



Universitetet i
Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, -idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Masteroppgave

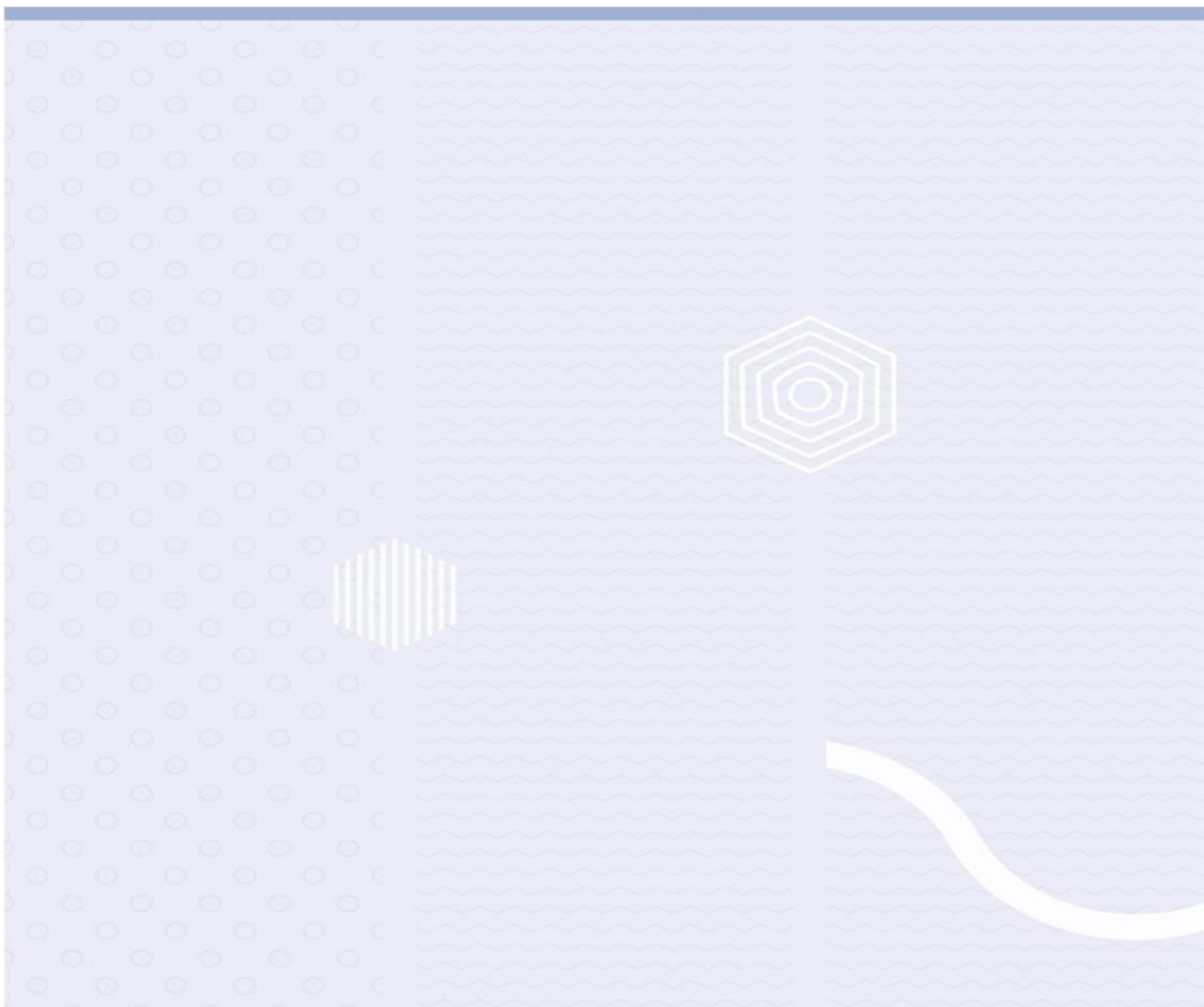
01/06/2021

Norsk/GMNOMA

Kristine Hauge

«Barn skaper mirakler når de leser»

En studie av hvordan leseopplevelse fremmes i læreplanen.



Forord

Jeg må innrømme at når jeg søkte meg inn på masterstudiet, var jeg lite forberedt på hva det innebar. Det har krevd en hel del mer av meg, og familien, enn jeg først trodde. Dette er virkelig et maraton, og ikke en spurt. Likevel ville jeg aldri valgt å gjøre det annerledes. Jeg er stolt av hva jeg har fått til og hva jeg har lært både av fag og om meg selv i tiden jeg har studert ved USN.

Kjære Bjørn, jeg uendelig takknemlig for alt du har gjort for meg. Du har støttet meg, heiet, laget mat, og du har tatt deg av huset og alle barna slik at jeg kunne få oppfylt drømmen min.

En ekstra stor og varm takk til veilederen min, Kari Anne, for alle gode råd og samtaler, innspill, ros og ris. Jeg trengte alt sammen. Og Evy Beate, du måtte på ingen måte hjelpe meg, men gjorde det i store mengder likevel. Jeg er deg evig takknemlig. Som kommende lærer er dere to mine forbilder for hva slags lærer jeg selv ønsker å være ovenfor mine elever.

Dere er alle mine helter.

Hønefoss, mai 2021

Sammendrag

Temaet i denne studien er leseopplevelse i læreplanen. Denne studiens problemstilling er derfor hvordan fremstilles leseopplevelse i LK20 og hvilke litteraturdidaktiske muligheter gir denne fremstillingen? Bakgrunnen for studien er at det foreligger en ny læreplan, siden LK20 regnes som et styringsdokument for alt arbeid i skolen er det svært vesentlig for de som skal bruke den å ha inngående kjennskap til læreplanens innhold.

Materialet jeg har benyttet meg av i denne studien er den LK20. For å svare på denne har jeg gjennomført en tekstanalyse av LK20 med hovedvekt på opplevelse. Det teoretiske grunnlaget for studien har vært et utvalg teoretikere innen lesereorientert litteraturteori, deriblant teoretikere som Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt, Åsmund Hennig og Laila Aase.

For å kunne finne mulige formuleringer på opplevelse i læreplanen, valgte jeg først å dele formuleringene fra teorien inn i fire kategorier: identitet, kultur, danning og estetikk, for deretter å undersøke læreplanen for formuleringer som kunne passe under dette temaet og systematisere disse inn i kategoriserte oversikter (vedlegg).

Studien viser at leseopplevelse har en nøkkelrolle i læreplanteksten for norskfaget og at det finnes et mangfold av didaktiske muligheter å velge mellom. Dette kommer klart frem gjennom de nye overordnede kapitlene i læreplanen: *fagets relevans og sentrale verdier*, *kjerneelementer* og *tverrfaglige temaer*.

Underveis i studien ble det klart hvor stor rolle refleksjon spiller for evnen til å oppnå leseopplevelse, og at det er helt avgjørende for at lesing skal bli til leseopplevelse. I tillegg viser funn at leseopplevelse kan kobles til flere ulike deler av læreplanen, noe vi kan dra nytte av i litteraturundervisningen.

Innhold

.....	1
Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	7
2. Teori.....	8
2.1 Hva er leserorientert litteraturteori?	9
2.1.2 Leserorientert litteraturteori.....	9
2.1.3 Didaktisk leserorientert litteraturteori	12
2.1.4 Kategorier	16
3. Metode	16
3.1 Vitenskapelig ståsted	16
3.1.2 Kvalitativ metode	17
3.1.3 Tekstanalyse	18
3.1.4 Presentasjon av materialet	19
3.1.5 Meg selv som forsker og fortolker	20
3.1.6 Troverdighet og pålitelighet	21
4. Et historisk tilbakeblikk	23
5. Analyse	27
5.1 Opplevelse.....	27
5.2 Opplevelse som identitet	28
5.2.1 Litteraturdidaktisk konsekvens av opplevelse som identitet	32
5.3 Opplevelse som kultur.....	34
5.3.1 Litteraturdidaktisk konsekvens av opplevelse som kultur.....	38
5.4 Opplevelse som danning	41
5.4.1 Litteraturdidaktisk konsekvens av opplevelse som danning	44
5.5 Opplevelse som estetikk.....	45
5.5.1 Litteraturdidaktisk konsekvens av opplevelse som estetikk.....	48
6. Avslutning.....	51
7. Litteratur	54

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1

Kategoritabell identitet som opplevelse

Vedlegg 2

Kategoritabell kultur som opplevelse

Vedlegg 3

Tekstutdrag av *Marikken og Lisebet får salighetsting* av A. Lindgren

Vedlegg 4

Kategoritabell danning som opplevelse

Vedlegg 5

Kategoritabell estetisk opplevelse

Vedlegg 6

Bilde: Omslaget til bildeboka *Fugl*, skrevet og tegnet av Lisa Aisato, Gyldendal Norske Forlag

1. Innledning

I denne masteren skal jeg undersøke hvordan leseopplevelse fremmes i læreplanen, og hvilke litteraturdidaktiske muligheter dette gir. Søkelyset i denne studien rettes først og fremst mot de didaktiske mulighetene læreplanens fremstilling av leseopplevelser kan føre til. Men, grunnlaget for å analysere og diskutere muligheter bygger på mine læreplananalyser.

En av årsakene til at jeg valgte leseopplevelse som tema er at dette tidligere har blitt mindre vektlagt i læreplaner da søkelyset først og fremst har ligget i evnen til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. Den nye læreplanen av 2020 (heretter LK20) representerer en ny epoke innenfor norsk utdanning. LK20 er vesentlig omskrevet og endret fra den forrige planen og innehar nå flere nye elementer, deriblant kjerneelementer og tverrfaglige temaer som skal hjelpe til å sortere ut de viktigste områdene innenfor hvert enkelt fag og tema. I sammenheng med dette har Jonas Bakken, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo og sentral person i arbeidet med LK20, uttrykt glede over at den nye læreplanen er på god vei til å likestille skjønnlitteratur og sakprosa (Furevikstrand, 2019, s.16). Bakkens uttalelse gjorde meg nysgjerrig på om leseopplevelse fremmes i læreplanen.

I LK20 finner vi blant annet det overordnede kapittelet *Om faget*, hvor undertemaer som *fagets relevans og sentrale verdier*, *kjerneelementer*, *tverrfaglige temaer* og *grunnleggende ferdigheter* befinner seg. Disse skal leses som overordnede temaer i læreplanen for norsk og hver for seg definerer de hva og hvilke verdier som skal vektlegges i norskfaget. I implementeringen av LK20 ble det tydeliggjort i ulike sentrale sammenhenger at det er disse elementene som skal ansees som de viktigste temaene i hvert enkelt fag og som skal prege undervisningen i fremtiden (Utdanningsdirektoratet 2018, 2019c; Utdanningsnytt 2018; Sunde 2018). Med andre ord vil disse temaene ha roller som bærebjelker for kompetansemålene i faget. Det er særlig det nye temaet *fagets relevans og sentrale verdier* som understreker opplevelsesaspektet i læreplanteksten for norsk gjennom formuleringen «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne setningen er med på å vektlegge opplevelsens plass i LK20.

En annen årsak til at jeg er interessert i tematikken, er Astrid Lindgrens uttalelse om at «barn skaper mirakler når de leser». Hun forklarte ikke dette nærmere, men jeg har forsøkt å resonnerer meg frem til hva hun mente: Barn har en nesten ubegrenset fantasi hvor absolutt alt er mulig. De begrenses ikke av kunnskapen og erkjennelsen unge voksne etter hvert tilegner

seg om at ikke alt i verden eksisterer, er mulig eller kan aksepteres eller skapes. Herunder kommer forestillingsevnen barn har til å akseptere at barn som Pippi Langstrømpe bor alene og sterkest i verden, eller at mennesker kan fly som fugler, at det bor troll i skogen, nøkken i tjernet eller at det finnes tusser og troll. Utsagnet til Lindgren festet seg til meg, ikke bare fordi jeg selv leser mye skjønnlitteratur for mine barn, men om dette utsagnet stemmer, lurer jeg på om det er mulig å lære elevene om seg selv og livets små og store utfordringer gjennom litteraturundervisningen. For å undersøke dette tar jeg utgangspunkt i den leserorienterte litteraturteorien som et verktøy for å se på hva som ligger i LK20.

Det sentrale begrepet i denne studien er *oppleve*, og da særlig potensialet ved å lære gjennom å oppleve litteratur. I denne sammenhengen vil opplevelse knyttes opp mot identitet, kultur, danning og estetikk.

1.1 Problemstilling

Formålet med fagfornyelsen ble forklart med at det elevene skulle lære skulle være relevant og fremtidsrettet, da samfunnet stadig er i endring og utvikling og mer komplekst enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4). Da den nye læreplanen ble presentert var jeg nysgjerrig på hvordan denne fremstiller lesing i skolen. Dette resulterte i problemstillingen:

Hvordan fremstilles leseopplevelse i LK20 og hvilke litteraturdidaktiske muligheter gir denne fremstillingen?

Jeg vil legge hovedvekten på den didaktiske delen av problemstillingen fordi jeg mener det er mest interessant ut fra ønsket om å finne ut om jeg kan bruke opplevelse gjennom litteraturundervisningen. Dette forutsetter at jeg tar for meg den teoretiske delen først da det er et nødvendig grep for at jeg skal kunne analysere frem leseopplevelse i LK20.

For å svare på disse spørsmålene har jeg valgt å dele analysen min inn i kategoriene: Identitet, kultur, danning og estetikk. Ettersom opplevelse er et stort begrep, bruker jeg disse kategoriene for å rydde i analysen og funnene mine (mer om bakgrunnen for kategoriene i kap.3.1.4 Kategorier). Under hvert enkelt kapittel redegjør jeg for funn i læreplanen og analyserer hvordan disse kan knyttes til leserorientert teori. Videre, for å svare på hvilke didaktiske muligheter opplevelse kan gi har jeg valgt å knytte funn fra læreplanteksten opp mot kjent skjønnlitteratur og kommer med eksempler på hva og hvordan man kan oppleve og lære gjennom litteratur med støtte i den samme, men noe mer didaktisk rettet leserorientert teorien. De ulike «retningene» innen teori blir presentert under kap.3.

