helklassesamtaler ble analysert ved hjelp av RIDL, både i begynnelsen, under og etter intervensjonen. Videoobservasjonene inneholder vanligvis opptak av hele timen. I denne studien har vi valgt ut noen sekvenser som illustrerer Ingers pedagogiske veivalg slik de ser ut i begynnelsen av og i slutten av intervensjonsperioden.

Deltakeren

Skolen Inger og hennes kollegaer arbeider på, er en innlandsskole. Inger har lang undervisningserfaring, og skal straks gå av med permisjon. Hun har undervist i svensk stort sett hele tiden, og hun har også lang erfaring som skolebibliotekar. Inger er en av dem som beskriver arbeidsmiljøet som godt, der lærerne opplever stor grad av frihet og tillit fra rektor, både faglig og økonomisk, og at de har reell innflytelse på rammebetingelsene.

Analytiske steg

Vi tar med oss helhetsinntrykket av Ingers samtaler på vei mot å analysere nærmere sekvenser av samtale. Vi har altså orientert oss fenomenologisk mot samtale som helhetlige hendelser (Bakhtin, 1990). Det er helhetsinntrykket som styrer utvelgelsen av sekvenser som på eksemplarisk vis illustrerer studiens teoretiske grunnlag (jf. «Metodiske tilnærminger»). De utvalgte sekvensene er transkribert og analyseres ved hjelp av *dialogisk diskursanalyse* (Skaftun, 2010). Vi interesserer oss for hvordan stemmer i ytringene forholder seg til hverandre, ikke bare

gjennom det de sier direkte, men også gjennom underliggende dialogiske prosesser. I en klasseromssituasjon bidrar både lærer og elever til å forme den *dialogiserende bakgrunnen* i samtaler. Begrepsparet *dialogiserende bakgrunn* brukes som referanse til måten ytringer rammer inn diskursen på, og viser at den påvirkes gjennom kontekstuell innflytelse. Ytringens forfatter har makt over denne bakgrunnen, noe som former både interaksjoner og oppfatninger av den. Lærere har i kraft av sin posisjon ofte kontroll over den dialogiserende bakgrunnen, og bidrar til hvordan elevenes bidrag forstås og formes mot denne bakgrunnen (jf. Skaftun, 2010).

I neste avsnitt presenterer vi resultatene fra analysene av sekvenser fra Ingers samtaleledelse i starten og i slutten av intervensjonen. Vi gjør oppmerksom på at disse sekvensene ikke er uttømmende for potensielt lignende prosesser.

Ingers samtaleledelse i begynnelsen av intervensjonen

I denne timen arbeider Inger og hennes elever med novellen «Oändrat oändligt» (Khemiri, 2009). I novellen møter vi et forteller-jeg som på finurlig vis gradvis forandrer kjærlighetsrelasjonen gjennom å ikke forandre noe. Jeg-et forholder seg til et du, som tar større og større plass i fortellingen. Inger har lest novellen høyt for elevene sine, og da hun er ferdig med å lese, tar hun en liten pause og kikker rundt i klasserommet.

Inger: Mmm? Någon spontan kommentar? Hugo?

Hugo: I början så tyckte jag att det lät lite mer som ett brev eller en reflektion över det förra förhållandet. Fast i slutet så känns det som att det är mer som ett dokumenterat samtal. Speciellt det sista stycket, då är det nästan skrivet som om det vore en konversation istället för att det är dokumentation

Inger: Mm? du tänker att det går från (*hun snur seg mot tavlen og skriver*): «dokumentation till konversation.» Vidar?

Vidar: Jag tror att var,

Inger: Förlåt (*hun hører ikke*)?

Vidar: Jag tror att det var en konversation hela tiden.

Inger: Förlåt?

Vidar: Någon gång i början, jag tror det var första sidan va... men «vaddå lägg av». Jag tror bara att ju längre han pratade så blev ju personen han pratade med mer och mer orolig. Och jag vet inte om jag tar det, eller hur. Så jag tror att det var en konversation hela tiden. Att man fick lite längre tid att prata ihop sig i varje stycke. Det blev mer och mer så var det.

Inger: Mm Alex?

Alex: Jag tyckte det var ganska bra (*med ref til Vidar*). Jag har svært å hänga med på vad det här var egentligen. Och sen var det några saker som jeg skrev under som jeg tyckte var något slag som det finns där. Det står (uhørlig)...

Inger: [Ja, det gör det] Ja, det här att det liksom börjar på ett sätt och så texten förändras litegrann. Det tyckte både Hugo och Vidar, hur känner ni andra? [...]Det som en avsiktig grej att han börjar så att man ska få den där känslan att här är någon som berättar om någonting, att det är någon slags dokumentation av en relation och sen allt mer då så blir det över och så förstår man at det är en konversation. Jag tyckte det var en väldigt bra och tydelig sammanfattning (*med ref til innleggene*).

Ingers invitasjon er åpen og *autentisk* (Boyd & Markarian, 2011a, s. 525). Spørsmålet åpner for både følelser og tanker, om enn ordet «kommentar» peker lett i retning mot *tanken*. Invitasjonen posisjonerer i tillegg elevene som kapable litteraturlesere.

Elevene svarer på tekstens åpenhet og flertydighet, på dens kompleksitet, på et sentralt spørsmål som novellen reiser. Hugo foreslår at tekstens endres fra å starte som dokumentasjon før den glir over i konversasjon. Det er slik han opplever du-ets tilstedeværelse. Dette skriver Inger opp på tavla, og bekrefter forslaget med «mm». Vidar utfordrer Hugos (og lærerens) bud ved å foreslå at det kan være en konversasjon hele tiden, men at du-et blir mer og mer «orolig» og at de dermed må prate «i hop sig» mot slutten. I Vidars forslag ligger tolkningen om at du-et er til stede hele tiden, selv om det er tydeligere mot slutten.

I kjølvannet av guttenes svar ligger det godt til rette for videre utforsking av det de svarer på: novellens form og grenseoppganger og betydningen av du-et i og for fortellingen. Det er en konflikt her, mellom to perspektiv. Inger forfølger ikke uenigheten eller spenningen i elevenes svar. Vidars ytring får ikke samme oppmerksomhet som Hugos – i stedet gir hun ordet videre til Alex. Alex forsøker å sette ord på noe han ikke helt forstår, og han har streket under steder i teksten som skaper forvirringen. Vi hører ikke helt hva Alex sier her, men læreren kobler det til Hugos og Vidars ytring. På denne måten kan vi si at læreren hører at det «liksom börjar på ett sätt och så texten förändras litegrann.»

Ingers mini-forelesning mot slutten i denne sekvensen tar opp i seg elevenes ytringer og bruker dem som eksempler på hvordan man bør forholde seg til teksten. Samtidig reduseres spenningene i de tre ytringene. De brukes som eksempler på at akkurat denne teksten begynner som en dokumentasjon og slutter som en konversasjon. Lærer lukker tolkningsrommet om novellens form ved å si at det var et bra sammendrag. Dette signaliserer at det er *ett* svar her og guttene – ledet av Hugo – har nå sagt det. Inger lar Hugos svar utgjøre den *dialogiserende bakgrunnen* (Skaftun, 2010) som Vidars og Alex' ytringer forstås i lys av.

Ingers invitasjon i starten kan tolkes som et ønske om å legge til rette for at elevene får utforske litteraturens åpenhet (Levine & Trepper, 2019; Marshall et al., 1995). Likevel reduserer hun muligheten for videre utforsking gjennom måten hun forholder seg til det som blir sagt, på. Her er mulighet til å be elevene tydeliggjøre og å koble svarene til hverandre på en måte som synliggjør ulike perspektiv, men som ikke fanges opp.

Det skal selvsagt godt gjøres å få med seg alt som sies i en helklasse-samtale. Men, lykkes man i å forfølge elevenes ulike forslag – særlig om de fraviker det man selv har tenkt – dveler man samtidig ved tekstens flertydighet. I vårt tilfelle er det mye som tyder på at Inger har en klar oppfatning av hvordan novellens form skal forstås, og hun lytter til svar som kan gå i den retningen (Chick et al., 2009; McKenzie & Bender, 2021; Moss, 2009). Ett forhold som *ikke* ser ut til å stå i veien for utforsking her, er *elevenes* toleranse for ambivalens eller åpenhet (jf. McCormick, 1989). I denne sekvensen er elevene foreløpig opptatte

av å italesette spenningene eller ulikhetene i hverandres lesinger heller enn likhetene, kan vi si. Elevenes oppmerksomhet er altså rettet mot det flertydige.

Etter den korte, innledende helklassesamtalen ber Inger elevene om å gå i grupper for å jobbe med ulike lesestrategier. Elevene skal fylle ut en matrise som de kjenner godt fra før, og som de er vant med å bruke når de arbeider med litteratur. Inger går rundt og svarer på spørsmål som kan hjelpe elevene i retning av oppgavebestillingen. Etter gruppearbeidet inviterer læreren til helklassesamtale ved å stille spørsmålet om hva formålet («syftet») til jeg-fortelleren kan være:

Inger: Men vad är syftet? Vad är det han vill? Vad är det jaget vill med hela den här berättelsen? Alma?

Alma: Nej,

Inger: Jo, vad är i sista stycket där [läser]: «Jag bara menar då hade vår historia slutat så fint eftersom det hade blivit som en cirkel och är det så konstigt att säga det? Vad menar du med det? Jag förhåller mig inte kall till allt som hänt. ...» Hugo?

Hugo: Öhm ... vad var exakta frågan egentligen?

Inger: Ja, men vad är liksom syftet med allt «jag» säger i den här berättelsen?

Hugo: Alltså ... syftet är ju ... i början så är det ju liksom som en dokumentation nästan. Det är ju inte det, märker man i slutet men det är ju nästan skrivet som det, och då är det ju nästan som en reflektion som vill nästan glorifiera den kärleken som är så här underbart som alla vill ha fast sen ju längre man läser desto mer förstår man att det liksom, det var inte så bra i slutet för att det blev sämre och sämre och sämre och sen ...

Inger: Vad är det han vill glorifiera? Jag tycker det var ett bra ord.

Hugo: Han vill ju på nåt sätt glorifiera hur han agerade för att det är ju ganska ... typ de här messen om eeh min säng saknar dig och jeddi jeddi jeddi och jamen jag gjorde några fel men det kan man ju inte rätta till i efterhand och då sånt här.

Inger (*nikker ivrig, og bøyer hele kroppen i anerkjennelse*): Eller hur! Det var inte hela världen det var ju bara på skoj.

- Hugo: Det är ju liksom... det är en sån här grej ... det förekommer ju inte att det är en liten sak men hade det varit en liten sak så hade kontentan inte varit att man behöver hitta nån för att den överdoserar.
- Inger (*nikker og smiler og fremstår begeistret*): Eller hur? Om jag har betett mig pissigt mot nån så försöker jag ju kanske gärna att framställa det som att det var väl inte hela världen. Eller hur?

Etter å ha spurt hva formålet til jeg-et kan være ser vi at Inger leser opp et avsnitt fra teksten. Avsnittet får på denne måten status som spørsmålets tolkningsgrunnlag. Dette åpner for flere mulige tolkninger og perspektiver, både om på måten jeg-et forteller på, om hvilke hendelser som løftes frem, hvordan disse omtales og beskrives, og hvordan jeg-et forholder seg til du-ets innvendinger i løpet av fortellingen.

Hugo svarer på Ingers oppfordring på en måte som viser at han er lojal mot det som tidligere fikk stå som rett, eller i det minste godt, svar: nemlig at fortellingen minner om en dokumentasjon. Ytringen hans tar altså opp i seg *den dialogiserende bakgrunnen* – at fortellingen begynner som en dokumentasjon og endres til konversasjon. Innenfor disse rammene foreslår han at jeg-et avslører at om forholdet hadde vært slik det fortelles, og om noe hadde vært annerledes, så hadde historien om paret gjort seg som et slags Hollywood-eksempel på en kjærlighetsfortelling: noe som alle vil ha, men som kanskje ikke finnes andre steder enn i populærkulturen. Hugos svar om den glorifiserende kjærligheten på en måte som åpner for flere mulig perspektiv – både knyttet til novellens tematikk og estetikk. Inger forfølger likevel ikke Hugos tankerrekke om glorifisering, men stopper ham og styrer Hugo mot at jeg-ets formål er å underspille en av hendelsene i teksten: den som handler om at du-et leser en SMS («messen») som jeg-et har sendt til en annen. Ingers oppmuntrende ord og kroppsspråk signaliserer tydelig annerkjennelse når Hugo er ledet frem til dette poenget. På denne måten lukker hun for andre innvendinger eller muligheter og kommuniserer at denne tolkningen var den rette, eller i det minste den konvensjonelle (Chisholm & Loretto, 2016; Levine & Trepper, 2019; Marshall et al., 1995).

Ekseplene fra hele denne samtalen demonstrerer på interessant vis, at elevene italesetter og trekkes mot det flertydige. På den andre siden styrer lærerens svar elevene mot en dialogiserende bakgrunn som styrer samtalen retning mot lærers fortolkning.

Utfordringer i starten av intervensjonen

Det er lett å kjenne seg igjen i denne typen samtaleledelse, kanskje særlig når tekstene er komplekse. Man starter kanskje med en åpen invitasjon til elevene, men styrer samtalen mot en konvensjonell fortolkning. Vi kan si at det skjer en vending fra å innledningsvis betrakte teksten som et *subjekt* som har noe å si til leseren (Bakhtin, 2013), til et slags stemmeløst objekt – et resultat av lærerens fortolkning – som ikke lenger har uavhengig eksistens (Nicolaysen, 2005, s. 18). Litt forenklet sagt åpner Inger samtalen med en invitasjon som kan sies å gi elevene mulighet til å forholde seg til teksten som subjekt, men så filtreres elevenes svar på teksten gjennom hennes lesing og kommer ut som bidrag til hennes tolkning.

Ingers samtaleledelse i slutten av intervensjonen

Den siste samtalen Inger skal lede, er samtalen om teksten «Foran loven», som vi så et utdrag fra innledningsvis. På dette tidspunktet har det gått flere måneder siden arbeidet med «Oändrat oändligt». I løpet av denne tiden har Inger fått tilbakemeldinger fra forskere og kollegaer på sin samtaleledelse i tråd med observasjonsverktøyet (RIDL), og hun har også selv gitt tilbakemeldinger på kollegaers samtaleledelse.

I timen vi skal inn i, sitter elevene i en stor sirkel på en måte der alle kan se hverandre. Etter at lærer har lest novellen høyt, og før hun får invitert til samtale, bryter Alex inn og sier at han ikke forstår noe. I stedet for å tilby elevene et svar som kan gjøre dem mindre frustrert; et bud på tolkning, eller et nytt ledende og mer lukket spørsmål, responderer Inger støttende, og sier at det er helt greit at de føler som de gjør. I tillegg ber hun dem om å begynne et sted, hun ber dem om å finne ut hva loven kan være. Til det svarer Hugo:

Hugo: Ingen fucking aning.

Lærer blir altså igjen utfordret på en måte som kanskje kaller på pedagogisk respons i form av å gi elevene stillas og støtte og lede dem gjennom. Inger kan velge her om hun vil gi dem mer å holde fast i, altså «hjelp» dem. I stedet tar hun en risiko, og sier:

Inger: Nej, men nu är det vild gissningstävlan med hjälp av texten här.
[Vad skulle ni tro?²]

Inger går ikke tilbake på det store spørsmålet, moderer det, eller begynner i en annen ende. Spørsmålet er fremdeles rettet mot det flertydige ved teksten, og det er en invitasjon til å gjette, men hun sørger for å la teksten være med i prosessen. Det er mye her som tyder på at Ingers invitasjon til «vild gissning» kommer fra et oppriktig sted (Levine, 2022), i det minste indikerer elevenes svar at de tror henne:

Alex: En dörr?

Inger: En dörr?

Vidar: Jag tänker typ tingshus för att lagen, det kanske är jättedumt, för det är väl försvar i typ tingshus eller?

Inger: Titta inte på mig, det är ni som pratar.

