

*Atle Skaftun*

*Universitetet i Stavanger*

*Margrethe Sønneland*

*Universitetet i Stavanger*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8874>

## Kritisk literacy i litteraturundervisningen

### Sammendrag

I denne artikkelen diskuterer vi litteraturundervisning som mulighetsrom for kritisk literacy med utgangspunkt i noen prinsipper i Paolo Freires tenkning, som i høy grad harmonerer med utviklingen av norske læreplaner på 2000-tallet. Vi begynner med å etablere sammenhengen mellom Freire og Fagfornyelsen med begrepet literacy som viktig bindeledd, før vi forfølger Freire og Macedos forståelse av literacy som *Reading the word and the world* (1987). Literacy forstått på denne måten innebærer en lese- og skriveopplæring som har forholdet mellom den lærende og verden som omdreiningspunkt. Dette forholdet tolker vi som et sentralt grensesnitt mellom den lærende som engasjert i verden og verden presentert som problem, før vi vender oppmerksomheten mot en case knyttet til problemorientert litteraturundervisning i ungdomsskolen. Vi runder av med å minne om at kritisk literacy er dypt beslektet med humanistiske og norskfaglige tanketradisjoner, og at en produktiv vei til fornyelse av litteraturfaglig praksis gjennom begrepet kritisk literacy, kan være å skape rom for førstehåndserfaring med åpne faglige problemer.

Nøkkelord: kritisk literacy, norskfaget, problemorientert litteraturundervisning, Freire

## Critical literacy in literature education

### Abstract

In this article we discuss literature education as an opportunity space for critical literacy, based on a set of principles derived from the pedagogy of Paolo Freire. These principles are highly compatible with the development of Norwegian curricula in our millennium. We start by establishing the connection between Freire's ideas and the latest Norwegian curricular reform, *Fagfornyelsen* (implemented in 2020), emphasizing the concept of *literacy* as an important link between the two, before pursuing Freire and Macedo's (1987) understanding of literacy as reading not only the word, but also the world. This conception of literacy implies a literacy education where the relationship between the learner and the world is the pivotal point. We interpret this relationship as an interface between the learner engaged in the world and the world presented as a problem, before turning to a case of problem oriented literature education in lower secondary school. In conclusion, we remind ourselves and educational researchers about the deep connectivity between humanist and literary theories and methodologies, and we suggest that making space for students to encounter texts presented as open-ended problems,

represents a productive path towards critical literacy and, consequently, towards revitalizing literature education.

Keywords: critical literacy, Norwegian (L1), problem oriented literature education, Freire

## Innledning

De siste tiårene har ordet *literacy* vært en del av norsk og skandinavisk utdanningsforskning. Når det har blitt værende uoversatt, er det grunn til å tenke at det er fordi ordet gjør en jobb med å identifisere et kompleks, som vi ellers vanskelig kan se, gripe og diskutere. Utover det å lære å lese og skrive, handler det i skolen om å kunne forholde seg som lesende og skrivende i møte med stadig mer komplekse tekster og genre, og bli fortrolig med fagspesifikke måter å tenke, lese og skrive på (jf. Bremholm, 2014; Shanahan & Shanahan, 2012; Skaftun, 2015). På overordnet plan handler slike modeller om tilgang, men en vesentlig del av den kulturen man vokser inn i i skolesammenheng, handler om å også kunne komme seg ut igjen (Skaftun, 2009, s. 97) og innta en posisjon *utenfor* teksten som gjør det mulig å se teksten i sammenheng med andre tekster og det man vet fra før, og ta stilling til teksten (jf. Langer, 1995, 2010). *Kritisk literacy* innebærer en særlig vektlegging av denne formen for distanse, som ligger til grunn for flere store literacy-kampanjer gjennom de siste 50 årene (Luke, 2012), inspirert av den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freire. I denne artikkelen søker vi tilbake til noen prinsipper i Freires tenkning, som i høy grad harmonerer med utviklingen av norske læreplaner på 2000-tallet. Dette valget innebærer forsiktig motstand mot å forstå kritisk literacy som “nytt” i norsk og nordisk skolesammenheng, og en tilhørende fare for at begrepet omsettes til spesifikke aktiviteter og mister dybde.

Arbeidet med litteratur i skolen skiller seg fra andre fag ved at det å innta en kritisk posisjon utenfor teksten er – eller *kan* være – et *mål* i seg selv, og ikke et *middel* til å vinne kunnskap om innholdet i teksten. Det sentrale ordet *kan* er retningsgivende for denne artikkelen, hvor vi diskuterer litteraturundervisning som mulighetsrom for kritisk literacy i norskfaget. I resonnementet som følger, underbygger vi stegvis en forståelse av kritisk literacy som et spørsmål om hvordan elevene forholder seg til verden og til fagstoffet. Vi knytter dette forholdet til spørsmålet om substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991) og det Dewey (1903) kalte førstehånds erfaring av faglige problem, før vi lander i et case knyttet til problemorientert litteraturundervisning som bidrar til å perspektivere kritisk literacy i skolen generelt og i litteraturundervisningen spesielt.

## Kritisk literacy, Freire og Fagfornyelsen

Literacy er et omstridt begrep (Barton, 1994) på den måten at det er forbundet med makt å definere hva som anerkjennes som verdifulle kompetanser. Brian Street (1984) tydeliggjorde dette poenget ved å skille mellom det han kalte en autonom modell for literacy og en ideologisk modell. Den autonome modellen innebærer at man forholder seg til literacy som universelt og selvstendig fenomen, som ferdigheter individer i større eller mindre grad er i besittelse av. Den ideologiske modellen innebærer at man tar med i bildet sosiale rammebetingelser, og retter oppmerksomheten mot hvordan skrift og tekst er med på å forme sosiale praksiser. Streets eksempler er hentet fra antropologisk feltarbeid i Iran, hvor han fant ulike sosiale sfærer med ulike literacy-praksiser. Disse praksisene er hensiktsmessige for dem som deltar i dem, men de er ulikt verdsatt i det offentlige samfunnet. Denne måten å forstå literacy som et sosialt fenomen, har vært viktig for å forstå reproduksjonen av sosiale forskjeller i skolen (Gee, 1986, 2014; Heath, 1980; Janks, 2010; Street, 1997). Å studere literacy som sosialt og dermed som ideologisk fenomen, er i og for seg et eksempel på kritisk literacy.

Begrepet kritisk literacy er imidlertid etablert med tanke på utdanning, og da med fokus på myndiggjøring av elevene som fellesnevner på tvers av det Luke (2012) beskriver som skillelinjer mellom en mer overordnet kritisk pedagogikk (jf. f.eks. Lankshear & McLaren, 1993) og mer spesifikt språklig fokuserte tilnærminger og kritisk diskursanalyse (jf. f.eks. Janks, 2010). Freire har levert premisser for begge disse tradisjonene, om enn med et utgangspunkt som kanskje plasserer ham nærmest den kritiske pedagogikken. I bøkene *De undertryktes pedagogikk* fra 1969 og *Literacy. Reading the word and the world* skrevet sammen med Donaldo Macedo i 1987, etablerte Freire en pedagogikk hvor kritisk interaksjon med omgivelsene og verden var en grunnstein (Freire, 1969/2003), og hvor literacy var forstått som å lese både ord og verden (Freire & Macedo, 1987). I introduksjonen til Freire og Macedos bok om *Literacy. Reading the word and the world*, knytter Henry Giroux Freires og Macedos tilnærming til literacy sammen med den da framvoksende kritiske pedagogikkens begrep *critical literacy* (Giroux, 1987, s. 14f).