2. Teori

Selve oppgaven sentrerer seg rundt temaet leseopplevelse og hvilke litteraturdidaktiske konsekvenser arbeid med skjønnlitteratur vil få i skolen. Oppgavens teoretiske standpunkt baserer seg derfor på leserorientert litteraturteori med blant annet Louise M. Rosenblatt og Stanley Fish i spissen. Flere forskere har senere kommet med forlengelser av deres teorier eller brukt nettopp deres teorier som fundament i egen forskning. Som en forlengelse av deres grunnteorier innenfor leserorientert litteraturteori støtter jeg meg til noen norske representanter innenfor den samme teorien, deriblant Anne Mangen og Åsmund Hennig. Siden de norske representantene har forsket på leseopplevelse både de senere årene og i norske klasserom med utgangspunkt i norske læreplaner, vil det gjøre det enklere å finne ord og formuleringer i LK20 som kan knyttes opp mot leseopplevelse.

For å bedre forstå leserorientert litteraturteori og de ulike retningene har jeg valgt å gå gjennom dem og forsøke å svare på hva som er de største forskjellene og likhetene mellom de ulike retningene og så sortere disse inn i to underkategorier: Leserorientert litteraturteori og didaktisk leserorientert litteraturteori. Dette for å enklere skille mellom den mer tydelige leseorienterte litteraturteorien og det didaktiske aspektet av leseorientert litteraturteori. Den første konsentrerer seg om forholdet mellom leser og tekst og potensialet i kognitiv utvikling, mens den andre setter søkelyset mer mot det didaktiske læringsaspektet som kan skje i møte med opplevelse av litteratur i skolen. Det er liten tvil om at disse flyter over i hverandre, men jeg har likevel forsøkt å dele de inn i disse kategoriene. Disse teoriene (da særlig reader-respons) blir oftest benyttet i studier hvor forskeren selv er til stede i klasserommet og observerer leserens umiddelbare reaksjoner på teksten de leser. Mitt valg av å benytte meg av denne i en teoretisk studie om leseopplevelse baserer seg på at forskningen som er gjort på dette området er enormt, og med hjelp av det som allerede er gjort på området kan vi si at vi har en forståelse av barns reaksjoner på tekster. Jeg bruker denne teorien for å få frem det læreplanen legger opp til skal skje i møte med skjønnlitteratur.

Å undersøke en læreplanen med utgangspunkt i leseopplevelse som begrep skaper en ny utfordring. For selv om begrepet *opplevelse* er mulig å definere, så er opplevelse i seg selv subjektivt. Jeg kan derfor bare si noe om hvilken definisjon og forståelse av begrepet som ser ut til å ligge til grunn for LK20, uten å si noe om formuleringene i læreplanen faktisk vil føre til en slik opplevelse hos den enkelte elev ute i klasserommet. Man trenger å innlemme et visst didaktisk aspekt for om mulig å kunne sette formuleringene fra læreplanen inn i en potensiell kontekst for å gi de mening. Utfordringen min blir da å bruke teorien inn i det

didaktiske aspektet av oppgaven. Som Hallvard Kjelen uttrykker: «*I ein litteraturteoretisk kontekst er subjektive responsar på litterære tekstar irrelevante, men i ein litteraturdidaktisk kontekst er subjektive responsar høgst relevante*» (Kjelen, 2015, s.1).

2.1 Hva er leserorientert litteraturteori?

I mange år var litteraturteori preget av teorier som først og fremst var opptatt av selve litteraturen, semantikken eller konteksten litteraturen og forfatteren hadde å by på.

Litteraturforskere har i mange år analysert ulike tekststrukturer, undersøkt kontekstualiteten, ulike variasjoner av språk i bruk og virkemidler som retorikk. Først på 1950-tallet kom det en litterær teori som satte leseren i sentrum, og gjennom denne leserorienterte litteraturteorien vokste det frem to retninger: resepsjonestetikken og leserresponsteorien. De mest sentrale teoretikerne for denne studien hører til innenfor disse to retningene. Leserorientert litteraturteori handler om å sette søkelyset på leseren, leseropplevelsen og hva som skjer i selve leseprosessen. Så sent som på 1960 og -70-tallet kom resepsjonsteorien inn for alvor. Leserorientert litteraturteori er et paraplybegrep for de ulike undergruppene innen teorien. Grunnen til at jeg omtaler dem som én teori er at de alle har interesse for leserens reaksjoner på teksten, fremfor tekstene i seg selv. Siden studiens sentrale tema er opplevelse, derfor vil flere av undergruppene være representert videre i studien uten at det presiseres annet enn gjennom henvisning til forskeren selv)

Felles for retningene innenfor leserorientert litteraturteori er at de vektlegger selve lesningen, «mot den sosiale og historiske sammenhengen denne skjer i, og mot de erfaringene leseren møter teksten med» (Claudi, 2013, s.111). Hovedtyngden handler om hva teksten gjør med leseren og at ingen tekster oppfattes likt, fordi det er de subjektive oppfattelsene og leserens tidligere erfaring som er i sentrum. Et annet fellestrekk er at de vektlegger leseren eller leseprosessens betydning for dannelsen av tekstens (boken, filmen, lydbok mm.) mening. Naturlige spørsmål innenfor denne teoretiske retningen kan være: hvorfor forstår to ulike personer en tekst ulikt, eller hvorfor leser vi en tekst ulikt nå enn for eksempel gjorde for 100 år siden? Hvilke følelser, assosiasjoner og kunnskap kan man tilegne seg gjennom denne teksten?

2.1.2 Leserorientert litteraturteori

I den leserorienterte litteraturteorien er søkelyset hovedsakelig rettet mot tekst og leser, i møtet mellom disse eller hva teksten gjør med leseren. Herunder presenteres et teoretisk

utvalg som handler om mer teoretiske aspekter av opplevelse. Og, som med alle teorier er det ulike vinklinger på hva som skjer i møte med litteratur.

Den første jeg vil presentere er Louise M. Rosenblatts teori om leserespons. Hun hevder at leserespons lå i samspillet mellom tekst og leser, og at man ikke måtte undervurdere den personlige, estetiske opplevelsen av litteraturlesing fordi det forekommer en slags transaksjon mellom leser og tekst. I boken *Literature as Exploration* beskrives transaksjon mellom bok og leser som «a particular event involving a particular reader and a particular text recursively influencing each other under particular circumstances» (Rosenblatt, 1995, s. 292). Denne posisjoneringen handler om at det hele tiden foregår en forhandling mellom tekst og leser, at disse gjennom leseprosessen påvirker hverandre på en dynamisk måte. På bakgrunn av dette synet må man se lesing som en dynamisk prosess hvor tekst og leser hele tiden påvirker hverandre og derfor vil leserens respons og opplevelse av en tekst hele tiden preges av leserens tidligere (livs-) erfaring og personlighet (1995 i Aspaas, 2005, s. 21).

Rosenblatts teori preges også av det estetiske aspektet av opplevelse, noe som kommer frem i samme tekst «Imaginative literature happens when we are sensing, thinking, feeling, structuring, in the act of response to the particular words in their particular order (Rosenblatt, 2005, s.27). Rosenblatts teori beveger seg videre over mot det didaktiske og tråden vil bli tatt opp igjen der (kap. 3.1.3 *Didaktisk leserorientert litteraturteori*).

Et annet syn er teorien om *estetisk respons*. Denne teorien tilhører antagelig den mest kjente teoretikeren innen estetisk respons, Wolfgang Iser. Gjennom estetisk respons forsøker Iser «å forklare hvordan mening oppstår i møtet mellom tekst og leser, og hvordan denne meningen etableres gjennom selve leserprosessen (Claudi, 2013, s.116). Hans fundamentale spørsmål er hva som skjer *med* leser i møte med teksten.

I dette spørsmålet ligger en tanke om at en litterær tekst aldri kan gi en fullstendig beskrivelse av omgivelser, personer og handlinger. Iser forsøkte å demonstrere denne tanken gjennom eksempler: hvis vi for eksempel leser om ei lita jente med røde sko, vet vi at skoene er et par sko, og ikke en kjole. Vi vet derimot ikke om det er snakk om lakksko, skinnsko eller stoffsko (hvilket materiale det er), eller om skoene har heler eller spenner. Det samme argumentet kan vi bruke om den lille jenta. Vi vet at det er ei lita jente, men ikke om hun har lyst eller mørkt hår. Om hun langt eller kort hår, flette, hårbøyle eller hårspenner. Vi vet heller ikke om hun har blå eller brune øyne, er 2, 4 eller 6 år og så videre. Den informasjonen som ikke kommer frem av teksten slik som demonstrert ovenfor er det som blir kalt for *ubestemtheter*: fysiske elementer i teksten som leseren selv må forestille seg (Iser, 1984, s. 382-389).

I møte med teksten vil dessuten leseren ha behov for en evne til å knytte sammen de ulike typer forbindelser som teksten ikke formidler. Dette kunne for eksempel handle om forhold mellom tekstens personer, eller hvordan ulike handlinger er knyttet sammen. Disse koplingene kalte Iser for *tomme plasser*. For å forstå teksten må leseren selv fylle ut disse tomme plassene og skape koblinger i tekstens ulike elementer (Iser, 1984, s.389).

Man kan si at *ubestemtheter* handler om de fysiske tingene man ser for seg som en persons utseende og hvordan forskjellige møbler ser ut, leseren skaper seg ubevisst kognitive bilder. Mens *tomme plasser* blant annet handler om ulike mellommenneskelige relasjoner, erfaringer, følelser og minner (Iser, 1984, s.387-395).

Estetisk respons kan sees på som sanselig persepsjon (Stokke og Tønnesen, 2018, s. 328), og gjennom å definere og forklare *ubestemtheter* og *tomme plasser* forsøker Iser å vise oss at: når man leser så skaper leseren en egen forståelse av teksten gjennom å knytte de tomme plassene til egne erfaringer av bilder, følelser og minner. Denne reaksjonen som man mer eller mindre ubevisst gjør når man leser kaller han for *estetisk virkning*. Hver enkelt lesers opplevelse av teksten kan dermed endre seg over tid fordi leserens erfaring utvikler seg, og nettopp derfor er ubestemthetene eller tomrommene viktige elementer i teksten (Hagen, 2019, s.101). Tomme plasser åpner for en kognitiv bevisst (conscious) handling hvor fantasien bygger broer som må bygges for å kunne se «hele bildet» i tekster (Iser,1984, s.389). Denne retningen innen leserrespons forutsetter på den måten at tolkning er en kognitiv handling som er designet for å håndtere noe ikke-kognitivt i naturen. På denne måten kan leseren uten å utsette seg selv for noen form for konsekvenser eller risiko ta kognitive valg; tilegne seg erfaringer, opplevelser og gjøre seg opp meninger og holdninger.

Til sist har vi det jeg har valgt å kalle konstruksjonsteorien fordi den handler om hvordan barn konstruerer sitt eget liv utfra fortellingene de leser (Hennig, 2010 og 2017). Med Åsmund Hennig i spissen forsøker denne teorien å forklare at barn lærer å tenke gjennom litteraturen og at vi tenker og forstår eget liv ved hjelp av denne. Hans påstand er at jo mer man leser, jo bedre litterær forståelse får man (Hennig, 2010, s.38). Nettopp fordi leseren (barnet) utvikler evner til å lage egne fortellinger etter mønster fra det de kjenner igjen fra litteraturen. I denne konstruksjonsteorien får man inntrykk av at det mot en sirkelprosess hvor litteratur og «livet ellers» er uløselig knyttet sammen. «Jo flere fortellinger vi hører, ser og leser, desto lettere vil det være for våre egne kognitive evner å utvikle forståelige sammenhenger mellom alle de eller tilsynelatende uforståelige aspektene som virkeligheten består av» (Hennig, 2010, s. 38). Det har aldri vært enkelt å forstå seg selv og sin finne sin plass i verden, men ved hjelp av et

bredt repertoar av litteratur vil barnet kunne koble det de leser, opp mot hendelser i eget liv, og gjennom dette lettere finne sin identitet og sin plass (Hennig 2010, s.39).

Et annet aspekt Hennig peker på, er at det gjennom litteraturen vi finner vår egen identitet. Det er viktig å gi barn tilgang på litteratur, fordi det er gjennom litteraturen vi finner vår identitet og plass i livet. Han begrunner dette argumentet med at tidligere var dette tydeligere bestemt for deg (Hennig, 2017, s.34-35). For noen generasjoner siden visste vi hvem vi var helt fra begynnelsen av: var vi en fiskersønn, kom vi mest sannsynlig til å bli en fisker, og var vi fra borgerskapet så forble vi mest sannsynlig en fra borgerskapet. I dag er det ikke like enkelt. I dag er alle mulighetene tilgjengelig om vi ønsker, og «en slik grunnleggende eksistensiell frihet kan lett føre til både usikkerhet, tvil og angst (Hennig, 2010, s.39). Derfor trenger vi fortellinger. Vi vil hele tiden lete etter vår egen identitet, og denne vil vi bygge opp sakte, men sikkert, endre og legge til nye elementer frem til vi føler vi har truffet blink. Som Hennig skriver: «Vi dikter oss selv» (2010, s.39; 2017, s.34). I dette ligger en tanke om at mennesker konstruerer livet som en fortelling, en start, midtdel og slutt, og at denne fortellingen er bygget opp av små hendelser som isolert ikke gir særlig mening, men at de til sammen skaper en persons identitet.

