Kari Anne Rødnes

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner

Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg skandinavisk litteraturredaktisk forskning for å belyse to mye brukte innganger til litteraturarbeid i klasserommet, nemlig erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger. Forskningsgjennomgangen tar for seg empirisk forskning på elevers litteraturarbeid, og den tydeliggjør at erfaringsbaserte arbeidsmåter lar elever finne mening i litteraturen ved å knytte den til egne erfaringer, men samtidig gjør denne arbeidsmåten det vanskelig for dem å se det faglige innholdet i litteratursamtaler. Analytiske innganger til litteraturarbeid er i svært liten grad gjort til gjenstand for direkte undersøkelser, men likevel er dette dimensjoner som kommer frem i flere studier. Disse finner at analytiske innganger, litteraturhistoriske koblinger og kunnskap om tekstene, er problematiske fordi elevene ikke opplever at litteraturarbeidet berører dem. I den siste delen av artikkelen drøftes didaktiske implikasjoner av den presenterte forskningen.

Nøkkelord: *Litteraturundervisning, litteraturredaktisk forskning, didaktikk, forskningsoversikt, litterær analyse*

Innledning

Arbeid med skjønnlitteratur utgjør en vesentlig del av norskfaget, eller morsmålsfaget. Men hvordan litteraturarbeid i skolen skal foregå, er ikke selvsagt. De skandinaviske morsmålsfagene er bredt anlagte, og tre faglige dimensjoner fremkommer gjennom faglitteraturen: ferdighetsfag, dannelsesfag og identitetsfag eller erfaringspedagogisk fag (Malmgren, 1997; Hultin, 2006; Kjelen, 2013; Nicolaysen & Aase 2005; Penne 2001; Aase 2005, 2010). Hvordan disse nedfelles i litteraturarbeidet, avhenger blant annet av lærerens fagsyn og av ulike tilpasninger til f.eks studieretninger (se Bergman, 2007; Malmgren, 1992). I norsk ungdomsskole og videregående skole har primært to tradisjoner for litteraturarbeid utfoldet seg, i form av *erfaringsbaserte* og *analytiske* tilnærminger til litterære tekster. Det er disse to måtene å arbeide med litteratur på, som skal belyses i denne artikkelen.

Erfaringsbaserte, eller leserorienterte, innganger, innebærer at leseren settes i forgrunnen. Posisjonen har røtter i resepsjonsteori og i reader-response-teori. Her handler det om å bygge tekstforståelse med utgangspunkt i leserens ressurser. I arbeidet med å forstå tekster, trekker leserne inn egne *erfaringer* og knytter tråder til egne liv. Slike arbeidsmåter kritiseres for å flytte fokus fra selve den litterære teksten til elevenes egne fortolkende og erfaringsnære refleksjoner knyttet til det de har lest. På denne måten kan det være vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng, og elever selv uttrykker ofte at litteraturfaget er et "pratefag" (se f.eks Kaspersen, 2004).

Analytiske, tekstorienterte innganger setter teksten i forgrunnen. Slike lesninger har røtter i blant annet i nykritikken, og vektlegger for eksempel språklige virkemidler i teksten, og litteraturhistorisk tilknytning. En mye fremført kritikk av analytiske arbeidsmåter er at de kan stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli til avkryssingsskjema: Man tar for seg handling, personskildring, tid, sted og miljø, og kan komme med sin egen vurdering til slutt. Selv om tanken med analyseskjemaer kan være å tilrettelegge for en progresjon i litteraturarbeidet; at skjema skal tjene som en støtte i læringen av hva en analyse kan inneholde, så kan det også bli faste, metodiske "fasit-lister" som begrenser muligheten til å ta inn det som er overraskende eller ikke rommes av skjemaet.

I tråd med den store plassen litteraturen har i det skandinaviske morsmålsfaget, er det også innenfor den morsmålsdidaktiske forskningen lagt relativt stor vekt på å undersøke litteraturarbeid. På bakgrunn av den lite retningsgivende læreplanen LK06 og motstridene meninger om litteraturarbeidet i skolen, er det viktig at forskningsbasert kunnskap om slikt arbeid fremkommer tydeligere, både for arbeidet med operasjonalisering av læreplanmålene, og for det rent praktiske arbeidet i klasserommet.

Målet med denne artikkelen er å bidra til kunnskap om erfaringsbaserte og analytiske innganger til litteraturarbeid ved å gi en oversikt over skandinavisk litteraturredidaktisk forskning. Fokus legges på empirisk forskning som belyser elevers læringsarbeid knyttet til skjønnlitteratur. Innsikt i slik forskning kan utgjøre en viktig kunnskapsbasis for lærere i tilrettelegging for litteraturarbeid som både kan engasjere elever og som kan utvikle deres tekstkompetanse. Avslutningsvis skisserer artikkelen noen didaktisk implikasjoner som kan utledes av forskningsfunnene, og behov for videre forskning antydes.

Metodisk arbeid med forskningsgjennomgang

Forskningsoversikten tar for seg kvalitative *empiriske* undersøkelser av elevers arbeid med skjønnlitteratur i ungdomsskole og videregående skole. Et kriterium for inkludering i denne oversikten er at tekstene rapporterer fra systematisk forskningsarbeid, enten i form av doktoravhandlinger eller i form av fagfelle-

vurderte artikler. Tekster om litteraturarbeid av mer didaktisk utredende eller lærebokpreget art trekkes inn i delen om didaktiske implikasjoner.

Det er ikke enkelt å skaffe en oversikt over litteraturdidaktisk skandinavisk forskning. Det er lite tradisjon for reviewskriving innenfor feltet, og det ser også ut til at registrering av bidragene er lite systematisk. Et søk i Norart (03.03.14) med søkeordet "litteraturdidaktikk" gir fire treff; alle er bokanmeldelser av litteraturdidaktiske bøker. For søkeordet "litteraturundervisning" i samme database kommer 14 treff. Av disse er en artikkel fra *Steinerskolen*, to fra litterære årbøker, en fra *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* om litteraturundervisning på yrkesfag, tre fra hhv *Humanistiske data*, *Bok og bibliotek* og *Norsk skoleblad*. 7 av artiklene er fra *Norsklæreren*. Fordi *Norsklæreren* er en viktig faglig kanal for norsklærere, har jeg gått gjennom bidragene i dette tidsskriftet siden det begynte å ta inn fagfellelvurderte artikler i 2011. Til sammen ni vitenskapelige artikler er så langt publisert i *Norsklæreren*, to av disse dreier seg om skjønnlitteratur i undervisningssammenheng (Ommundsen 2011; Sommervold 2011).