Alex kaster frem et forslag: Kan loven være en dør? Inger gjentar «En dør?» på en måte som signaliserer «Har jeg hørt rett? / På hvilken måte?». Det er ikke distanse (Bakhtin, 1984) å spore i Ingers svar, det er spørrende. Måten hun trekker pusten på, etter å ha vært spørrende, kan indikere at hun vil følge opp, men hun avbrytes av Vidar som lurert på om loven kan være et tinghus. Vidars forslag inneholder også motargument til eget forslag, han er ikke sikker. Det er kanskje derfor han kikker prøvende mot Inger? Hun på sin side inntar ikke rollen som tolkningens forvalter, men minner i stedet om at det er de, elevene, som skal snakke.

² Klammeparentes indikerer beste forslag (vanskelig å høre).

Elevene fortsetter samtalen og kommer med ulike bud på hva loven kan være: paradiset, et tinghus eller døden? De utforsker dørvokterens rolle, og hvorfor mannen bestikker dørvokteren, hvorfor går han ikke bare inn? De lytter til hverandre, utfordrer hverandre, bygger videre på hverandres tanker, og utforsker disse fra ulike perspektiv. De forsøker også å oppsummere hva de har snakket om midtveis i samtalen, som et forsøk på å komme videre når de står fast. Ved en anledning er elevene i ferd med å gi seg, og samtalen mister moment:

Vidar: Det var en jättevacker text fast ingenting som hände.

Hugo: Det är en jättebra text men det är liksom ingen frågeställning direkt för att allting står, men det känns fortfarande som att det är väldigt, till exempel *vad är lagen?* Det är en jättebra fråga, för jag vettefaen.

Vidar: Det beror ju på så mycket också. Alltså det känns som att allting i den här texten är ju typ en variabel och alla variabler beror på varandra. Det är liksom, om man kan bestämma sig för en av dem så kan man ju bestämma sig för resten av texten. För att i och med att resten av texten beror på den första så vet man ju inte vad den första är.

Flere: Ja

Her blir det litt stille, for nå har de mest ivrige konstatert at ikke bare er teksten åpen og flertydig – det hender ingenting – men de har også pekt på hvordan det kan ha seg at det er slik, teksten er nesten for kunst å regne og alle variabler er ustabile, ergo finnes ikke et fast utgangspunkt. Her velger Inger å gå inn i samtalen og hun spør:

Inger: Men Vidar, du sa en grej. Ingenting händer i den här texten, sa du. Varför händer ingenting?

Vidar: För att han inte hittar (?). Ja precis.

Hugo: Nej, för att han inte anstränger sig. Det sa du också förut.

Alex: Jag tror att det för att allting redan har hendt. Maybe. Maybe baby.

Vidar: För det dörrvakten gjorde var ju... Egentligen, att han bara skrämde honom till att inte göra någonting. Han visade ju aldrig att han var mäktig, han bara sa det.

Hugo: Mm.

Vidar: Så det var ju fullt möjligt att det var en test av karaktär, eller hur?

Alex: Det kan ju bara vara så att det var en test, liksom. Att bara för att jag säger att du inte ska göra någonting så betyder det inte att du inte ska. Sen ska du faktiskt lita på lagen, (*uhörlig*).

Spørsmålet til Inger åpner opp for flere mulig svar, og kan både være knyttet til novellens form og til situasjonen mellom mannen og dørvokteren. Spørsmålet tar utgangspunkt i Vidars tidligere respons, og hun løfter det frem som et åpent spørsmål som elevene inviteres til å forfølge. Inger demonstrerer for det første *interesse* for Vidars respons. I tillegg signaliserer hun en form for verdsetting av Vidars respons ved å tre inn i samtalen akkurat her. Spørsmålet er godt, hun gjør det mulig for elevene å bygge bro mellom elevenes opplevelse og mannens opplevelse. For det andre, ved å stille spørsmål til Vidars respons, utfordrer hun både ham og de andre til å forfølge dette sporet – hun ber om utdypning. Dette kan hjelpe elevene til å reflektere på nytt, det kan gi opplevelsene en tekstforankret retning. Samtidig er det mulig at Vidars respons fikk Inger selv til å lure på hvorfor man får følelsen av at det ikke hender noe i novellen? I så fall kan det forklare opplevelsen av at spørsmålet fremstår *oppriktig* (Levine et al., 2022) og at hun snakker fra en mindre asymmetrisk kunnskapsposisjon enn tidligere. Elevene utforsker og bygger videre på hverandres ideer, for eksempel når Alex bekrefter Vidars forslag om at dørvokteren tester mannens karakter og utfyller forslaget med egne tanker. Elevene forblir i det ambivalente og fremstår prøvende og utforskende i hele samtalen, selv om de ikke opplever hverken forløsning eller kommer frem til et endelig svar. I slutten av timen spør Inger:

Inger: Happy? Jag tänker på, jag tror det var Vidars första kommentar, att det här bara var konstigt och att man inte förstod någonting.

Vidar: Jag förstod fortfarande ingenting [...].

Inger: Men, kände ni att det ställs så många... frågor... reda ut någonting?

Ahmed: Inte alls. Alltså någonting, fast så mycket bullshit är det bästa...

Vidar: Vad lagen är redde vi ut fast det hjälpte oss inte så mycket.

Alex: Jag kan säga att vi redde ut det som vi kunde reda ut. Och det var inte jävla mycket, vi kunde inte reda ut det (*uhörlig*).

Vidar: Vi har fortfarande en väldigt väldigt otydlig text. Vilket egentligen var ganska kul.

Alma: Vi fick kanske ut budskapet.

Utdraget viser at elevenes fremdeles trekkes mot novellens flertydighet. De kommer opp med nye tolkningsforslag, som oppstår i spenningsfeltet mellom tekstens åpenhet og deres behov for svar. Ytringene fremstår fremdeles prøvende og foreløpige, preget av både frustrasjon og fascinasjon. Dette ser vi av både av Ahmeds, Vidars og Almas responser. Teksten er «jättevacker» og «ganska kul», men umulig å «reda ut». Elevene er i berøring med fortellingens ambivalens og åpenhet, de har oppdaget at teksten vrir seg unna og at de egentlig ikke kan være sikre på noe. Elevene svarer på tekstens ambivalente henvendelse (Bakhtin, 2013).

I denne sekvensen skaper elevenes anerkjennelse av tekstens flertydighet et fellesskap («vi», «oss»). Elevene er enige i at teksten er vanskelig, men også at de sammen fikk *noe* utav teksten – her ligger en verdsettning av fellesskapets arbeid. Tekstens flertydighet – eller dens vanskegrad om vi vil – skaper her fellesskap, heller enn splittelse. Inger har stort sett lyttet til elevene i denne timen, men hun har lyttet oppriktig og kanskje etter noe annet enn hva hun gjorde i starten av intervusjonen. Nå er hun opptatt av at alle skal få snakke, og passer på at alle kommer til orde («Jasmina ville säga något»³). Hun plukker innimellom opp elevenes respons og bruker dette til å både utfordre opplevelsen og til å formulere et sentralt spørsmål som kan undersøkes fra flere ulike perspektiv («varför händer ingenting»). Hun viser interesse for elevenes tolkningsarbeid, for deres samtale, og hun er ganske imponert over hva de får til:

Inger: Hörrni, nu blev det jättestimligt. Och det var någon som frågade varför jag såg så glad ut. [...] Jag känner att ni arbetar av och

3 En ytring fra en samtalesekvens som er tatt ut av plasshensyn.

ni gör det jättebra. Jag är superimponerad och vill bara grupp-krama er allihop. Jag tycker att ni är fantastiska, ni plockade upp och sen kom ni på en ny liten tråd: «Ja visst ja, det var ju det här med grejerna som han hade med sig» och ja, ni liksom hittar mer saker i texten som går att prata om.

Om vi tillater oss et lite tilbakeblikk på den første samtalen, husker vi at hennes samtaleledelse styrte elevene mot lærers tolkning. Når vi i lys av den hendelsen lytter til Inger som sier at hun er imponert fordi elevene «hittar mer saker i texten som går att prata om», kan vi tolke ytringen som anerkjennelse av *elevenes* lesing, av deres evne til å feste seg ved noe som hun kanskje selv hadde oversett eller ikke tillagt betydning. Måten hun *forholder seg til* elevene og teksten på, har endret seg fra en posisjon der hun fremstår som den som *har* svaret, til en posisjon hvor hun anerkjenner elevenes respons som *en vei til* svaret. Denne siste posisjonen har mye til felles med dialogiske ideal som fremhever betydningen av spørsmål som er åpne og drevne av autentisk nysgjerrighet for samtals utvikling og elevenes engasjement (Levine et al., 2022) og for betydningen av lærers dialogiske forholdssett (Boyd & Markarian, 2011b).

Oppsummering og diskusjon

Endring i samtaleledelsen handler unektelig om en rekke forhold, hvor de fleste kan være vanskelig enten å beskrive, gripe eller å måle. Ikke desto mindre har vi undersøkt spor, ytringer i interaksjoner, som gir ekko av eller resonans fra samtalemодellen. Inger og hennes kollegaer gir for det første de åpne, sentrale spørsmålene større betydning og mer plass i helklassesamtalene, det er også noe de forteller at de har brukt tid på. For Inger sin del, betyr det at det åpne og inviterende «några spontane kommentarer» er byttet ut med et spørsmål som teksten selv reiser «vad är lagen»? Ingers første spørsmål «några spontane kommentarer» er sympatisk innrettet i betydningen av at hun plasserer dem som lesende tenkende mennesker og at hun er interessert i hva de tenker om denne teksten. Men spørsmålet er *fra* henne *til* elevene *om* teksten, og det kan romme alt fra elevenes følelser, tanker, opplevelser, og så videre – som de

kan dele med henne som lærer. Begge spørsmålene bærer preg av en ekte og ærlig åpenhet som ikke kaller på ett riktig svar, men det er en liten nyanseforskjell her. Ingers spørsmål til «Foran loven» gir tydelig signal om at det er *teksten* som reiser spørsmålet, det er den de skal forholde seg til, det er *teksten de skal svare*. Inger anerkjenner på denne måten *teksten som subjekt* som har noe å si til leseren. I første samtale inntar Inger rollen som kunnskapsbank, som forvalter av tolkningsrammene. Når elevene spør, svarer hun i tråd med disse rammene, eller hun stiller mer eller mindre retoriske spørsmål som skal føre elevene til disse. I den andre samtalen har Inger gitt avkall på dette eierskapet, og elevene står i sentrum, både helt konkret, men også i metaforisk forstand. Hun har anerkjent tekstens flertydighet på en måte som også innebærer at hun holder tilbake sin egen tolkning, og i stedet legger til rette for at elevene får oppdage og oppleve tekstens flertydighet. Hun lar dem til og med uttrykke frustrasjon uten å falle for fristelsen til å styre dem, noe som fører til at elevene stadig vender tilbake til det de ikke helt finner utav. De dveler ved uklarhetene og tolkningsrommene, selv når de blir frustrerte. Ingers oppmerksomhet er rettet mot det elevene sier, og hun utfordrer og ber om tydeliggjøring på en måte som kan hjelpe dem videre. For eksempel når hun bryter inn og løfter opp Vidars påstand om at det ikke hender noe i novellen («Foran loven») og ber ham begrunne tanken sin. Hun vurderer hva som bør løftes frem som viktige, åpne spørsmål (hva er «loven», hvorfor skjer det ingenting?) som kan utfordre til videre utforskning av alternativ, noe som nødvendigvis krever at hun både kjenner teksten godt, og at hun hører godt etter hva elevene sier. Inger har sørget for at ansvaret for samtalen gradvis har gått over fra henne selv til elevene, og på dette tidspunktet må hun bare av og til minne dem på hva et slikt ansvar innebærer. I denne siste timen av intervensjonsprosjektet har hun og elevene hennes lyktes i å samtale om komplekse tekster på en måte der både læreren og eleven dveler ved det flertydige, de viser toleranse for det og vender tilbake til det for å utforske tekstens tolkningsmuligheter.

Det gjenstår likevel en del arbeid for å utvikle toleranse for det flertydige i litteraturarbeidet. Vi finner for eksempel at lærerne generelt sett sjelden eksplisitt løfter teksten frem som estetisk objekt. De gjør ikke

mye ut av å hjelpe elevene til å bli oppmerksomme på tekstens åpenhet og skiftende tolkningsmuligheter ved å for eksempel løfte frem motsetninger og uklårheter i teksten. I eksempelet med «Oändrat oändlig» ser vi det veldig tydelig, for i denne samtalen ser det ikke ut til at læreren forestiller seg at det finnes flere tolkningsmuligheter enn den de styrer mot. Det vi også husker, er at elevenes ytringer i denne samtalen er svar på *spenningene* i novellen. Elevene er opptatt av ulikhetene i hverandres tolkninger heller enn likhetene – noe vi kan tolke som uttrykk for at de *tolererer* ambivalens. De aksepterer fornemmelsen av fremmedgjøring, kan vi kanskje si. Ingers ytringer vitner derimot ikke umiddelbart om en slik toleranse, noe som kan ha mange forklaringer. Ofrer hun mulighetene på effektivitetsalteret, eller er hun preget av å gjøre novellen mer tilgjengelig for elevene (McCormick, 1989)? Eller kjenner hun så godt Khemiris tekster at hun går til en konvensjonell lesing? Dette er selvsagt bare spekulasjoner. Likevel, det er kanskje verdt å reflektere rundt mulighetene som ligger i å *gjenoppdage* litteraturens tolkningsmangfold (Sjkløvsik, 1916/2003, s. 18) ved å inkludere tekster i repertoaret som også fremmedgjør henne selv?

Når Inger og elevene hennes arbeider med «Foran loven», viser elevenes respons at tekstens ambivalens både er frustrerende og fascinerende, noe som indikerer at de opplever seg fremmedgjort. Elevene vender likevel stadig tilbake til de åpne tolkningsrommene. I denne samtalen lar Inger tolkningsrommet forbli åpent ved å holde sin egen tolkning tilbake, med stort hell. Kanskje har hun selv en opplevelse av at teksten vrir seg unna en entydig tolking? I denne samtalen får elevene hennes muligheter til å selv oppdage tolkningsmangfoldet, kunne vi sagt. Dette forklarer kanskje at Inger anser det som unødvendig å påpeke åpenheten ytterligere.

Ikke desto mindre ligger det utviklingsmuligheter også i denne samtalen. Inger har gitt hele gulvet til elevene sine og griper bare inn fra tid til annen. Vi kan likevel se for oss at hennes neste steg kunne vært å synliggjøre litteraturens skiftende tolkningsmuligheter når elevene oppdager dem eller er i dialog med dem, og å be dem utdype og utforske, og å hjelpe dem til å sette ord på muligheter og utfordringer som ulike tolkningsforslag reiser. På den måten kan elevene få enda dypere innsikt i

litteraturens «hjerteblood» (McKenzie & Bender, 2021), med læreren som kunnskapsrik samtaledeltaker.

Abstract

This case study explores changes in teacher-led whole-class discussions of open and ambiguous literary texts in a lower secondary school, where four language arts teachers participated in an intervention project with their students. The project aimed to enhance the quality of such discussions in line with dialogic principles, fostering an exploratory stance toward openness and ambiguity. The teachers were trained in the *Inquiry Dialogue* model (Reznitskaya & Wilkinson, 2017). The analysis focuses on one teacher's discussion leadership at the beginning and end of the intervention, providing insights into how the activities supported her gradual professional development and the challenges she faced. The findings indicate a shift in her instructional practice, most evident in her interactions with students when working with Kafka's *Before the Law* (2000 [1925]). Dialogic qualities emerged through the use of authentic, open-ended questions and the teacher's willingness to relinquish ownership of interpretive authority.

Margrethe Sønneland

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk,

Universitetet i Stavanger,

Rektor Nativig-Pedersens vei 24,

4012 Stavanger

margrethe.sonneland@uis.no

Maritha Johansson

Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet

Hus Key, Linköpings universitet

581 83 Linköping

maritha.johansson@liu.se

Michael Tengberg

Institutionen för pedagogiska studier

Karlstads universitet
65188 Karlstad
michael.tengberg@kau.se

Margrethe Sønneland

Margrethe Sønneland er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Hun forsker på litteraturundervisning og har særlig interesse for litterære samtaler, problemorientert litteraturundervisning og dialogisk undervisning.

Maritha Johansson

Maritha Johansson är biträdande professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot litteraturredaktik vid Linköpings universitet. Hon forskar om litteraturredaktik med ett särskilt fokus på samspelet mellan läsare och text. De senaste åren har hon forskat om litteratursamtal och arbete med komplexa litterära texter.