Når det kommer til identitet har Antony Giddens, britisk sosiolog samfunnsviter, en teori om at identitet ikke er knyttet til en bestemt identitet hele livet, men heller forstås som et konsept som stadig er i utvikling. Han skriver: «[...] self-identity [...] consists in the sustaining of coherent, yet continuously revised, biographical narratives» (Giddens, 1991, s. 5). Vår identitet endrer seg ut fra kulturelle, sosiale og historiske kontekster som kan knyttes til den livserfaringen en person har. På den måten er det mulig å snakke om identiteter i flertall.

Identiteter kan dermed bidra til å forme vår forståelse av det vi leser. Det kan være en av flere årsaker til at opplevelse innenfor leserorientert litteraturteori kan forstås ulikt. Blant annet handler opplevelse om hva som skjer med leseren i møte med teksten. Hva tenker, føler og mener leseren? Hvilke forestillinger gjør leseren seg av de tomme rommene i teksten og hvilke sanser tar leseren i bruk? Man kan si at teoretikerne konsekvent er opptatt av leser i møte med tekst, enten det foregår som en transaksjon *mellom* leser og tekst eller hva teksten *gjør* med leseren, fellesnevneren for teoriene handler om en kognitiv respons hos leseren

2.1.3 Didaktisk leserorientert litteraturteori

Innen den didaktisk leseorienterte litteraturteorien har jeg forsøkt å skille ut de teoriene som peker mer i retning av didaktiske aspekt innenfor leseorientert litteraturteori. Innenfor dette

feltet har jeg blant annet plassert teorien om tolkningsfellesskapet og litteraturundervisningens ansvar for opplevelse.

En fremtredende teori på dette feltet er teorien om tolkningsfellesskapet hvor jeg vil presentere to fremtredende forskere, Stanley Fish og norskdidaktikeren Laila Aase (Fish, 1980 referert i Aspaas, 2005; Aase, 2005). Innenfor tolkningsfellesskapet rettes søkelyset mot hva språket i teksten *gjør* med leseren og søker å forklare hva det er som gjør at mennesker fra samme gruppe, miljø, institusjon eller lignende tolker ting relativt likt. Leserens forventninger til teksten opplever brudd etter hvert som teksten blir lest: ord for ord og ledd for ledd. Dette innebærer at leseren hele tiden vil forandre forventningene til hva som skjer utfra sin egen opplevelse av teksten. Metoden handler ikke om hva teksten betyr, men hva den *gjør* med leseren etter hvert i leseprosessen.

Her både spør og svarer Fish (Fish, 1980 som referert i Aspaas, 2005, 10-12) på hvorfor ulike mennesker har relativt lik oppfatning og tolkning av en tekst. Han forklarer dette med at mennesker ofte er en del av et fellesskap eller en felles kultur - et *tolkningsfellesskap*. Like tolkningsstrategier er noe man lærer, og at det ofte skjer i grupper; slik som på skoler. Nettopp fordi vi tilhører det samme tolkningsfellesskapet, oppfatter vi ting overraskende likt. I likhet med teorien om estetisk respons mener også denne at tolkningsstrategiene er skiftende over tid, fordi våre oppfatninger og holdninger hele tiden har potensiale til å endre seg i takt med nyervervet kunnskap, opplevelser og erfaringer. At noen likevel tolker ting ulikt, handler om personens «temperament» og ulike interesser, samtidig som «de leser sine fordommer inn i teksten» (Aspaas, 2005, s. 13). Man leser rett og slett med ulike *litterære briller*. Litterære briller handler om hvordan vi oppfatter en tekst og om hvordan vi leser tekstens utfra egne erfaringer, alder og forforståelse. En tekst kan derfor oppleves som et dikt for en person, mens en annen kan se det som en liste, en fortelling og så videre.

Innenfor det didaktiske feltet finner vi også en norsk teori om tolkningsfellesskap.

Norskdidaktikeren Laila Aase hevder at litteraturundervisningen i skolen har to grunnleggende formål, at elevene skal *lese for å oppleve*, og *å lese for å lære* (Aase, 2005, s.106). I denne sammenhengen kan disse to oversettes til leseopplevelse og efferent lesing (se 3.1.3). Skolen tilbyr lesesituasjoner hvor lesingen foregår innenfor et *tolkningsfellesskap* hvor ulike tolkninger og forståelser av en tekst kan møtes, diskuteres og gi grunnlag til forhandling som kan ende i en ny utvidet forståelse av budskap/mening med teksten. I dette fellesskapet fremmes didaktikken, og når de leser på skolen, skjer det på en annen måte enn det vil gjøre hjemme. Her kan elevene dele med læreren og andre elever tanker om teksten de har lest, og

dermed åpne for forhandlinger som kan ende med at eleven oppnår en ny forståelse av teksten. Ved å arbeide slik gjennomgår (i dette tilfelle) elevene en utviklingsprosess hvor de tilegner seg ny kunnskap, lærer å reflektere, være kritiske og kommunisere på ulike måter ut fra situasjonen de befinner seg i, og derfor er tolkningsfelleskapet viktig. Å tilegne seg, lære, øve og bruke kunnskapen i møte med andre på denne måten blir en del av dette tolkningsfelleskapet. Det er interessant å se hvordan Aase viderefører ulike deler av grunnteorien til Fish og former det inn i didaktikken. Fremstillingene her viser hvordan lesersponssteoriene kan overføres og brukes gjennom litteraturformidling i skolen.

Under kap. 3.1.2 *leserorientert litteraturteori* skrev jeg at det dessuten er et didaktisk aspekt ved transaksjonsteorien til Rosenblatt (2005). Her forklarer hun at «litteraturundervisningen i stor grad er en oppdragelse til demokrati, til medfølelse, til toleranse (Rosenblatt, 2005, s.27-28). Videre vektlegger hun hvor avgjørende litteraturlærerens rolle vil være når det kommer til å (ut)danne eleven til et individ og demokratisk menneske, og at litteraturlærere spiller en nøkkelrolle som pedagoger. Vi skal «fostre evnen til en personlig meningsfull, selvkritisk litterær rolle» (Aspaas, 2005, s.22) hos eleven, med den virkningen at de blir fullkomne demokratiske borgere. Fordi selve teorien fokuserer på å oppleve litteratur, kan vi si at den implisitt forteller oss at læreren spiller en nøkkelrolle for å lære barn å oppleve litteratur, og at dette er med på å danne oss som mennesker.

Andre forskere innen leserorientert litteraturteori fremmer viktigheten av leseopplevelsen man opplever når man leser fysiske bøker (Mangen, 2013; Penne 2001). Når vi leser skjønnlitterære tekster, og spesielt en roman som vi kan holde i hånden, gjør vi en del ting som forsterker opplevelsen. Det å bla om en side, gjøre notater og å kjenne papiret mellom fingrene spiller en viktig rolle. At vi i tillegg kan se og føle sideomfanget, er også viktig, da særlig sammenlignet med for eksempel nettbrett hvor sidetallet bare indikerer en følelse av omfanget på «boken» (Mangen, 2013, s. 368). Dette illustrerer en viktig betingelse for å oppnå den responsen leseopplevelsen gir oss gjennom å benytte seg av fysiske tekster. Den opplevelsen vi får gjennom sansene våre, og viser med dette at ved bruken av ulike digitale plattformer mister vi viktige elementer i leseopplevelsen.

Andre som også setter søkelyset på det sensoriske er Tørnby og Stokke i *Estetiske dimensjoner i litteraturmøter*. Her forklares det hvordan de ulike overnevnte teoriene kan knyttes opp mot estetisk arbeid i skolen hvor fysisk og sanselig persepsjon står sentralt i litteraturundervisningen. Hva du kan føle, kjenne, lukte og høre blir ansett som viktige elementer i leserens forståelse av den leste teksten. I tillegg til det taktile aspektet knytter de

dette opp mot det emosjonelle, hvordan teksten påvirker leseren (Stokke og Tønnesen, 2018, s. 327-328).

Tørnby og Stokke forklarer hvorfor det estetiske aspektet er viktig i møte med skjønnlitterære tekster gjennom å forklare at leseopplevelse ikke alltid kommer av seg selv, men at flere leseren ofte sliter med å forstå og utvikler en motstand mot teksten. Ved å vektlegge de estetiske dimensjonene ved litteraturundervisningen kan det gi eleven en mulighet til å oppleve litteraturen på en annen måte, et vendepunkt hvor litteraturen berører dem (Stokke og Tønnesen, 2018, s. 329). Videre viser de til Judith Langer og hennes fire ulike leseposisjoner, noe jeg også gjør gjennom Langers bok *Envisioning Literature* fra 1995.

Langers fire leseposisjoner handler om å 1. Å være utenfor og på vei inn i teksten, 2. Å være inni på vei igjennom, 3. Gå ut og reflektere over det du vet og 4. Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen. Dette er ulike leseposisjoner leseren kan innta før, underveis og etter leseopplevelsen.

Å være utenfor på vei inn, handler om å forestille seg hva og hvem fortellingen handler om utfra hva man (før man starter å lese) finner av ledetråder, og bruke disse til å knytte dem opp mot egne forestillinger, erfaringer og forforståelser (Langer, 1995, s.16).

Å være i, på vei igjennom, er når vi begynner å få en forståelse av teksten. Vi begynner å reflektere og teste ut ulike teorier på hva som kan komme til å skje videre i historien utfra hva vi allerede har lest og våre egne erfaringer (Langer, 1995, s. 17).

Å gå ut og reflektere over det man vet, handler om å bruke det vi har lært av teksten for deretter å legge det til kunnskap og forståelse man allerede har fra før, og på den måten oppnå ny erkjennelse og forståelse. I de andre leseposisjonene er det motsatt, der bruker man egne tidligere erfaringer for å forstå teksten og for å skape mening (Langer, 1995, s. 17-18).

I den fjerde og siste leseposisjonen trekker man seg litt tilbake og skaper litt avstand til teksten, og reflekterer. Her objektiviserer vi vår forståelse teksten og sammenligner den med andre tekster (analyserer, vurderer, undersøker intertekstualitet, tolker m.m.), på denne forsøker vi å forstå teksten ved hjelp av ulike analytiske verktøy (Langer, 1995, s. 18).

Som vi kan se har leserorientert litteraturteori noe ulike syn på hva som innebærer opplevelse. Leserresponsteorien strekker seg først og fremst etter *leserens respons* til en tekst eller hva som skjer i selve leseprosessen. Gjennom ulike eksempler forsøker de ulike teoretikerne å vise at det er leseren som bestemmer meningen med teksten, og utfra egen forforståelse og

erfaring fyller leseren ut blant annet tomme rom i teksten, og knytter disse opp mot nye erfaringer. På den andre siden setter det didaktiske aspektet søkelyset mot flere viktige læringsstrategier samt litteraturundervisningens ansvar for opplevelse både fysisk og kognitivt. Blant disse finner vi tolkningsfellesskapet hvor vi blant annet kan diskutere litteratur og komme frem til ny forståelse i felleskap. Alle disse egenskapene og ferdighetene. Disse ferdighetene er blant annet med på å hjelpe deg til å utvikle en unik evne for refleksjon som er helt nødvendig i møte med å oppleve litteratur.

2.1.4 Kategorier

De ulike teoriene vektlegger ulike sider ved opplevelse, og jeg har brukt som utgangspunkt for å strukturere analysen min. Utfra teoriene kan vi si at Hennig (2010,2017) fokuserer spesielt på at teorien kan knyttes opp mot leserens identitet, mens for Rosenblatt (2005) handler det mer om danningens plass i litteraturundervisningen, Fish sine teorier peker i retning av kulturen. Det er på bakgrunn av dette at jeg har kommet fram til disse kategoriene i studien: *Opplevelse som identitet, opplevelse som kultur og opplevelse som danning*. I tillegg har jeg inkludert blant annet Iser for å forsterke det sentrale reflekterende aspektet ved opplevelse. Til slutt har jeg trukket frem et viktig moment ved å vise at opplevelse ikke bare handler om det kognitive, men at man også kan oppleve (og lære) gjennom sansene gjennom teoretikere som Langer. På bakgrunn av dette kom den siste kategorien *opplevelse som estetikk* på plass. Det har hjulpet meg med å dele inn oppgaven, og peker i retninger teoriene kan gå. Det innebærer likevel ikke at teoriene er «låst» til «sin kategori». Selv om de ulike teoriene vektlegger ulike aspekt, har de alle noe å bidra med under de ulike kategoriene, og vil være relevante å trekke inn uavhengig av kategori

3. Metode

Hensikten med dette kapitlet er å forklare og begrunne fremgangsmåten i studiet. Først vil jeg vise mitt vitenskapelige ståsted; hermeneutikk, deretter redegjør jeg for kvalitativ metode og tekstanalyse. Videre presenterer jeg materialet, ser nærmere på meg selv som forsker og fortolker før jeg avslutter med å se nærmere på studiens troverdighet og pålitelighet.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Overordnet hører undersøkelsen til den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Hermeneutikk er litt forenklet læren om hvordan vi kan «fortolke forskjellige kulturudtrykk og

samfundsmæssige fænomener – tekster, kunstværker [...]» (Gilje, 2017, s.127). Brottveit forklarer det som studier av menneskelige handlinger, opplevelser og/eller erfaringer og at i hermeneutikken anses dette som meningsfulle data fordi de forstås og fortolkes utfra sin egen kontekst (Brottveit, 2018, s.29). Det hermeneutiske vitenskapssynet beregnes som en fortolkende vitenskap fordi målet er å forstå og tolke mening utfra allerede foreliggende materiale og konstruere ny forståelse ut fra den virkeligheten som studeres.

Implisitt i problemstillingen; Hvordan fremstilles leseopplevelse i LK20, og hvilke litteraturdidaktiske muligheter gir denne fremstillingen, så ligger en tanke om at språket både konstruerer og representerer virkeligheten. I dette ligger en forståelse om at språket i læreplan skal fortolkes og oppleves av svært mange, og at leserne har ulike utgangspunkt. Læreplan for grunnskolen er absolutt et samfunnsmessig fenomen og tekst som skal oppleves og erfares av mange, og forskning tilknyttet fortolkning av denne havner innunder hermeneutikken.