Arbeidet med å finne relevante, empiriske forskningsbaserte tekster om litteraturundervisning på ungdomstrinnet og i videregående skole har dermed bestått i mer omfattende søk på Google Scholar ("litteraturundervisning" gir 1320 treff, "litteraturdidaktik(k)" gir 287). Videre har jeg forfulgt relevante referanser i de litteraturdidaktiske forskningstekster jeg har funnet.

Det litteraturdidaktiske feltet ser ut til i stor grad å bestå av substansielle forskningsbidrag i form av monografier, og av litteraturdidaktiske håndbøker/-lærebøker. Samlet sett viser søkearbeidet at det er få naturlige publikasjonskanaler for skandinaviske morsmålsdidaktiske forskningstekster. Med dette utgangspunktet er denne forskningsgjennomgangen også et bidrag til det å skape en oversikt over forskningen på feltet.

Erfaringsbaserte innganger til arbeid med litteratur

Erfaringsbaserte innganger til litteraturarbeid er sterkt fremtredende innenfor den skandinaviske litteraturdidaktiske forskningen, særlig den norske og den svenske, og forskningen tegner et rikt bilde av denne måten å arbeide med litteratur på.

Ungdomstrinnet behandles spesielt i to omfattende studier. Spørsmålet om hva som skjer i møtet mellom lærer, litteratur og elev, danner utgangspunkt for Gunilla Molloy's (2002) avhandling. Forskeren henter data fra et treårig feltarbeid i fire ulike klasserom. På grunnlag av intervjuer, spørreundersøkelser og elevtekster finner denne studien kort oppsummert mange *konflikter* i litteraturarbeidet; blant annet det at lærerne ofte vektlegger fakta om teksten, mens elevene er mest interessert i det teksten betyr *for dem*. Det framkommer at elevene lever seg inn i tekstene og trekker paralleller til egen situasjon. De er

derimot ikke så interessert i tekststudier, for eksempel i betydningen å forholde seg til språk og fortellerstruktur. Molloy foreslår en endring i retning av at litteraturarbeidet ikke bare skal handle om at elevene skal lære seg noe om litteratur, men også at lærerne skal lære seg noe om elevene og deres spørsmål. Samtidig fremhever hun at samtaler om litteratur bør legge til rette for koblinger mellom språk, litteratur og samfunn.

Sylvi Penne (2006) undersøker norskfaget i tre ungdomsskoleklasser, og vektlegger elevers konstruksjon av mening, selvforståelse og identitet, spesielt knyttet til litteraturdelen av norskfaget. Studien er primært basert på intervjuer med 52 elever, men med tillegg av elevtekster og klasseromsobservasjon. I sin oppsummering av studien vektlegger forskeren sosiale forskjeller mellom klassene. Hun finner store forskjeller i hvordan særlig to av klassene, i ulike sosioøkonomiske og kulturelle miljøer, og med ulike lærere, skaper mening av norskfaget. Elevene i den ene klassen bruker emosjonelle kriterier når litteratur skal tolkes, og skole og hverdag flyter sammen. Penne finner videre at elevene generelt husker lite av det de har lest, særlig gjelder det de elevene som ikke leser på fritiden. De elevene som leser mye populærlitteratur, derimot, husker en del av skolelitteraturen, men de forholder seg til den som populærlitteratur. Disse elevene bruker altså sine *lesererfaringer* i møte med skolens tekster. Det flest elever husker, er to noveller fra 1800-tallet, klassikerne "Karen" og "Karens jul". Faktisk sier flere av jentene at de synes det er noe av det beste de har lest. Kanskje kan begeistringen for nettopp disse to tekstene settes i sammenheng med deres erfaringer som populærlitteraturlesere; begge tekstene må sies å ha trekk som er kjent fra denne sjangeren.

Mye av den samme måten å forholde seg til litteratur på, kommer frem i studie fra 1992 (Malmgren, 1992). Den finner blant annet at i arbeidet med et teaterstykke i en yrkesfagklasse på videregående skole har elevene, bare jenter, lett for å koble handlingen til egen virkelighet. Innlevelsen og koblingen til egne erfaringer er så dominerende at de har vansker med å se stykkets budskap. De forstår stykket ut fra subjektive erfaringer og ser i liten grad andre perspektiver.

Tre omfattende avhandlinger (Smidt 1988, Hvistendahl 2000, Bommarco 2006) fokuserer spesielt på resepsjonsstudier; altså hvordan elevene forholder seg til litteraturen de leser. Disse tre studiene tar for seg litteraturarbeid i videregående skole, og de står sentralt for forståelsen av hvordan elever kobler sammen erfaringer og litteratur de møter i undervisningssammenheng. Studiene baserer seg i stor grad på intervjuer i kombinasjon med elevtekster og svært bred kunnskap om elevene.

Leserportretter av seks elevers danner kjernen i Jon Smidts (1988) doktoravhandling. Smidt følger elevenes lesninger av skjønnlitterære tekster gjennom tre år, og han framhever elevenes opplevelse av "subjektiv relevans" ved tekstene. Subjektiv relevans er opplevelsen av at teksten, eller det man holder på med, er viktig og angår en. Smidt knytter sin undersøkelse tett til elevenes identitetsarbeid og han viser hvordan elevenes personlige prosjekt styrer deres

opplevelse av teksten og av tekstarbeidet. Den subjektive opplevelsen av en tekst kan gå gjennom mange faser, slik at en person kan oppleve teksten på ganske ulike vis i ulike faser. Leseren beveger seg mellom ”regresjonsinteresse og progresjonsinteresse”, altså mellom det han kan kjenne seg igjen i og utprøvelse og utvidelse. Ofte kan bekreftelsen av det kjente og trygge være en forutsetning for å kunne leve seg inn i nye perspektiver, hevder Smidt. For litterære samtaler i gruppe eller i full klasse finner Smidt at samtalene kan både hjelpe elevene til å mestre en tekst og skape ny interesse/innlevelse, eller de kan skape frustrasjon eller avvisning av teksten.