Kritisk literacy som perspektiv hviler på et kunnskapssyn som utfordrer skolens tradisjonelle praksis. Freire (2003) knyttet det tradisjonelle kunnskapssynet til det han kalte *bank-oppfatningen* av undervisning, og betraktet den som et middel til undertrykkelse. Kunnskapen er allerede definert og er lagret i banken. Makten er knyttet til å definere hva som teller som kunnskap. I denne modellen er læreren et vitende og fortellende subjekt, mens eleven er et uvitende objekt, et tomt kar som skal fylles. Freires ideal er en undervisning som er menneskeligjørende, eller *subjektiverende*, til forskjell fra den undertrykkende objektivering. En slik undervisning krever et skifte i læringssituasjon, fra lærerens formidling av det hun allerede har erkjent, til en *dialog* mellom erkjennende subjekter som forholder seg til sine omgivelser. Freires alternativ til bank-

oppfatningen av undervisning er en *problemorientert* undervisning. Det handler dels om å skape relevanskoplinger til elevens livsverden, men også om en grunnleggende spørrende holdning, og da særlig knyttet til spørsmålet *hvorfor?* som en åpning for refleksjon og handling rettet mot en bedre verden. Denne kritiske innstillingen er dermed myndiggjørende.

Freires visjon kan kanskje kalles utopisk, og i passasjer også revolusjonær. Men de sentrale ideene om problemorientering, subjektivering og dialog er bærebjelker også i mindre politiske deler av den progressive tradisjonen innenfor pedagogikk og utdanningsforskning<sup>1</sup>, som i stadig økende grad preger utdanningspolitikk og læreplaner i den vestlige kultursfæren, om enn tradisjonell (eller konvensjonell) undervisning i stor grad rår grunnen i praksis (Gage, 2009)<sup>2</sup>. En tilnærming til kritisk literacy som anerkjenner slektskapet med progressive prinsipper, vil kunne bidra positivt til det krevende arbeidet med å omsette progressive ideer til praksis i stor skala (Cuban, 2013; Lefstein, 2008; Segal & Lefstein, 2016).

De norske læreplanene for grunnskole og videregående skole (trinn 1–13) i dette årtusetet – *Kunnskapsløftet* fra 2006 og prosessen kjent som *Fagfornyelsen* som ledet fram til nye læreplaner i 2020 – kan leses som en akselerert bevegelse i retning av slike progressive prinsipper. Planen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) med sitt fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag peker mot deltakelse i faglige praksiser i tale og skrift og digitale medier, og motiverer på den måten literacy-begrepet som meningsfylt perspektiv. Planen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020) understreker enda tydeligere elevmedvirkning i utforskning av faglige problemer, kritisk tenking og dybdelæring. Literacy-begrepet var ikke eksplisitt nevnt i Kunnskapsløftet, men svært mange utdanningsforskere har forholdt seg til denne læreplanen som «en literacy-reform» (Berge, 2005) i den forstand at den pekte mot en praksis hvor elevene fikk anledning til å *utøve faglighet* i tale og skrift heller enn å fokusere på kunnskapsinnholdet de skulle tilegne seg. *Fagfornyelsen* kan leses som en videreføring og konkretisering av literacy-reformen, idet den understreker elevmedvirkning, utforskende arbeidsmåter i møtet med faglige problemer, kritisk tenking og dermed læringsprosesser som skaper sammenhenger mellom emner i enkeltfag og mellom fag (dybdelæring, som det kalles i den overordnede delen av *Fagfornyelsen*). Ordet literacy er ikke brukt direkte i *Fagfornyelsen* heller, men som en videreføring av forrige reform er det mye som taler for å tolke den som en *kritisk literacy-reform, hvor forholdet mellom den lærende og verden utgjør omdreiningspunktet*.

<sup>1</sup> I en artikkel fra 1903 stiller John Dewey skarpt inn på førstehånds erfaring med problemer som en sentral drivkraft i vitenskapene, og som et meningsfylt alternativ til skolens formidling av andrehånds bearbeiding av svarene på de meningsfulle spørsmålene. Gert Biesta (2013), som generelt lener seg tungt til Dewey, holder fram subjektivering ved siden av sosialisering og kvalifisering som overordnede formål for skolens virksomhet. Dialogisk undervisning har vokst fram som et stort forskningsfelt de siste femti årene, kronet som modent med utgivelsen av en håndbok i 2019 (Mercer et al., 2019).

<sup>2</sup> Gage (2009) identifiserer to undervisningstradisjoner med en serie av kjennetegn, som så brukes som forkortelse. De vi her kaller progressiv utdanning kaller han Progressive-Discovery-Constructivist (PDC), og det vi kaller tradisjonell utdanning kaller han Conventional-Direct-Recitation (CDR). Evalueringer av norske skole-reformer (Hodgson et al., 2012; Klette, 2003) indikerer at tradisjonell praksis preger også norsk skole.

## Kritisk literacy i praksis: et forhold mellom den lærende og verden

Det er imidlertid ikke uten videre slik at ord umiddelbart omsettes til praksis, som vi har vært inne på. *Kunnskapsløftet* innførte et begrep om grunnleggende ferdigheter som det har tatt tid å gjøre meningsfylt (Møller et al., 2009), og literacy-begrepet som har vært retningsgivende for mange utdanningsforskere, er fremdeles fremmed for mange lærere. Med *Fagfornyelsen* er det enda flere store ord som skal omsettes til praksis, og det er grunn til å forvente både ureflektert handling («aktivisme», Freire, 2003) og refleksjoner uten handling («verbalisme», Freire, 2003). Det første viser seg gjerne i aktiviteter som angivelig representerer underliggende ideer, men uten nødvendigvis å være i berøring med disse ideene. At elevene arbeidet med kildekritikk eller stiller hvorfor-spørsmål til tekster er ikke i seg selv utøvelse av kritisk literacy. Aktivitetene kan være noe elevene settes til å *gjøre*, og som betraktes som avsluttet når aktiviteten er overstått. Og jo lenger bort man kommer fra klasserommet (ledere, utdanningsforskere, politikere), jo lettere er det å parafasere praksis med store ord og kategorier, uten at disse er forankret i det som faktisk foregår i klasserommet. I dette ligger det en ganske reell fare for en voksende kløft mellom en utopisk utdanningspolitisk retorikk og faktisk uforanderlig praksis (Dewey, 1916; Gage, 2009; Hultin, 2020).

Når skolens praksis over så lang tid har vært så vanskelig å endre, er det rimelig å tenke at det henger sammen med en nokså urokkelig hierarkisk rollefordeling mellom lærer og elev, som innebærer at nye ideer og muligheter snappes opp og tilpasses gamle tankemønstre (Barnes & Shemilt, 1974, s. 221; Burbules, 1993). Elevmedvirkning er et nøkkelord i *Fagfornyelsen*, og et kjerneelement i progressiv pedagogikk, forstått i kontrast til den mer passive mottakerrollen eleven tilskrives i tradisjonell praksis. Denne elevrollen er avgjørende også i Freires frigjøringspedagogikk (2003) og i forståelsen av literacy som *Reading the word and the world* (Freire & Macedo, 1987):

In our analysis, literacy becomes a meaningful construct to the degree that it is viewed as a set of practices that functions to either empower or disempower people. In the larger sense, literacy is analyzed according to whether it serves to reproduce existing social formation or serves as a set of cultural practices that promotes democratic and emancipatory change. [...] That is, literacy cannot be reduced to the treatment of letters and words as a purely mechanical domain. We need to go beyond this rigid comprehension of literacy and begin to view it as the *relationship of learners to the world*, mediated by the transforming practice of this world taking place in the very general milieu in which learners travel. (Freire & Macedo, 1987, s. viii, vår utheving)

Aktive elever engasjert i å forstå verden rundt seg er selve omdreiningspunktet for denne forståelsen av literacy – og kritisk literacy. Det klinger tilforlatelig og enkelt, og minner om slagord fra norsk utdanningspolitikk som at utdanningen skal være praktisk og relevant. Her, som så ofte ellers, oppstår det lett en kløft mellom det vi med Freire kan kalle politisk verbalisme og praktisk aktivisme.