3.1.2 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode da formålet med studien er å finne ut hvordan leseopplevelse fremstilles i styringsdokumentene for grunnskolen og å drøfte hvilke litteraturdidaktiske følger dette kan få. Grønmo definerer kvalitativ analyse slik: «Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien» (Grønmo, 2016, s.175). Denne metoden er mer innholdssøkende i motsetning til kvantitativ som er mer innholdsstyrt (Widerberg, 2001, s.15). Dalland (2017, s52): skriver at «kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle». Sagt på en annen måte så handler ofte kvantitativ metode om antall og målbar tilstedeværelse i ulike former, mens kvalitativ metode oftest søker mer i dybden etter mening og betydning i det som kommuniseres. For eksempel kan dette innebære å undersøke teksten med bestemte analytiske «briller» etter tema, politiske signaler eller etter hvordan noe oppleves. Järvinen og Mik-Mayer bekrefter dette i *Kvalitativ analyse – syv tradisjoner* (2017, s. 10-11): kvalitativ analyse handler om å analysere mening og fortolkninger. Det blir derfor viktig å innhente relevante tekster som skal undersøkes samtidig som hensikten er å tolke mening utfra hvilken problemstilling man har valgt. Dette en god strategi for å forske på ikke-målbare relasjoner, skriver Nyeng (2012, s.70-73). Særlig trekker han frem opplevelsesaspektet gjennom eksempler som: hva betyr det å være venner eller hvorfor ler vi. Opplevelsesaspektet er et sentralt tema i denne studien gjennom problemstillingens formulering og vektlegging av leseopplevelse i læreplan.

3.1.3 Tekstanalyse

Den konkrete metoden jeg velger når jeg skal gjøre en hermeneutisk kvalitativ analyse er tekstanalyse. Grønmo (2016, s.175) skriver at tekstanalyse handler om å analysere en rekke dokumenter i håp om å finne svar på en problemstilling. Denne prosessen innebærer å samle inn nok empirisk data (her: LK20) og analysere denne «for relevant informasjon om de forholdene som skal studeres». En del av denne prosessen innebærer å se nærmere på hva som står om leseopplevelse og skjønnlitteratur i læreplan inn i et system og kategorisere det. I begynnelsen av denne studien var jeg litt usikker på hvordan jeg best kunne kategorisere, men med bakgrunn i teorien har jeg kategorisert studien ut fra *opplevelse* og *didaktikk* da dette er kjernen for problemstillingen: Opplevelse som identitet, opplevelse som kultur, opplevelse som danning og opplevelse som estetikk.

Dokumenter fra offentlige institusjoner slik som *læreplan i grunnskolen* regnes som en tekst, og dermed et empirisk materiale.

Skilbrei skriver at det er viktig at forskeren er bevisst på hva slags tekst som skal analyseres og med hvilket formål teksten er skrevet. Om det er privat (dagbok, brev ect.) eller offentlig (styringsdokumenter) så har tekstene som analyseres, ulike hensikter og formål (Skilbrei, 2019, s.163-164). På samme måte så skriver Starrin (1996, s.171-172) at man som forsker må være bevisst på at en (og samme) tekst kan ha flere ulike sider. En tekst kan ha både historisk, mytologiske og filosofiske tendenser. Dette kan sees i lys av hva Kjelaas og van Ommeren skriver om læreplanenes funksjoner:

«Læreplaner er et dokument med flere funksjoner. De er på ei side styringsinstrument. De har status som forskrifter i Opplæringsloven og skal være retningsgivende for det konkrete arbeidet i klasserommet (jf. Opplæringsloven § 11 og §13). På den andre siden kan de betraktes som politiske manifest. De beskriver den kunnskapen og kompetansen som til ei hver tid betraktes som viktig i samfunnet, og kan slik ses som uttrykk for mer overordna ideologiske tendenser» (Kjelaas og van Ommeren, 2019, s.7).

Kjelaas og van Ommeren får tydelig frem de ulike funksjonene med læreplanen, dette temaet alene kunne åpnet for mange mulige analyser. I denne studien vil læreplanene sees som *styringsdokument* og *retningsgivende for arbeidet i klasserommet*, sistnevnte i sammenheng med det didaktiske aspektet av problemstillingen.

En dokumentanalyse av læreplan (LK20) innebærer en del avgjørelser når det gjelder avgrensninger. For å få et godt overblikk tar jeg for meg den ordinære læreplan for norsk 1.-

10.trinn, inkludert de overordnede kapitlene som hører innunder læreplan for norsk. Dette innebærer kapitlene: Om faget, fagets relevans og sentrale verdier, norskfagets kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter.

Begrepet *estetisk lesing* presenteres ved flere ulike anledninger. I denne studien forstås estetisk lesing som definert av blant annet teoretikere som Wolfgang Iser (1984, s.387-395) hvor estetisk lesing handler om å oppdage ubestemthetene og de tomme plassene i teksten, og klare å knytte disse opp mot egne forforståelser og erfaringer for å kunne se «hele bildet» i en tekst. I tillegg gjennom forklaringene til Tørnby og Stokke (Stokke og Tønnesen, 2018, s.327-329), hvor de skriver om estetiske dimensjoner og viktigheten av den sensoriske opplevelsen i møte med litteratur.

En annen avgrensning jeg gjør er å definere min forståelse av begrepet *efferent lesing*. Den efferente lesingen forstås som en lesemetode hvor læringen er lettere målbar i kunnskap. Dette innebærer en form for lesing hvor det er mulig å teste kunnskapen om innholdet i hva elevene har lest (for eksempel pugging av verb, sjangerlære, historiekunnskap mm.). Hensikten med oppgaven er ikke å undergrave denne formen for lesing, men i arbeidet med å undersøke hvordan leseopplevelse fremstilles i LK20 vil efferent lesing komme naturlig i bakgrunnen. Både fordi dette ikke er en del av oppgaven, men også fordi oppgavens rammer begrenser omfanget av hva som kan undersøkes. Samtidig ønsker jeg å presisere at estetisk og efferent lesemetode ikke ansees som motsetninger, men at den ene handler om å søke etter informasjon i teksten og den andre mot å oppleve en tekst.

Begrepet *literacy* er en engelsk fagterm som stadig oftere blir brukt innenfor faglitteraturen. På norsk forklares det ofte og i bred forstand med at literacy er forstås som «mange ulike måter å skape mening på og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst» (Blikstad-Balas, 2016, s.15). Lise Kulbrandstad oversetter det til literasitet og skriftkyndighet og viser til at en allmenn tolkning av termen literacy er; det å kunne lese og skrive og bruke disse konstruktivt utfra hva situasjon ber om (Kulbrandstad, 2018, s.59).

3.1.4 Presentasjon av materialet

Materialet som skal analyseres og diskuteres, er: læreplan for norsk på grunnskolen 1.-10.trinn med hovedvekt på den generelle delen for norskfaget i LK20. Noen kompetansemål vil også bli analysert eller brukt som eksempler, men fordi den generelle delen har funksjon som ledende og forklarende retningslinjer i forkant av kompetansemålene vil sistnevnte bli mindre vektlagt i studiet.

Som jeg viste til i teorikapittelet, har jeg delt inn begrepet opplevelse i ulike underkategorier (kap. 3.1.4 Kategorier). Da jeg arbeidet med analysen, fant jeg frem til relevante deler av læreplanen som jeg mente hørte til de ulike kategoriene og koblet dem sammen i en egen tabell (se vedlegg 1, 2, 4 og 5). Denne systematiseringen har jeg brukt for min egen del når jeg har gått gjennom kategoriene.

For å sette skolens syn på lesing, både som ferdighet og opplevelse, inn i en større historisk kontekst har jeg forsøkt å kort gå gjennom dette i kapittel 4 Et historisk tilbakeblikk.

3.1.5 Meg selv som forsker og fortolker

Grunnen til at jeg ønsker å undersøke dette temaet er at jeg som kommende lærer ønsker faglig tyngde når jeg presenterer muligheter for skjønnlitterær opplevelse i undervisning. Siden den nye læreplan regnes som ny og fremtidsrettet og skal være tilpasset slik at elevene er rustet til et samfunn som stadig er i endring, er tanken at den nye læreplan muligens har fremmet leseopplevelse som en av forutsetningene for å oppnå dette. Oppgavens tema har utspring i en nysgjerrighet når det gjelder leseglede generelt. Som kommende lærer er jeg nysgjerrig på hvordan læreplan fremstiller leseglede og hvordan dette kan overføres til undervisningen. En utfordring med at jeg selv er så investert i leseopplevelse kan være at jeg tolker opplevelse inn i flere av formuleringene i kategoriene enn det faktisk er.

Teksten som skal analyseres, er læreplan. Siden denne har status som styringsdokument og er offentlig, kan vi si at den er autentisk og politisk styrt. Samtidig er det dette dokumentet lærere må forholde seg til. Samtidig er det lett for andre å etterprøve analysen ved å se på formuleringen fra læreplanen opp mot hva denne studien presenterer. Dermed er det ifølge Widerberg (2001, s 17) forskeren som er det viktigste verktøyet. Mer utfyllende skriver Brinkmann & Jacobsen at særlig kvalitativ forskning aldri kan være helt nøytral, men påvirket av at forskeren selv velger deler av en tekst ut fra hva han eller hun anser som særlig viktig og at forskeren «anskuer nødvendigvis disse dele ud fra sit individuelle perspektiv. Forfatteren har en særlig personlig historie, et særligt sprog og særlige ønsker og interesser, der har betydning for vedkommendes blik på verden» (Brinkmann & Jacobsen, 2012, s.303-304). Altså vil det alltid være rom for fortolkning. Det er derfor svært viktig at undersøkelsen fremlegges på en grundig og transparent måte for å øke troverdigheten. På den måten vil leseren kunne se tydelig hvilke valg jeg som forsker har gjort og hvordan opplysningene som analyseres har blitt forstått.

3.1.6 Troverdighet og pålitelighet

Begrepet pålitelighet handler om at studien er skrevet på en slik måte «at leseren har grunn til å stole på at resultatet ikke skyldes feil eller skjevheter» (Skilbrei, 2019, s.87-88). I dette ligger et premiss om at forskeren må være tydelig og forklarende i alle avgjørelser i studien. Dessuten er det viktig å gjøre studien så transparent som mulig, slik at det vil være mulig for leseren å etterprøve resultatene. I denne studien åpner det seg flere utfordringer som må klargjøres slik at leseren på forhånd er oppmerksom på hvilke svakheter man kan oppdage videre i studien.

Dette er viktig da «Forskere har med seg motiver, verdier eller blinde-flekker som kan skape ikke erkjente skjevheter som er uønsket enten man bestreber seg på verdinøytralitet eller ikke, og refleksjon over dette er med på å etablere forskningens verdi» (Weber 1949, sitert i Skilbrei, 2019, s.87). Dermed må forskeren gjøre kritiske vurderinger gjennom hele prosessen for å muliggjøre en troverdig og pålitelig studie.

Under kap. 5.2 *Opplevelse som identitet* bød på en liten utfordring i forhold til definisjon. Hvilken del av identitet skulle jeg ta for meg? Sosial, økonomisk, religiøs, seksuell eller egenidentitet? Valgene var mange, derfor gikk jeg til teorien og sjekker hva denne sa om identitet for deretter å se disse formuleringene opp mot læreplanens formuleringer rundt identitet. Valget landet på egenidentitet, å bruke den leserorienterte teorien som setter søkelyset på å finne seg selv og sin plass i verden. Begrepet egenidentitet innebærer flere aspekter ved identitet, og spørsmål som hvem er jeg og hvor passer jeg inn kan havne innunder dette området. I denne sammenhengen har jeg fokusert analysen mot nettopp disse spørsmålene. For å organisere og synliggjøre funnene slik at studien blir mest mulig transparent har jeg satt funnene inn i en oversikt (vedlegg 1).

Som forsker må jeg være oppmerksom på er at det noen ganger kan det være vanskelig å skille identitet fra danning. Årsaken til at dette kan bli vanskelig er at læreplanen ofte presenterer disse (identitet og danning) sammen, dette kan sees i overlappende argumenter i analysen. Sylvi Penne skriver at grensen mellom hva som er danning og hva som er identitet har de senere årene blitt utydelig. Hun knytter dette opp mot det som gjenspeiler moderne identitet, nettopp vår refleksjon over oss selv og vår plass i verden (Penne, 2001, s.35). Med dette til grunn vil det noen ganger være formuleringer fra læreplanen som gjentas, samtidig vil det være formuleringer som ikke nevnes i ett kapittel fordi det ansees for mer relevant i et annet.

Under kap. 5.3 *Opplevelse som kultur* lå utfordringen i å definere kultur da dette omfatter mange aspekter av et menneskes liv. Dette, sammen med det faktum at læreplan nesten ikke inneholder selve begrepet kultur påvirket hvordan jeg undersøkte læreplanen. Jeg lette derfor etter implisitte formuleringer som jeg kunne knytte til kultur. For å unngå å overse potensielt gode formuleringer som omhandler dette, valgte jeg derfor å bryte ned definisjonen av kultur og undersøke hvilke deler av kultur jeg kunne finne igjen i læreplanen. Siden sentrale verdier implisitt viser til et samfunns samlede verdier, og dermed til kultur har jeg inkludert *samfunnets verdier* som et av temaene jeg lette etter. I tillegg inkluderte jeg *vår historie før og nå*, fordi dette også implisitt peker på en del av kulturen vår. I vedlegg 2 kan man se de formuleringene fra læreplanen som jeg mener passet best innenfor disse to formuleringene.