Minoritetsspråklige elevers lesninger av et tema i Rita Hvistendahls (2000) avhandling. Hun studerer elevenes arbeid med norske skjønnlitterære klassikere og finner at elevene i studien i størst grad blir fortrolige med realistisk litteratur, fordi den åpner for gjenkjennelse. Ommundsen (2011) viser det samme for et lite utvalg minoritetsspråklige jenter; de er begeistret for *Synnøve Solbakken* fordi de kjenner seg igjen i historien. Hvistendahl finner mer utdypende at elevene i denne litteraturen kan kjenne igjen positive sider ved egen oppvekst utenfor Norge, og de kan kjenne igjen sjangertrekk og handlingsmønstre fra fortellinger de har vokst opp med. Denne typen gjenkjennelse hjelper dem til å forene tilsynelatende atskilte virkeligheter og til å se nye sammenhenger i egen tilværelse. Hvistendahl (2000) viser hvordan gjenkjennelsen som responstype kan virke på ulike måter i litteraturarbeidet, avhengig av hvilke utsnitt av virkeligheten som sammenliknes, og hvilken posisjon sammenlikningen gjøres ut fra. Forskeren konkluderer også med at den måten elevene bruker gjenkjennelse på i litteraturarbeidet, forteller ”noe om deres virkelighetsforståelse, og om hvordan de velger eller ønsker å posisjonere seg i forhold til lærer og medelever og i forhold til minoritet og majoritet” (Hvistendahl, 2000:384). Litteraturforståelsen, sier Hvistendahl, utvikles i spenningsforholdet mellom fastholdelse, endring og nyskaping.

Bilder av lesningen av tre romaner, og leserportretter av tre enkeltelever, presenteres i Birgitta Bommarcos studie (Bommarco, 2006). Forskerens utgangspunkt er forståelsen av at arbeid med skjønnlitteratur er ”en social, identitets- og kulturskapende aktivitet, där läsanda, skrivande och samtal kan ses som uttryck för reflektion, självreflektion, erfarenhetsbearbetning och kunskapsutveckling” (Bommarco, 2006, 11-12). Hun finner at elevene både i skrivning og i samtale refererer til sine egne sosiale verdener når de leser tekstene i studien, og hun understreker at betydning og kunnskap skapes i dialektikken mellom det kjente og det ukjente.

Bommarco oppsummerer om gruppesamtaler at elevene her utvikler, sammenlikner og prøver ut sine forestillinger om romanen. De trekker inn egne erfaringer, sammenlikner med eget miljø og de er opptatt av å finne en egentlig mening i teksten. I intervjuer med elever framkommer det at mange av elevene opplevde gruppesamtaler som det mest interessante ved litteraturarbeidet, blant annet fordi de oppfatter det de har lest forskjellig, og de er nysgjerrige på å høre

hva de andre mener. Elevene bruker samtalerne til å få klarhet i det som er uklart, og gjennom økt forståelse for innholdet, oppleves boka som bedre.

Felles for disse tre avhandlingene er at de følger utvalgte elever i forskernes egne klasser over lang tid og tegner portretter av elevenes tolkninger av klassisk litteratur. Et nærmere fokus på *hvordan* elever snakker om litteratur, kan gi et klarere bilde av elevers utvikling av tekstforståelse; ved å følge elevers samtaler om tekster, ser man hvordan de litterære resonnementene folder seg ut. En slik undersøkelse finner vi hos Asplund (2010). Denne studien er i sin helhet viet samtaler om litteratur i små grupper blant elever i en "fördons"klasse (altså en kjøretøyklasse, en 2. klasse på yrkesfaglig linje i videregående skole) bestående av bare gutter.

Asplund bruker samtaleanalyse (CA) kombinert med resepsjonsteori for å studere hvordan elever skaper mening i litteratursamtaler i grupper. Studien viser at guttene i gruppesamtaler søker å opprettholde et gruppefellesskap, og at de avviser resepsjoner som kan utfordre dette fellesskapet. På denne måten skaper guttene en slags autoritativ diskurs som ikke åpner for at ulike synspunkter og perspektiver kan møtes og brytes mot hverandre. De opprettholder en avstandstakende samtaleform, fokuserer på den ytre handlingen i tekstene, og unngår temaer som er følelsesbetonte. Ettersom gruppene er svært homogene, blir mulighetene for å møte andre perspektiver og leserrepertoarer gjennom samtalerne svært begrenset. Guttenes resepsjonsmønster og identitetsskapende handlinger slik de kommer til uttrykk gjennom litteratursamtalerne, er sterkt preget av den sosiale konteksten samtalen finner sted i. De fellesskapsbyggende prosessene gjør det vanskelig å fremme egen annerledeshet, eller avvikende tolkninger. Likevel viser undersøkelsen en utvikling i guttenes lesninger gjennom året. Ved at de etterhvert legger mer av sin personlighet i litteratursamtalen, er de i ferd med å utvikle dialogiske trekk i leseprosessen, konkluderer Asplund.

Kjelen (2013) finner i sin avhandling at lærerne velger tekster og tilnærming til disse med utgangspunkt i det at elevene skal kunne kjenne seg igjen i litteraturen, og at elevenes problemstillinger står i fokus i arbeidet med litterære tekster. Lærerne er skeptiske til begrepsbaserte, faglige tilnærminger til litteraturen, og de har en uklar forståelse av hva litterær kompetanse er. Sommervold (2011) viser et eksempel på at læreren i en 8-klasse innledningsvis lar elevene nærme seg en ungdomsroman gjennom å "respondere personlig", men at læreren i liten grad klarer å engasjere elevene i klassesamtaler til aktivt å utforske romanen videre.