Begge posisjonene glemmer eller overser ofte nødvendigheten av å *etablere og konsolidere* forholdet mellom den lærende og verden som *utgangspunkt* for læringsarbeidet, og at et slikt forhold mellom elev og verden forutsetter en annen rollefordeling mellom lærer og elev som hviler på en annen forståelse av hvordan kunnskap tilegnes og utvikles. Freire og Macedo skiller mellom praksiser som myndiggjør eller umyndiggjør mennesker, mens de mer moderate progressive tenkerne ser utforskende, tenkende og talende elever som del av et mer hensiktsmessig pedagogisk system, som former kvalifiserte subjekter til det sosiale fellesskapet de skal leve livet sitt i (Biesta, 2013). Et sted å starte arbeidet med å etablere en slik elevposisjon er i spørsmålet om engasjement.

## Engasjement og problemorientering i litteraturundervisningen

Martin Nystrand og Adam Gamoran (1991) har i sine studier av interaksjon i amerikanske klasserom vært opptatt av å nyansere forståelsen av elevengasjement. De skiller først mellom engasjement og ikke-engasjement, og videre mellom det de kaller proseduralt og substansielt engasjement. *Proseduralt engasjement* innebærer at elevene gjør det de blir bedt om å gjøre, og på den måten anerkjenner skolesituasjonen og rollefordelingen mellom lærer og elev, kan vi si. Engasjementet er dermed rettet mot den didaktiske innrammingen av situasjonen; den lærende forholder seg først og fremst til oppgaven og skolesituasjonen, og den didaktiske innrammingen er grensen for hvor langt interessen og engasjementet strekker seg. *Substansielt engasjement* innebærer at elevene fatter interesse for det faglige innholdet, saken selv, om man vil. På den måten åpner det seg en port fra skolesituasjonen til fenomener i verden utenfor skolen, og til kunnskap om disse fenomenene som ikke nødvendigvis er tilpasset skolekonteksten. Vi liker å tenke på substansielt engasjement som et sted å starte arbeidet med å gi eleven tilgang til en posisjon som lærende i forhold til verden.

Å engasjere elever i skolefaglig innhold er ikke nødvendigvis enkelt. Det finnes karikaturer av de fleste faglige praksisene, som har det til felles at de understreket hvordan læreren, pensum og skolen står mellom eleven og de saksforholdene fagene handler om. I skolen pakkes slike problemer inn i sekundære rammer, og langt på vei erstattes problemet som åpent spørsmål, med halvgode svar i lærebøkene (Dewey, 1903, s. 200). De faglige problemene rekontekstualiseres (Bernstein, 1990), og i tradisjonell skolepraksis som kontekst, kuttet – eller abstraheres – forbindelsen til det levende spørsmålet til fordel for en hierarkisk struktur hvor læreren er den som stiller spørsmål (Bremholm, 2014, s. 35), og da i all hovedsak spørsmål som hun allerede vet svarene på. En karikatur av litteraturundervisning handler om diktanalyse, hvor læreren verdsetter og kan snakke om tekster som elevene etter hvert lærer å tenke på som uforståelige, samtidig som de må prøve så godt de kan å etterape lærerens tenke- og talemåter

for å få en akseptabel karakter i faget. Dette er en karikatur, men som alle gode karikaturer er den også gjenkjennelig.

Det er ikke dermed sagt at det må være slik, og læreplanene i vårt årtusen peker i økende grad mot fornyelse av faglig praksis. Flere forskere har pekt på en besøkestid for fornyelse i kjølvannet av *Kunnskapsløftet* forstått som en literacy-reform (Skaftun, 2009; Penne, 2012), med vekt på samtaler om tekst som en anledning til å utfolde *faglighet* (Gourvennec, 2017; Hennig, 2012; Ytterhus, 2016) – gjerne tekster som ikke er ferdigfortolket (Johansen, 2015; Sønneland, 2019a) eller som er hentet fra elevenes verden (Lønnum, 2017), og gjerne åpne samtaler rettet mot «å åpne tekster» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 61). Slike samtaler er – eller kan være – en meningsfull bro fra elevenes hverdagslige omgang med tekster til en mer spesialisert måte å lese på, en litteraturfaglig praksis hvor deltakerne i fellesskap søker den forståelsen som gir mest og best mening (Aase, 2005). Kvaliteten på lesningen er en kjerneverdi i dette fellesskapet, og noen grunnleggende kriterier for å vurdere kvalitet er sammenheng mellom observasjoner i teksten og de slutningene man gjør, og samsvar mellom det man sier om deler av teksten og helheten. Dybdeforståelse er på den måten et litteraturfaglig kvalitetskriterium, og et meningsfylt mål for litteraturfaglig arbeid og utvikling i skolen. Å lese tekster på denne måten handler om å utvikle sin egen dømmekraft i møte med tekstlige verdener, og ikke minst i møte med andre som sannsynligvis har andre oppfatninger, og i forhold til den verden tekstene er en del av.

På et slikt grunnlag kan man nærme seg litteraturundervisningen med en forståelse av *teksten som problem* (Sønneland, 2019b) i positiv forstand, et problem som inviterer til å lete etter løsninger og som dermed også er en kilde til faglig glede når man gjør små og store oppdagelser. Ideen om problemorientering av undervisningen er langt fra ny, som vi har sett, og den vokser fram i flere fag knyttet til utforskende arbeidsmåter og kritisk tenking. I litteraturarbeidet i skolen ligger det vel så godt til rette for en slik problemorientering, ettersom det er i fagets natur å nærme seg tekster med åpenhet for at tekstene er ubestemmelige. Man kan umulig drive vranglære i dette arbeidet, så lenge elever og lærere sammen gjør så godt de kan for å forstå tekstenes verden og den verden tekstene hører til i. Problemorientert litteraturundervisning kan dermed forstås som en meningsfull måte å gi elevene en posisjon i faget på (Gourvennec et al., 2014). Og, forutsatt at elevene faktisk inntar og fyller denne posisjonen, at de engasjeres substansielt, ligger det til rette for å utøve kritisk literacy på faglig grunn.

## Teksten som problem i litteraturfaglig praksis

Dersom man aksepterer det bildet vi så langt har tegnet av problemorientering som portal til kritisk literacy i litteraturundervisningen, så gjenstår det store spørsmålet om hvordan elever responderer på denne typen undervisning. Det er

etter hvert studier som belyser elevengasjement i problemorientert litteraturundervisning knyttet til barneskolen (Johansen, 2015; Rasmussen, 2019; Ytterhus, 2016), ungdomsskolen (Hennig, 2019; Kabel, 2016; Lønnum, 2017; Sønneland, 2019b) og videregående skole (Gourvennec, 2017; Rødnes, 2011; Solbu & Hove, 2017), og til studenter i høyere utdanning (Michelsen et al., 2018). Disse studiene indikerer alle at det er grunnlag for å anta at det å arbeide med tekster som byr på motstand uten for mange didaktiske føringer, er engasjerende.