Videre under kap. 5.4 *Opplevelse som danning* opplevde jeg som et problematisk begrep da det omfatter svært mange sider av vår atferd og oppførsel, og på den måten kunne de fleste av formuleringene i læreplanen sees i lys av danning. En annen utfordring var at danning som begrep nesten ikke er til stede i læreplanteksten, men har fått en mer subtil tilstedeværelse gjennom formuleringer som implisitt viser til danning. Man vet at danningsperspektivet er viktig grunnet den første setningen under *fagets relevans og sentrale verdier* og det faktum at det er inkludert i en setning i opplæringsloven. Og fordi danning (nesten) ikke er benyttet som begrep i læreplanen lette jeg etter de implisitte hentydningene og så disse opp mot hva teorien har skrevet om danning. Fordi danning ble forklart som individets plikt og evne til å forme seg selv, sin personlighet, oppførsel, moral og evne til refleksjon, er det viktig bryte denne definisjonen ned til et håndterbart tema, slik at jeg enklere kunne lete etter danning i læreplanteksten. De to temaene jeg har valgt å se nærmere på ble *plikt og evne til å forme seg selv* og *evne til å refleksjon*. Det innebærer at de formuleringene som er presentert i vedlegg 4, er det jeg mener er mest relevante i denne forbindelsen. Det presiseres at det ikke utelukker at det finnes flere funn eller formuleringer som treffer dette temaet.

Til slutt valgte jeg å inkludere en mer estetisk vinkling på studien gjennom kap. 5.5 *Opplevelse som estetikk*. En av årsakene til det var at estetikk og opplevelse er sentrale begreper i studien gjennom både teori og tema for analyse. Å definere estetikk bød ikke på noe store vanskeligheter, men det var noe utfordrende å finne konkrete formuleringer i læreplanteksten. Jeg finner at estetikk er til stede, men ikke gjennom konkrete beskrivelser. Se for eksempel denne formuleringen under *fagets relevans og sentrale verdier*: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her finnes en tydelig henvisning til det estetiske gjennom

begrepene kreativt og skapende. En annen årsak til at jeg velger å inkludere estetikk i studien er at denne retter søkelyset på opplevelse gjennom det sensoriske aspektet (for eksempel kjenne, føle, smaker, lukter og ser), og fremmer at dette kan være avgjørende for å oppnå en positiv holdning til leseopplevelsen.

Med troverdighet handler det om at materialet man har, er relevant for den målsettingen forskningen har (Skilbrei, 2019, s.88). Videre skilles det mellom intern og ekstern validitet. Den interne handler om at forskeren har grunnlag i materialet sitt for å gjøre den konklusjonen man gjør, og den eksterne validiteten innebærer hvorvidt «kunnskapen som skapes i studien, er gyldig i andre sammenhenger, altså er overførbar» (Skilbrei, 2019, s..88). Det interessante er at Skilbrei videre skriver at ikke all kvalitativ forskning har som mål å bidra til kunnskap. I slike tilfeller handler det mer om overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet. Hun viser til at det kan handle om tilstandsbilder eller forståelsesmodeller som har en form for overføringsverdi. Forutsetningen er dermed at forskeren viser hva hun har gjort, og inkluderer en grundig refleksjon både når det gjelder rammene for og gjennomføring av studien sin slik at forskeren kommer med beskjedne spekulasjoner fremfor bastante påstander. Det er denne forståelsen jeg som forsker tar utgangspunkt i med denne studien opplevelse i læreplanen for norsk. Det vil gi meg en mulighet til å kunne overføre noe av den kunnskapen jeg tilegner meg om dette inn i rollen som kollega og lærer.

4. Et historisk tilbakeblikk

Når man undersøker hvordan synet på lesing og opplevelse i skolen har endret seg gjennom historien vil det alltid være ulike resultat da man subjektivt vektlegger endringer forskjellig. Hensikten min er ikke å gi et fullstendig eller helhetlig bilde på alt som skjedde i og med skolen i denne perioden, men et forsøk på å gi leseren et grovt, men godt, overblikk over de ulike endringene som har vært med på å endre skolens syn på lesing frem til i dag. Dette vil bli gjort utfra et historisk perspektiv på kirke, skole og politiske strømninger som har vært med på å prege denne utviklingen.

Skolen har en lang historie. I snart 300 år har det eksistert “skole for alle” i Norge. Oppstarten av allmueskolen over hele landet i 1739 hadde til hensikt å lære alle å lese, regne og skrive, men var først og fremst en kirkelig institusjon (Volckmar, 2016. s.26). Målet var at elevene skulle *kunne* Pontoppidans katekismeforklaring for å stå til konfirmasjon. Etter konfirmasjon ville man regnes som voksne og de hadde dermed tilegnet seg den kunnskap som var

nødvendig for «dets salighet» (Steinfeld, 1986, s.173; Skjelbreid, 2010). Selve innholdet i teksten de leste var antagelig ikke særlig forståelig for elevene, og målet med undervisningen handlet mer å klare å pugge innholdet godt nok til at de klarte å gjengi det muntlig under konfirmasjonen. Synet på lesing handlet mer om å kunne gjengi innholdet, og ikke å utvikle evnen til å lese.

Gjennom 1800-tallet gjennomgikk skolen større omveltninger på grunn av maktforskyvninger i det norske samfunnet. Skolen gikk fra å være en utpreget kristelig institusjon til å bli mer folke-politisk selvstyrt (folkeskolen). Dette innebar at skolene nå vendte seg vekk fra ren religiøs undervisning, mot opplysning; med et positivt syn på barns læring. Andreas Faye, lærer, prest, stortingsmann og skaperen av boken *norske sagn* (1833), skrev i 1854 at «at læse uden at forstaae, er som at pløie uden at saae» (Skjelbreid, 2010, s.160). Meningen bak dette var at man skulle bruke ord og begreper som barna kjente igjen fra hverdagen og som på denne måten ga mening for dem. «Lærestoffet ble i større grad knyttet til barnets verden og opplevelseskrets» (Skjelbreid, 2010, s.160). Som et resultat av dette tankesettet kom blant annet P.A Jensens *Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet* (1863). Boken inneholdt litteratur fra norske forfattere som for eksempel Wergeland, Welhaven, Bjørnson, Vinje og Ibsen (Volckmar, 2016, s. 30-38). Boken regnes i dag som Norges første forsøk på å lage en lærebok. Ved å endre noe av innholdet i undervisningen var tanken å gjenspeile det positive synet på barnets læring, og samtidig vinkle dette mot det nasjonale (nasjonalromantikken). Dette gjorde P.A. Jensen gjennom å legge til tre norske eventyr og sagn i leseboken. Siden denne boken var godkjent som skolebok (og ble trykket i svært mange eksemplarer¹), og fordi det religiøse hadde hatt så stor plass tidligere ble det en strid om skjønnlitteraturens plass som lærestoff i allmueskolen (Steinfeld, 1986, s. 175). Vi skal ikke gå nærmere inn på denne striden her annet enn å nevne at utgangspunktet for striden har utspring helt fra allmueskolens oppstart i 1739 hvor lesing var blitt sett på som en kristen dyd, mens skrivning ble regnet som det verdslige² (Skjelbreid, 2010, s.7). Folkeskoleloven ble innført i 1889 der en skole for alle barn uansett stand var et mål. P.A. Jensens lærebok ble byttet ut med Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen* og inneholdt i større grad enn tidligere «store og små fortellinger som appellerte til barna [...] og Norges nasjonale historie fikk stor plass» (Volckmar, 2016, s.39). Skolen på 1800-tallet kan sies å være en forsiktig løsrivelse fra den rent religiøse leseundervisningen samtidig som de hadde en vending mot det nasjonale og leseopplevelsen.

¹ P.A. Jensens bok ble trykket i 250.000 eksemplarer, noe som var svært mange på 1800-tallet.

² Om det er interessant å følge opp denne tråden kan man lese mer om denne striden i *På skriftens vilkår* av Torill Steinfeld fra 1986 eller Dagrun Skjelbreid *Fra Fadervår til Facebook* fra 2010.

Her fikk elevene oppleve den norske kulturen gjennom eventyr og sagn og skolen fikk derfor en sentral rolle som nasjonsbygger.

Normalplanen av 1939 regnes i dag som den første moderne læreplanen. Her ble det avgjort at skolen skulle være en 7-årig fellesskole, at kvaliteten i skolen måtte heves og de sosiale forskjellene måtte jevnes ut. Dette resulterte i N39 som kom til å spille en større rolle i arbeidet med folkedanningen, som hadde som mål og jevne ut forskjellene på fattige og rike i skolen. Ferdigheter som muntlighet, lesing, skriving og regning ble tillagt større betydning. Og mennesker som Anna Sethne, lærerinne og fagforeningsleder var svært sentral i denne perioden. Hun var ansatt ved Sagene skole og gjennomførte blant annet et forsøk rundt lesing som resulterte i det aller første folkeskolebiblioteket i Norge (Grankvist, 2009).

Senere kom Mønsterplanen av 1974 (M74) og en revidert utgave av denne i M87, med fokus på at innholdet i skolen måtte fornyes. Helge Sivertsen, tidligere kirke- og undervisningsminister argumenterte for at den nye 9-årige skolen skulle inneholde mer estetisk oppdragelse enn i den gamle: Elevene skulle få møte kunst og kultur i varierte former i skolen, deriblant gjennom litteratur. Det handlet først og fremst om de estetiske fagenes potensial og elevenes vekst og utvikling (Volckmar, 2016, s. 69). Gjennom denne endringen fikk leseopplevelsen en langt større plass enn tidligere, og det var antagelig første gang det var skriftlig nedfelt i en læreplan.

Deretter kom Reform 97 (L97), med sine mer innholdsrike læreplaner, klarere retningslinjer og tydelige rammer for hvilket stoff som skulle presenteres på de ulike klassetrinnene i skolen. Gudmund Hernes, som da var kirke-, utdannings- og forskningsminister jobbet hardt for å navngi forfattere og skape en felles faglig *kanon* som skulle være en del av «alle elevers allmenndannelse – og fikk gjennomslag for det [...] (og) I følge St.meld.nr. 37 (1990-1991), skulle ikke de nye læreplanene være for detaljerte» (Volckmar, 2016, s.106). Likevel skulle målene være så konkrete at det var mulig å evaluere om målene var nådd. Dette innebar et paradigmeskifte i skolen. Tidligere læreplaner hadde lagt opp til at lærerne selv hadde stor frihet til å avgjøre hvilken litteratur som skulle inn i undervisningen, mens det nå ble tydeliggjort hva som skulle leses når. Læreplanen i norsk inneholdt flere spesifikke tekster og litterære navn enn noen gang tidligere, og fremmet viktigheten av å lære gjennom leseopplevelse. Dette ble tydeliggjort i *norskfagets innledning* avsnitt to:

Ord kan endre kjensler og sinnstemningar [...] Tydelegast kjem det til uttrykk i litteraturen, som gjer det mogeleg for oss å leve med i livet til andre, uavhengig av tid og stad. Dei djupt

menneskelege spørsmåla i litteraturen gjeld oss alle – kven vi er og kvar vi høyrer til, einsemd og felleskap, tryggleik og truslar, kjærleik og hat, lykke og lidning, tillit og svik, krig og fred, rettferd og overgrep, makt og avmakt, heltar og skurkar, val og lagnad, liv og død – og om jorda vil overleve. [...] Orda er nøkkelen til sinn og kjensler. Norsk er eit opplevingsfag (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s.113).

Formuleringene i L97 var svært detaljerte, og som konsekvens opplevdes læreplanen mer konkret og ledende enn tidligere læreplaner. I tillegg ble identitet som begrep inkludert som en del av det overordnede målet i L97 og fikk med dette en viktig rolle i norskfaget (NOU 2014:7, s.75).

Etter PISA-sjokket i 2001³ (Utdanningsnytt, 2007), ble det gjort vesentlige endringer i læreplanene. Fokuset i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) gikk fra hva elevene skulle lære (innholdsmål), til hvilket læringsutbytte de skulle sitte igjen med (kompetansemål). Dette var en av årsakene til at LK06 har blant annet blitt omtalt som en literacy-reform. De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, muntlighet, regning og digital kompetanse implementert, og fikk gjennom dette en sentral plass i all undervisning i skolen. Målet var å styrke de grunnleggende ferdighetene, og endringen åpnet for et større felles ansvar i norskopplæringen.

LK20 bærer preg av like mange endringer som LK06 gjorde i sin tid, og vi kan kanskje strekke det så langt som å spørre oss om vi nå er på vei inn i et nytt paradigmeskifte innenfor utdanning. Gjennom arbeidet med NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* (s.12) og NOU 2015:8 *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* (s.17) konkluderte Ludvigsenutvalget⁴ med at «vi» hadde behov for en ny læreplan som (blant annet) la til rette for at elevene ble rustet til å delta i et samfunn som stadig er i endring. En av endringene som er gjort er innføringen av det Utdanningsdepartementet kaller *kjerneelementer*, i norskfaget innebærer dette temaene: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, språket som system og mangfold. Hva disse innebærer blir tydeligere presisert under hvert enkelt punkt. Deretter presenteres det tre tverrfaglige temaer som ansees som viktige samfunnsutfordringer som vi står ovenfor og som

³ PISA (Program for International Student Assessment).

⁴ Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 21. juni 2013 et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Sten Ludvigsen ble utnevnt som leder for både NOU2014:7 og NOU 2015:8, derav Ludvigsenutvalget

alle fag skal jobbe med: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.

I fremstillingen kan vi se at lesing alltid har vært et av de viktige elementene i norsk skole, om enn i noe ulik grad og med ulik hensikt gjennom årene. En forsiktig fremstilling av historien ville kanskje være å si at det startet med en holdning til lesing som baserte seg mest på pugging og memorering og lite på selve leseferdighetene. Etter hvert ble lesekompetanse oppfattet som en nyttig ferdighet til bruk dagliglivet. På midten av 1800-tallet kunne man se spiren til leseopplevelse komme inn i lærebøkene gjennom eventyr. Deretter kom N39 til hvor det ble bestemt at kvaliteten på blant annet lesing i skolen skulle heves og forskjellene utjevnes. I M87 fikk leseopplevelse større plass enn tidligere, og læreren hadde stor frihet i valg av undervisningsmetoder og litteratur, så ble utdanningssektoren preget av to store endringer, først med L97 med sine detaljrike innholdsmål og kanonlitteratur, deretter med LK06 som var preget av måloppnåelse og krav til ferdigheter som var (og er) målbare. LK20 er lagt opp med samme retning og mål. En viking mot å forberede elevene i fremtidens samfunn, hvor tanken er at overordnede kapitler som *tverrfaglige temaer og kjerneelementer* vil hjelpe til å understreke hvilke områder i hvert enkelt fag som skal vektlegges.