Michael Tengberg

Michael Tengberg är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hans forskning kretsar främst runt frågor om barns och ungas läsning och om skolans läsundervisning. Han forskar också om olika former av bedömning av elevers läsförmåga och om utveckling av undervisningskvalitet.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (M. Holquist & C. Emerson, overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays* (M. Holquist & V. Liapunov, Red.; V. Liapunov & K. Brostrom, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2013). *Speech genres & other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Red.; 13. utg.). University of Texas Press.
- Boyd, M. P. & Markarian, W. C. (2011a). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515–534. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.597861>

- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot. Design and intention in narrative*. Harvard University Press.
- Chick, N. L., Hassel, H. & Haynie, A. (2009). Pressing an ear against the hive. *Pedagogy*, 9(3), 399–422. <https://doi.org/10.1215/15314200-2009-003>.
- Chisholm, J. S. & Loretto, A. J. (2016). Tensioning interpretive authority during dialogic discussions of literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16(2), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.04>.
- Eco, U. (1989). *The open work*. Harvard University Press.
- Elam, H. R. (1991). The difficulty of reading. I A. C. Purves (Red.), *The idea of difficulty in literature* (s. 73–89). State University of New York Press.
- Hauer, K. (2024). *Læsning og fordybelse* (vol. 22). Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, M. B. (2015). «Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås» – når 6. A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>; <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1391>
- Johansen, M. B. (2022). Uafgørlighedsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit: Tidsskrift i Litteratur og Kultur*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.7557/13.6330>
- Kafka, F. (2000). Foran loven. I *Prosessen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Khemiri, J.H. (2009). *Invasion! Pjäser noveller tekster*. Månepocket.
- Langer, J. (1998). Thinking and doing literature: An eight-year study. *The English Journal*, 87(2), 16–23.
- Levine, S., Hauser, M. & Smith, M. W. (2022). Authority and authenticity in teachers' questions about literature in three contexts. *English Teaching: Practice & Critique*, 21(2), 192–208.
- Levine, S. & Trepper, K. (2019). Theory, design, and teacher experience in a literature-focused professional development. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–41. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.05>
- Marshall, J. D., Smagorinsky, P. & Smith, M. W. (1995). *the language of interpretation: Patterns of discourse in discussions of literature*. National Council of Teachers of English.
- McCormick, K. (1989). *The cultural imperatives underlying cognitive acts (Reading-to-Write Report No. 9)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306599.pdf>
- McKenzie, C. A. & Bender, G. (2021). The call of ambiguity: lingering over uncertainty as classroom practice. *English Teaching*, 20(1), 51–63. <https://doi.org/10.1108/ETPC-02-2020-0013>.
- Miall, D. S. (2015). A feeling for literature: Empirical stylistics 1. *Language and Semiotic Studies*, 1(2), 121–136. <https://doi.org/10.1515/lass-2015-010207>
- Moss, L. (2009). Hesitating readers: When the turn of the screw meets disgrace in the classroom. *English Studies in Canada*, 35(2–3), 129–144. <https://doi.org/10.1353/esc.2009.a404823>

- Nicolaysen, B. (2005). Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ragin, R. (1992). What is a case? I C. Ragin & H. Becker (Red.), *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Harvard Education Press.
- Sjkløvsjø, V. B. (2003). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, A. & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori: en antologi* (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2010). Dialogisk diskursanalyse. Litteraturvitenskapelig metode og skolepraksis. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3), 71–80.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (i trykk). *Problemorientert litteraturundervisning*. Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems in literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(running issue), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Tengberg, M., Johansson, M. & Sønneland, M. (2023). Dialogue and defamiliarization: The conceptual framing of an intervention for challenging readers and improving the quality of literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.21248/lhesll.2023.23.1.566>
- Thyberg, A. (2012). *Ambiguity and estrangement: Peer-led deliberative dialogues on literature in the EFL Classroom*. Institutionen för språk och litteratur, SOL.
- Tsur, R. (2017). Metre, rhythm and emotion in poetry. A cognitive approach. *Studia Metrica et Poetica*, 4(1), 7–40. <https://doi.org/10.12697/smp.2017.4.1.01>

KAPITTEL 6

«Å nei! Skal vi lese igjen?» Dialogisk arbeid med to heile litterære verk på niande trinn

Marianne Furumo og Liv Cathrine Krogh

Universitetet i Sørøst-Norge

Samandrag: I denne artikkelen undersøker vi korleis strukturert dialogisk undervisning kan bidra til å støtte arbeid med heile litterære verk i norskfaget på ungdomstrinnet. I samarbeid med ein ungdomsskolelærar utarbeidde og observerte vi litteraturundervisning om *Stargate. En julefortelling* av Ingvild Rishøi (2021) og *Forvandlinga* av Franz Kafka (2016). Undervisninga inneheldt i hovudsak aktivitetane høgtlesing og samtalar i elevstyrte grupper og heil klasse. På bakgrunn av klasseromsobservasjon, svar på spørjeskjema og elevintervju drøftar vi korleis desse aktivitetane kan ha bidratt til å støtte lesing og fortolking av lengre tekstar blant elevar som elles les lite på fritida. Vi finn at elevane framhevar kombinasjonen av høgtlesing og samtalar om det lesne i gruppe- og heilklassemøte som viktig for å komme seg gjennom lesing av heile verk. Dette impliserer at lesing av heile litterære verk i fellesskap føreset at det blir sett av tid til felles lesing og repeterte samtalar om det lesne.

Nøkkelord: heile verk, dialogisk undervisning, høgtlesing, litterære samtalar

Keywords: reading novels, dialogical teaching, reading aloud, literary conversations

Langlesing som lesedidaktisk utfordring

«Å nei! Skal vi lese igjen?» kom det spontant frå ein elev i eit klasserom på niande trinn då ein av oss kom inn døra til klasserommet hans ein måndag morgon. Elevane i to klassar på trinnet hadde tidlegare same skoleår blant anna lese og arbeidd med Invild Rishøi sin roman *Stargate* (Rishøi, 2021) i tre veker til saman. Klassane skulle no i gang med eit

Sitering: Furumo, M. & Krogh, L. C. (2025). «Å nei! Skal vi lese igjen?» Dialogisk arbeid med to heile litterære verk på niande trinn. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 137–160). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch6>
Lisens: CC-BY 4.0

større lesearbeid knytt til Franz Kafka sin kortroman *Forvandlinga* (Kafka, 2016). Undervisninga blei utarbeidd i samband med prosjektet *Leseløp* (USN, 2025) der leseforskarar i ulike fag har utvikla undervisning med sikte på å møte utfordringar leseforskinga har avdekt om lesekompetansen til elevar. I leseløp-prosjektet utvikla og prøvde vi ut leseundervisning knytt til forskingsfunn om at norske elevar ser ut til å ha låg lesemotivasjon og negative haldningar til lesing (Roe, 2020), og at elevar i liten grad blir bedne om å lese heile litterære tekstar i norskfaget (Frønes & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2012).

På denne bakgrunnen utvikla vi tre ulike undervisningsforløp, der vi utforma lese- og litteraturdidaktikk knytt til tre heile litterære verk¹. Desse gjennomførte læraren i løpet av eit skoleår i to klassar på niande trinn, medan vi var til stades som observatørar. Det første leseprosjektet var det kortaste, og føremålet i dette var å gjere elevane medvetne om lese miljøet i klassen, og utvikle «køyrereglar» for samtalar om litteratur i små, elevstyrte grupper. Her las og arbeidde elevane med biletboka *Sølvmånen* (Horndal, 2018).

I denne artikkelen ser vi spesielt på dei to neste leseprosjekta, der elevane las og arbeidde med lange litterære tekstar over lengre tid. I det første av desse lengre periodane las elevane romanen *Stargate. En julefortelling* av Ingvild Rishøi (Rishøi, 2021). Den siste perioden las dei *Forvandlinga* av Franz Kafka, omsett til nynorsk av Jon Fosse (Kafka, 2016).

I *Stargate* møter vi søstrene Ronja og Melissa, som bur saman med faren sin på Tøyen i Oslo. Faren er glad i jentene sine, men har eit alkoholproblem. Det er desember, og når faren får jobb som juletreseljar, blir eit håp om både julemat og eige juletre tent i Ronja. Storesøstera Melissa er meir pessimistisk, og det skin gjennom at jentene tidlegare har opplevd nedturar etter oppturar. Når faren får løn, fyller han opp kjøleskapet, men det tar ikkje lang tid før han igjen er på stampuben Stargate. Dette fører til at Melissa tek over jobben hans som juletreseljar. Ronja blir overlata til seg sjølv, og søker ly i juletreutsalet, der ho òg får vere med og selje julegrønt – utan at sjefen får greie på det. Til slutt blir dei avslørte,

1 Dei tre leseløpa er presenterte og dokumenterte i den digitale ressursen *Leseløp!* under titlane «Lesemiljø», «Kollektiv langlesing» og «Å lese klassikere».

og ei rekkje ulukker rammar dei. Slutten er open, men referansen til H. C. Andersen-eventyret *Piken med fyrstikkene* peiker mot at jentene døyr av kulde medan dei drøymmer om ei hytte i skogen.

Forvandlinga (Kafka, 2016) opnar med at den reisande seljaren Gregor Samsa vaknar ein morgon og er forvandla til «eit uhyrleg kryp» (s. 23), noko som fører til at han får store vanskar med å kome seg ut av senga og reise på jobb, slik han vanlegvis gjer. Romanen fortel om framandgjering knytt til eit strevsamt, omflakkande arbeidsliv. Når mora, faren og systera Grete forstår kva som har skjedd med Gregor, blir han òg framandgjord frå familien sin, og blir isolert inne på soverommet. Særleg faren blir aggressiv og valdeleg i møte med den forvandla sonen. Ikkje minst blir Gregor framandgjord frå den menneskelege fellesskapen, og romanen sluttar med at han døyr av utmatting, og han blir sopt opp og kasta i søpla av ei vaskedame. Etter dette drar den letta familien hans på landtur, og dei ser optimistisk på framtida.

Vi valde desse romanane fordi dei tilbyr utfordringar når det gjeld både innhald og form, noko litteraturdidaktisk forskning har knytt til engasjement (Johansen, 2015; Sønneland, 2019). Sjølv om *Stargate* (Rishøi, 2021) brukar kjende motiv og forteljeteknikkar, og handlar om unge menneske i ein vanskeleg livssituasjon, gir romanen rikelege moglegheiter for undring. Når det gjeld *Forvandlinga* (Kafka, 2016) er det ei sentral lesarutfordring å avgjere korleis den fysiske forvandlinga kan forståast i samband med Gregor sine høgst menneskelege tankar og kjensler. Vidare hadde vi erfaring med å bruke desse verka i litteraturundervisning i vidaregåande skole, med det vi opplevde som gode resultat (Krogh & Oddvik, 2024). Vi hadde med andre ord grunn til å tru at bøkene kunne treffe elevar i klasserommet, dersom dei fekk reflektere over dei undervegs i lesinga.

Den didaktiske utforminga i desse to leseperiodene likna kvarandre på tre måtar. For det første las læraren høgt frå bøkene i klasserommet medan elevane følgde med i eigne bøker. For det andre var det sett av tid til at elevane samtala i små grupper om det dei hadde lese, med utgangspunkt i spørsmål vi hadde utforma i samarbeid med læraren. For det tredje blei refleksjonar frå desse elevstyrte samtalan løfta fram i heilclassesamtalar.

I denne artikkelen legg vi fram erfaringane frå desse leseprosjekta, og undersøker korleis strukturert dialogisk lesearbeid kan bidra til å støtte arbeid med heile litterære verk i norskfaget på ungdomstrinnet.

Bakgrunn

At ungdommar i dag les lite på fritida, og at haldninga deira til lesing er negativ, har mellom anna resultert i leselyststrategien «Sammen om lesing» (Kultur- og likestillingsdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2024), eit offentleg tiltak for å «bygge en sterkere kultur for lesing» (s. 6). Leseforskning peiker på at teknologiutviklinga kan ha medverka til at ungdommar les stadig færre lange tekstar på fritida, til fordel for kortare tekstar i ulike skjermmedium (Roe, 2020). Det at elevane i mindre grad enn før er vande med å lese lengre tekstar på fritida, kan gjere *lengde* til ein lese- og litteraturdidaktisk snublestein.

I læreplanen i norsk er ideal om djupnelæring og utforskning manifestert på ulike måtar. I kompetansemål etter tiande trinn, heiter det til dømes at elevane skal reflektere over «formål, innhald, sjangertrekk og verkemiddel» i tekstar, og at dei skal «samanlikne og tolke *romanar*, noveller, lyrikk og andre tekstar ut frå historisk kontekst og eiga samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2024, vår utheving). Når romanar er nemnt eksplisitt, er dette eit signal om at utdragslesinga, som elles har lang tradisjon i norskfaget (Penne, 2012), skal varierast med lesing av heile verk. Det at elevane skal «reflektere» over ulike aspekt ved tekstane viser at læreplanen konstruerer refleksjon som ein vesentleg faktor i tolkingsarbeid. Læreplanen har med andre ord store ambisjonar på lesinga og utforskinga sine vegner.

Desse ambisjonane kan sjå ut til å stå i motstrid til det som er stoda når det gjeld unge menneske sine haldningar til lesing, og den faktiske leseforståinga hos mange av elevane i ungdomsskolen. I PISA-undersøkinga frå 2018 svarer halvparten av dei spurte at dei ikkje les på fritida, noko som er dramatisk samanlikna med svara i den same undersøkinga i 2000, der om lag ein tredjedel svarte det same (Roe, 2020). Dette blir også ei litteraturdidaktisk utfordring, då vi veit at det er samband mellom det å lese på fritida, og evna til å forstå og tolke

tekstar (Roe, 2020, s. 113). Når så mange som halvparten av elevane svarar at dei ikkje les på fritida, kan ein konklusjon vere at den lesinga elevane tidlegare gjorde heime, må flyttast inn i klasseromma (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95).

Likevel finn undersøkingar av praksisfeltet at elevar sjeldan blir bede om å lese lange tekstar i norsktimane (Frønes & Bøe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Gabrielsen og Blikstad-Balas finn mellom anna at elevar i ungdomsskulen i særskild grad les lengre, heile tekstar i fellesskap i norsktimane (2020, s. 91). I den nemnde PISA-undersøkinga (2018) blei elevane spurde om talet på sider i den lengste teksten dei hadde lese i norskfaget. Her svarte heile 43 prosent at dei ikkje hadde lese tekstar som var lengre enn ti sider, og 29 prosent svarte at dei hadde lese tekstar på over hundre sider. Dette tyder på at det er store variasjonar i praksis. Samanlikna med andre nordiske land, kjem norske elevar klart dårlegast ut med tanke på i kva grad førstespråkfaget gir dei trening i langlesing (Frønes & Roe, 2020, s. 210).

Ambisjonane om djupne og utforsking i LK20 møter med andre ord utfordringar i to ledd. Ikkje berre les elevane minimalt på fritida, men det kan sjå ut til at tendensen også gjeld for litteraturundervisning i norskfaget. Eit litteraturdidaktisk spørsmål som har blitt reist i denne sammenheng er om ikkje litteraturundervisninga i større grad må by elevane heile litterære tekstar som dei får lese og reflektere over i klasserommet saman med læraren (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 108).

Teori – å lese heile litterære verk i fellesskap

Litteraturundervisninga i norskfaget har mellom anna som formål å utvikle elevane sine evner til litterær tolking og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2024), og står dermed i ein hermeneutisk tradisjon (Penne, 2012, s. 164) der dialog mellom lesaren og den litterære teksten står sentralt. I essayet «Estetikk og hermeneutikk» (2001) legg Hans-Georg Gadamer vekt på at lesaren av litterære kunstverk må opne seg for det tekstane fortel, for å bli treft av dei (s. 142–143). Den litterære teksten «rettar seg» mot lesarane sine og får først meining når lesaren tek teksten innover seg. I arbeidet med å utvikle slik litterær kompetanse er

den sosiale konteksten i klasserommet ein vesentleg faktor (Culler, 2002). Slik kan mangfaldet i klasserommet vere ein litteraturdidaktisk ressurs, fordi læraren kan utnytte dei ulike lesarane sine forståingar undervegs i lesinga på vegen mot stadig rikare forståingar. Når vi legg eit slikt dialogisk syn på litteraturundervisning til grunn, heng det særleg saman med våre egne erfaringar som litteraturlærarar i vidaregåande skule (Furumo & Mortensen-Buan, 2019; Krogh & Oddvik, 2024), der forståing og tolking nettopp har gått føre seg i dialog mellom elevar om litterære verk. I det følgjande utdjuvar vi eit teoretisk grunnlag for dei to undervisningsforløpa vi har utarbeidd og undersøkt, der dialog er eit sentralt didaktisk prinsipp i aktivitetane høgtlesing, gruppesamtalar og heilklassemamtalar.