Sønneland (2019b) undersøker sammenhengen mellom problemorientering og engasjement mer systematisk i sin ph.d.-avhandling om litteratursamtaler på ungdomstrinnet. Hun betrakter ungdomstrinnet som en kritisk case med tanke på at skolemotivasjonen blant norske elever når et bunnpunkt i løpet av ungdomsskoleårene (jf. *Elevundersøkelsen*<sup>3</sup>). Avhandlingens første artikkel (Sønneland & Skaftun, 2017) viser et eksempel på at det kan slå gnister av engasjement i denne typen samtaler i en klasse på 8. trinn (jf. kortfattet case-beskrivelse i vedlegg 1). Enkeltstående case kan fortelle mye, men de er også sårbare som grunnlag for mer generaliserende slutninger. Avhandlingens andre artikkel (Sønneland, 2018) er basert på et materiale fra 9. trinn, hvor alle elevene i tre klasser deltok i gruppesamtaler om tekster som på ulike måter framsto som kompliserte (jf. vedlegg 2 for en oversikt over og korte parafrafer av tekstene). Langt de fleste (16 av 18 grupper) framsto i høy grad som preget av substansielt engasjement og positiv energi. Den siste av avhandlingens tre artikler (Sønneland, 2019a) undersøker kritisk hva det tidvis høylytte engasjementet er rettet mot, og finner at det handler om faglig relevant kompleksitet. Dette betyr ikke at samtaler nødvendigvis er preget av høyt presisjonsnivå, men at de faglige problemene fanger oppmerksomheten til elevene og holder dem engasjert i utforskende samtaler over relativt lang tid. Funnene i avhandlingen er ikke et bud på en helhetlig litteraturredidaktikk. Men de representerer en solid underbygning av at åpne og åpnende samtaler om litteratur engasjerer (til og med ungdomsskoleelever), og på den måten utgjør en måte å posisjonere elevene på som deltakere i et faglig praksisfellesskap, og som lærende i et engasjert forhold til verden.

I en senere studie av samtalematerialet fra 9. trinn (Skaftun & Sønneland, 2021), undersøkte vi nærmere grensetilfellene, altså de gruppene hvor det var tegn som kunne indikere ikke-engasjement. Grensetilfellene betraktet vi som interessante uttrykk for hvor robuste funnene av engasjement i de fleste gruppene var. Vi var nysgjerrige på potensielle uttrykk for motstand, og da særlig ulike former for latter. Vi utvidet grenseområdet, og det nye utvalget besto av fire gruppesamtaler fra de tre klassene med det til felles at det var mye latter i samtaler. Latter og lek kan ha ulike funksjoner i kommunikative interaksjoner i klasserommet (Wegerif, 2005), og ikke minst ulike nivåer av distanse og dybde, noe disse fire samtaler illustrerer godt. Resultatet var til dels overraskende, idet vi

<sup>3</sup> Elevundersøkelsen er en årlig spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen (jf. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>).



fant former for engasjement som lett kan overses eller misforstås. Disse grensetilfellene inviterer til refleksjon om hvordan vi forholder oss til elevenes kritiske posisjonering når den ikke er entydig ærbødig i forhold til skole og faglig praksis.

I den første gruppen oppleves latteren som overfladisk og støyende. Samtalen er preget av høye stemmer og latterkuler og elevene tuller med opptaksutstyret, med uttale av ord og med ulike formuleringer i teksten. Samtalen illustrerer en velkjent utfordring i klasserommet, som gjerne blir brukt som eksempel på «hvordan det kan gå» når elevene slippes løs uten at lærer gir føringer for arbeidet eller på andre måter rammer inn og kontrollerer hvordan elevene skal arbeide. Elevene forholder seg til teksten, men den kreative leken oppleves som retningsløs i denne gruppen, kunne vi kanskje sagt.

I den andre gruppen begynner samtalen som en stram og velregissert dialog, og elevene ser ut til å innta ulike etablerte eller gjenkjennelige roller. De fremstår som *substansielt engasjerte*, men med et *proseduralt uttrykk* (Nystrand, 1997, s. 17). Samtalen illustrerer at elevengasjement er et flertydig fenomen som kaller på fortolkning. Tolkningsoppgaven kompliseres ytterligere når den velregisserte dialogen blir utfordret av noe som fremstår som overdrevet entusiasme etterfulgt av frigjørende latter. Sett fra ett perspektiv, kan gruppen tolkes til å være trygt plassert innenfor oppgavens rammer. Ikke desto mindre fortjener den ytterligere oppmerksomhet som grensetilfelle på grunn av sitt flertydige uttrykk for engasjement.

I den tredje gruppen assosieres latteren med en mer kompleks form for kreativitet – her blir hele det dialogiske rommet plutselig gjenstand for frydefull og kreativ lek. Denne dreiningen fra seriøsitet til kvasi-seriøs utforskning er ladet med vittige feiltolkninger. Fra dette skjer og fremover, ler og leker elevene med det å være deltakere i en samtale som vi gjenkjenner som en del av litteraturfaglig praksis. Det alle disse gruppene har til felles, er at flerstemmig diskurs er kilde til kreativ lek og glede.

Den fjerde gruppesamtalen hadde trekk fra alle de tre andre grensetilfellene. Det er litt tøys, det er forstillelse på gang, og det er et tydelig preg av parodiering. Det er samtidig i større grad ulike former for avstandsmarkering i spill i denne samtalen. Mest påtagelig er måten elevene i gruppa tar i bruk et sosialt språk som det er rimelig å knytte til sosiale situasjoner utenfor skolen. To av de «kule guttene» (G2 og G4) bruker sjargong knyttet til marihuana- og hasjrøyking (*blunten, shit'en, trippa*) i lekne sidesprang, men også i oppklarende kommentarer, hvor de ser det som nødvendig å oversette til skolespråket, slik G4 gjør i denne sekvensen:

G4: Alright alright, basically de skulle løpe hjem å hente shit'en hans, tingene hans, for han hadde glemte alt i jakkelommen. Så hadde han tatt feil jakke så derfor måtte de, nei de hadde ikke tid til å løpe hjem igjen, og så kom de seg ikke på.

G3: Og så glemte de et eller annet.

G2: (ler) «We tripped» Vi trippa. (.) Hei du, de glemte jo ikke bare jakken de glemte jo hele dritten.

G4: Ja.

G2: De glemte dritten.

Hele samtalen – også bidragene fra de to elevene som er mindre aktive – preges av en tone av «kulhet» som gir gjenklang av et annet sosialt språk enn det som typisk preger faglige samtaler. Det er ikke et språk elevene har med seg hjemmefra, forstått som at de snakker med utgangspunkt i egen primærdiskurs innenfor skolen og faget som sekundærdiskurs (jf. Gee, 1996). Det dreier seg om to sekundærdiskurser, to sosiale språk, som elevene forholder seg til i det de sier. De anerkjenner den kule tonen, og ved å bruke dette språket i den litterære samtalen, markerer de avstand til en forventning om å snakke fagets og skolens språk.

Det elevene skaper avstand til på denne måten, er den institusjonelle stemmen, skolediskursen eller hva vi velger å kalle den. G3 finner en annen måte å gjøre dette på. Han tar på seg en maske, kunne vi si, og snakker gjennom skolespråket. Det er ikke tale om krass parodiering, men snarere om å synliggjøre skolespråket som ett blant flere mulige, og dermed sidestilt med andre språk uavhengig av status og autoritet. Denne milde parodien er av langt mer utfordrende karakter, og langt mer avansert enn den kreative leken vi så i den tredje gruppen ovenfor.