De hittil omtalte studiene gir et bilde av innganger til litteratur der det erfaringsbaserte arbeidet knyttes tett til elevenes identitetsutvikling. Inngangen åpner tekstene, elevene kjenner igjen elementer og bruker egne erfaringer til å forstå tekstene. Samtidig bruker de ofte tekstene til å forstå noe om seg selv. Når elever snakker om litterære tekster i grupper, snakker de tett på egne liv. Gruppesamtalerne kan hjelpe fram tekstforståelsen, men slike samtaler også kan

være begrensende ved at de i liten grad beveger seg utover det området elevene er komfortable i. Den forskningen som er presentert, viser imidlertid også at mange av forskerne ser behovet for mer systematisk opplæring knyttet til det litterære arbeidet.

Analytiske innganger til arbeid med litteratur

Få studier har direkte fokus på elevers analytiske arbeid med litteratur. Funn knyttet til mer analytiske, tekstnære, arbeidsmåten hentes dermed i stor grad fra studier som undersøker arbeid i morsmålsfaget på bredt grunnlag eller litteraturarbeid mer spesifikt.

Flere skandinaviske studier antyder at vekt på litteraturhistorie og kunnskap om teksten gjør at elevene opplever at litteraturen ikke berører dem (for eksempel Molloy 2002, se ovenfor). En studie fra 2008, som tar for seg muntlig kommunikasjon i videregående skole, viser nettopp at en inngang som fokuserer på slik tekstkunnskap, ikke engasjerer elevene. I denne studien undersøker Anne Palmér (2008) blant annet gruppesamtaler om litteratur. I den klassen hun studerer, behandles litteraturen som er tema for samtalene i et allmenndannende perspektiv. Med dette utgangspunktet forholder elevene seg instrumentelt til oppgaveformuleringene, og de innretter seg mot en ytre, eller overfladisk, forståelse. I samtalene er det få temaer som dukker opp, som fanger interessen til deltakerne på en slik måte at de utvikler lengre resonnementer. Når elevene får problemer, vender de seg raskt mot læreren, framfor å bruke hverandre som ressurs. Denne måten å snakke om litteratur på, engasjerer altså ikke disse elevene.

Avhandlingen *Gymnasieskolans svenskämnen* (Bergman, 2007) finner også at litteraturarbeidet ikke fenger elevene. Studien er basert på klasseromsobservasjoner, intervjuer og samtaler med lærere og elever, samt brev fra elevene i fire gymnasieklasser. Bergman finner at undervisningen fokuserer svært ulikt i de ulike klassene. Likevel er det en generell tendens at det i arbeidet med alle emner fokuseres på lese-, skrive- og muntlige *ferdigheter*, mens innholdet som behandles blir underordnet. Elevene i denne studien har problemer med å forstå *hvorfor* litteraturarbeidet vektlegges. Forskeren antyder at en forklaring er at litteraturopplevelsen reduseres ved at undervisningen fokuserer på kunnskap ”om og i litteratur”, og at lesingen bare blir en del av ferdighetstreningen. Elevenes sosiale og kulturelle erfaringer bør inkluderes i undervisningen, slik at elevene gis et rom for å utforske de sosiale relasjonene mellom tekster og erfaringer, mener forskeren.

Selv om disse to studiene (Bergman, 2007; Palmér, 2008) finner at vektlegging av kunnskap *om* litteratur og litteraturhistorie ikke fanger elevene, er det viktig å minne om at ”analytisk inngang” ikke må ses som ensbetydende med søken etter en kanonisert tolkning og vektlegging av litteraturhistorisk kunn-

skap. Analytisk arbeid med litteratur innebærer også det å forankre tolkningene tydeligere i selve teksten, og det å utvikle et språk til å snakke *om* tekst. Flere av forskerne som fokuserer på erfaringsbasert lesing eller lesing og identitetsutvikling, peker på behovet for noen annet i tillegg. Det fremheves at for å kunne komme videre i sine litteraturforståelser, har elevene behov for å utvikle fagspråk og sjangerkunnskap.

For eksempel peker Smidt (1988) på at skolens krav til litteraturhistorie, eller analyse, innebærer en form for distansering fra teksten. Denne distanseringen kan føre til at elevene avviser arbeidet som kjedelig, eller at de får en instrumentell holdning til arbeidet. Men den kan også få positive utfall ved at selve distanseringen og verbaliseringen kan skape en avstand som er nødvendig for innlevelse og tolkning. Smidt finner videre at sjangerkravene for skriftlig tolkning eller analyse blir positivt utfordrende for noen, men overveldende for andre. Viktig for enhver type kommunikasjon er følelsen av å mestre situasjonen; og denne mestringsfølelsen, hevder Smidt, kan være avgjørende for om elevene ser tekstarbeidet som subjektivt relevant eller ikke. Han vektlegger viktigheten av at elevene kjenner både sjangeren som leses, og den sjangeren de skal presentere sin forståelse gjennom.

Dette må kunne forstås som at elevene trenger kunnskap om sjangrene de skal forholde seg til. Det er vanskelig å se at slik kunnskap skal kunne utvikles uten en mer analytisk tilnærming, med bruk av et språk som ikke bare er intuitivt og erfaringsbasert, men heller fagspesifikt og tekstnært. Nettopp dette behovet for et fag- og metaspråk peker Sylvi Penne (2006; se omtale ovenfor) på, og formulerer det slik at "elevene har behov for å lære noe hverdagsspråket ikke gir dem innsikt i".