Dialogiske arbeidsformer

Når vi bruker uttrykket *dialogiske arbeidsformer*, meiner vi arbeidsformer som er tufta på ei overtyding om at læring og kunnskap utviklast i ein språkleg situert kontekst, der ulike individ sine ytringar – eller røyster – skapar meining saman (Dysthe, 2012, s. 46). I norskdidaktikken har eit dialogisk syn på språkleg meiningsskaping vore sentralt både i munnlegheitsforskinga (Dysthe, 1995; Hoel, 2024) og i litteraturdidaktikken (Hennig, 2025). Desse greinene i norskdidaktikken møtest kanskje særleg i samband med litterær tolking forstått som ein dialogisk prosess der ingen stemmer er privilegerte, og der det fleirstemte blir ein ressurs. (Bakhtin, 2003; Dysthe, 2012; Gadamer, 2001). I LK20 er det språklege samhandlingsaspektet i munnlege dugleikar framheva. Ser ein slik samhandling som ein føresetnad for læring, vil ei vesentleg oppgåve for læraren bli å legge til rette for dialog mellom eleven og teksten, mellom elevane og mellom elevane og læraren.

Ei åtvaring mot denne vekta på dialog kan ein finne i fleire litteraturdidaktiske resonnement. Slik kritikk peiker på faren for at den litterære teksten sjølv kjem i bakgrunnen for elevlesaren sine subjektive kjensler og røymsler (Kjelen, 2022; Rødnes, 2014). Denne kritikken heng saman med mål for lesinga. Det er ingen grunn til å be elevane samtale om kva ein tekst kan bety, dersom ein til dømes skal bruke han som eksempel på kva som kjenneteiknar ein sjanger eller ein periode. Heller ikkje om han

skal brukast som mønster for eiga skriving (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Viss målet derimot er å fortolke teksten, vil det å gå i dialog med teksten og andre lesarar om kva han kan bety, nettopp stille undervisninga skarpere inn på teksten sjølv. I slike høve blir den tolkinga elevane kjem fram til, avhengig av kvaliteten på lesinga, og på dei samtalene læraren lukkast med å leggje til rette for i klasserommet.

Tale og samtale er vesentlege ingrediensar i alle klasserom. Når læraren til dømes fortel elevane noko, kan det karakteriserast som ein slags monolog. I Bakthinsk forstand treng ikkje denne sjangeren vere monologisk. I tråd med Dysthe (2012), forstår vi det monologiske som «rådende når tvil, spørsmål og motsigelse ikke har noe rom, når det flertydige blir entydig, og når autoritative fasitsvar erstatter søking etter utvidet forståelse» (s. 57). Læraren sin monolog kan med andre ord vere dialogisk dersom han opnar for spørsmål, tvil og motforestillingar.

Læraren si høgtlesing er ein mykje brukt munnleg sjanger i norske klasserom. Slik lesing kan gi elevane felles opplevingar med litteratur som i mindre grad enn den individuelle lesinga kviler på elevane sine eigne føresetnader og preferansar. Kåre Kverndokken seier at høgtlesing kan bidra til felles referansar og styrke opplevinga av å delta i ein lesande fellesskap. Når læraren les, kan dessutan elevane få tilgang til tekstar som gjev større litterære utfordringar, og dermed større tolkingsrom (Kverndokken, 2024, s. 116). Vidare legg Kverndokken vekt på høgtlesinga som ein «demokratisk aktivitet der alle elever, med ulik språklig, sosial og kulturell bakgrunn og ulik lesekompetanse, får tilgang til de samme tekstopplevelsene» (2024, s. 118). Slik kan den i form monologiske høgtlesinga forståast som ein føresetnad for dialog mellom elevar som har vore saman om å lytte til den same teksten. Det er også funne samanheng mellom høgtlesing og det at elevane engasjerer seg i teksten som blir lesen (Clark & Andreasen, 2014; Nambi, 2019).

I ein forskingsgjennomgang om gruppesamtalar i undervisninga konkluderer Mercer og Littleton (2007) med at det ikkje er nok å reint praktisk organisere samtalar mellom elevar om lærestoffet. Dersom dialogen skal fungere utviklande, må læraren stille krav til både fagleg kvalitet og normer for munnleg samarbeid. Læraren må med andre ord gje elevane oppgåver som krev samtale for å løysast. På same måte kan læraren

leggje til rette for dialog i heilklassem samtalen gjennom å oppmode til innspel, spørsmål, tvil eller jamvel motstand (Hoel, 2024; Solem, 2022). Grppesamtalar mellom elevar kan senke terskelen for at elevane ytrar seg om litteraturen dei les, medan heilklassem samtalanane i forlenginga av gruppesamtalanane kan søke å vidareføre ein slik lav terskel, gjennom til dømes å oppmode elevane til å dele det dei har diskutert i gruppene, og å få fram ulike synspunkt gruppene imellom. For å få til at heilklassem samtalen ikkje stivnar i eit mønster av lærarspørsmål og eintydige svar, meiner til dømes Nystrand (Dysthe, 2012, s. 66) at læraren må legge rammer for heilklassem samtalen som legg til rette for dialog. Nystrand legg mellom anna vekt på det han kallar *autentiske spørsmål* i denne samanhengen; det vil seie spørsmål læraren sjølv ikkje har svar på (i Dysthe, 2012, s. 66). I undervisningsforløpa vi planla, var slike autentiske spørsmål representerte i samtaleoppgåvene, men også meir lukka spørsmål (Andersson-Bakken, 2015) som dreidde seg om å bli einige om kva som gjekk føre seg i den ytre handlinga i tekstane.

Alexander M. Sidorkin utforskar klasseromsdialogen i eit filosofisk-eksistensielt perspektiv (1999), med utgangspunkt i mellom anna Bakthins forståing av dialogomgrepet. I boka *Beyond Discourse* (1999) argumenterer han for at tre ulike former for diskursar i klasserommet trengst, om samtalar skal bidra til danning. Den første diskursen er den tradisjonelle monologiske, som Sidorkin hevdar er ein føresetnad for at dialog skal kunne oppstå: «A common base of knowledge is fundamental for fostering dialogue» (s. 81). Her inkluderer han til dømes læraren sine instruksjonar og høgtlesing. Den andre diskursen er den «forstyrrende», dialogiske diskursen. Her snakkar elevane fordi dei *vil* ytre seg, og ytringane blir autentiske svar på den situasjonen dei er ein del av. Denne diskursen kan innehalde destruktive element, men er ifølgje Sidorkin avgjerande for forståing, og kjærkomen i undervisning som tek dialog på alvor (s. 95). Den tredje diskursen er forsonande, og opphevar motsetnadane i den andre diskursen. Her kan ein til dømes bli samde om at ein er usamde, og snakke om emne som ikkje har noko med saka å gjere (s. 99), slik elevar ofte gjer i gruppearbeid. For Sidorkin speler altså både monolog, dialog og oppløysing av dialog saman i eit heilskapleg syn på læring

og kunnskap. Det er ifølgje Sidorkin vekslinga mellom desse tre som gir dialogen best jordsmonn.

Å lese heile litterære verk

I artikkelen «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (2012), rettar Sylvi Penne eit kritisk søkelys mot praksisen med å lese utdrag frå større narrativ i litteraturundervisninga. Ho argumenterer, med eit hermeneutisk utgangspunkt, for at tolking og meiningsskaping i tekst avhenger av at lesaren kjenner heile teksten.

I ein kommentar til Penne sin artikkel trekker Dag Skarstein (2024) inn større delar av forskingsarbeidet hennar og legg særleg vekt på dei allmenne «kognitive forutsetningane for meiningskonstruksjon» (s. 170). Det å forstå og skape meining i tilværet er intimt knytt saman med narrativ struktur og er tilgjengeleg for alle. Det Skarstein kallar «fiksjonens særskilte betydning», er knytt til desse kognitive føresetnadane sine koplingar til narrativ. Hos han blir litteraturundervisninga potensielt eit middel mot skilnader i språkleg makt:

Litteraturundervisninga er gjennom det narrative knytt til vårt kvardagslege og primærdiskursive språk. Det mektigare språket blir utvikla ved å trigge metaspråkleg bevisstheit gjennom systematisk vedvarande refleksjon over narrativ meining. På same måte blir literacy-kompetansen utvikla (Skarstein, 2024, s. 172).

På denne bakgrunnen hevdar Skarstein at det faktisk kan vere *vanskelegare* for elevar som ikkje les mykje på fritida, å forstå og tolke korte utdrag, fordi heilskapen i forteljestrukturen manglar.

Leseundervisninga vi undersøker, var dialogisk innretta på den måten at vi ville at elevane skulle teste forståingar undervegs i elevstyrte grupper og i heil klasse. Eit litteraturdidaktisk mål var at elevane skulle få oppleve at dei, med støtte frå læraren og medelevane, kunne klare å lese og finne meining i bøkene dei las. Ein meir overordna litteraturdidaktisk horisont, er at det å lese og tolke saman kan bidra til å skape ein klasseromskultur og eit arbeidsmiljø som verdset ulike bakgrunnar, spesielt i samband med litterært tolkingsarbeid.

Metode

Data er samla inn under utprøving av leseundervisning som blei prøvd ut som del av eit større prosjekt (Universitetet i Sørøst-Norge, 2025). Her har forskarar og lærarar samarbeidd om undervisning som blir planlagt, testa og justert i møte med klasserommet. Det kan karakteriserast som ein formativ intervensjon, der mål er «å utvikle lokale og konkrete løysingar på ei utfordring og å utvikle eit forståingsapparat som kan nyttast i liknande situasjonar i framtida» (Øgreid, 2021, s. 211).

I undersøkinga legg vi fram erfaringar frå leseundervisninga og drøftar nokre svar på problemstillinga:

Korleis kan strukturert dialogisk lesearbeid bidra til å støtte arbeid med heile litterære verk i norskfaget på ungdomstrinnet?

Studien blei gjennomført på ein ungdomsskole i ein mellomstor by på Austlandet etter at ein av norsklærarane der melde interesse for prosjektet. Skolen har fire klassar på kvart trinn, og alle på niande trinn var med på dette leseprosjektet. Undervisninga som blei observert, gjekk føre seg i dei to klassane til læraren som hadde meldt interesse. Vi har søkt svar ved å observere 20 norsktimar over to periodar i skoleåret 2023–2024 og gå i dialog med faglæraren etter kvar time. Dette er supplert av spørjeundersøkingar til elevane undervegs og til slutt – og dessutan strukturerte elevintervju etter avslutta prosjekt. For å klargjere feltet bruker vi også resultatata til klassane frå nasjonale prøver og levekårsundersøkinga til kommunen.

I forkant av prosjektperioden presenterte vi oss for begge klassane og informerte kort om formålet med observasjonen. Dette gjorde vi for å trygge elevane (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 130). Av forskningsetiske omsyn blei ikkje namn eller anna som kunne identifisere enkeltelevar nemnt i notata. Informantane og dei der heime fekk eit informasjonsskriv. I dei anonyme spørjeundersøkingane og observasjonane henta vi ikkje inn personopplysningar. Dei blei kategoriserte av *Sikt* som samfunnsmessig interesse, og elevane som blei intervjuva, hadde samtykt til det. Tabellen nedanfor gir ei oversikt over observasjonsdata og metodiske val for observasjonen.

Tabell 1. Observasjonsdata og metodiske val for observasjonen

Bok	Omfang	Setting	Observatørrolle	Fokus for observasjon	Data
<i>Stargate</i>	4 av 6 klokketimar i kvar klasse (8 t)	Fast plass bak i klasserom	Ikkje-deltakande	Varigheit av planlagde aktivitetar. Elevars fysiske og verbale deltaking i aktivitetar.	Notat i observasjonsskjema. Samandrag etter undervisning og dialog med læraren.
<i>Forvandlinga</i>	6 av 6 klokketimar i kvar klasse (12 t)	Ulik plassering	Delvis deltakande		Samandrag etter undervisning og dialog med læraren

Innvendingar mot observasjon som metode handlar ofte om observatøren, si rolle og at observasjonar kan bli påverka av forforståing (Postholm, 2005). I denne samanhengen er det relevant at vi begge har bakgrunn som norsklærarar i skolen og har erfaring med å lese heile litterære verk felles i klassar. Fordelen ved det er at vi har erfart kva slags litteratur og undervisning som kan fungere i møte med ulike klassar, medan ulempa er at vi kan forvente positive erfaringar og kanskje ikkje registrere det som ikkje fungerer. I akkurat desse klassane, som var kjenneteikna av ein del uro, kan gyldigheit svekkjast (Dalland, 2020). Dette blei søkt motverka ved regelmessige overblikk og forståing for å styre blikket mot andre elevar. Her kunne det også vere ein fordel at vi sjølve har jobba som lærarar i til saman 33 år og ikkje var framande for uro. Vidare kan fast plassering gjere observatøren lite synleg, men særleg under gruppearbeid var det avgrensa kor mange grupper det var mogleg å observere, noko som kan svekkje gyldigheita til generaliseringar av gruppesamtalane. Fordi det var fleire leseperiodar og vi tok ulike observatørroller, gav observasjonane likevel eit breitt inntrykk av begge klassane. Saman med tjukke skildringar av feltet og supplement frå andre datakjelder vil materialet kunne opne for naturalistisk generalisering (Postholm, 2020, s. 131) når ein skal utvikle forståing av korleis ein kan jobbe didaktisk med heile verk i norskfaget.

For å hente inn elevperspektiv utvikla vi to spørreskjema i nettskjema (UiO), som blei distribuerte til elevane frå faglæraren. Det første skjemaet svarte 41 av 56 elevar på etter at dei hadde jobba med *Stargate*.

Her blei elevane spurde om lesevanar på fritida og læringsmiljøet i klassen. Dei andre spørsmåla dreidde seg om kva dei syntest om bøkene dei hadde lese, og måtane dei hadde jobba på. Det andre skjemaet svarte 49 av 56 på etter arbeid med *Forvandlinga*. Her svarte dei igjen på kva dei syntest om bøkene og måtane dei hadde jobba på. I tillegg inneheldt dette skjemaet spørsmål som undersøkte elevane sine forståingar av innhald i *Stargate* og *Forvandlinga*.

Ein intervjuguide med fem spørsmål og tre moglege oppfølgingsspørsmål var utgangspunkt for strukturerte elevintervju. Intervjuguiden blei utvikla på bakgrunn av spørsmål vi hadde etter ein førebels analyse av feltnotat og spørjeundersøkingar. I intervjuet stilte vi først spørsmål om elevane sine egne erfaringar med lesing av heile bøker. Vi ønskte også å høyre grunngevingane deira av kvifor dei føretrekte gruppesamtalar framfor heilklasse og omvendt, preferansane deira i typar av spørsmål dei hadde samtala om, og betraktningane deira rundt læringsmiljøet og det å lese over lengre tid. Utvalet var på fire jenter og fem gutar, og bestod av dei elevane som hadde samtykka til intervju. Kvart intervju varte i rundt ti minutt.

Det vi har analysert, er trekk ved dialogisk undervisning, og da kategoriale høgtlesing, gruppesamtaler og samtaler i heilklasse. Til samtalen høyrer også to ulike typar av spørsmål. Frå observasjon har vi tatt med det vi har sett av tilsynelatande uthald hos elevane i møte med denne undervisninga og kva for forståingar av tekstane vi har høyrte at elevane har delt med kvarandre. Frå svara på spørjeskjemaet har vi valt å ta med arbeidsformer som elevane har rapportert forståing i samband med, og kva forståing av dei to tekstane dei har oppgitt. Der elevane har svart mindre eintydig på spørjeskjemaet, har vi valt å leggje vekt på svar frå intervjuet.

Undersøking av dialogisk arbeid med heile verk

Elevane sine haldningar til lesing og lesevanane deira på fritida kan spele ei rolle for korleis litteraturundervisning blir mottatt i klasserommet. Vi presenterer derfor nokre slike bakgrunnsfaktorar før vi går inn i sjølve undervisningsforløpet.