Når G3 inntar rollen som fasilitator for gruppesamtalen, aktiverer han en talegenre og konkrete formuleringer som er gjenkjennelige for elever, lærere og utdanningsforskere. Han kunne forholdt seg lojalt til genren og tilhørende språk, og prøvd å bruke dem slik skolen og lærerne modellerer bruken av dem. Denne lojaliteten kunne vært mer eller mindre påtatt, motivert av ønsket om en god samtale om teksten, eller av å bli sett som flink og lojal mot oppgaven. Det G3 gjør er i større grad å synliggjøre de genretypiske formuleringene som fremmede ytringer, uten å ta stilling til dem direkte. De andre elevene har et annet prosjekt, og noen steder gjør de motstand mot G3 sin måte å styre samtalen på. Paradoksalt nok protesterer de (ikke uten ironi, rett nok) mot at han ikke ser ut til å ta oppgaven alvorlig. I artikkelen om denne gruppesamtalen endte vi med å betone at G3 skaper en karnevalistisk ramme for utfoldelse av faglighet (Skaftun & Sønneland, 2021, s. 22). Den parodiske fordoblingen av samtalegenren gjør at samtalereglene faktisk fungerer styrende for en samtale hvor elevene i veldig stor grad er engasjert i teksten som sådan på egne premisser.

G3 skaper mer eller mindre vitende en ny dialogiserende bakgrunn for samtalen. Som en flertydig og på samme tid ambisiøs fasilitator (jf. vedlegg 3 for en oversikt over spørsmålene som styrer samtalen), skaper han et dialogisk rom (Wegerif, 2013) der de andre elevene kan være substansielt engasjerte på en måte som ikke er bestemt av lærer eller av skolens institusjonelle rammer. Dette rommet ligner en bakhtiniansk forståelse av karnevalet som en tidsavgrenset opp-ned-verden (Bakhtin, 1984) og som en særlig måte å betrakte verden på. Om vi så forfølger implikasjonene av denne ideen, kan vi altså finne produktive, alternative modeller for organisering av læringsrommet (Lensmire, 1994) eller et «third space» (Gutiérrez et al., 1999).

*Risiko* er ikke nødvendigvis et begrep med positive konnotasjoner i skole-sammenheng, og den fjerde gruppen kan nok oppfattes som et eksempel på at elevene bruker anledningen til å utfordre lærerens og skolens autoritet. Ikke desto mindre er risiko et aspekt av den åpenheten som konstituerer dialogiske hendelser.<sup>4</sup> Rett nok er ikke elevene fullstendig lojale til oppgaven, men objektet for de parodiske impulsene er regler og rigide samtaleformer og genre i skolen, heller enn oppgaven i seg selv, og elevene snakker faktisk om teksten på en temmelig substansiell måte gjennom en ramme av flerstemmig diskurs.

Våre fire grensetilfeller fra studien om elevengasjement i problemorientert litteraturundervisning (Skaftun & Sønneland, 2021) synliggjør noen trekk som ofte assosieres med latter i klasserommet. Disse trekkene representerer essensielle utfordringer som er relevante for både lærere og forskere – de kaller på en særlig sensitivitet for situasjonen. Lærere må avgjøre om latteren som oppstår i en særlig situasjon er av vennlig eller fiendtlig art, og om det er nødvendig og hensiktsmessig og oppmuntre eller å respondere på gledesfylt støy, og dermed risikere å miste kontroll over situasjonen. Utdanningsforskere er ofte på trygg avstand fra situasjonens hete i klasserommet, men de har forpliktelser overfor forskningsstandarder til å representere klasserommet og klasseromshendelser så troverdig som mulig. Jo nærmere man fokuserer på den konkrete, levende situasjonen, jo viktigere blir det ha med seg en velutviklet sensitivitet for latterens mange funksjoner og former. Det er fullt mulig å se for seg en situasjon der forskere legger merke til G3s aktive bruk av fasilitering, som tydelig er hentet fra klasseromspraksis, og overser det flerstemmige aspektet av G3s bruk av disse diskursive bevegelsene.

Samtalen i den fjerde gruppen og særlig G3 sin kreative rekontekstualisering av oppgavesituasjonen kan leses som et subilt opprør mot de føringene skolen og læreren legger for elevenes arbeid. Som sådant er dette et eksempel som er enda nærmere kjernen av kritisk literacy enn eksempler på substansielt engasjement på skolens premisser. Situasjonen er et eksempel på didaktisk risiko, og noen vil kanskje si at eksempelet illustrerer hvor galt det kan gå når læreren gir avkall på kontroll. Mot dette vil vi holde fram at eksempelet illustrerer en form for kritisk kreativitet som kan være verd å lytte til og anerkjenne. Ved å anerkjenne denne karnevalistiske kreativiteten, inviterer man samtidig elevene til å anerkjenne og ta inn over seg det faglige perspektivet innenfor praksisfellesskapet, selvsagt uten å omdanne skolen til karnevalstorg eller opp-ned-verden.

## Kritisk literacy og fornyelse av litteraturfaglig praksis

Kritisk literacy er et begrep med en betydningshistorie som fortjener oppmerksomhet og respekt når det hentes inn i skandinaviske utdanningskontekster. Med

<sup>4</sup> Jf. Biesta (2013) om risiko som grunnleggende trekk ved *The beauty of education*.

det som utgangspunkt er det kanskje også klokt å ta inn over seg at progressive utdanningsforskere har forsøkt å utfordre konvensjonell eller tradisjonell praksis i over hundre år. I denne situasjonen blir begreper en valuta som det kan spekuleres i, og utdanningsforskere er gjerne med på å lage fikse opplegg som kan brukes i skolen. Kritisk literacy er et slikt begrep i nordisk utdanningskontekst.

Denne artikkelen er et langt argument *mot* å tenke på dette begrepet som noe vi kan operasjonalisere til aktiviteter bestående av bestemte perspektiv elevene skal innta i arbeidet med tekster, for eksempel knyttet til hvordan makt utøves gjennom språket. Vi vil hevde at slike operasjonaliseringer reduserer begrepet til det Freire ville kalt *aktivisme*. Som aktivitet er det også gammelt nytt i norskfaget. Språkbruksanalysen og etter hvert vendingen mot retorikk og multimodale analyser er helt åpenbare former for kritisk lesing, forankret i humanvitenskapelige tradisjoner. Vi har argumentert for problemorientert undervisning som en måte å gi elevene tilgang til slike kjernefaglige aktiviteter, der teksten framstår som førstehånds erfaring av faglige problemer, for å si det med Deweys ord (1903). Kritisk literacy forstått som primært et forhold mellom den lærende og verden er et begrep som støtter opp under en slik problemorientering i litteraturundervisningen, og omvendt: problemorientert litteraturundervisning er en måte å skape et rom for eleven som lærende subjekt i en direkte relasjon til verden.

Dersom vi klarer å åpne et rom for genuin elevdeltakelse i faglig praksis, det vil si et rom som er preget av levende *dialog* mellom tenkende *subjekter* om tekster anerkjent som meningsfulle *problem* (Freire, 2003), er det en forsiktig begynnelse med stort potensial for fornyelse av skolens praksis. Elever engasjert i denne typen tekstarbeid forberedes til å anerkjenne verdien av å granske komplekse og tidvis tvetydige sammenhenger og verdien av å søke dypere forståelse som grunnlag for å felle dommer av ulike slag; de vil erfare verdien av å søke konsensus, og erfare at noen ganger må man forholde seg til konkurrerende forståelsesrammer.