5. Analyse

I analysen presenterer jeg først studiens sentrale begrep *opplevelse* og klargjør hva læreplanens overordnede del sier om begrepet og hvordan læreplanens syn henger sammen med teoretiske beskrivelser av begrepet opplevelse. Deretter analyserer jeg frem hvordan begrepet opplevelse fremstilles innenfor følgende kategorier i læreplanen: *Opplevelse som identitet, opplevelse som kultur, opplevelse som danning og opplevelse som estetikk*. Videre analyserer jeg funn i læreplanteksten opp mot teori og kommer med ulike eksempler på hvordan man kan knytte kjente skjønnlitterære tekster opp mot opplevelse og mulig læring. I slutten av hvert kapittel kommer jeg med en delkonklusjon.

5.1 Opplevelse

Under *fagets relevans og sentrale verdier* som er det overordnede kapittelet av læreplanen i alle fag finner vi en tydelig formulering som illustrerer opplevelsens plass i norskfaget. Kapittelnavnet alene bærer med seg en tyngde inn i faget som vektlegger viktigheten av å se nærmere på nettopp dette: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020). *Litterær* kan oversettes til det som er boklig, som omhandler

skjønnlitteratur. Læreplanen spesifiserer ikke nærmere hva *litterær opplevelse* innebærer, men Iser (1984) mener *litterær opplevelse* handler om å kunne se mellom linjene og forstå det som ikke står skrevet, at selve den litterære opplevelsen innebærer en slags ubevisst kognitiv refleksjon over det som leses, men som teksten ikke formidler. Å oppleve gjennom å lese følelser, relasjoner og bilder inn i tekst. Judith Langer (1995) skriver om hva slags effekt opplevelse av litteratur har på elevene i boken *Envisioning Literature*:

Through literature, students learn to explore possibilities and consider options for themselves and humankind. They come to imagine themselves, imagine others, value difference, and search for justice. They gain connectedness and seek vision. They become the literate thinkers we need to shape the decisions of tomorrow (Langer, 1995, s.1).

Langer mener at litteratur har en sentral rolle i skolen, men at verdien av den ofte er undervurdert. Holdningene er ofte at litteratur er en «bra greie», men at bidraget til litterær forståelse i tillegg til intellektuell utvikling ofte er ignorert. Man kan lese litteratur på to ulike måter skriver Langer: *objective experience* og *subjective experience*. For enkelthets skyld velger jeg heretter å oversette *experience* med *erfaring*.

Den *objektive erfaringen* handler om å se på et verk på avstand, og objektiviserer det slik at vi kan analysere og evaluere hvordan ting henger sammen. På den andre siden kan vi se på et verk med *subjektiv erfaring* og utnytte våre egne erfaringer, forforståelser og gjøre nytte av våre indre følelser. Kjenne på hvordan noe ser ut, føles, smaker, lukter og relatere til hvordan andre lesere opplever verket (Langer, 1995, s. 6). På denne måten kan litterær opplevelse sees i lys av både Iser og Langers leserresponsteorier.

Dette blir en generell og overordnet beskrivelse av hva litterær opplevelse handler om i læreplanen, og derfor går jeg over til de (noe) mer konkrete underkategoriene.

5.2 Opplevelse som identitet

Både før og nå har identitetsutvikling vært en viktig del av norskfaget, og begrepet identitet bærer med seg flere viktige aspekter. Flere steder, og særlig under *fagets relevans og sentrale verdier*, finner vi undertemaer som egenidentitet, sosial identitet og kulturell identitet (se vedlegg 1). Alle de nevnte undertemaene er eksempler på aspekter som på hver sin måte vil være med på å påvirke mennesker til å finne seg selv, sin plass i samfunnet og i kulturen de vokser opp i. Læreplanen i norsk har bakt disse undertemaene inn i læreplanteksten for norskfaget. Som vi så i teorikapittelet vinkles også deler av leserorientert teori inn mot

identitet og det er derfor naturlig å se nærmere på opplevelse og identitet som en egen tematikk.

I selve analysen av *identitet som opplevelse* har jeg valgt å se nærmere på formuleringene som hører inn under *fagets relevans og sentrale verdier* opp mot formuleringen under det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Dette for å illustrere en rød tråd fra teori opp mot det didaktiske. Til slutt vil jeg presentere en delkonklusjon og diskutere eventuelle utfordringer.

Men hva ligger i begrepet identitet? Innenfor samfunnsvitenskapen defineres identitet som «individets selvforståelse og posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet» (Tetzchner, 2020). Identitet kan også knyttes til hvor du kommer fra, dialekten din, religion, seksuell legning samtidig er det sosialt, kulturelt og økonomisk betinget. Identitet handler om hvem du er, og hva du assosierer deg med.

Tidligere var ens egen identitet knyttet til den kulturen man vokste opp i, og ofte var denne knyttet til religion og/eller foreldrenes yrke som igjen ble ditt yrke. I dag er det ikke like gitt at du følger i dine foreldrenes fotspor eller gjør det som er forventet av omgivelsene dine. I dag må du selv tolke deg inn i en sammenheng som passer deg. Du må lage din egen fortelling, og den fortellingen du skriver vil kun gi mening utfra hvordan du forstår språket rundt deg. «vi trenger språklig verktøy for å tolke kulturen» (Penne, 2001, s.35). For å få til dette skriver Penne at vi trenger tolkningsverktøy, og disse verktøyene får vi gjennom tolkningsaktiviteter i norskfaget. Disse er med på å hjelpe oss «å tolke mening inn i våre liv» (Penne, 2001, s.35). dette understrekes gjennom den leserorienterte litteraturteorien, det er gjennom å oppleve skjønnlitteratur at man kan tilegne seg ferdigheter som hjelper deg finne din plass og din identitet (se kap.2.1.2 og 2.1.3). Det er denne forståelsen av identitet jeg undersøker i læreplanen.

De senere årene har læreplanene økt oppmerksomheten mot elevers egenidentitet. Fra tidligere har læreplanene sentrert seg mot den felles nasjonale identiteten. Noe som har blitt synliggjort på ulike måter opp igjennom historien (se kap.4 Et historisk tilbakeblikk). Gjennom LK20 har egenidentitet blitt løftet frem mer eksplisitt enn tidligere. I *fagets relevans og sentrale verdier* står det: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og *identitetsutvikling*» og «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her vektlegger læreplanen to ulike typer identitet:

egenidentitet og kulturell identitet. Muligens kan disse overordnet forstås som individets i seg selv og individet i fellesskapet, hvor det ene setter søkelyset på enkeltindividet og dennes plass i seg selv hvor det sentrale spørsmålet er hvem og hva er jeg og hva vil jeg bli. Mens den andre setter søkelyset mot det som foregår utenfor individet og vår plass i fellesskapet, hvor det sosiale, historiske og kulturelle skaper spørsmål som hva slags historie, verdier og sosial kultur assosierer vi oss med. Ut fra et slikt synspunkt kan vi si at egenidentitet handler om jeget, mens kulturell identitet handler om den sosiale kulturelle konteksten jeget befinner seg i.

I det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formuleringen peker i en klar retning mot jeget, og et sentralt argument innenfor leseresponseorien som handler om hvordan barn kan bruke skjønnlitteratur til å finne sin identitet (Hennig, 2010, s.39). Selve hensikten med å oppleve skjønnlitteratur er at man gjør kognitive valg uten å sette seg selv i en sårbar posisjon, og på denne måten finne ut hvem man er gjennom disse valgene. Viktigheten av dette understrekes av at det i dag er vanskeligere enn noen gang å finne sin identitet fordi vi har uendelig mange muligheter, men ved å lese skjønnlitteratur vil man enklere finne sin identitet (gjennom å oppleve andres (kap. 2.1.2).

Når det kommer til den sosiale, kulturelle konteksten jeget befinner seg i, kan se ut som om læreplanen knytter sammen leseresponseoretikernes syn hvor man tilegner seg kunnskap gjennom å oppleve skjønnlitteraturen, og med kunnskap (om fag, kultur, verdier og normer i samfunnet vårt) kan vi ta gode og reflekterte valg basert på kunnskapen vi tilegner oss gjennom livet. Innenfor dette ligger også en tanke om at vi ikke bare har en identitet hele livet, men at den endrer seg ut fra de ulike kulturelle, sosiale og historiske kontekstene vi kan assosiere oss med. På den måten er det mulig å snakke om identiteter. Muligens er dette en videreføring og utvikling av det tidligere søkelyset mot den felles nasjonale identiteten. Hvis det er tilfellet, så vil det være en bekreftelse fra læreplanen om at samfunnet er i endring og at vi må fokusere mer på hvert enkelt individs identitet i et kulturelt fellesskap som blir stadig mer kompleks. Som vist, nevnes også Giddens (1991) syn på at identitet endres i løpet av livet og kanskje også en anerkjennelse av at individet kan inneha mange identiteter (Giddens, 1991, s.5).

Henvisningen ovenfor viser hvordan læreplanen knytter litterære opplevelser opp mot ulike former for identitet hvor hensikten er at eleven gjennom litterære opplevelser vil få mulighet

til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål. Det interessante er at vi tydelig kan se at *litterære opplevelser* knyttes til *identitet*, og at begge formene for identitet regnes for å være blant det som ansees for å være blant de viktigste områdene i faget (da det presenteres gjennom *fagets relevans og sentrale verdier*).

En nærmere titt på *folkehelse og livsmestring* viser at i norskfaget har dette tverrfaglige temaet et klart mandat hvor hensikten er å hjelpe elevene til å finne sin identitet og å lære å mestre livet som kommer:

«I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring»
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er nettopp i møte med skjønnlitteratur at elevene får oppleve andre livsverdener og på den måten får muligheten til å sette seg inn i fortellingens livs- og følelsesverden hevder den leserorienterte teorien (kap. 2.1.2). Både for å få muligheten til å ta stilling til fortellingens små og store hendelser, men også å kunne sette seg selv inn i fortellingen. Det handler om at «Litteratur kan gi leseren et møte med en annen livsverden, der leseren dels kan gjenoppleve egne erfaringer, men samtidig også tre inn i et helt annet univers enn sitt eget» (Stokke og Tønnesen, 2018, s.2018). Ved å ta stilling til ulike sider av fortellingen og sette seg inn i den vil eleven etter hvert kunne ta stilling til hvem de er, rett og galt og spørsmål som omhandler kjærlighet på ulike plan (f.eks. familie, vennskap og til naturen). Videre vil de (på forhånd) kunne vite hva slags valg de ville tatt i ulike situasjoner knyttet til rett og galt fordi de allerede har reflektert over det gjennom litteraturen. Ut fra hva man ønsker å vektlegge, finner man muligheter for å knytte *folkehelse og livsmestring* opp mot enten egenidentitet eller opp mot den sosiale, historiske kulturelle hvor jeget befinner seg.

Som en delkonklusjon kan vi, fra et teoretisk perspektiv, se at læreplanen vektlegger opplevelse som identitet i norskfaget. Denne vektleggingen er særlig tydelig kommunisert gjennom fagets relevans og sentrale verdier, men også gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Som en forlengelse av dette kan vi se at det finnes muligheter for å implementere dette inn i undervisningen om læreren planlegger godt og passer på at undervisningen blir variert og tilrettelagt.

Man kan spørre om det er like enkelt å ha litterære samtaler om alle de ulike sidene ved identitet. Det vil uten tvil være utfordrende for en lærer å finne litteratur som griper om alle elevenes ulike tanker, følelser, utfordringer og interesseområder, og som skaper gode utgangspunkt for å snakke om alle sider ved identitetsutvikling. Et slikt arbeid krever enorm innsats og kunnskap om ulik litteratur og litteraturens påvirkning fra læreren. Dessuten kan vi inkludere en av utfordringene som Hennig (2017) fremmer: om at skolen (og foreldre) sender signaler om at den frie lystlesingen ikke er bra. Signaler om at de må ut å leke, bruke kroppen litt eller at skolen (ofte) stiller krav til elevenes lesing gjennom å velge bøker på vegne av eleven, bestemme antall sider de skal lese eller stille krav om at de skal kunne noe om forfatter, tekst og virkemidler (Hennig, 2017, s.66-67).

5.2.1 Litteraturredidaktisk konsekvens av opplevelse som identitet

Det er to punkter som skal analyseres her. Formuleringen under *fagets relevans og sentrale verdier* sammen med formuleringen under det tverrfaglige elementet *folkehelse og livsmestring*. Hvorav sistnevnte tema, *folkehelse og livsmestring* handler blant annet om at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa vil kunne være med på å bekrefte elevens selvbilde og på den måten bidra til å styrke elevens identitet, utvikling og livsmestring. Videre i kjerneelementet er dette koblet opp mot de grunnleggende ferdighetene i norsk, skriftlig og muntlig, hvor målet er at elevene skal lære å uttrykke seg for å kunne beskrive følelser, tanker og erfaringer, som er viktig for å håndtere relasjoner og for å kunne delta i sosiale felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at elevene må introduseres for en større mengde litteratur for å tilegne de verktøyene (kunnskapene og ferdighetene) de trenger for å kunne sette ord på eget følelsesliv, utvikles og mestre de ulike utfordringene livet byr på.