Føresetnader for lesing

Levekårskartlegginga til kommunen frå 2023 viser at det i kommunen og sona skolen ligg i, er dobbelt så mykje barneutflytting som på landsbasis. Medianinntekt er noko under landsgjennomsnittet, og omtrent 15 prosent av befolkninga i området har ikkje-vestleg innvandrarbakgrunn.

Tabell 2. Resultat frå nasjonale prøver før prosjektstart hausten 2023

	Skalapoeng	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
9. trinn nasjonalt	53	7,7	13,6	32,4	25,8	20,5
9. trinn her	52	12,5	10,7	35,7	23,2	17,9

Data frå nasjonale prøver viser at elevane på trinnet hadde noko lågare resultat enn landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2025). Det var blant anna nokre fleire (12,5 % mot 7,7 % på landsbasis) på meistringsnivå 1 og nokre færre på nivå 5 (17,9 % mot 20,5 % på landsbasis). Dette viser varierte føresetnader for lesing på niande trinn ved denne skolen, men at dei fleste har middels eller gode føresetnader for å forstå tekstar dei les.

Norsklæraren fortalde at inntrykket hennar var at dei færreste elevane i klassane las bøker på fritida og at dei brukte mykje av fritida si på sosiale medium eller digitale spel. I elevane sine svar på spørjeundersøkinga blir dette inntrykket stadfesta. Dei fleste elevane seier at dei ikkje les skjønnlitteratur i det heile, medan mellom 20 og 30 prosent seier at dei les meir enn 20 minutt dagleg. Det er også berre unntaksvis at elevane bruker meir enn 20 minutt dagleg på å lese nyheiter eller faktatekstar, eller lytte til podkastar eller lydbøker. Når det gjeld lekser, er det også eit mindretal som seier at dei bruker meir enn 20 minutt dagleg på dette. Samstundes bruker to tredelar av elevane over to timar dagleg i sosiale medium. Dei fleste seier også i intervjuet at dei no les lite eller ingenting på fritida, men dei fleste av dei har lese mykje eller ein del bøker *før* ungdomsskolen. Ein av dei forklarar utviklinga vekk frå bøker på to måtar i intervju: «det er ikke like spennende som spill, spill drar deg inn, det er action hele tida», og at lesing blir «sett på som nerd».

Ei kort oppsummering av feltet er at elevane i dei to klassane ikkje skil seg nemneverdig frå andre elevar i ungdomsskolen når det gjeld lesevanar, haldningar til lesing og skår på nasjonale prøver. Skolen dei går

på, ligg i eit område som også er nokså gjennomsnittleg med tanke på levekår.

I det følgjande går vi gjennom kva analysen av dei observerte timane, spørjeundersøkingane og intervju med elevane kan seie oss om arbeidet elevane har vore med på. Data er kategorisert etter dei dialogiske aktivitetane høgtlesing, spørsmål til tekst, gruppesamtale og heilclassesamtale.

Høgtlesing

Høgtlesinga var på om lag 20 minutt om gongen mens elevane følgde med i eiga bok. Vi observerte at elevane i all hovudsak aksepterte at høgtlesingsaktiviteten tok relativt lang tid. I spørjeundersøkinga skulle elevane rangere aktivitetar etter i kva grad dei meinte dei bidrog til tekstforståing. Her blei høgtlesing rangert høgast blant aktivitetane. Det var også den aktiviteten elevane sa at dei likte best. Informantar som blei intervju, stadfesta også at høgtlesing var viktig for forståinga deira.

Det kan altså sjå ut til at det Sidorkin (1999) kalla «den monologiske diskursen» (s. 81), blei verdsett av desse elevane. I klassar der kollektiv stillelesing er vanskeleg å få til over lengre tid, eller det er varierte føresetnader for leseforståing, verkar det fornuftig å lese delar av eller heile verk høgt. Det at elevane svarar at dei både likte og lærte av aktiviteten, talar for at elevar på denne måten har fått tilgang til bøkene (Kverndokken, 2024, s. 116). Dette funnet frå spørjeundersøkingar og intervju peiker mot at høgtlesing kan vere ein viktig føresetnad for samtalar om og refleksjon over lengre litterære tekstar, også for elevar på ungdomstrinnet.

Spørsmål til tekst

I arbeidet med å utarbeide spørsmål til samtalene om bøkene hadde vi i samråd med læraren lagt vekt på å variere spørsmålstypar. På den eine sida dreidde nokre spørsmål seg om handlinga i bøkene, slik at elevane skulle ha eit felles og tekstnært grunnlag å reflektere ut frå. Dette resulterte i at nokre spørsmål var *lukka*, det vil seie at dei hadde eintydige svar elevane kunne finne i tekstane. På den andre sida ville vi opne for ulike tolkingar gjennom å formulere såkalla *opne* spørsmål som inviterer til

refleksjon (Andersson-Bakken, 2015). Dette dømet på ei samtaleoppgåve til *Forvandlinga* inneheld begge kategoriar av spørsmål, i tillegg til informasjon om kor elevane kan finne svar på det lukka spørsmålet i oppgåva:

Rett etter at prokuristen er ferdig med å snakke på s. 35, svarer Gregor han.

Dette svaret er ikkje til å forstå for dei som står på den andre sida av døra (prokuristen seier at Gregors røyst er ei «dyrerøyst»). Les det fyrste avsnittet på s. 37.

Kven skal Grete og Anna hente? Korleis kan dette hjelpe Gregor, trur de?

Svaret på kven Grete og Anna skal hente, kan elevane finne i teksten, medan korleis dette kan hjelpe Gregor, kallar på sjølvstendig refleksjon. I observasjon av gruppesamtalane var det ikkje mogleg å differensiere mellom dei ulike spørsmålstypene knytt til kva elevane fekk ut av dei. Svar i spørjeundersøkinga på kva for spørsmål elevane meinte dei hadde lært mest av, viste at om lag halvparten av elevane føretrekte lukka spørsmål, mens den andre halvparten syntest dei opne spørsmåla fungerte best. I intervju avdekkja vi meir nyansert innsikt i dette. Dei som føretrekte dei lukka spørsmåla, grunn gav dette på same måte og i tråd med det ein av elevane seier her:

De der vi måtte si hva som skjedde i boka, fordi jeg fulgte ikke med 100%, så jeg skjønnte ikke hva man skulle tolke.

Slike spørsmål var altså til hjelp for elevar som ikkje hadde fått med seg handlinga, eller «følgd med 100 %». Elevsvar i intervju indikerer altså at dei lukka spørsmåla kan støtte forståing av teksten på handlingsplanet. Når det gjeld dei opne spørsmåla, skilde elevane lag i måten dei grunn gav preferansane sine på. Nokre av dei som føretrekte opne spørsmål, sette preferansen i samband med at dei var enklare å svare på når dei ikkje hadde fått med seg innhaldet:

Jeg glemmer jo ting ganske lett, egentlig, så jeg synes det er vanskelig å liksom følge med av og til godt i tekster, så jeg synes det er bedre med sånne åpne.

Denne eleven si grunn gjeving er altså ganske lik den til eleven som i staden føretrekte dei lukka spørsmåla. I intervjumaterialet var det og elevar som føretrekte opne spørsmål av andre grunnar. Dei meinte at slike spørsmål hjelpte dei til å utvide forståinga si av tekstane, fordi dei ga høve til å

lytte til ulike svarforslag. Opne spørsmål blei altså både føretrekt av informanten som seier: «alle veit jo hva som har skjedd hvis de har fulgt med», og han som seier: «jeg hadde ikke alle detaljer på det som hadde skjedd».

Å la elevar samtale og reflektere over opne spørsmål utan sikre svar er oppvurdert i forskning knytt til dialogisk undervisning, spesielt med tanke på fleirstemmigheit (Dysthe, 2012; Hoel, 2024). Dei elevane som i intervjuar trekker fram moglegheita desse spørsmåla gir til å lytte til ulike forståingar, svarar i tråd med dette synet. Det er med andre ord framleis grunn til å tru at dei opne spørsmåla nettopp gjer det felles forståings- og tolkingsarbeidet i klasserommet rikare.

I det litteraturdidaktiske ordskiftet er det likevel i samband med slik open refleksjon og tolking åtvare mot at ein slik praksis lett kan føre elevane bort frå teksten (Kjelen, 2013; Rødnes, 2014). Denne åtvaringa ser òg ut til å bli stadfesta i materialet vårt, når nokre elevar føretrekker dei opne spørsmåla nettopp fordi dei ikkje har fått med seg alt som hender i teksten. Det er med andre ord grunn til å spørje seg kva nytte slike spørsmål kan ha for dei elevane som ikkje nyttar dei til å byggje rikare forståingar av tekstar, men derimot til å kome vidare utan å måtte undersøkje teksten i det heile.

Materialet vårt peiker mot at elevar som av ulike grunnar slit med å forstå sjølve handlinga i litteraturen etter første gjennomlesing, vel ulike strategiar. På den eine sida vel nokre av dei å nytte det høvet dei lukka spørsmåla gir til å gå inn i teksten saman med medelevar og finne ut kva som eigentleg hende. På den andre sida har nokre av dei lite tolmod med dei lukka innhaldsspørsmåla, og nyttar dei opne spørsmåla til å leggje fram hypotesar utan eigentleg å knyte dei til sjølve teksten.

Desse funna peikar i litt ulike retningar. Sjølv om vi kan stadfeste plassen til dei opne og utforskande spørsmåla i litterære samtalar, seier det òg noko om kva ansvar som kviler på norsklæraren undervegs i arbeidet. Viss ein satsar på gruppesamtalen om opne spørsmål i litteraturundervisninga, kan det vere grunn til å trekke fram verdien av at læraren rett-leiar elevane i slike samtalar undervegs, og at ein set av tid til å løfte fram ulike tolkingsforslag frå gruppene i heilklassemøtet etterpå. Her kan òg læraren i større grad be gruppene om å grunngje tolkingane sine, og slik styre tolkingsarbeidet inn mot sjølve teksten.

Samtalar i grupper og heilklasse

Elevane jobba med spørsmåla individuelt før dei diskuterte svara i grupper. Arbeidsforma gruppesamtale verka det som dei fleste elevane var førebudde til, og at desse igjen fungerte som førebuingar til heilklasesamtalar, sjølv om det var ein generell observasjon i begge leseperiodane at elevane kom med meir nyanserte og presise svar i plenum enn i grupper. Det var også mindre uro i heilklasesamtalane enn i gruppesamtalane.

Det er verdt å merke seg at noko av det som skjer i gruppesamtalane, ikkje kan observerast. Det som frå observatøren sin ståstad kan sjå ut som tøys og utanomsnakk, kan vise seg å ha fagleg verdi. Heilt konkret observerte vi ved fleire høve at elevane som hadde delteke i det som såg ut til å vere nokså utflytande gruppesamtalar, likevel kunne gje presise uttrykk for tekstforståing i heilklasse. Det er også eit poeng at elevane sjølv på spørsmål i den første undersøkinga rangerte gruppesamtalen nesten likt høgt som høgtlesing og noko høgare enn samtalar i heilklasse. Fordi vi ikkje fekk noko eintydig svar her om elevane føretrekte gruppe- eller heilklasesamtalar, stilte vi desse to arbeidsformene opp mot kvarandre i neste undersøking. Her fordelte elevane seg bortimot heilt jamt når det gjaldt kva dei meinte fungerte best.

I intervju kunne informantane utdjupe kvifor dei meinte å ha mest utbytte av den eine eller andre samtaleforma. Det blei her klart at begge samtaleformer bidreg til å få fram fleire perspektiv og tolkingar, noko elevane har sett pris på. «Det er gøy å høre hva andre tenker», som ein av dei sa. Når det kom til fortrinn med gruppesamtalen, peikte fleire på at dei her kunne høyre med kvarandre og snakke i djupna, og at det blei opplevd som «tryggere» eller «mer komfortabelt» enn samtale i heilklasse. På kva måte meinte elevane at heilklasesamtalen hjelpte dei til betre leseforståing? Fleire gav på ulike vis uttrykk for at det var her ein kunne få tilgang til «det beste fra alle gruppene», som ein av informantane sa. I tillegg fortalde enkelte av elevane at det hadde vore mykje tull og utanomsnakk på gruppene dei hadde vore ein del av, og at det derfor var i heilklasse dei kunne få gode innspel om tekstane.

Etter observasjon var inntrykket vårt at heilklasesamtalane var meir fagleg presise enn gruppesamtalane, mens elevsvara gjev eit anna bilete.

Inntrykket vi fekk da vi observerte, kan nok komme av at elevane, også dei frå grupper som tilsynelatande ikkje jobba noko særleg fagleg, hadde førebudd seg godt individuelt i forkant av gruppesamtalen. Det er nok også slik at i heil klasse blir ein meir synleg for læraren, og det kan vere viktigare å vise seg frå si beste side. Samstundes tenker vi at ein ikkje skal underslå at refleksjon og fortolking kan gå føre seg hos den einskilde elev samstundes med det Sidorkin kalla den forstyrrende diskursen (1999, s. 95). Nettopp denne utflytande samtaleforma kan ifølge Sidorkin vere avgjerande, fordi det elevane her deler med kvarandre, er autentisk (s. 99). Samstundes oppvurderte nokre informantar heilklassesamtalen når dei rapporterte at gruppa dei hadde vore på, berre hadde «tulla». Kanskje er det grunn til å tru at i klassar der desse ytterpunktta finst, er det ekstra viktig at innhaldet i gruppesamtalar blir teke opp i heil klasse. På ei anna side hadde vi også informantar som meinte at det å gjenta svara enda ein gang i full klasse kunne blir litt kjedeleg, fordi dei hadde fått med seg alt, som dei sa. Vi finn likevel at heilklassesamtalar som hentar fram innspel frå gruppesamtalar, kan samle elevane om felles forståingar (Sidorkin, 1999, s. 81) som dei kan bygge vidare på når lesinga av lengre tekstar held fram.

Lesing av heile verk

Vi har tidlegare vore inne på at vi observerte at dei fleste slutta opp om høgtlesinga og dei andre aktivitetane. Samstundes var det i begge klassar ei gruppe elevar som hadde det med å forstyrre kvarandre. Det å jobbe med den same boka over fleire veker kunne sjå ut til å vere utfordrande for nokre av elevane. Når vi spurde dei om korleis det hadde vore å lese over såpass lang tid, svarte dei fleste nyansert, og at dei såg fordelar og ulemper. Denne eleven fortel om at haldninga endra seg frå start til slutt:

Bra og positivt. Jeg var litt imot det [langlesing] i starten, for jeg tenkte at det kom til å bli gørrkjedelig, men så var bøkene ganske ok.

Det var fleire som framheva positive erfaringar, som utsegna «fikk litt tilbake den leseleden». Fleire la vekt på at både varigheit og den dialogiske

arbeidsforma hjalp dei å hugse kva dei hadde lese. Ein av desse sa eksplisitt at denne ikkje såg nokon ulemper med arbeidsforma. To nemnde også at det var fint at timane blei meir føreseielege, men ein av dei la til at ulempa var å måtte lese såpass mykje. Andre kunne starte med utsegner som at det var «slitsamt» eller «einsformig», men at det gjekk greitt likevel. Ein starta i utsegna «Man blir jo lei» og forklarte det med det å like å bli ferdig, ikkje ta opp igjen dei same spørsmåla igjen og igjen. Mens andre legg vekt på nettopp gjentakningane som ein føresetnad for forståing. Sjølv om fleire synest at det å lese ein lang tekst er betre enn fleire kortare, finst det også dei som ikkje er med på det:

Det kan hende at man kommer litt ut av det på en måte, siden det blir så langvarig [...] det kunne vært bedre med litt kortere tekster, kanskje litt fler. Men det går greit hvis man går gjennom det, ellers så glemmer man hva som har skjedd.

Vi kan kanskje ut frå materialet seie at det *at* elevane har lese og jobba med heile verk i seg sjølv, er ein indikasjon på at dei strukturerte aktivitetane i prosjektet har bidratt til at desse elevane har fått tilgang til heile litterære verk, trass i varierte føresetnader.