Litteraturfaglige problemer finnes på alle nivå, fra språklige byggesteiner via enkelttekster, forfatterskap og genre til litteraturens plass og betydning i ulike kontekster. Et eksempel kunne være dilemma knyttet til hvordan vi forholder oss til forfattere som har skrevet bøker folk elsker, men samtidig har gjort kritikkverdige ting som private og offentlige personer. Den norske forfatteren Knut Hamsuns nazisme er et godt eksempel, som i skrivende øyeblikk diskuteres høylytt med utgangspunkt i en bok som foreslår å fordrive Hamsun fra den norske kanon (Dingstad, 2021). Vi tror at slike problemer forstått som ekte dilemma i seg selv er en ressurs i en litteraturundervisning rettet mot klokskap og dømmekraft, og kanskje til og med at en elevdiskusjon om emnet ville vært vel så opplysende som den lange offentlige og vitenskapelige diskusjonen om et vanskelig tema av typen Hamsuns nazisme. Den klokskapen må imidlertid bygges opp over tid gjennom skoleårene, i meningsfulle møter med tekster som byr på motstand. Meningsfyllden ligger i at elevene møter tekstene som førstehånds erfaring, og som åpne spørsmål som kaller på genuin respons.

Literacy kan defineres som domenespesifikk fortrolighet med bruken av skrift som betydningsskapende ressurs (Bremholm, 2014). I språkfagene er kritisk lesing, skriving og samtale sentrale elementer i fagets praksis (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020). Dette siste er det viktig å huske på når man skal forholde seg til kritisk literacy som tilsynelatende nytt begrep i litteraturredidaktikken. I denne situasjonen oppstår det en fare for tingliggjøring av en dynamisk dimensjon i fagets kritiske praksis; at en tenke- og arbeidsmåte som gjennomsyrrer faget som helhet skilles ut og isoleres i form av egne kompetansemål og kriterier for vurdering av måloppnåelse. Vårt bud på en orientering mot kritisk literacy i litteraturundervisningen er å skape rom for elevenes utfoldelse og oppøving av dømmekraft i møte med tekstlige univers – i Freires ånd innenfor rammene av et hakket mer demokratisk samfunn.

## Om forfatterne

Atle Skaftun er professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Han har skrevet en rekke artikler og bøker om litteratur, lesing og litteraturundervisning. Institusjonstilknytning: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge.

E-post: [atle.skaftun@uis.no](mailto:atle.skaftun@uis.no)

Margrethe Sønneland er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Hun har skrevet artikler om problemorientert og engasjerende litteraturundervisning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge.

E-post: [margrethe.sonneland@uis.no](mailto:margrethe.sonneland@uis.no)

## Referanser

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Indiana University Press.
- Barnes, D. & Shemilt, D. (1974). Transmission and interpretation. *Educational Review*, 26(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/0013191740260305>
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Vol 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Bremholm, J. (2014). *Veje og vildveje til læsning som ressource: Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide*. Institut for Uddannelse og Pedagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Carver, R. (2004). Små ting. I *Hvem har ligget i denne sengen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109–125. <https://doi.org/10.1108/09578231311304661>
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193–204.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dingstad, S. (2021). *Knut Hamsun og det norske Holocaust: «Et hvitt Fyrtaarn midt i et grumset Menneskehav»*. Dreyers forlag.
- Freire, P. [1969] (2003). *De undertrykte pedagogikk*. De norske bokklubbene.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching*. Springer Science & Business Media.
- Gee, J. P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *Tesol Quarterly*, 20(4), 719–746. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.2307/3586522>
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and education*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1987). Introduction: Literacy and the pedagogy of political empowerment. I P. Freire & D. Macedo, *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Gourvenec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skrivning, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.
- Gourvenec, A. F. (2017). *”Det rister litt i hjernen”*: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Phd-avhandling, Universitetet i Stavanger.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P. & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, culture, and activity*, 6(4), 286–303. <https://doi.org/10.1080/10749039909524733>
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of communication*, 30(1), 123–133.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler – Litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. I M.-A. Iglund, A. Skaftun & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 213–238). Universitetsforlaget.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hultin, E. (2020). Barn som demokratiske agenter i skolans skriftspråkspraktiker. Att lära av och med barn och unga i skolan. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 29(2), 81–100. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i2.1144>
- Jacobsen, R. (2001). *Fugler og soldater: noveller*. Oslo: Cappelen.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskoling*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.  
[https://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Ph.D\\_Kristine\\_Kabel.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Ph.D_Kristine_Kabel.pdf)
- Kafka, F. (2000). *Fortællinger og annen prosa* (T. Winje, overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klette, K. (red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*.  
<https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltpefiltermulti=Kunnskaps1%C3%B8ftet%202006>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.  
<https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltpefiltermulti=Kunnskaps1%C3%B8ftet%202020>
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. Teachers College Press.
- Lankshear, C. & McLaren, P. (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. State University of New York Press.
- Lefstein, A. (2008). Changing Classroom Practice Through the English National Literacy Strategy: A Micro-Interactional Perspective. *American Educational Research Journal*, 45(3), 701–737. <https://doi.org/10.3102/0002831208316256>
- Lensmire, T. J. (1994). *Writing workshop as carnival: Reflections on an alternative learning environment*. Harvard Educational Review.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lønnum, M. (2017). *Litterære samtaler som utøvelse av faglighet i norsk: En studie av 8. trinns elever som leser, skriver og samtaler om rap-låten «Styggen på ryggen»*. Masteroppgave, NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2454639>.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (red.) (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Michelsen, P. A., Gourvenec, A. F., Skaftun, A. & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. *Norsk Litterær Årbok* (s. 259–283).
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP. <http://hdl.handle.net/11250/279950>

- Nystrand, M. (red.) (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprosesser i grundskolens litteraturundervisning*. Phd-avhandling, Aarhus Universitet. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/112769729/PhD\\_Marie\\_Dahl\\_Rasmussen\\_final.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/112769729/PhD_Marie_Dahl_Rasmussen_final.pdf)
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningssskaping av norskfaglige tekster i videregående skole: Bd. nr. 143*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Samoilow, T. K. & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Segal, A. & Lefstein, A. J. (2016). Exuberant voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1—Educational Studies in Language and Literature*, 16(2), 1–19. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2021). Cool kids' carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. *English in education*, 31(3), 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9.klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80–97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M. (2019a). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Sønneland, M. (2019b). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønne». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 8. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age* (1 edition). Routledge.
- Ytterhus, E. (2016). *Faglighet i møtet med skjønnlitterære tekster. En kvalitativ kasusstudie av to litterære samtaler på mellomtrinnet*. Masteravhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det Norske Samlaget.



## Vedlegg 1

### Et kasus – risiko i praksis

(fra Skaftun & Michelsen (2017), gjengitt med forfatterens tillatelse)

*Anna underviser i norsk i ungdomsskolen; det har hun gjort siden 2005. Sammen med tre andre lærerkolleger har hun deltatt på en seminarrekke om litterære samtaler organisert av forskere. Seminaret har hatt fokus på å lage gode rammer for elevenes samtaler om litteratur, og gjennom et helt studieår har de prøvd ut en rekke konkrete arbeidsmåter, som rollekort og ulike skriveaktiviteter i forlengelsen av samtalene. Mot slutten av året ønsket forskerne at lærerne skulle ta sjansen på å gi elevene litt vanskelige tekster å jobbe med, fordi de trodde at dette kunne være en måte å gi dem motiverende utfordringer på. På siste samling med lærerne ble tekstvalget diskutert, og de bestemte seg for å arbeide med novellen «Brønnen» av Roy Jacobsen (2001). «Vi forstår den ikke selv,» var en begrunnelse som samlet lærerne. I seminaret ble teksten diskutert åpent, samt hvordan man kunne legge opp arbeidet med teksten. Fra forskernes side var det et poeng at lærerne selv skulle finne formen på arbeidet med denne vanskelige teksten, men også at det ville være spennende å gi elevene en vanskelig tekst som en åpen oppgave uten noe særlig styring utover det å finne ut av den.*