Peter Kaspersen (2004) har i sin studie *Tekstens transformationer* undersøkt tre klassers arbeid med skjønnlitterære tekster. Han følger to gymnasieklasser (2g og 3g) og en hf-klasse (en slags voksenopplæringsklasse; klassen består av elever som ikke kommer rett fra ungdomsskolen). Kaspersen finner at undervisningen i alle klassene bygger på en forståelse av at målet er uttømmende analyse og sammenhengende tolkning av tekstene. Kaspersen konkluderer med at de litterære tolkningene utvikles gjennom motsetninger mellom kontroll og fortolkningsfrihet. Videre ser han at i løpet av en dansktime beveger meningskonstruksjonen seg gjennom en rekke konstruksjonsvarianter. Han mener at dynamikken i de ulike typene samtaler som utspiller seg i klasserommet, kan likne den som er i hverdagssamtaler, og at elevene derfor kan få inntrykk av at dansk er et lett snakkefag. For andreklassen på gymnasiet finner Kaspersen at i gruppesamtaler om litteratur diskuterer elevene f.eks. komposisjon, grafisk organisering og tegnbruk i tekster, men uten å bruke tekniske termer. Språket elevene bruker om tekstene i grupper, er vesensforskjellig fra det språket som brukes i klassesamtalen. Det at elevene ikke bruker samme språk i klassen, betyr, antar han, at de skjønner at dette språket ikke hører hjemme i en skole-diskurs. Likevel brukes det altså som faglig verktøy i gruppearbeidet.

En litterær, faglig samtale inneholder flere refleksjonsnivåer som ikke alle elever mestrer. Kaspersen finner at litteraturundervisningen bidrar til at elevene beveger seg mellom forskjellige kognitive nivåer. I 3g-klassen er denne bevegelsen gjort til gjenstand for undervisning, og elevene har lært hvordan man skiller mellom forskjellige kognitive nivåer i sin alminnelighet, slik at de også kan bruke denne kompetansen i andre fag. Kaspersen sier: "Spørsmålet er om man ikke også burde gjøre en sådan språkforskel til genstand for undervisningen" (2004, 411). Slik jeg forstår det, er det et metaperspektiv på språk og tekst han her etterlyser; altså det at elevene skal utvikle et fagspesifikt språk for å snakke om språk og tekst, og dermed altså ha analytiske redskaper for å fagliggjøre de litterære samtalene.

Dominansen av hverdagsspråk og erfaringsnære resonnementer i litteratur-samtaler kommer også frem i Michal Tengbergs studie (2011). Han har fokus på lærerledede samtaler om litteratur på ungdomstrinnet. Data er hentet fra 10 ulike klasser, og Tengberg baserer analysene sine på videoopptak, intervjuer og elevtekster. Han peker blant annet på at når gjenkjennelse og identifikasjon er dominerende strategier i samtalene, vil det at elevene samtidig skal etablere analytisk distanse, være svært utfordrende. I slik sammenheng har meta-kognitive perspektiv noe å tilføre undervisningen, sier Tengberg, fordi det innebærer at leseren retter sin oppmerksomhet mot egne meningsskapende prosesser.

Både Penne (2006), Kaspersen (2004) og Tengberg (2011) peker altså på at elevene tyr til hverdagsspråk når de snakker om litteratur i skolesammenheng; slik at "skolske" og hverdagslige samtaler om litteratur glir over i hverandre. Nettopp sammenhenger mellom lesing i og utenfor skolen er tema for studien *Mellan Dante og Big Brother* (Olin-Scheller, 2006). Forskeren tar for seg lesing av fiksjonstekster blant elever i videregående skole. Olin-Schellers hovedanliggende er å undersøke hvordan elevene utvikler kunnskap om fiksjonstekster og lesing gjennom litteraturundervisningen, og hvordan undervisningen i svensk videregående skole møter elevenes forventninger til og erfaringer med fiksjonstekster. Undersøkelsen er basert på deltakende observasjon, intervjuer og lyd-båndopptak, og på skrevet materiale om tekster og lesing. Forskeren finner at instrumentelle tilnærminger til litteraturundervisning er vanlig, og at elevene opplever litteraturundervisningen, særlig den som er knyttet til litteraturhistorie, som kjedelig. Olin-Scheller konkluderer med at undervisningen i liten grad klarer å hjelpe elever i retning av å bli fortolkende lesere, eller til å utvikle nye leserroller. Litteraturundervisningen engasjerer ikke, hevder hun, fordi lesningen blir upersonlig og den estetiske dimensjonen holdes tilbake. Hun mener at for å kunne utvikle mer tolkende og engasjerte lesninger, må elevens verden og skolens tekstverden settes i dialog. Elevene må hjelpes til å bevege seg konstruktivt mellom liv og tekst, blant annet gjennom redskaper for tekstanalyse og problematisering av relasjonene mellom fiksjon og virkelighet.

Oppsummert kan vi si at selv om analytiske tilnærminger til litteraturarbeid i skolen ikke er hovedfokus, så finner samtlige studier som er presentert så langt i

denne delen, at arbeidsmåter som på ulike måter vektlegger kunnskap *om* tekst, blir viktig. *Språklig bevissthet* knyttet til litteraturarbeidet fremheves som viktig både av Kaspersen (2004) og av Olin-Scheller (2006). Både Olin-Scheller og Tengberg (2011) vektlegger bevissthet om *leserroller og lesemåter*, det at elevene må lære om ulike måter å lese og forstå skjønnlitterære tekster på. Kaspersen (2004) finner vesentlige forskjeller mellom språket elevene bruker seg imellom og språket som brukes i helklassesammenheng. Han peker på at elevene må lære om disse språkforskjellene, både for å kunne skille mellom hverdagsprat og reelle litterære samtaler, og for å kunne bevege seg mellom ulike diskurser eller sjangre. Olin-Scheller (2006) peker på viktigheten av redskaper for tekstanalyse, da for eksempel i form av fagbegreper. En studie som undersøker mer spesifikt hvordan elever aktivt tar i bruk analytiske begreper i arbeidet med en litterær tekst (Rødnes, 2012), viser hvordan begrepene fungerer som redskaper til å utforske og nærlese teksten og på denne måten hjelpe fram elevenes forståelse av en multimodal tekst som for dem i utgangspunktet er uforståelig.