Oppsummering

Vi har undersøkt korleis strukturert dialogisk undervisning kan støtte arbeidet med lesing av heile litterære verk i norskfaget. Elevane vi har studert, hadde varierte føresetnader for dette. Dei fleste elevane sa også at lesing var noko dei bruker lite eller inga tid på utanfor skolen. Dette peika mot at om ein skal fylle ambisjonane i LK20 om djupnelæring og lesing av heile verk, krevst ei litteraturundervisning som støttar opp under lesing av lengre tekstar i norsktimane (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 108).

Høgtlesing kan sjå ut til å vere viktig for desse elevane. Ho gir også tilgang til ei felles litterær oppleving som dei fleste elevane likar og seier betyr noko for forståinga deira. Dei lukka spørsmåla kan vere nyttige for dei som ikkje har fått med seg alt i handlinga, men det kan sjå ut til at ikkje alle elevane som treng dette, nyttar seg av det. Dei opne spørsmåla er særleg gode for dei som har kunnskap om handlinga og

bruker henne til vidare tolking, noko som peiker mot at samtalar om slike spørsmål krev læraroppfølging. Gruppesamtalane er verdifulle trass i at dei nokre gonger flyt ut, fordi dei blir opplevde som trygge, og fordi elevane har her lågare terskel for å dele famlande forståing. Heilklassem samtalen er likevel også viktig, fordi han bidreg til felles forståing og til at fleire stemmer kjem til uttrykk. Ikkje minst er han viktig for at læraren kan legge til rette for at det er dei tekstforankra tolkingane som blir oppvurderte. Sjølv om dei gjentekne aktivitetane gir lite metodevariasjon i undervisningsforløpa, meiner vi å finne støtte i materialet for at dette er nyttig. Opne og lukka spørsmål ser ut til å støtte ulike formål og elevar, og det same gjeld både gruppesamtalar og samtalar i heil klasse. Til saman gjev desse dialogane og høgtlesinga ei ramme for lesing av heile bøker i norsktimane. Ein implikasjon av desse funna, vil vere at ein bør setje av nok tid til lesing av og samtale om heile verk i fellesskap. Vidare kan ein implikasjon vere at fruktbare gruppesamtalar og heilklassem samtalar om lengre tekstar krev at læraren strukturerer samtalane slik at elevane får hjelp til både å få med seg ytre handling, og til å dele eigne forståingar av teksten i fellesskapet undervegs i arbeidet.

Abstract

In this article, we examine in what way scaffolded dialogical teaching can play a part in supporting literary education when students are asked to read entire novels in the Norwegian secondary school's L1-subject. In collaboration with a secondary school teacher, we prepared and observed literature lessons about *Brightly Shining* by Ingvild Rishøi (2021), and *The Metamorphosis* by Franz Kafka (2016). The lessons included oral activities such as reading aloud and conversations both in student-led groups and teacher-led class-conversations. Based on observational and interview data, we discuss how the various activities appear to have supported student's reading and interpretation-processes. We find that the students report that reading aloud is important in this context. Furthermore, our material indicate that dialogic activity is important, especially the combination of group and whole-class conversations. This could imply

that literature education aiming to support reading of long literary texts, requires sufficient time for joint reading and repeated conversations about the text.

Marianne Furumo
Institutt for språk og litteratur
Universitetet i Sørøst-Noreg
Postboks 4
3199 Borre
marianne.furumo@usn.no

Liv Cathrine Krogh
Institutt for språk og litteratur
Universitetet i Sørøst-Noreg
Postboks 4
3199 Borre
cathrine.krogh@usn.no

Marianne Furumo

Marianne Furumo er førstelektor i kvalifiseringsstilling i norsk og norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg. Ho underviser i litteratur og norskdidaktikk i grunnskulerarutdanninga, lektorutdanninga, årseininga i norsk og master i norskdidaktikk. Ho har tidlegare arbeid som norsklærer i vidaregåande skule i 16 år og har vore medforfattar på to læreverk i norsk for vidaregåande skule. Sentrale forskningsinteresser er litteratur og etikk, litteratur og klasse, litteraturdidaktikk og Henrik Ibsens dramatik.

Liv Cathrine Krogh

Liv Cathrine Krogh er førstelektor i norsk og norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg, underviser i litteratur og norskdidaktikk på grunnskulelærer- og lektorutdanningane. Ho har arbeid som norsklærer i grunnskulen og vidaregåande skule i til saman 17 år. Forskningsinteressene hennar er arbeid med litteratur, vurdering og fagrelevant lesing, skriving og munnleg arbeid i klasserommet.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: – Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Bakhtin, M. M. (2003). Dostojevskijs polyfone roman i lys av litteraturkritikken. I M. M. Bakhtin, *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (s. 134–195). Cappelen akademisk forlag.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Clark, S. K. & Andreasen, L. (2014). Examining sixth grade students' reading attitudes and perceptions of teacher read aloud: Are all students on the same page? *Literacy Research and Instruction*, 53(2), 162–182. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.870262>
- Culler, J. (2002). *Structural Poetics*. Routledge Classics.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning (s. 125–152). I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken, *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I L. Esbjørn, N. Bernhardt & O. Dysthe (Red.), *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad notam.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes, & F. Jensen, (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 196–121). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-08>
- Furumo, M. & Mortensen-Buan, A.-B. (2020). Skjønnlitteraturen og elevleseren – en undersøkelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevens engasjement i arbeidet med Hamlet. I N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut & H. Rørbech (Red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. (s. 125–140). Syddansk Universitetsforlag.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 2020,107(02), s. 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gadamer, H.-G. (2001). Estetikk og hermeneutikk. I S. Lægred & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 137–145). Spartacus forlag.
- Hennig, Å, Drangeid, M. & Christensen, S. (2025). Dialogisk litteraturundervisning. I Å. Hennig (Red.), *Samtaler om litteratur. Hva kan lærerstudenter lære oss?* (s. 14–28). Gyldendal.
- Hoel, T. L. (2024). Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet. I J. Bakken (red.) *Norskdidaktiske klassikere* (s. 205–218). Fagbokforlaget.

- Horndal, S. (2018). *Sølvmånen*. CálliidLágádus.
- 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, 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kafka, F. (2016). *Forvandlinga og andre forteljingar*. (J. Fosse, Overs.). Skald forlag.
- Kjelen, H. (2022). Faglegheit i litteraturundervisninga? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, 2022/01(48), s. 1–12. <https://doi.org/10.7557/13.6336>
- Kjelen. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet]. Nord Open Research Archive.
- Krogh, L. C. Oddvik, M. (2024). «Vet nå at jeg har kapasitet til dette.» Motstand og engasjement når vg3-elever får hele verk på timeplanen. *Norsklæreren*, 2024(3), s. 48–62
- Krogh, L.C. og Oddvik, M. (2024). Å lese romaner med internett i hånda: Om digital risiko og dialogisk læringsarbeid. I T. Stenseth & M. Oddvik (Red.), *Læring og undervisning i en digital verden* (s. 62–85). Gyldendal Akademisk.
- Kultur- og likestillingsdepartementet, Kunnskapsdepartementet (2024). Sammen om lesing. Leselyststrategien 2024-2030. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammen-om-lesing.-leselyststrategien-2024-2030/id3040859/>
- Kverndokken, K. (2024). «Love gifts til menneskene». Om muntlige fortellinger, muntlige fortellere og elevers muntlige fortellingskaping. I K. Kverndokken & J.O. Bakke (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: en teoretisk og praktisk muntlighetsdidaktikk* (2. utg., s. 109–131). Fagbokforlaget.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946657>
- Nambi, R. (2019). Secondary school students' experiences with reading aloud in Uganda: A case study. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 224–231. <https://doi.org/10.17507/jltr.1002.02>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, R. Solheim & D. Kibsgaard Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174), Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 89(2), 146–159. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-02-07>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rishøi, I. (2021). *Stargate. En julefortelling*. Gyldendal.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse* (s. 107–134). Universitetsforlaget.

- Rødnes, K.A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse. Education, the self and dialogue*. State University of New York Press.
- Skarstein, D. (2024). Fiksjonens særskilte betydning i norskfagets tekstopplæring. I J. Bakken (Red.). *Norskdiraktiske klassikere* (s. 167–177). Fagbokforlaget.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Universitetet i Sørøst-Norge (2025, 18. august). *Leseløp!* <https://leselop.usn.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2025, 30. januar). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 209–307). Universitetsforlaget.

Litteraturens plass i Erling Kristviks reformpedagogikk

Brage Egil Herlofsen

Høgskulen i Volda

Samandrag: I denne artikkelen undersøker eg kva litteratursyn ein kan finne i Erling Kristviks lærebøker, som var pensum ved fleire lærarutdanningar på 1900-talet. Kristviks pensumtrilogi er fyrst og fremst pedagogiske verk, men ein grunnleggjande premiss i artikkelen er at alle heilskaplege pedagogiske filosofi-er må innehalde tankar om dei meir spesialiserte didaktikkane som me i dag forskar på og arbeider med. I desse verka uttrykkjer Kristvik ofte mistanke mot litteratur. Dette mediet representerer falsk lærdom og passar ikkje inn i hans visjon for skulen. Samtidig finst det hjå Kristvik ein ambivalens knytt til verdien bøker kan ha for oss. Til slutt argumenterer artikkelen for at lesing kan fungere som ekte erfaring og difor kan ha ein plass også i Kristviks pedagogikk.

Nøkkelord: Erling Kristvik, reformpedagogikk, litteraturens eigenverdi

Keywords: Erling Kristvik, reform pedagogy, the intrinsic value of literature

Innleiing

Under Erling Kristviks (1882–1969) tid som rektor ved Høgskulen i Volda i åra 1930–46 fullførte han to arbeid som sidan hadde ei omfangsrik verknadshistorie. Dei to lærebøkene *Sjelelære* (1937) og *Elevkunne* (1939) blei saman med nytutgåva av *Læraryrket* (1925/1941) pensum for fleire generasjonar lærarstudentar (Kvam, 2009, s. 53; Madssen, 2020, s. 96–97). Desse utgjer den såkalla pensum- eller læreboktrilogien. Kristvik er saman med mellom anna Anna Sethne, Helga Eng og Bernhof Ribsskog sett som ein framståande proponent for reformpedagogikken

Sitering: Herlofsen, B. E. (2025). Litteraturens plass i Erling Kristviks reformpedagogikk. I M. Brekke, W. M. Rogne, H. A. Kjelen, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.), *Litteraturdidaktikk* (s. 161–176). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.275.ch7>
Lisens: CC-BY 4.0

slik den fekk gjennomslag i Norge. Det finst fleire fortellingar som forsøker å ramme inn dette gjennomslaget i ein vidare nasjonal kontekst, og dei ulike aktørane er gitt varierende vekt i desse forsøka. Kristvik blir ofte sett som ein ideolog som representerer folkedanningsideen med ei rural, eller agrar, innretting. Denne ideen om folkedanning blir av Rune Slagstad knytt til «Venstrestaten», som erstattar embetsmannsstaten og finn stad mellom innføringa av parlamentarismen i 1884 og okkupasjonen i 1940 (Slagstad, 1998, s. 93).

Heilskaplege, sosiologisk funderte pedagogiske filosofiar som Kristviks inneheld ein idé om skulen, kva målet med han er, og korleis han skal oppnå målet. Men i eit didaktisk perspektiv bør me undersøke korleis dei enkelte faga eller fagelementa blei forstått innanfor denne pedagogiske filosofien. Spesielt interessant er rolla litteraturen skulle ha i ein reformpedagogikk prega av mistanke mot all *indirekte* kunnskap. Kristvik uttalar seg ofte negativt om «bokskulen». Til dømes skriv han: «Hos oss har [lærebøkene] helst vori av det knappe, stutte, oftast turre slaget. Dei byd dei nakne kjensgjerningane, er eit slag skjelett, det kunnskapsminimum skulen krev prenta inn i minnet når alt er som det skal vera» (Kristvik, 1946, s. 85). Her rettar Kristvik kritikken mot *lærebøkene*, som kontra «det verkelege liv» ikkje gir heilstøypt kunnskap. Men det er ikkje berre som kjelde til lærdom at bøkene kan ha ein negativ påverknad på elevar. Kristviks mistanke mot «bøker» rettar seg også mot *skjønnlitteratur*:

Og same veikskapen har den lesnaden som tek sikte på opplevingar, t. d. diktverk, romanar osb. Legg ein vinn på det, kan vel slikt òg gje eitslag lærdom, enda det er vandt å vera viss på at det er sann lærdom. Verre er det at alt her vantar røyndom, det er ikkje livet sjølv, men fantasiskapt avspegling. (1953, s. 65)

Denne artikkelen vil nyansere Kristviks vurdering av litteratur. Fleire som har skrive om Kristvik, deler forfattarskapen inn i to. Det er læreboktrilogien som eg har presentert over, og det er den «filosofisk-sosiologiske» forfattarskapen, som Kjell-Arild Madssen kallar han. I denne artikkelen tek eg utgangspunkt i læreboktrilogien fordi det er desse bøkene som har hatt størst påverknad på pedagogikken, og det er i desse at Kristviks visjon for skulen er representert. Dei andre verka etter Kristvik kunne

utan tvil kasta lys over korleis Kristvik ser at litteratur skal passe inn i samfunnet elles, men eg vil fokusere på skulen.

Spesifikt litteraturens plass i Kristviks pedagogikk har ikkje vore undersøkt utover dei breie sveipa som konkluderer med at det hjå reformpedagogikken fanst skepsis mot bøkene rolle i «dressurskulen». Ein mogleg grunn til dette er at Kristvik sjølv ikkje hadde nokon direkte påverknad på normtekstane for norskfaget i skulen (Hamre, 2014, s. 252–253). Det er heller ikkje målet for artikkelen å undersøke om historiske læreplanar inneheld spor av Kristviks litteraturskepsis. Kasuset Kristvik er interessant fordi han blant norske reformpedagogar går langt i å formulere den skepsisen mot bokleg lærdom som pregar denne pedagogiske tradisjonen. Samstundes finst det òg ein ambivalens i hans syn på litteraturen. Sjølv om bøkene skal ha ei redusert rolle i Kristviks skule, innrømmer han at skjønnlitteraturen spelar ei viktig rolle i å utvikle estetisk smak og førestillingsevne hjå skulebarn. Ikkje minst gjeld det også utviklinga av moralsk sans. Litteraturens posisjon er altså tvitydig. Artikkelen vil ende i ei drøfting av kva slags *erfaring* litteraturen kan bidra med. Dette blir utforska i eit argument om at litteratur kan ha ein velfortent plass også i ein skule som legg større vekt på erfaringar enn alt anna.

Reformpedagogikk på (vest)norsk

Kristviks idear er prega av den folkelege kristendommen som definerte samfunnskonteksten der han heldt til. Han vaks opp i ein lærarheim på Nordmøre, og han utdanna seg ved lærarskulen i Volda i 1908–13 (Espeland, 1934, s. 718; Todal, 1952 s. 4–5). Seinare hadde han stillingar ved blant anna lærarskulane i Tromsø og Hamar, før han vende tilbake til Volda i nemnde rektorstilling. Frå kyrkjedepartementet fekk han stipend til ein studietur til Tyskland, der han stifta kjennskap med ideane til mellom andre sosiologane Durkheim og Tönnies og reformpedagogane Karl og Charlotte Bühler. Kristviks pedagogikk bygger på ein samtidsdiagnose prega av auka individualisme. I eit forsøk på å motverke denne individualiseringa formulerer han eit pedagogisk program som legg vekt på fellesskap på ulike nivå. Skulen blei for han den fremste reiskapen i å oppdra mennesket til å bevare «samfunnet». Slagstad forklarar kvifor det var

maktpåleggjande å halde på samfunnet for Kristvik: «Samfunnet som 'eit varande samliv' var et sett av normdannende institusjoner som sørget for den sosiale sammenbinding, som skapte tilhørighet og påkalte forpliktelse» (Slagstad, 1998, s. 103). Vekta på plikt heng saman med Kristviks kristne oppvekst. Slagstad knyter Kristviks etikk til Hegels omgrep «Sittlichkeit», som ein nettopp kan forstå som dei moralske sedane som gjer opp eit samfunn: lover, praksisar og normer. Sigurd Hverven peiker i si Hegel-bok på at omgrepet gjeld dei institusjonane som er felles. Det vil seie at det er dei kollektive måtane å leve på som formar individa «slik at de kan virkeliggjøre en frihet som ikke er oppnåelig for dem på egen hånd» (Hverven, 2024, s. 125). Kristvik har i likskap med Hegel sterk tru på at institusjonane i samfunnet er sentrale for at menneska skal kunne leve gode liv.