*Lærerne fortsatte planleggingsarbeidet dels på egen hånd, dels i samarbeid på skolen, og når opplegget skulle gjennomføres, så var forskerne til stede for å observere hvordan det gikk til. De tre første lærerne gjennomførte arbeidet like etter hverandre, og alle hadde lagt stor vekt på å finne arbeidsmåter som kunne hjelpe elevene inn i teksten. De hadde klippet opp teksten i biter som i et puslespill. Elevenes oppgave var å sette dem sammen til et helhetlig bilde. Opplegget fungerte greit, men forskerne var litt skuffet fordi de ikke fikk se hvordan elevene reagerte i møte med hele teksten. Derfor spurte de fint Anna, som skulle gjennomføre opplegget noe senere, om hun var villig til å justere planen. Anna hadde ikke veldig lyst av flere grunner. For det første hadde hun tross alt lagt ned en del arbeid i å forberede timen. For det andre var hun bekymret for de svakeste elevene, som hun mente ville bli helt frakoplet uten den formen for pedagogisk tilrettelegging som hun hadde planlagt. Det ble diskutert å dele klassen i to, slik at forskerne kunne ta styringen i den ene halvdel mens Anna tok seg av de som hun mente trengte støttestrukturer i arbeidet med teksten. Dette strandet av praktiske årsaker, og til slutt ble de enige om at forskerne kunne overta ansvaret for hele timen. Anna var ikke helt fornøyd, samtidig som hun var enig i at risikoen ikke var veldig stor ettersom det kun dreide seg om en time norsk i 8. klasse.*

*Den ene av forskerne fikk dermed ansvaret for å styre timen. Hun planla en enkel innramming rundt elevenes arbeid individuelt og i grupper med hele teksten som åpen oppgave. Hun innledet med følgende instruks:*

*Dette er en vanskelig tekst, en tekst som kan få hvem som helst til å klø seg i hodet. Vi lærere og leseforskere har lest, grublet og diskutert. Vi har flere tanker om hva teksten handler om, men vi er ikke enige, vi synes dette er vanskelig. Vi lurte derfor på om dere kan hjelpe oss? Vi tror nemlig at dere kan hjelpe oss. Hva sier dere, vil dere prøve?*

*Elevene svarte positivt, og arbeidet individuelt med teksten – med penn i hånden, slik at de kunne streke under og markere ting de merket seg underveis – i ca. 10–15 minutter, før de gikk i fem grupper på 4–6 elever og diskuterte hva de hadde funnet ut og hva de lurte på. Gruppesamtalen ble stoppet etter ca. 20 minutter, slik at innspill fra gruppene kunne løftes fram i plenum i de siste minuttene av timen. En av elevene var ordstyrer, mens de*

*voksne var mer i observatørrolle. Det var knyst stille mens elevene arbeidet på egen hånd, og når de gikk i grupper opplevde forskerne det som at rommet eksploderte; samtalene kom veldig raskt i gang, med teksten i fokus, og ikke minst så vedvarte dette fokuset rettet mot det å oppklare og avklare sammenhenger i teksten. Plenumsamtalen var mer forsiktig; det var kun 5–6 elever som tok ordet. Noen elever brukte ord som «dette var akkurat som et puslespill».*

*Forskerne var veldig begeistret etter timen, for det de oppfattet som støtte for antakelsen om at vanskelige tekster forstått som åpne oppgaver kan fungere engasjerende. Anna var imidlertid mer reservert. På vei fra klasserommet sa hun: «Joda, det var jo greit, men dere tenker ikke på de svakeste, de som ikke deltar i diskusjonen. Og det var de samme som snakket høyt i plenum, som snakket høyt i gruppene, det visste jeg skulle skje. Og hva om dere skulle vurdert dem etter noe sånn, hvordan ville dere da gjort det? Elevene synes nok at det er ekstra spennende når dere er her, greit at de får rom til å undre seg, men hva med vurderingen? Kanskje bedre om dere tester andre klasser som kjenner dere bedre, fordi disse/denne klassen er spesielt flinke, de er spesielt ivrige.»*

## Vedlegg 2

### Oversikt over og kommentarer til tekster brukt på 9. trinn

«**Løp for livet**» er skrevet av Roy Jacobsen og er hentet fra novellesamlingen *Fugler og soldater* (2001).

I «Løp for livet» møter vi tre personer; Øistein og kompisen og Øisteins far. Det er kompisen til Øistein som forteller historien. Historien begynner mens Øistein og vennen løper. Kompisen og Øistein har løpt «for langt» da Øistein oppdager at de har glemt det de løper for: farens flybilletter, pass og lommebok. Faren står på bussholdeplassen og skal reise til Singapore, og det haster med å nå ham slik at han kan få tingene sine før bussen kommer. Mens de løper, forteller kompisen at Øisteins far er sjømann og er hjemme bare en måned i løpet av et år. Det har «vært svart» mellom Øistein og faren på denne «frivakta» – mye fyll og krangel, får vi vite. Etter å ha gitt oss denne innsikten i forholdet mellom Øistein og faren, tenker jeg-personen: «Det tar tid å oppdage en felle.» Dette utsagnet gir en mystisk gjenklang i tomrommet før og etter. For deretter sier Øistein høyt: «Faens jakke.» Jeg-personen tenker at det var fordi Øistein hadde tatt feil jakke, at de hadde glemt det de løp for. Han forteller oss at farens ting lå i «den andre», men han hadde tatt «denne», den som «faren hadde hatt med til ham og som han ikke hadde hatt på seg før nå». Da de kommer frem og får skryt av faren – han kaller dem idrettsstjerner som løp så kjapt at de nådde ham før bussen gikk – sier Øistein at de har glemt «hele dritten». Faren bryter først ut i et «Hva!», før Øistein eller jeg-kompisen sier «Ja, vi har glemt det.» Så kommer bussen, og «sjømannen hvit som havet» stirrer på guttene, på bussen, rister oppgitt på hodet, slipper veska i asfalten og tar seg til knærne. Nå forteller jeg-personen oss «Men da oppdager han jakka» – et utsagn som peker mot et vendepunkt i faren. Faren banner og sier han skulle vært i Singapore dagen etter. «Jeg er lei for det,» svarer Øistein, og så går de hjemover igjen alle tre. Faren sier at han skulle finne seg noe på land likevel. «Det er rart hva en jakke kan bety,» tenker jeg-personen. Faren begynner så å skryte av guttene igjen; at de løp så fort at de burde begynne i idrettslaget. Da begynner jeg-personen å grine. Faren spør hvorfor han griner, og jeg-personen sier at han ikke har noen far. «Men du er kameraten til Øistein,» sier faren. – «Du løp sammen med ham,» avslutter historien gåtefullt.

Det mellommenneskelige dramaet i novellen, på et psykologisk eller emosjonelt nivå, det som ligger og dirrer under historien om guttene som løper med feil eller rett jakke, om faren som bare er hjemme en gang i året, om billettene, lommeboka og passet og faren som ikke reiste til Singapore likevel – er på mange måter ordløst. Og det er de manglende forbindelsene av utsagnene «Det tar tid å oppdage en felle», «Men da oppdager han jakka» og hendelsen (gråteutbruddet) sammen med den mystiske responsen på jeg-personens «Jeg har ingen far» som ber leseren gi bud på mulige forbindelser som kan sannsynliggjøre en helhetlig forståelse av menneskene og karakteren av deres forhold til hverandre – dramaet som bare nesten er fortalt. Man kan lure på om de gåtefulle utsagnene og gråteutbruddet blir stående i et mellomrom som er for dypt og mørkt til at det er mulig å skape en sannsynlig helhetlig forståelse, der alle delene snakker sammen. Ikke desto mindre åpner de for at leseren kan gå på let i teksten etter jakkenes betydning (både som felle og satt i forbindelse med relasjonen mellom Øistein og faren), etter relasjonen mellom far og Øistein før og etter hendelsen, og etter jeg-personens forhold til sin egen far, til Øistein og til hans far.