Bruk av metaspråk i arbeid med skjønnlitteratur er et sentralt tema i en intervjubasert studie fra 2013 (Skarstein, 2013). Skarstein tar utgangspunkt i et syn på fiksjonstekster som didaktiske verktøy for å utvide elevens tenking; deres evne til å gå inn i nye kontekster og til å oppdage andre perspektiver enn sine egne. I likhet med Smidt (1988), Hvistendahl (2000) og Bommarco (2006) tegner Skarstein leseportretter. Han finner et hovedskille mellom elever som har lite metaspråk, og elever som har mye metaspråk. Elever som har lite metaspråk, formulerer sine tekstforståelser med verb som "føler" og "synes", noe som knyttes til meningsdannelse der "eget ståsted er den eneste kontekstuelle referansen teksten møtes med" (s. 294). Elever med mye metaspråk bruker i større grad formuleringer som "hvis vi skal tolke" og "det kan bety" (s. 294); noe som viser distanse til teksten og bevissthet om tekstenes flertydighet. Skarstein fremholder slik metaspråklig kompetanse som en nøkkelfaktor for læring

Bruk av fagbegreper og sjangerkunnskap er ut over dette i liten grad undersøkt direkte i studier innenfor den litteraturdidaktiske tradisjonen. I internasjonal sammenheng er fagspråk og sjangerkunnskap derimot fokus i flere mer språkteoretiske retninger. Blant annet er disse temaene kjerneområdet for den såkalte sjangerskolen. Forskning innenfor denne tradisjonen understreker viktigheten av at elevene utvikler språklig metakompetanse i form av blant annet kunnskap om fagspråk og sjanger, ut fra en sentral oppfatning om at opplæringen i skolen skal bidra til at alle elever, uansett språk- og kulturbakgrunn, skal få tilgang til spesialiserte og kritiske "literacy practices". I skandinavisk sammenheng kan Bodil Hedeboes avhandling *Når vejret læser kalenderen* (Hedeboe, 2002) tjene som eksempel på en studie innenfor denne retningen. Hedeboe konkluderer med at dersom ulike typer klasseromsaktiviteter skal bidra til å utvikle elevenes kunnskaps- og språkutvikling, er selve organiseringen av aktivitetene vesentlig. Arbeidsformer som tenkeskriving og gruppearbeid er

viktige i læringsprosesser, men i disse sammenhengene bruker elevene et annet språk enn de er forventet å bruke når de arbeider med faglige sjangre. Derfor, sier Hedeboe, må organiseringen av læringsaktivitetene tilrettelegges slik at elevenes forutsetninger settes i dialog med fagstoff, fagspråk og faglige sjangre som de skal tilegne seg. Hvis vi kobler dette til litteraturarbeid, kan vi si at det er viktig at erfaringsbaserte innganger settes i dialog med analytiske perspektiver.

Elevene må altså, tar disse forskerne til orde for, utvikle kunnskap om språkformer og teksttyper for å kunne forholde seg til tekster på måter som lar dem strekke tekstforståelsen ut over den hverdagslige sfæren. Et prosjekt som omhandler elevers tekstkompetanse i bred forstand, *Elevers möte med skolans textvärldar* (Folkeryd, af Geijerstam, & Edling, 2006; Liberg, 2006, 2007), introduserer begrepet "textrörlighet" for å omtale elevers evne til å snakke om egne og andres tekster. "Textbaserad rörlighet" dreier seg om det å kunne kommentere teksten i seg selv (f.eks. innhold og struktur). "Rörlighet utåt" betegner det at eleven assosierer ut over teksten, til egne opplevelser og tanker. "Interaktiv rörlighet" betyr at eleven er i stand til å diskutere tekstens mottakere og sammenhengen omkring teksten. Disse forskerne tar til orde for at elevene må være i aktivitet overfor teksten, for eksempel ved å snakke om den, for at tekstene skal fungere som ressurser i læringen. For elevenes utvikling, både av egen skriving innenfor fagsjangrene, og for evnen til å skape mening av mer avanserte faglige tekster (f.eks. fra lærebøkene), er det viktig å kunne snakke kritisk og konstruktivt om egne og andres tekster (Liberg, 2007). Elever som har denne kompetansen til å snakke om tekst på ulike måter, det vil si at de utvikler ulike former for "textrörlighet", har mulighet til å trekke med seg erfaringer fra dette tekstarbeidet og over i annet arbeid (Folkeryd et al., 2006). Textrörlighet overfor skjønnlitterære (og andre) tekster, handler altså om å kunne snakke om dem på mange ulike måter. Både basert på erfaring og gjenkjennelse, og basert på mer analytiske perspektiver knyttet til selve teksten, dens språk og virkemiddelbruk, og det handler om å diskutere "sammenhengen omkring teksten" som for eksempel den tidsepoken den kom til i og hva som var spesielt i denne perioden.

Oppsummering: Hva sier forskningen?

Forskningen bretter ut et komplekst bilde av elevers arbeid med litteratur. På den ene siden framkommer det at vektlegging av kunnskap *om* teksten ser ut til å gjøre litteraturarbeidet lite motiverende for mange elever. På den andre siden, viser forskningen at selv om erfaringsnære lesninger gjør tekstene tilgjengelige for mange elever, er det også et behov for språklig bevisstgjøring og redskaper til å snakke om teksten med.

Videre peker flere av de presenterte studiene på at tolkninger av litterære tekster utvikles gjennom motsetninger. Spesielt pekes det på bevegelsen mellom

det nye og det kjente. I Smidts ord heter det at "leseren beveger seg mellom 'regresjonsinteresse og progresjonsinteresse' (Smidt, 1988, 416), og på omtrent samme måte finner Bommarco at det er det er "i dialektiken mellan det kända och det okända som betydelse och kunskap skapas" (Bommarco, 2006, 215). Hvistendahl uttrykker at litteraturarbeidet befinner seg i et spenningsfelt mellom fastholdelse, endring og nyskaping" (Hvistendahl, 2000, 350). Kaspersen framholder at litteraturundervisningen utfoldes gjennom motsetningene mellom kontroll og fortolkningsfrihet (Kaspersen, 2004, 403). Olin-Scheller hevder at tolkningsarbeidet krever at elevene beveger seg konstruktivt mellom liv og tekst (Olin-Scheller, 2006, 240), og Asplund finner en "pendelrörelse" mellom på den ene siden elevenes avstandstakende sjargong, og på den andre siden tilnærmelsen til litterære karakterer og en mer tolkende litterær holdning (Asplund, 2010, 206).