Lesing av skjønnlitteratur åpner for at elevene kan høste erfaringer gjennom litteraturen uten å utsette seg selv for noen form risiko eller fare, og å hjelpe dem å finne ut hvem de er som mennesker – å finne sin identitet (se for eksempel Mangen 2013; Hennig 2010). Som nevnt ovenfor kan lesing av skjønnlitteratur være en døråpner for både muntlig og skriftlig arbeid. Fra skjønnlitteraturen kan vi finne eksempler på dette ved å se nærmere på Astrid Lindgrens bok om *Ronja Røverdatter*.

Ronja, faren Mattis, moren og røverne deres bor i en borg i skogen. Men bare i halve borgen, da denne delte seg i to den natten Ronja ble født. I den andre halvdel bor Borka-røverene som er uvenner med Mattis-røverene. På et tidspunkt i boken oppdager Ronja hva det vil si å være en røver, og hennes syn på faren endrer seg. Ronja innser at han ikke *bare* er snill, men

også en som sårer andre når han stjeler fra dem. Ronja blir rasende når hun forstår at faren ønsker at hun skal bli som ham. På sin side, blir faren Mattis lei seg for dette, og føler at han på et eller annet vis må få Ronja til å synes at det han gjør er bra. Han vil jo at hun skal beundre ham og være glad i ham. Den anerkjennelsen oppnår han først i slutten av boken når han blir venner med Borkarøverne og godtar at Ronja ikke vil være som ham, men finne sin egen vei i livet.

I fortellingen om Ronja Røverdatter utspiller det seg flere lag med både budskap og historie, eventyr og muligheter for læring for leseren. Lesereren lærer om hvor komplekse familier kan være, vennskap, ensomhet, sorg, å finne seg selv og å følge sin egen vei. Ronja og Birk velger å ikke bli røvere slik som alle andre har gjort før dem, de vil bli bergmenn. Bokens budskap er rettet både mot voksne og barn, og handler blant annet om: å håndtere sorg når noen du er glad i dør og å akseptere at det er en del av livet, og å tørre å velge en annen vei i en verden hvor alle ser ut til å følge strømmen. Det eventyrlige ligger i villvettene og grådvergene som bor i skogen, og setter i gang fantasien rundt hvordan de er og ser ut.

Den type læring som potensielt ligger i bøker som Lindgrens *Ronja Røverdatter* ligger dessuten nært opp til prinsippet om estetisk lesing som en sanselig persepsjon (Iser, 1984). Her er det slik at tomme plasser åpner for at historien kan knyttes opp mot leserens egne erfaringer og skape ny mening for leseren. Ut fra hvordan man ønsker å lese teksten og hvilket utbytte man vil ha, så kan man lese Ronja Røverdatter med utgangspunkt i variasjoner i leseresponse-teoriene. Tar vi utgangspunkt i konstruksjonsteorien har elevene mulighet til å knytte hendelser i boken opp mot sitt eget liv, og gjennom denne refleksjonen lettere forstå livets ulike nyanser. I lys av hensikten til *folkehelse og livsmestring* i norskfaget så vil bøker som dette være med på å avgjøre hvordan elevene opplever seg selv, og hjelpe dem med å finne seg selv gjennom andres historier. Kanskje kan de la seg inspirere og motivere og samtidig hjelpe dem til å finne nye måter å uttrykke seg på. Det er kommunisert at de skal kunne gi uttrykk for dette (følelser, tanker og erfaringer) også skriftlig. I dette arbeidet er det viktig å hjelpe elevene å tilegne seg de verktøyene de trenger for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer.

Tar vi utgangspunkt i samme bok vil vi finne flere muligheter for arbeid med identitet og følelser. Om elevene har lest hele eller deler av Ronja Røverdatter kan man gjennom konkret arbeid med ulike utkast av boken hjelpe elevene til å snakke og skrive om følelser, slik som gleder, redsler og ønsker, med utgangspunkt i følelsene vi leser om i Ronja Røverdatter. Slik vil læreren kunne gi elevene noe av den kunnskapen og verktøyene de vil trenge for å kunne

formidle følelser. Som en del av det didaktiske arbeidet som handler om hva, hvorfor og hvordan, så kan man videre spørre hvem, hvor og når (Hennig 2017, s .61). I arbeidet med å finne ut hvem man er som person kan læreren gi elevene i oppgave å skrive om lignede følelser de har følt på og hva som skjedde. På den måten hjelper man elevene til å reflektere over egne følelser, samtidig som de lærer å uttrykke seg muntlig og skriftlig over hva man følte, årsaken og når. Formuleringene i utkastene fra boken kan være med å hjelpe elevene sette ord og forklaringer på de ulike følelsene.

Når man arbeider på denne måten må man også være forsiktig med å legge for sterke didaktiske føringer skriver Hennig (2017, s.66-74). Han presenterer flere utfordringer ved at læreren styrer opplevelsen av litteratur for mye, og stiller spørsmål ved om det ødelegger elevens lyst og glede ved å lese. Derimot vektlegger han viktigheten lærerens bevissthet rundt hvorfor hun vil at elevene skal analysere på nettopp denne måten, og at variasjon i analysemetoder er viktig for at det skal fortsette å være motiverende for eleven å lese, analysere, reflektere og arbeide med teksten etter at den er lest. Om læreren hjelper elevene gjøre bevisste refleksjoner så kan dette hjelpe elevene å fange opp det de har opplevd gjennom teksten. Og denne opplevelsen er veien til det Hennig omtaler som «den langvarige litterære erfaringen» (2017, s.73). Den innebærer å bygge ny erfaring opp på gammel erfaring og dermed oppnå ny kunnskap. Det er blant annet gjennom dette arbeidet elevene kan bli mer bevisst seg selv, sin stemme og identitet i et samfunn som er stadig mer kompleks og sammensatt.

5.3 Opplevelse som kultur

Et annet perspektiv på begrepet opplevelse er at opplevelse kan knyttes opp mot kultur. I eldre læreplaner kan vi se at kultur ofte ble knyttet til det som ble ansett som det norske. Og for læreplanen i norsk gjelder dette blant annet gjennom litteratur og kunst (se kap. 4. Et historisk tilbakeblikk). Norskfaget har gjennom årene fått et bredere mandat som kultur-, dannelsings- og redskapsfag, der kommunikasjon, opplevelse og identitetsutvikling inngår som overordnede mål. I dag er norskplanen vinklet i retning av forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet, og har både en tydelig og omfattende ferdighetsdel og kulturdelen. Denne bredden og dobbeltheten er med på å skape større dybde i faget enn tidligere. Mens ferdighetsdelen innebærer det efferente (se kap. 3.1.3) aspektet i faget, så handler kulturdelen om de mer estetiske sidene ved faget. Dette ser vi blant annet gjennom kjerneelementet *tekst i kontekst* hvor ferdigheten lesing står sammen med det kulturelle gjennom denne formuleringen: «Elevene skal lese

tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser [...] Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Antropologien definerer kultur som «den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Schackt, 2019). Hennig har en lengre utgreiing, men kort sagt gir han uttrykk for at kultur er den sosiale arven til et samfunn nedarvet gjennom generasjoner (Hennig, 2017, s.63), og Ahmed Khateeb, mener det sammen, men knytter denne kulturen noe mer opp mot litteratur i boken *Møter med barnelitteratur*:

«Tekstene vi leser, kan forme og utforme hvordan vi forstår omgivelsene våre. Forestillingene hver og en av oss bærer på om kulturelle fenomen som kjønnsroller, religion, klassetilhørighet og hudfarge, er i stadig dialog med både den reelle verdenen vi er i hver dag, og med de kulturelle fremstillingene vi møter» (Khateeb, 2018, s.285).

Siden kultur er et omfattende begrep, er først og fremst viktig å finne et utgangspunkt for en forståelse av hva kultur er og hvilke momenter ved kultur som kan knyttes opp mot opplevelse i læreplanen. Med utgangspunkt i forklaringene og definisjonene ovenfor er dette de områdene jeg har lett frem, og som jeg skal drøfte nærmere hvordan disse kan knyttes til opplevelsesebegrepet i LK20: *samfunnets verdier og vår historie før og nå*.

I læreplanen handler det om at elevene i ulik grad skal oppleve kulturelle uttrykk. Et slikt perspektiv kommer frem flere steder i læreplanen, tydeligst under *fagets relevans og sentrale verdier* hvor den første delen lyder slik «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse [...]». Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ikke tydeliggjort hva læreplanen mener kulturforståelse innebærer, og hva som regnes som «kulturen» i dag er mer kompleks og vanskelig å definere, på grunn av den økte globaliseringen. Knytter vi kultur opp mot læreplaner, så skriver Åsmund Hennig at læreplaner ofte gjenspeiler et samfunns trender og viser at vi har en kultur som blir stadig mer sammensatt. Det betyr at det er viktig å etablere en felleskapsopplevelse ved hjelp av den kulturen som definerer oss (Hennig, 2017, s.65). Tar vi utgangspunkt i Hennigs forklaring, er det dette kulturforståelse innebærer.

Et område som forskerne innenfor leserorientert litteraturteori er enige om, er at barn lærer om verden gjennom å oppleve litteratur. De argumenterer for at det handler om å introdusere dem for en rik mengde litteratur slik at barn kan lære om livet og samfunnet, og på bakgrunn av dette ta selvstendige valg basert på den erfaringen de har tilegnet seg (Iser, 1984; Hennig, 2010 og 2017).

I læreplankteksten finner jeg en setning som kan hjelpe elevene med å gjøre nettopp dette under *fagets relevans og sentrale verdier*: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Grunnen til at denne formuleringen får plass her er fordi *verdier* var et av ordene som implisitt viser til kultur i læreplanen. Det innebærer at en del av hensikten ved det å oppleve skjønnlitteratur er å kunne *reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål* i lys av i kulturen og samfunnet vi lever i.

Denne formuleringen er relevant da leseresponseorien fremmer refleksjon som en viktig egenskap for å oppleve litteratur, samtidig som der å reflektere her knyttes opp mot kultur. Evnen til å reflektere er nødvendig for å kunne ta beslutninger basert på den kunnskapen man har. I denne sammenhengen kan det handler om å reflektere over en tekst i lys historisk kontekst eller over forskjeller før og nå. Valgene vi gjør vil være enklere når vi har reflektert over dem på forhånd skriver Hennig. Han hevder at litteraturen og livet ellers er uløselig knyttet sammen gjennom en evig sirkelprosess hvor barn lærer å tenke av og med litteraturen. Ut fra Hennigs forklaringer forstås det som om det å reflektere over moralske verdier og sentrale spørsmål hele tiden vil være i en utviklingsprosess hvor man utvikler evner til å se nye sammenhenger mellom tilsynelatende uforståelige aspekter av livet (Hennig, 2017, s.34).

En annen viktig side ved å være en del av et samfunns kultur, er felleskapet. Å være en del av et samfunns kultur innebærer å følge samfunnets verdier og normer, og en god måte å tilegne seg denne kunnskapen på er blant annet gjennom Fish sitt tolkningsfellesskap hvor man ofte lærer ulike tolkningsstrategier i grupper og i fellesskap (gjerne på skolen) og at det er nettopp i en slik sammenheng at vi lærer om for eksempel sentrale verdier og moralske spørsmål relativt likt. Og i likhet med Hennig, mener Fish at det vi lærer har potensiale til å endre seg over tid fordi våre oppfatninger og holdninger skrifter seg i takt med at vi tilegner oss dypere kunnskap og/eller blir eldre (Fish, 1980, referert i Aspaas, 2005, s.13).

Både Hennig og Fish (2010, s.39; 1980 referert i Aspaas, s.10-12) har gode teorier når det kommer til å oppleve og lære gjennom litteratur. Forskjellene mellom dem og læreplanmålene er tydeligst utfra perspektivet de benytter. Fra Hennigs perspektiv handler det om at enkeltmennesket opplever gjennom litteraturen og ved hjelp av denne knytter leseopplevelsen til en ny og større forståelse, mens Fish sitt perspektiv handler om å oppleve og lære i felleskap med andre. At man sammen kan komme frem til en felles forståelse av for eksempel et samfunns verdier.

Videre gjennom kjerneelementet *tekst i kontekst* knyttes kultur opp mot opplevelse hvor «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser [...] Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020).. Å få innsikt i andre menneskers livsbetingelser kan forstås på flere måter. For det første så handler dette om å gi elevene innsikt i andre kulturer, og utvikle forståelse for hvordan andre mennesker lever, for det andre kan elevene knytte dette til egne liv og utvikle en større forståelse for hendelser og opplevelser.

I tillegg til disse overordnede punktene av læreplanen inkluderer jeg et kompetansemål etter 10.trinn: «Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålet er vurdert som relevant basert på resonnetet rundt hvilke punkter under kategorien kultur jeg ønsker å undersøke, samt en forståelse av at begrepet å tolke blant annet innebærer å reflektere. Gjennom den leserorienterte teorien fremmer blant annet forskeren Stanley Fish at tolkningsfellesskapet er et verktøy for å lære, og noe av det vi tilegner oss i felleskap er en felles forståelse, av for eksempel et samfunns verdier.

For eksempel skriver Iser at opplevelser av tekster åpner for en kognitiv bevisst handling hvor fantasien bygger broer som må bygges for å kunne se «hele bildet» i teksten (Iser,1984, s.389). Ifølge Iser innebærer denne brobyggingen at leseren må knytte sine egne forforståelser og erfaringer opp mot de tomme plassene og ubestemthetene i teksten. Gjennom denne teorien er det selve opplevelsen som gjør at leseren kan få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, og kan dermed utvikle en større forståelse basert på de følelsene og tankene leseren opplevde i møte med teksten.

Hennig hevder at jo flere fortellinger vi hører, ser og leser, desto lettere vil det være for våre egne kognitive evner å utvikle forståelige sammenhenger mellom alle de eller tilsynelatende uforståelige aspektene som virkeligheten består av» (Hennig, 2010, s. 38). I dette ligger et premiss til at man utvikler mer kunnskap jo mer man leser, som igjen hjelper oss forstå livets store og små hendelser gjennom litterære opplevelser. På denne måten kan leseren både lese for å oppleve, bli engasjert undre seg og få innsikt i andre menneskers liv.