«Små ting», eller «Little Things», er skrevet av den amerikanske lyrikeren og forfatteren Raymond Carver. På norsk er den å finne i samlingen *Hvem har ligget i denne sengen?* fra 2004.

I «Små ting» skildrer en nøktern tredjepersonsforteller en uhørt hendelse i slutfasen av et relasjonelt drama. Det er væromslag denne dagen, og hvit snø smelter til skittent vann. Skiftet fra rent til urent, fra lys til mørke, er også i ferd med å skje «på innsiden». Scenen skifter fra utsiden til leiligheten, inn i parets soveværelse der mannen «stuet klær inn i en koffert» og kvinnen kommer til døra. Kvinnen roper at hun er glad for at han drar. Mannen fortsetter å pakke uten å se på henne, noe hun eksplisitt bemerker. «Du kan ikke engang se meg i øynene, kan du vel?», sier hun og så legger hun merke til bildet av ungen. Det tar hun, og da ser han på henne. Her tørker hun tårene, stirrer på han og går tilbake til stua. Så sier mannen: «Kom tilbake med det». Hun svarer med «Bare ta tingene dine og kom deg ut». Da tier han igjen, låser kofferten sin, tar på seg jakken, ser seg rundt i soverommet og slår av lyset. Og kommer inn i stua etter henne. Parets soverom ligger nå i mørke. Hun står nok en gang i en døråpning når han kommer inn i stua, denne gangen til kjøkkenet. Og hun holder ungen. Han sier han vil ha den, og hun svarer med: «Er du gal?» Ungen begynner å skrike. Hun forsøker å trøste han ved å ta bort pleddet fra hodet hans, mens mannen kommer mot henne. Hun rygger tilbake til kjøkkenet mens hun sier: «Å, Herre min Gud.» Hun tviholder i ungen, han forsøker å tvinge grepet hennes opp, og ungen skriker. Det oppstår et fysisk basketak mellom han og henne om ungen. Hun opplever at fingrene blir tvunget opp og at ungen forsvinner fra henne. Hun griper etter ungens arm, får tak rundt håndleddet og lener seg bakover. Han rykker til veldig hardt. Og «På denne måten ble saken avgjort».

Fortelleren i teksten «Små ting» er ikke selv involvert i handlingen, men fremstår som hen har full oversikt over det som foregår mellom personene i fortellingen. Hendelsen han forteller om forløper over et kort tidsrom, kanskje bare noen minutter. Fortelleren har tilgang til personenes indre, men velger å ikke legge alt frem for oss – i stedet holder han en nøkternt beskrivende stil gjennom hendelser som det er rimelig å anta at de fleste leserne vil oppleve som emosjonelt opprivende. Fortelleren legger til rette for muligheten av at det skjer noe forferdelig med barnet, men denne hendelsen er utelatt. Leseren overlates til selv å forestille seg hva som er mulig – her åpnes det for flere tolkninger.

«Små ting» henvender seg til leseren med en ironisk tvist, der en dramatisk slutt på et forhold fortelles på en nøktern, distansert måte – en spenning som åpner for flere spørsmål som leseren inviteres til å ta stilling til. «Små ting» adresserer den komplekse maktkampen i en

kjærlighetsrelasjon som er i oppløsning; om hva som kjempes om og hva som blir brikker i kampen.

«**Foran loven**» (2000) er skrevet av den tsjekkiske forfatteren Franz Kafka og er opprinnelig utgitt i novellesamlingen *Ein Landarzt* i 1919. Den er også en del av *Prosess* fra 1925. Første setning (i 2000-utgaven) lyder: «Foran loven står en dørvokter.»

En mann fra landet kommer til denne dørvokteren og ber om å få komme inn i loven, men dørvokteren sier at han for øyeblikket ikke kan tillate ham det. Mannen lurar på om han kan få komme inn seinere og dørvokteren antyder at det er mulig, «men ikke nå». Mannen prøver å se inn i porten og dørvokteren sier at mannen kan prøve å gå inn på tross av hans forbud. Det gjør ikke mannen. Dørvokteren fortsetter med å fortelle at han er mektig, men ikke så mektig som andre dørvoktere som han vil møte på «foran sal etter sal». Synet av dørvokteren – pelsen hans, den store spissnesen og «det sorte tartariske skjegget» – gjør at mannen velger å sette seg på en skammel litt til side for døren, et sted han blir sittende år etter år. Innimellom forsøker han å bestikke dørvokteren som tar villig imot, men uten at det endrer mannens situasjon. Flere år går til mannen blir gammel og syk, og vi får indikasjoner på at han er i ferd med å dø. Når det går mot slutten og mannen har blitt skral og stiv og «størrelsesforskjellen» mellom han og dørvokteren har blitt «meget stor», stiller han et siste spørsmål: «Alle streber jo etter loven» [...] «Hvordan kan det da være mulig at ingen andre enn jeg i alle disse årene har forlangt å komme inn?» Til dette svarer dørvokteren brølende: «Her kunne ingen andre ha kommet inn, for denne inngangen har ene og alene vært bestemt for deg. Nå går jeg og lukker den.»

«Foran loven» blir fortalt av en allvitende forteller, noe som gjør at vi blir oppfordret til å godta at han har full oversikt over det han forteller. Det han forteller er en historie om en mann fra landet som vil inn i loven, og for å komme dit, må han gjennom en port, og han søker tillatelse til dette av en dørvokter – uten å få det. Fortellingen blir komprimert og stilisert fordi mannen sitter utenfor porten hele livet og venter på tillatelse. Går vi gjennom fortellingen på denne måten, er den konkret og tilgjengelig. Men i den enkle handlingsstrukturen opptrer metaforen «loven» – et abstrakt begrep som settes i spill sammen med fysiske vegger eller murer, med porter og flere saler. Og som har en vokter. «Foran loven» balanserer derfor mellom et konkret univers og et abstrakt og merkelig, samtidig. Hvordan vi tolker teksten, avhenger i stor grad av hvordan vi tolker «loven», altså hvordan vi forstår det abstrakte. «Loven» i bestemt form kan vise til alle lovene samlet. Det at det brukes bestemt form, gir assosiasjoner til måten loven brukes på i religiøse sammenhenger: Der viser loven til påbud fra Gud til menneskene, for eksempel de ti bud (Moseloven). Mer generelt kan loven vise til regler og retningslinjer som ulike myndigheter regulerer livene våre med.

## Vedlegg 3

## Oversikt over G3s spørsmål som styrende for tema i samtalen

Tematisk grovinndeling av samtalen	Linje	Ytring
1 “Innhold”	3	G3: OK, så vi har lest «Løp for livet» og nå skal G4 fortelle litt om hva den handler om nå, ikke sant G4?
	30	G3: Ja så, er det noen som føler de forstår hva denne teksten handler om?
	33	G3: Hva er ditt syn på denne teksten Mister (G2s etternavn)?
2 “Kompleksitet”	41	G3: ehm (.) Så tolker dere noe interessant med denne teksten, og hvorfor er den så vanskelig å forstå?
	43	G3: G1?
	45	G3: tolker dere noe interessant med denne teksten?
	47	G3: Ok. Hvorfor er den så vanskelig å forstå?
	77	G3: Ja så; følte dere at det var en interessant tekst?
3 “Personlig opplevelse”	90	G3: Nei jeg vet det. Men (?) (.) Så G1, hva var din favoritt del av denne tingen?
	114	G3: Så G1, hva var den beste delen av teksten?
	134	G3: Skulle dere likt å sett en del to av teksten?