Dersom vi fastholder det at tekstforståelse utvikles gjennom bevegelser mellom motsetninger, vil dette også kunne gjelde bevegelse mellom personlige og analytiske perspektiver på teksten. For at elevers litteraturarbeid skal ha mulighet til å bevege seg mellom disse dimensjonene, blir det viktig at elevene gjøres kjent med ulike måter å møte tekster på, ulike erfaringsbaserte og ulike analytiske innganger. For å kunne gå inn i analytiske lesninger, er analytisk språk et helt sentralt verktøy.

Didaktiske implikasjoner

Den viktigste implikasjonen av forskningen som er presentert, er at både erfaringsbaserte og mer analytiske innganger til arbeid med skjønnlitterære tekster har sin klare plass i klasserommet.

Dette er en erkjennelse som også kommer tydelig frem i flere nyere litteraturredaktiske tekster. For eksempel uttrykker Møller og kollegaer det slik:

Valget af litteraturpædagogisk position skal ikke være et enten-eller, men et både-og. Fastholder man ikke teksten som et omdrejningspunkt for undervisningen, kan det blive svært at lære eleverne noget nyt. Fastholder man ikke elevernes eget møde med teksten som det punkt hvor undervisningen kan bli til læring, risikerer man at undervisningen stivner til tærperi og indlæring af allerede givne svar. (Møller, Poulsen, & Steffensen, 2010, 17).

En vesentlig didaktisk utfordring blir *hvordan* læringsarbeidet skal organiseres for å ivareta både erfaringsbaserte og analytiske perspektiver i litteraturarbeidet, og *hvordan* man kan sette disse perspektivene i dialog.

Forskningen har gitt oss bred innsikt i hvordan eleven bygger på erfaring i sine møter med litteratur. Vi har mindre forskningsbasert kunnskap som går i dybden på arbeid med utgangspunkt i analytiske perspektiver. Analytiske

innganger til litteraturarbeid favner vidt, og nyere litteraturredidaktiske læreboktekster tydeliggjør at analytisk arbeid ikke skal bunne i formalisme:

Med "analyse" mener vi bearbeiding og oppfølging av tekster vi leser. Spørsmålet er ikke analyse eller ikke analyse, men hvilke analysemetoder vi skal velge. (Skarðhamar, 2001, 18)

Videre fremheves det at analytiske innganger er viktige i litteraturarbeidet fordi de kan utvide elevenes tekstforståelse og berike litteraturopplevelsen ved at de får tilgang til "griperedskaper" som hjelper dem å utvikle "finjusterte antenner", og dermed gis "mulighet til vekst i litterær kompetanse" (Skarðhamar, 2001, 17)

Atle Skaftun vektlegger viktigheten av et begrepsapparat for å kunne behandle teksten på faglig vis:

For å kunne diskutere tekster på en rikere måte enn den helt overflatiske, trenger vi begreper som hjelper oss å se teksten som tekst [...]. (Skaftun, 2009, 97)

Det blir viktig for litteraturlæreren å synliggjøre overfor elevene at analytiske innganger til arbeid med skjønnlitteratur ikke dreier seg om jakten på en forståelse som "matcher" lærerens eller lærebokas, eller det å fylle ut alle punkter i et analyseskjema. Det dreier seg om en måte å møte tekster på, også de som ikke treffer umiddelbart, en metode – eller noen verktøy – for å utvikle og begrunne sin egen forståelse.

Selv om arbeidet med ulike tekster vil ha ulike mål, blir det viktig å fastholde en forståelse av hva som er *det overordnede målet* med tekstarbeid i klasserommet. Et slikt viktig mål må være at elevene utvikler en bred, sammensatt tekstkompetanse – som kan omfatte både erfaring og analyse. Elevers samtaler om litteratur blir ofte personlige, samtidig som (læreplan)målet med litteraturarbeid ofte er analyse. Elevene må altså mestre det å forholde seg til de tekstene de leser, på ulike måter, og de må omtale dem på ulike måter; de må utvikle det som kan betegnes som "textrørlighet" (Folkeryd et al., 2006; Liberg, 2006, 2007).

Det å legge til rette for at både personlige og analytiske lesninger kan ivaretas i arbeidet med litteratur, krever grundige forberedelser av læreren. Å lede elevene mot analytisk tilnærming til tekstene, handler om å undersøke hvorfor teksten gir bestemte opplevelser, og om å stille spørsmål som kan gi elevene retning i dette arbeidet. For å kunne få til dette, må læreren nærlese teksten, analysere teksten, trekke på sin kunnskap om elevene og deres erfaringsbakgrunn, slik at hun vet hvordan hun skal stille relevante spørsmål og støtte utviklingen av lesningene i forhold til de målene som er satt for arbeidet.

Tre eksempler på didaktiske utfordringer for lærerens planleggingsarbeid presenteres i det følgende.

For det første:

Hvordan skal man avgjøre hva som skal være startpunktet: Analyseverktøyene eller leserens erfaringer? Skal man legge til rette for at elevenes forståelse ledes fra erfaring til analyse, eller ta utgangspunkt i analytiske innganger for så å bevege seg mot det mer erfaringsnære? Hvilke spørsmål eller oppgaveformuleringer kan best tjene for å åpne tekstene for elevene?

For det andre:

Hvordan skal man organisering læringsaktivitetene slik at man best mulig legger til rette for å få erfaringsbaserte og analytiske lese måter til å gå i dialog med hverandre? Hvilke spørsmål og oppgaver kan stilles for å åpne for koblinger mellom personlige og analytiske perspektiver på teksten.

For det tredje:

På hvilken måte kan bevisstgjøring rundt språklige variasjoner; kunnskap om språk og sjanger, bidra til at elevene lettere kan omformulere personlige erfaringer til en form som kan inngå i en analyse – og hvordan skal slik metaspråklig kunnskap utvikles i undervisningen.