Skulen er ein slik institusjon, og for å sørge for at skulen spelar denne rolla best mogleg, utviklar Kristvik ei pedagogisk tenking. Reformpedagogikk er eit namn som passar til eit mangfald av rørsler på fyrste halvdel av 1900-talet. Felles for dei er ei kritisk haldning til «den tradisjonelle skulen», som innanfor rørslene blei kjenneteikna av kunnskapsorienterte mål og lærarstyrte aktivitetar. Reformpedagogar som Ellen Key, John Dewey og Maria Montessori vektla interessene og føresetnadene til barna, og eit mål var at samfunnet skulle tufte skulen på aktiv deltaking frå barnas side (Sæther, 2011, s. 36). Kristvik deler desse haldningane i utviklinga av «sin» reformpedagogikk. Det som særmerker denne versjonen, er Kristviks engasjement for det agrare samfunnet, og dei erfaringane barna skulle skaffe seg i reformskulen, blir i større grad knytte til heimen og dei behova som gjeld på heimlassen. Det inkluderer mellom anna at dyrehold og jordbruk blei prioriterte tema i skulefaget heimbygdskunnskap¹. Kristvik set også desse bondske verdiane i spel med ein grunnleggjande kristen etikk. Dei oppdragande måla i pedagogikken er henta frå sistnemnde, og Kristvik tek i sine verk stadig bibelske topoi i bruk for å underbyggje den interne logikken i det pedagogiske systemet. Eit sitat frå Lars Reintons dagbok illustrerer koplinga mellom

1 Faget hadde namnet «hjemstedslære» i byfolkeskulen og «heimbygdskunnskap» i landsfolkeskulen. I 1939 fekk faget namnet «heimstadlære» uavhengig av kva normalplan ein fylgde.

det kristne og det agrare: «[Lærarhøgskulen] byggjer paa den kristeleg-nationale grunntanke, og gaar ut fraa bondelivet, som det berande i norsk kulturliv. Lærarane skal ikkje veksa fraa folket, men lengre og betre inn i folket» (Reiton, 1918, sitert i Høydal, 1995, s. 232). Den kristne konteksten kan delvis forklare Kristviks skepsis til skjønnlitterære fortellingar – dei konkurrerer med bibelen som ei kjelde til moralske grunnforteljingar.

Reformpedagogikk eller filologisk lærdomskultur?

Da Rune Slagstad presenterte Kristvik som ein av sine «handlingsideologar» for Venstrestaten, var det i selskap med Halvdan Koht og Ole Hallesby (Slagstad, 1998, s. 99). Kristvik er implisitt vald ut blant andre samtidige (reform)pedagogar fordi han går lengst i å setje sin pedagogikk inn i eit større sosiologisk-filosofisk system. Slagstad legg stor vekt på den pedagogiske diskursen ettersom «Venstrestaten (1884–1940) var folkedannelsens storhetstid» (Slagstad, 1998, s. 93). Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås peiker på at resepsjonen etter Slagstad tolkar dette i ulike retningar – er det pedagoganes verdiar eller pedagogikken-som-fag som vinn terreng? (Telhaug & Mediås, 2003, s. 26). For Kristviks del er dette eit spørsmål om reformpedagogikken hans overlever som system-filosofi, eller om læra overlever segmentert til mindre bitar.

Knut Kjelstadli er til dømes særskild kritisk til at Kristvik får den plassen han får i Slagstads historieskriving. Han viser til at Kristviks idear hadde lite politisk gjennomslag, altså er *De nasjonale strateger* (1998) under omtala av Kristvik meir idéhistorie enn realhistorie (Kjelstadli, 1999, s. 147–148). Om ein les Reidun Høydals bidrag i same debattbok, kan ein oppfatte eit indirekte forsvar for Slagstads utval. Ho peiker på at «kunnskap er meningsskaping som kan gi makt – makt til å definere, kategorisere, til å konstituere røyndom» (Høydal, 1999, s. 152). Men der Slagstad identifiserer reformpedagogen Kristvik som ein strateg for «Venstrestatens» folkedanningsprosjekt, understrekar Høydal at me først og fremst bør karakterisere denne perioden, som «kunnskapsregime», som eit skifte frå juss og samfunnsvitskap til norsk og historie som dei prioriterte skulefaga. Denne faglege vendinga passar ikkje inn i forteljinga

om den innflytelsesrike Kristvik. Ein liknande kritikk finn me òg hjå Pål Hamre (Hamre, 2014, s. 253). «Nasjonsbyggingsdisiplinane», norsk- og historiefaget, symboliserer den bokskulen som Kristvik åtvarar mot, ein skule der kunnskap er noko eksternt og semiotisk. Høydal skildrar ein «filologisk lærdomskultur» som karakteristisk for Venstrestaten, altså skildrar ho dette skuleparadigmet som meir orientert mot bøker enn det me får inntrykk av når me les Kristvik (Høydal, 1999, s. 163–165). Kristvik ville neppe brukt ordet filologisk om sin eigen pedagogikk. Om me tek Høydal på ordet, er det rettare å sjå Kristvik som ein outsider i høve den skulefilosofien som eigentleg var gjeldande.

Sjølv om Høydal åtvarar mot å tenkje dikotomisk om by og land – ei åtvaring som må sjåast saman med målrørslas tilvære i både sentrum og periferi – kan denne dikotomien verke som ein fruktbar tankefigur for å nøste opp i påstandane om reformpedagogikk og den filologiske lærdomskulturen. Fyrst og fremst er Kristviks pedagogiske lærebøker retta mot skulen, mens Høydals skildring i stor grad omhandlar kunnskapsparadigmet i academia. For det andre er skulen på denne tida delt mellom lands- og byskulen i to normalplanar, altså ei heilt reell by/land-inndeling. Det er klart at Kristvik opererer utanfor maktsentrumet, og hans tilsynelatande antifilologiske reformpedagogikk kan ha vore verksam i landsfolkeskulen samtidig som, og uavhengig av at, filologien stod sterkt i hovudstadsakademia. Denne nyanseringa av kunnskapsparadigmet i Kristviks tid aktualiserer likevel eit iaugefallande trekk ved Kristviks tekstar – litteraturens status i skulen er aldri nøyaktig eksplisittert. Det er vanskeleg å vurdere Kristviks negative utfall mot lesing når den totale situasjons- og kulturkonteksten er utanfor rekkevidde.

Kristviks syn på litteraturen

Litteraturens rolle i livet til elevane er moglegvis gjord konvensjonell på ein måte som krev at me les Kristvik med eit historisk blikk. Kristvik kan til dømes åtware mot den fantasihungrige læraren:

Sume lærarar er så likesæle at skulegangen blir spilt umak for borna kanskje.

Jamt kjem dei ubudde til timane, og rettings- og kontrollarbeidet sparer dei seg

for. Stundom kan det vera den reine latskapen som årsaka. Eller dei går slik opp i andre, kanskje offentlege interesser, at skulen blir heilt forsømd. Men det kan òg skriva seg frå morosykje, frå ein fantasi som jamt hungrar etter sensasjon; romanlesing i timane er eit utslag av dette. (Kristvik, 1953, s. 310)

Ein slik karakteristikk kan me lese i lys av Kristviks sardoniske brodd, eller så kan me leggje dette til hans litteraturskeptiske rekneskap. Og slike små stikk om den korrupperande effekten litteraturen kan ha, finn me mange av gjennom forfattarskapen. Med dette tek Kristvik plass i ein tradisjon som skriv seg langt tilbake i historia. Mest berømt i denne tradisjonen er nok Platon, som avviser at litteratur kan tilby nokon som helst nytte. På sitt verste kan litteraturen ifølgje han øydeleggje den moralske utviklinga vår. Det er sentralt i Platons avvising at litteratur er ei form for *mimesis*, og slik etteraping av verkelegheita vil per definisjon vere noko anna enn sanninga, som Platon set høgast (Platon, 2001, s. 365). Sett på denne måten er litteraturen eit medium som illustrerer Platons idélære, der sansane våre, som får inntrykk via boka me har føre oss, blir narra av eit lys som berre ber med seg spor av den eigentlege sanninga. På same måte som Kristvik ikkje vil ha nokon litteratur i skulen, vil ikkje Platon ha nokon poesi i sin republikk.

Undergraving av boka som kjelde til lærdom har lange tradisjonar, som me har sett. Og i tillegg til Platon står Kristvik i gjeld til namn som Ludvig Holberg og A. O. Vinje. Holberg ytrar ved fleire høve beundring for bondevett og kritikk av usjølvstendig bokkunne. Desse innfalla kan ein samtidig rekne for satiriske og subversive. Slik er det ikkje med Vinje, som kontra si eiga lærde danning har formulert solid kritikk av boklærdom (Seiler, 2021). Vinje ytrar på fleire punkt same kritikk som Kristvik gjer – det går spesielt ut på at bokleg lærdom ikkje må erstatte praktisk kunnskap om jordbruk og arbeid. Her skriv Vinje ut ifrå ei nasjonal interesse i å dyrke sin eigen rikdom, men det finst spor av same idé om nasjonal ånd som Kristvik nyttar seg av. I tillegg til dette speglar Vinje den platoniske kritikken av bøker, men nesten invertert. For han representerer bøker idéverda, der boka blir eit alternativ for å leve «i direkte drøfting med livet» (Seiler, 2021, s. 229). Sansane, som Platon er mistenksam mot også utanfor lesing, er for Vinje trua av boka. Seiler viser til fleire tenkjarar på 1800-talet som deler slike impulsar. Blant dei er

Arthur Schopenhauer, som åtvarar mot dei lærde sin daude kunnskap: «On the contrary, the much knowledge of the ordinary scholar is dead, because even if it does not consist, as is often the case, in mere words, it consists entirely in abstract knowledge» (Schopenhauer sitert i Seiler, 2021, s. 229). Kristvik deler denne kritikken av «det abstrakte» ved bokleg lærdom, men i motsetnad til Vinje er ikkje hans kritikk invertert platonisme.

I eit av dei fyrste Kristvik-sitata i denne artikkelen skriv han: «Verre er det at alt her vantar røyndom, det er ikkje livet sjølv, men fantasiskapt avspegling» (1953, s. 65). Det er nokre passasjar som tyder på at Kristvik opererer med eit platonisk verdsbilete der også det fysiske livet manglar sanninga som elles er å finne i idéverda. Samstundes legg Kristvik vekt på at elevane skal interagere med den sanselege, fysiske omverda og såleis skaffe seg erfaringar. Kritikken hans av bøker er at dei ikkje er «livet sjølv», altså at dei er sekundære i høve det primære, men det er ikkje heilt enkelt å få grep om kva «livet sjølv» er, om det er ei idéverd i Platons tradisjon, eller om det er ei sanseverd, slik til dømes Schopenhauer ser det. Mest sannsynleg plukkar Kristvik element frå Platon, men tek ikkje idélæra til sitt ytste. I sitt innleiande pedagogikkhistoriske sveip i *Læreryrket* (4. utg., 1953) kritiserer Kristvik det materialistiske kunnskapssynet som i lange tider var gjeldande. I tillegg rettar han kritikk mot Rousseau og dei som meiner at barn kan dannast ved å utfalde seg fritt. Det går ikkje. Ein treng sosiale og religiøse institusjonar, ifølgje Kristvik. Den riktige måten å innrette skulen på, meiner han, er «integralisme», som vil seie at dei kunnskapsmessige byggesteinane sak, emne og metode kjem integrerte i den næraste krinsen om barnet «slik at emna kjem på plass i sin røyndeleg samanheng, og får syna samspelet mellom dei faktorane som til saman er livet for barnet» (Kristvik, 1953, s. 35). Mens den pedagogiske tanken har mykje til felles med Vinje, som også understrekar at danning må spegle den lokale og nasjonale konteksten, liknar kritikken av litteraturen mest Platon.

Men samtidig som Kristvik angrip litteraturen som bløff og skuggespel, finst det nokre spor av ein meir litteraturpositiv personlegdom i verka hans. Me får eit ganske annleis inntrykk av reformpedagogen når statsarkivar Anders Todal skildrar lærarsonens barndomsår i Eide:

Heilt fri for skadeleg litterær påverknad i barneåra gjekk ikkje Erling Kristvik heller. Klinten veks nemleg alle stader, også i Eide. På ein eller annan mystisk måte hadde gutungen snusa opp ein kasse full av utklippte «kjellarar», truleg henta frå «husorganet» Kristianiaposten. Innhaldet i desse kjellarane veik ikkje så reint lite av frå ånd og tone i sokneboksamlinga. Kjellarane handla nemleg om fransk overklasseliv, som aldri har hatt noko godt ord på seg. [...] Det var mat for Mons desse utklippa! Guten las så «øyet ble stort og vått», i sorg over motgang som «helten» møtte. Harmen over svikferda og meinrådene åt «skurken» nådde tilsvarande høgder. Fantasilivet blei sett i slike svingingar at gutungen dagdrømde seg bort frå vassbering og vedhenting, forsømde med andre ord embetspliktene sine i høg grad. Dei rådande makter leita etter grunnen, og fann skattkista med dei franske kjellarforteljingane. Ein dag var den dyrverdige kassen «spurlos versenkt». (Todal, 1952, s. 7)

Litteraturen spelte tydelegvis ei stor rolle i Kristviks oppvekst (sjølv om Todal ikkje røper noko om kjelda eller historisiteten til denne anekdoten). I tilknytning til oppvekstskildringa byggjer Todal opp ei motsetning mellom sogne- og bygdeboksamlingane som bestod av bokgåver frå svenskekongen Oscar II, og «smusslitteratur» slik det er beskrive ovanfor – på same måte som Platon toler å vedkjenne at litteratur på sitt beste ikkje naudsynlegvis korrupperer, men heller kan tene som uskadeleg distraksjon.

Ei liknande inndeling, der noko litteratur ikkje har alle dei skadelege kvalitetane som elles gjeld, står også Kristvik sjølv for. I *Elevkunne* (1939/1959), som er ei skildring av utviklingsstadium hjå barn delt inn etter aldersperiodar, skildrar han pubertetstida. Her legg Kristvik vekt på den seksuelle mogninga, som han med nettopp Platon deler inn i to driftar, knytt til høvesvis organismen og sjela. Han føretrekk langt på veg «det Paulus kallar agape» (Kristvik, 1959, s. 61). Difor åtvarar han mot at til dømes litteratur kan freiste til «lekamleg tilnærming». Han skriv: «I eit moralsk slakt miljø blir seksualiteten eggja gjennom føredøme i liv og bilete (litteratur, bilete, kino)» (Kristvik, 1959, s. 63). Rett etter denne åtvaringa beskriv Kristvik likevel korleis dei brytningane elevar opplever i ungdomstida, fører til ein rikdom i det indre livet deira. Særleg gjeld dette det estetiske kjenslelivet:

Solnedgangen og måneskinet, fuglesongen og skogsusen stiller sjelestrengene på underleg vis. Ja, det er liksom hans såre, lengtande eg møter noko gåtefullt han serskilt kjenner seg i ætt med der ute i naturen. [...] Ikkje mindre gjeld dette om *boka og litteraturen*. Boka blir ein ven som den unge stengjer seg inne saman med, ei rikdomskjelde i den tida da han kjenner seg einsleg og hungrar etter nytt liv. (Kristvik, 1959, s. 65, mi utheving)

Den verknadsfulle reformpedagogen vekslar altså hurtig mellom å kaste mistanke over litteraturen fordi han er kjelde til usedelegheit, og å feire evna hans til å gjere unges indre liv rikare. Her er det estetiske opplevingar som litteraturen kan tilby. Ei slik estetisk oppleving bidreg til eit rikare indre liv og dermed ei sunn utvikling, ifølgje Kristvik.

Ein annan rikdom litteraturen kan tilby, får me vite om i *Sjelelære* (1937/1952). Her trekkjer han inn litteraturen i eit resonnement om behovet for ikkje å stivne i sin moral: «Litteraturen gjev bilete av livsstriden utanom den næraste krinsen, gjer framand livslagnad nærverande for hugen, og kallar med det på samhug og medansvar. Og kunnskapen rett-leier vitet når det gjeld val av måtar og utvegar» (Kristvik, 1952, s. 254). Her beveger Kristvik seg til ein etisk-moralsk topos som er mykje brukt i dagens litteraturdidaktikk som strategi for å argumentere for litteraturens verdi i skulen. Argumenta i denne tradisjonen plar gå ut på at spesielt forteljande tekstar er veileigna for å absorbere moralske perspektiv, og såleis utviklar elevane eit etisk medvit i møte med slike tekstar. Som det står i den gjeldande norsklæreplanens kapittel om fagets relevans og sentrale verdiar: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevane moglegheit til å reflektere over sentrale verdiar og moralske spørsmål og bidra til at dei får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). Dette er éi av berre tre grunn-gjevingar for lesing av litteratur i norskfaget som gjeldande læreplan opnar med². Den etiske toposen står altså sterkt.

Ein mykje brukt referanse til dette perspektivet på kva nytteverdi litteratur kan ha, er Martha C. Nussbaum, som understrekar det potensialet som ligg i litteraturen når me som menneske skal utvikle empati og moralsk

2 Dei andre er 1) at litteraturen er ein del av norsk kulturarv, og at elevane gjennom han utviklar ein kulturell identitet, og 2) at elevane skal ha tilgang til litterære (estetiske) opplevingar.

sans (Nussbaum, 2016). I kapittelet som på norsk er titulert «Den narrative forestillingsevne», er Aristoteles, heller enn Platon, med *Poetikken* ein sentral referanse. Det er Aristoteles' postulat om at litteraturen viser oss det som *kan* hende, som Nussbaum byggjer sitt argument på. Argumentet er at empati er tufta på ei evne til å førestille seg kva kjensler og tankar andre menneske ber inni seg. Denne førestillingsevna er nært knytt til forteljingar, der «narrativ lek» lærer barn å sjå for seg dei kjenslene som bur inne i foreldre, vener, framande og andre. Og slik innleving er nært bunde saman med moralsk samhandling. Nussbaum skriv:

Øvelse i empati og antakelser om andres sinn fører til en viss form for samfunnsdeltakelse og en viss form for fellesskap: Det fremelsker en sympatisk mottakelighet for andres behov og en forståelse for hvordan omstendighetene former behovene, uten at respekten for atskilthet og privatliv blir borte. (Nussbaum, 2016, s. 31)

Det er naturlegvis fellesskapet som tener på at barn blir eksponerte for slik moralsk øving som forteljingar kan vere. Og som me har sett tidlegare, byggjer heile Kristviks prosjekt på utviklinga og konserveringa av eit slikt fellesskap. At litteraturen kan spele ei rolle når samfunnets institusjonar skal konsoliderast, er noko Kristvik ser sjølv om han nærer skepsis til korleis litteraturen faktisk utfører denne rolla.

Det litteraturen tilbyr

Sjølv om han vedkjenner at litteraturen har visse kvalitetar, er den litteraturskeptiske diskursen i verka til Kristvik konsistent med den pedagogiske filosofien hans. Erfaring er det som er i sentrum. Læring er ein prosess der erfaring blir sublimert og transformert til kunnskap. Når Kristvik ser litteratur som «fantasiskapt avspiegling», er det ei vurdering som diskvalifiserer litteraturen som erfaring. I handsaminga av det han kallar sakformalisme (altså skuleideologien som orienterer seg mot emne) går han særst langt i å mistenkjeleggjere diktning på denne måten:

Jamvel om ein skjønar meininga med orda, så stig innhaldet alltid fram berre som bilete eller omgrep. Slik er det med litteraturen og all kunst elles, og slik er

det med sakkunnskap i bok. Diktinga avspeglar noko, kanskje noko verkeleg, men jamt får ein berre biletet, kanskje skinet, gjerne eit falsk skin. Og innbiller ein seg at dette er alt, kjem ein til å leva i draumar og skuggar. Ein skule som ikkje byd motvekt mot dette formlivet, nærer fantasifloget (*fiksjonalismen*) hos dei unge, eit liv i hildrande syner og farlege luftspeglingar. (Kristvik, 1953, s. 34)

Også her nyttar han seg av same metaforar for samverkinga mellom tekst og verkelegheit som me har sett tidlegare: draumar, skuggar, syner og luftspeglingar. Det er sentralt at barnet som møter denne typen «dikt og forbanna løgn», er utsett for narr. Likevel innrømmer Kristvik at litteraturen kan tilby ei form for estetisk og moralsk danning. Eg forstår denne tilsynelatande motsetnaden slik: I Kristviks taksonomi består eit litterært verk av to lag, eit verks ytre form og innhald (skildringar, personar og handlingstrådar) og den estetiske kjernen som berre finst i enkelte literære verk. Denne måten å diskriminere mellom kunstverk på er også forklaringa enkelte Platon-forskarar kjem med for å forsvare hans for nokon store lyte. Angrepet frå Platon er kanskje eit angrep på datidas underhaldningskultur, slik Frode Helmich Pedersen drøftar i eit essay om litteraturens posisjon i vår tidsalder (Pedersen, 2021, s. 77–78). Det verkar sannsynleg at også litteraturskepsisen til Kristvik fyrst og fremst gjeld «billig underhaldningslitteratur», som ikkje vil tene som verktøy for moralsk og estetisk oppseding.

Sjølv om ein unnskylder Kristviks utfall mot litteraturen som sunn skepsis til enkel og dårleg litteratur, så koker Kristviks mistankar til sjuande og sist ned til ei platonisk forståing av estetiske objekt der objektet er noko partikulært som er mindreverdige samanlikna med det ideelle. Dei biletskapande reiskapane som litteraturen tek i bruk for å skape skildringar, utgjer ei skinnverd som aldri kan tilby reell erfaring, den typen erfaringar som i Kristviks filosofi let barn vekse. Det Kristvik berre tidvis skimtar, er at det litteraturen tilbyr, ikkje eigentleg er den verda som er skildra i verket, men ei leseerfaring som heller dreiar seg om å bli eksponert for estetiske prosessar. Kristvik gløymer at å lese ikkje er det same som å bli *narra* av skuggespelet i Platons hole, men å *erfare* dette skuggeteateret med eit internalisert medvit om konfigurasjonen av maske og ansikt. I dei mange nedsetjande metaforane der dei språklege verdskonstruksjonane i litteraturen blir reduserte til *fata morgana*,

undervurderer Kristvik evna barn har til å forstå fiksjon. Omgrepet *fata morgana* refererer til Morgan le Fay frå legenda om Kong Arthur. Morgan har i mange Arthur-forteljingar blitt teikna som ei vond heks, derav dei negative konnotasjonane slike luftspeglingar kan ha. Men i dei tidlegaste keltiske kjeldene var Morgan ei god fe-dronning som lækte Arthur da ho tok han med til Avalon. Denne parallellen er ei formaning om at spegling av røynda ikkje *må* vere eit sjofelt triks – det kan òg tene som trøyst, oppmuntring, røynsle og, ja, lærdom.

Slik sett kan litterære verk ha eit indre innhald, der ein kan møte og erfare slike moralske oppvakningar som Kristvik skildrar i ei av dei få innrømmingane om litteraturens verdi, og som Nussbaum finn så viktige for utviklinga av institusjonane i samfunnet. Kristvik nedgraderer møtet med ein litterær tekst frå *erfaring* til *hending* utan vidare konsekvens, men det er fordi han konsentrerer seg om dei ytre elementa til litterære verk, ikkje samspelet mellom lesar og tekst. Det er heller ikkje overraskande at Kristvik grip til ei slik tekstforståing, all den tid platonisme har sett sitt avtrykk på kristendommens idéhistorie, og Kristvik er som kjent særers prega av kristen tenking.

Kristvik plasserer skildringar av røynda lågast i sitt hierarki av litterære tekstar. Sjølv om skjønnlitteraturen etterliknar verkelegheita i skildringane sine, skapar han òg nye univers og gir seg ikkje ut for å vere sann. Det same kan ein ikkje seie om sakprosa, som nettopp tek sikte på å skildre røynda så godt som mogleg. Mens skjønnlitteratur kan utvikle estetisk sans, ser Kristvik sakprosa som ei samling «nakne kjensgjerningar» som ikkje bidreg med anna enn vranglære. Dette perspektivet verkar framandt i lys av vår nåtidige læreplan, der desse to hovudsjangrane i stor grad er sidestilt i norskfaget (og maktforholdet går i favør sakprosa om ein ser summen av lesing i alle faga i skulen) (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Dette kan kome av at reformpedagogikken ikkje har vist seg å vere like levedyktig som ein såg for seg under glansdagane. Men kanskje kan det også kome av at det livet som skulen ifølgje reformpedagogane skulle førebu elevane på, har endra seg radikalt. Der det før var snakk om det agrare samfunnet i lokalt omfang, er det nå ei digital og global verd skulen førebur elevane på. Tekstar som fortel om røynda, er så utbreidde at dei i dag er ein substansiell del av den røynda som dei fortel om. Slik sett får dei nakne

kjensgjerningane klede. Dette resonnementet fungerer som ei påminning om at skulen må endre seg med verda. I vår tid kan det verke framandt at Kristvik ein gong frykta litteratur som kjelde til moralsk og epistemisk forvilling. Litteraturens tilbod om langvarig konsentrasjon representerer for mange i dag sjølve motstykket til dei korte og støyande mediale distraksjonane me finn på telefonane våre.

Avslutning

På Kristviks tid var litteratur det primære underhaldningsmediet og ein arena for offentleg ordskifte. I dag har litteraturen framleis desse to rollene, men han opplever konkurranse frå andre medium med kortare former og større modalt spelerom. Det var kanskje denne sterke posisjonen som gjorde at Kristvik måtte yte motstand mot litteraturens hegemoni i sin pedagogiske visjon. I dag ser mange heller litteraturen som ei motgift i ein medial realitet der kontemplasjon og stille er mangelvarer. Det er eit tankekors at litteraturen i dag representerer ei dreining vekk ifrå det virtuelle og verkelegheitsferne, mens same medium for Kristvik representerte nettopp ei fjerning frå verkelege erfaringar. Kristviks pedagogiske filosofi prioriterte handfaste, gjerne agrare, dugleikar som var nødvendige for eit liv på bygda. I dag ser me kanskje same diskurs i yrkesfagklasserom der elevar les instruksjonsmanualar i staden for skjønnlitterære kanontekstar – fordi det er slike tekstar dei *faktisk* har bruk for og *faktisk* ønskjer å lese, får me høyre. I slike klasserom kjem nytteperspektivet fyrst, og tekst, nytte og lærdom skal integrerast saman i ei høgare eining, slik me kjenner det frå Kristvik. Kristviks litteraturskepsis lever vidare fordi mange framleis ser skjønnlitterære verk som konstruerte verder som er fjerna frå vårt eige liv. Dei overser det Kristvik likevel peiker på, nemleg at litteraturen er ei kjelde til unike estetiske erfaringar som er naudsynte for å leve eit fullverdig liv, også i dette hundreåret.

Abstract

In this article, I examine the view of literature found in Erling Kristvik's textbooks, which were part of the curriculum in teacher training

programs in Norway for parts of the 20th century. Kristvik's three textbooks are primarily pedagogical works, but a fundamental premise in this article is that all comprehensive pedagogical philosophies must include ideas about the more specialized didactics that we research and work with today. In these works, Kristvik often expresses distrust of literature. The medium of literature represents false learning, and hence it does not fit into his pedagogical vision. At the same time, there is an ambivalence associated with books concerning the moral and aesthetic values they can have. Finally, the article argues that reading literature can function as real experiences and therefore also should have a place in Kristvik's pedagogy.

Brage Egil Herlofsen
 Institutt for språk og litteratur
 Høgskulen i Volda
 Postboks 500
 6100 Volda
 brage.egil.herlofsen@hivolda.no

Brage Egil Herlofsen

Brage Egil Herlofsen er stipendiat ved Høgskulen i Volda. Doktoravhandlinga hans handlar om norsk bryllupsdiktning på 1600- og 1700-talet.

Litteraturliste

- Espeland, A. (Red.). (1934). *Norske skulefolk*. Dreyers forlag.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Hverven, S. (2024). *Hegel. En ganske enkel bok om en vanskelig filosof*. Dreyers forlag.
- Høydal, R. (1995). *Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895–1920. KULTs skriftserie nr. 39*. Noregs forskingsråd.
- Høydal, R. (1999). Norskdomsrørslas akademikarar. Ein del av venstrestatens dannelseselite. I E. Rudeng (Red.), *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strategier* (s. 152–166). Pax.

- Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (2010). Innledning. I K. Kalleberg og A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 11–17). Fagbokforlaget.
- Kjelstadli, K. (1999). Biologiens tid. Randbemerkninger om viten og venstrestat. I E. Rudeng (red.), *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strategier* (s. 145–151). Pax.
- Kristvik, E. (1946). *Læreryrket. Innføring i pedagogikk* (3. utg.). Olaf Norlis forlag.
- Kristvik, E. (1952). *Sjelelære. Pedagogisk psykologi* (4. utg.). Olaf Norlis forlag.
- Kristvik, E. (1953). *Læreryrket. Innføring i pedagogikk* (4. utg.). Olaf Norlis forlag.
- Kristvik, E. (1959). *Elevkunne. Skulealder-psykologi* (3. utg.). Olaf Norlis forlag.
- Kvam, V. (2009). *Livsnær skole. En historie om Erling Kristvik og den fådelte skolen*. Abstrakt forlag.
- Madssen, K.-A. (2020). *Erling Kristvik – en nasjonal strateg?*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.117>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. (Overs. A. Øye). Pax.
- Pedersen, F. H. (2021). *Splinten i øyet. Essay*. Pelikanen.
- Platon. (2001). *Samlede verker, bd. V. Kleitofon; Staten*. Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Seiler, T. (2021). «Eg meiner bokleg opplysning, denne 'daude bokstavlaere'». Vinje om boklærdommen. I A. Åslund, P. Fjågesund, K. Hanto, S. Nordstoga & J. M. Staxrud (Red.), *Tvisyn, innsyn, utsyn. Nærblikk på A. O. Vinje* (s. 221–249). Spartacus forlag.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strategier*. Pax.
- Strømnes, M. (1952). Bokmannen og idéane. I A. Vatne, M. Strømnes & P. Myklebust (Red.), *Festskrift til Rektor Erling Kristvik* (s. 59–83). Olaf Norlis Forlag.
- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie. Utdrag frå formidling, forskning og debatt*. Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Todal, A. (1952). Erling Kristvik. I A. Vatne, M. Strømnes & P. Myklebust (Red.), *Festskrift til Rektor Erling Kristvik* (s. 3–19). Olaf Norlis Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2024). *Læreplan i norsk*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>

Dette temanummeret av Skriftkultur handlar om litteratur og litteraturredidaktikk. Å forske på litteraturundervisning inneber at vi må ta omsyn til at vilkåra for litteratur og lesing har endra seg: Elevane les mindre litteratur enn kva dei gjorde før, og dei vel å lese korte tekstar både på skulen og på fritida, ifølgje fleire PISA- og PIRLS-undersøkingar. Det skjer på den måten ei marginalisering av lesing av lengre, gjerne komplekse, tekstar som krev uthald og kognitivt tolmod.

Samstundes er styresmaktene opptatt av at lesing må prioriterast, og det er sett i verk satsingar som skal stimulere til meir langlesing og tilskot til innkjøp av fysiske lærebøker og litteratur i skulen. På denne bakgrunnen er det viktig at ein i lærarutdanninga og i skulen diskuterer litteratur og litteraturundervisninga sin posisjon i fortid og notid, og korleis undervisninga òg kan stimulere til kreativitet, lesemotivasjon og leseglede. Det stadsbaserte i litteraturen står også sentralt i arbeidet med å skape relevans og mening, både analogt og digitalt og på tvers av nasjonale skiljelinjer og utdanningsinstitusjonar, samtidig som skulebiblioteka kan vere ein litterær arena for å danne god lesekultur i skulen.

Marit Brekke er førstelektor i
norskdidaktikk ved Høgskulen i Volda.

Hallvard Andre Kjelen er professor i
norskdidaktikk ved Nord universitet, Nesna.

Wenke Mork Rogne er professor i
norskdidaktikk ved Høgskulen i Volda.

Stig J. Helset er professor i norsk
språkvitenskap ved Høgskulen i Volda.

Endre Brunstad er professor
i nordisk fagdidaktikk/språkvitenskap
ved Universitet i Bergen.

ISBN 978-82-02-90096-0



www.cda.no