Som et eksempel på spørsmål som kan lede leseren fra en umiddelbar tekst-respons og over i en mer analytisk forståelse, bruker Skarðhamar en student som sier ”Jeg blir så sint på den dama!” om moren i en tekst av Hanne Ørstavik. Studenten blir stilt spørsmålet: Hva er det Ørstavik gjør, som får leseren til å bli så sint? På denne måten danner det umiddelbare engasjementet utgangspunkt for videre arbeidet med teksten (Skarðhamar, 2005).

Et annet eksempel henter jeg fra en artikkel som tar for seg elevers arbeid med en Nemi-tekst (Rødnes, 2012). Tegneseriesiden er ikke umiddelbart tilgjengelig, og for de tre guttene artikkelen følger, hjelpes forståelsen fram ved at de blir presentert for analytiske begreper som dreier seg om relasjonen mellom ord og bilde, slik at de blir opptatt av å nærlese bildene og ordene. Gjennom granskning av teksten og diskusjoner om hva spennet mellom ord og bilde betyr, utvikler de sin forståelse av hva denne historien dreier seg om.

Hvilken inngang som velges for arbeidet med en tekst, vil avhenge av teksten i seg selv, av elevene og deres erfaringsbakgrunn, og av målet med tekst-arbeidet. Det blir viktig å organisere arbeidet på varierte måter slik at ulike perspektiver kan komme frem, og det blir viktig å finne gode spørsmål og oppgaveformuleringer som kan hjelpe elevene videre i deres forståelser av teksten.

Forskningen jeg har presentert ovenfor, har vist at personlige innganger til tekst skaper engasjement. Samtidig framkommer det at det er behov for mer analytiske innganger for at tekstarbeidet skal hjelpe elevenes tekstkompetanse videre. Forskningen peker også på at litteraturforståelsen utvikles i bevegelser mellom motsetninger. En helt vesentlige didaktiske utfordring blir altså å

designer undervisningsforløp som legger til rette for at litteraturforståelsen kan utvikle seg i bevegelser, dialog, mellom erfaringsbaserte og analytiske perspektiver på teksten.

Dersom lærere skal arbeide systematisk med analytiske perspektiver på tekst, og evne å tilpasse dette arbeidet til tekster og til elever, så får dette også implikasjoner for læreres fagstudier og for lærerutdanningen. Ofte er det langt fra de litteraturanalytiske/-teoretiske perspektivene studentene møter i sine fagstudier og det praktiske arbeidet i et klasserom, med mer og mindre lese-motiverte elever. Dette innebærer at lærerstudenter må få kjennskap til litteraturteori, men at denne teorien må gjøres til gjenstand for didaktiske refleksjoner, slik Andersson (2010) påpeker:

Kännedom om teoretiska redskap och förhållningssett är emellertid nödvändiga för att de studerande själva ska kunna ge en god och varierad undervisning på de olika stadierna där de ska vara verksamma. Dessa teoretiska delars praktiska relevans i undervisningssammanhanget bör dock synliggöras. (Andersson, 2010, 99)

Avslutningsvis er det også verdt å trekke frem noen områder for videre forskning som fremtrer gjennom den presenterte forskningsoversikten. For de nevnte studiene gjelder det i store trekk at elevers litteraturarbeid er studert på et overordnet nivå; intervjuer og elevtekster vektlegges og store perspektiver tegnes enten om identitetsdimensjoner knyttet til litteraturarbeidet, eller om utvikling av litterære tolkninger på bredt grunnlag. Vi trenger studier som på mer detaljerte måter følger elevene nært når de utvikler tekstforståelse. Videre trenger vi detaljerte studier som undersøker hvordan arbeidet med tekster utfolder seg når det tas i bruk ulike typer analytiske innganger. Et tredje område der det er behov for utforskning, er knyttet til hvordan erfaringsbaserte og analytiske perspektiver på tekstene kan settes i dialog. Forskning innenfor disse tre områdene vil samlet sett bidra til vår forståelse av hvordan læringsaktiviteter kan legges til rette for at elevene skal ha best mulighet til å utvikle både personlig orienterte og analytiske perspektiver på tekstene, og til å sette ulike lesninger i sammenheng med hverandre, slik at de utvikler en bred tekstkompetanse. En slik tekstkompetanse vil innebære det å kunne forholde seg til ulike typer tekster på en kvalifisert måte; det å kunne tilpasse lese- og tekstomtale til teksttype og situasjon.

Litteratur

Andersson, Pär-Yngve (2010). Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte? *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 91-106.

Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande og utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal* (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstads universitet.

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö högskola.

- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa, & Edling, Agnes (2006). Textrörlighet - hur elever talar om egna och andras texter. I Louise Bjar (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*, (s. 169-188). Lund: Studentlitteratur.
- Hedeboe, Bodil (2002). *Når vejret læser kalenderen... – en systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk Universitet.
- Hultin, E. (2006). Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie (Doktoravhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Hvistendahl, Rita (2000). *"Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann": en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kaspersen, Peter (2004). *Tekstens transformationer* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk Universitet.
- Kjelen, Hallvard (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling). Trondheim: Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.
- Liberg, Caroline (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I Louise Bjar (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2007). Textkulturer och skrivkompetenser i olika emnen - likheter och olikheter. I Synnøve Matre & Torlaug Løkensgaard Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur* (Doktoravhandling). Lund: Lunds Universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktoravhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik & Steffensen, Bo (2010). *Litteraturundervisning: mellem analyse og oplevelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalisvik og Laila Aase (red.): *Kultur møte i tekster. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother* (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstads Universitet.
- Ommundsen, Ase Marie (2011). Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. *Norsklæreren* 35(3), s. 57-65.
- Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Penne, Sylvi (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsspektiv* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, Sylvi (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2012). "It's insanely useful!" Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183-199.
- Skaftun, Atle (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, Anne-Kari (2001). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, Anne-Kari (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skarstein, Dag (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sommervold, Tone (2011). Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet. *Norsklæreren*, 3, 32-41
- Smidt, Jon (1988). *Seks lesere på skolen - hva de søkte og hva de fant* (Doktoravhandling). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aase, Laila (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I: Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (Red): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, (s. 69-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, Laila (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I: Sylvi Stenersen Hovdenak og Ola Erstad: *Kunnskap i skolen* (s. 163-180). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.