Som en delkonklusjon kan vi si at læreplanen i norsk tilrettelegger for *opplevelse som kultur* gjennom implisitte formuleringer. Dette er tydeligst under *fagets relevans og sentrale verdier*, men også mer implisitt gjennom *tekst i kontekst*. Formuleringene i læreplanen samsvarer med leserorientert teori da det å lese for å oppleve er selve kjernen innen denne teorien. Samtidig er det å få innsikt i andres livsbetingelser er med på å oppnå det teorien kaller estetisk virkning som handler om at hver enkelt lezers opplevelse av en tekst kan endre seg fordi leserens forståelse av teksten endrer seg etter hvert som leserens erfaring utvikler og endrer seg (Iser, 1984, s.389). samtidig kan det se ut til at det er særlig gjennom kjerneelementet *tekst i kontekst* at læreplanen tar utgangspunkt i leserorientert litteraturteori, og at det er gjennom denne formuleringen man enklest kan knytte opplevelse opp mot kultur.

5.3.1 Litteraturredidaktisk konsekvens av opplevelse som kultur

Det er fire punkter fra læreplanen som skal undersøkes under dette kapittelet. De to førstnevnte har blitt presentert i kap.5.3 Opplevelse som kultur, under *fagets relevans og sentrale verdier* og *tekst i kontekst*. Det didaktiske aspektet understrekes gjennom å inkludere et kompetansemål etter 10.trinn hvor «Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og «Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020) ansees å være relevante utfra kulturbegrepet. At barn innvies i et fag og en kultur innebærer at elevene blir gjort kjent med blant annet de ulike verdiene og normene vi bygger samfunnet vårt på, de ulike rammene for det livet de trer inn i, men disse verdiene, normene og ulike rammene er noe barn selv må ta stilling til om de er enige i eller ønsker å yte motstand mot, og litteraturen kan hjelpe barn inn i kulturen.

I denne analysen skal jeg se nærmere på hvilke litteraturredidaktiske muligheter som ligger i *Marikken og Lisabet får en salighetsting* (Lindgren 1976, s.33). Marikken er fra Junibakken. Ei 7 år gammel jente som finner på sprell og ofte handler før hun tenker. Marikken hører til middelklassen, og ved flere anledninger blir leseren utfordret til å tolke og forstå hva det er

Marikken egentlig ser og opplever av samfunnet rundt (vedlegg 3). Hver eneste julekveld går Marikken og pappa en tur sammen. Gjennom denne turen får leseren innblikk i hva Marikken ser og opplever underveis og fortellingen er skrevet på en slik måte at den åpner for at leseren kan knytte egne erfaringer opp mot det som skjer i teksten.

Å oppleve litteratur handler blant annet om å utnytte egne erfaringer og forforståelser når man leser (Langer, 1995, s.6), og beskrivelsene i teksten om for eksempel små, lave hus forteller leseren at det er noe mer. Dette «noe» er med på å fremprovosere det den litteraturorienterte teorien beskriver som estetisk respons hos leseren (Iser, 1984, 389). Nesten alle tekster inneholder såkalte åpne plasser som skaper rom for at leseren selv tolker seg inn i teksten. At husene er så lave at en 7-åring kan ta snø fra takene forteller mer enn at hun kan fange snø for å lage seg en snøball. Det kan for eksempel gi leseren assosiasjoner om at de som bor der ikke har råd til å kjøpe eller bygge mer enn det, at det er flere slike hus forteller leseren at det er slik hos de fleste som bor i den samme gaten. I møte med slike åpne plasser (her *ubestemtheter*) må leseren selv forestille seg egne bilder og sammenhenger for å se en sammenheng. Blant annet får ikke leseren egentlig vite at de som bor i denne gaten er fattigere eller dårligere stilt enn dem gjennom den konkrete teksten eller for eksempel hvordan Marikken og pappa ser ut, men dette ligger mellom linjene gjennom ubestemthetene. Ubevisst fyller leseren selv ut disse ubestemthetene, og det er nettopp de forestillingene som leseren gjør basert på de forforståelsene og erfaringene leseren allerede har, som er estetisk respons. Fortellingen forsterker denne forestillingen om fattigdom da Marikken og pappa på turen går gjennom mørke gater, men at det likevel lyser overalt fordi vinduene ikke har gardiner. Marikken reflekterer over at dette og kommer fram til at enten så har de ikke gardiner eller så bryr de seg ikke om at folk ser inn.

«Men likevel er det hyggelig, synes Marikken. Noen steder i hvert fall. Selv om det er lite og trangt og ikke mange møbler og ikke mye plass til alle ungene som leker og sloss der inne. Litt julefint har de prøvd å gjøre det likevel, det syns. Men noen steder ser det fælt ut. «Der ville jeg ikke bo,» sier Marikken da» (Lindgren, 2016, s. 33).

I tillegg til å oppleve litteratur og koble seg til ubestemtheter, så vil leseren i møte med åpne plasser i teksten også kunne koble på *tomme plasser*. Tomme plasser handler om mellommenneskelige forbindelser som leseren selv må koble sammen. I forbindelse med *Marikken og Lisabet får salighetsting* er det snakk om de mer u håndgripelige møtene i teksten

som følelser, minner, lukter og relasjoner. I dette tilfellet kan man reflektere over hvilke følelser leseren knytter opp til det Marikken ser.

I utdraget ovenfor viser Marikken en tydelig motstand mot å bo så trangt og «stusselig» «ikke så mange møbler og ikke mye plass til alle ungene som leker» (Lindgren, 2016, s.33), og gjennom å lese hva hun ser, føler og mener om det, får leseren et innblikk i følelsene til Marikken og kan på denne måten ta stilling til hva leseren selv mener.

Fra et didaktisk perspektiv er det interessant å koble denne formen for lesing (estetisk respons) opp mot tolkningsfellesskapet (Fish, 1980, referert i Aspaas, 2005; Aase, 2005). I læreplanen for norsk er «Sammenligne og tolke romaner, noveller [...] ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020) et av kompetansemålene etter 10.trinn. Vi kan si at den overfladiske handlingen i fortellingen er den konkrete teksten man leser. Ved å lese for å oppleve vil leseren kunne gå mer i dybden av teksten og skape mening ved hjelp av ubestemthetene og de tomme plassene.

Videre vil tolkningsfellesskapet kunne hjelpe elevene til å se sammenhenger de kanskje ikke selv la merke til, eller gi dem nye perspektiver på teksten. Teorien om tolkningsfellesskap forstås ofte som at noen innenfor en bestemt gruppe eller kultur opplever og/eller oppfatter ting relativt likt. Til tross for dette tolkningsfellesskapet, opplever ikke alle en tekst likt, og dette mener Fish (1980, referert i Aspaas, 2005, s.13) handler om at mennesker har ulikt temperament, hvor mennesker møter en tekst med ulike erfaringer, forforståelser og sin helt unike personlighet og på denne måten leser med ulike litterære briller. Disse ulikhetene kan være med på å skape mange gode litterære samtaler rundt temaer som et samfunns verdier eller (med utgangspunkt i fortellingen om Marikken) hvordan samfunnet fattigdom illustreres og sees før og nå.

Siden læreplanen kobler kultur til hvordan tekster fremstiller barn og unges livssituasjon, og det å sammenligne og tolke tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid, mener jeg at *Marikken og Lisabet får en salighetsting* er en god tekst å bruke til dette formålet.

Fortellingen byr på flere muligheter for leseopplevelse, og ved å knytte disse opp mot et tolkningsfellesskap hvor man får muligheten til å dele erfaringer fra teksten med hverandre. Bearbeide de teksten på denne måten kan tolkningsfellesskapet bidra til at elevene oppnår en ny og dypere forståelse av hva de har lest (Iser, 1984, s.388).

Som vi kan se så illustrerer fortellingen hvordan et barn oppdager sosial ulikhet, og de tomme plassene er med på å fortelle oss dette gjennom formuleringer som «det er hyggelig [...] Selv om det er lite og trangt og ikke mange møbler og ikke mye plass til alle ungene som leker og sloss der inne» (Lindgren, 2016, s.33). I tråd med leseresponse-teorien så kan leseren med utgangspunkt i egne forforståelser og erfaringer, tolke seg inn i historien og relatere til Marikkens følelser uten at det er eksplisitt forklart for leseren (Langer, 1995, s.6).

5.4 Opplevelse som danning

Dannelse har alltid hatt en stor plass i skolen og norskfaget, noe som bekreftes i den aller første setningen under *fagets relevans og sentrale verdier*: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling [...] Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg er det verdt å merke seg at skolens ansvar for dannelsesprosessen også er nedfelt i opplæringsloven: «Skolen [...] skal møte elevane [...] med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 2008, §1-1). Dette er i tråd med Rosenblatt (2005) påstand om at litteraturundervisningen i stor grad er en oppdragelse til demokrati og medfølelse, og at vi (ut-)danner barn til å bli selvstendige voksne. Dette er i følge Rosenblatt i stor grad litteraturlærerens ansvar (Rosenblatt, 2005, s.27-28)

For å definere danning og hvilke temaer innen danning jeg skal se nærmere på, har jeg valgt å presentere noen ulike definisjoner slik at jeg kan se disse opp mot læreplanens formuleringer. Dannelse defineres som et begrep som beskriver formingen av et menneskes moral, oppførsel og personlighet. Det fokuserer på individers evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg dermed fra sosialisering, utdanning og oppdragelse (Hogstad, 2021). Mens Briseid definerer danning som innvielse i fag og kultur samtidig som det er nært knyttet til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling, og er knyttet til håp og evnen til å se alternativer (Briseid, 2008, s.16).

Fordi danning er et begrep som favner svært vidt, er det viktig bryte danning ned til en håndterbar forklaring (temaer) slik at jeg kan lete etter essensen i disse når jeg undersøker læreplanen for å finne hvordan danning og opplevelse kan henge sammen. De to temaene jeg har valgt å se nærmere på er 1) *plikt og evne til å forme seg selv* og 2) *refleksjon*, og det er denne avgrensningen av dannelsesbegrepet som vil ligge til grunn for den videre analysen min.

Formuleringen under *fagets relevans og sentrale verdier* er inkludert fordi dette er det eneste stedet i læreplanen for norsk hvor danning nevnes eksplisitt, her står det at: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og fordi den løfter frem begrepene *litterære opplevelser* sammen med blant annet *sentrale verdier*. Å bli dannet handler om et menneskes evne og plikt til å forme seg selv og evne til refleksjon. Barn lærer om seg selv, samfunnet og verden når de opplever litteratur skriver Hennig (2017, s.34). Dermed kan vi si at teorien ligger til grunn for opplevelse som danning, og at dette kan vi se gjennom formuleringen i læreplan.

I tillegg har læreplanen inkludert følgende ytring «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser [...] lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her forstår jeg det slik at leseopplevelse er direkte knyttet til danning. Ifølge leseresponsteoretikeren Louise Rosenblatt (1995, s.292), kan vi også knytte danning til leseopplevelse ved å hevde at: når barn leser for opplevelse så leser de for oppdragelse, og at de gjennom lesingen utvikler empati, medfølelse og demokratiske holdninger og blir gode samfunnsborgere. Dette er egenskaper man tillegger et dannet menneske.

Videre fremmer leseresponsteorien fremmer viktigheten av at elevene lærer seg evnen å reflektere, og at de lærer dette gjennom skjønnlitteratur, at gjennom litteraturen lærer barn å tenke og at barn tenker gjennom litteraturen. Budskapet er at jo mer vi leser, jo bedre litterær forståelse utvikler vi (Hennig 2010, s.38). Denne formen for læring innebærer en slags evig sirkelprosess hvor vi hele tiden tilegner oss ny kunnskap gjennom å oppleve litteratur, lærer å reflektere, være kritiske og kommunisere på ulike måter ut fra situasjonen vi befinner oss i. Med andre ord så kan vi si at vi danner oss selv gjennom å oppleve litteraturen. En annen relevant teori for refleksjonen i dannelsingsprosessen er Det er mulig å koble tolkningsfelleskapet til Fish (1980, som referert i Aspaas, 2005, s 21). opp mot refleksjonen. En del av det han argumenter for, er at leserens forventninger til en tekst alltid vil kunne føre med seg brudd etter hvert som teksten blir lest. Noe som gjør at forventningene til teksten hele tiden vi forandre seg utfra leserens opplevelse av teksten. Her handler det ikke om hva teksten betyr, men hva den gjør med leseren Å bli dannet handlet blant annet om å reflektere og om menneskets evne og plikt til å forme seg selv. Gjennom argumentasjonen til Fish (1980, referert i Aspaas, 2005) er det mulig å reflektere og oppnå nye forståelse underveis i

leseprosessen, samtidig som lesingen former elevene (bevisst og/eller ubevisst). Dette harmonerer godt med målformuleringen i læreplanen.

Videre kan vi se at under kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* skal elevene «kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette læringsmålet kan sees i sammenheng med Isers teori om estetisk virkning (se kap. 3.1.2). I korte trekk handler denne teorien om at det som skjer mellom linjene i teksten, det teksten ikke formidler direkte, åpner for en kognitiv tankeprosess hos leseren som resulterer i at leseren tar kognitive valg, tilegner seg erfaringer og gjør seg opp egne meninger og holdninger rundt et tema. Dette er egenskaper som er nødvendige å benytte når man skal vurdere hva slags påvirkningskraft og troverdighet en tekst har. På denne måten kan vi si at leserorientert litteraturteori kan knyttes opp mot kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Vi skal oppdras til å bli dannede mennesker som skal kunne reflektere over og være kritiske til de ulike tekstene vi møter og kunne bruke de tillærte evnene og kunnskapene for å respondere på en reflektert måte gjennom å oppleve litteratur.

På den måten kan vi si at vi trenger støtte i leseresponse-teori for å kunne reflektere over og ta stilling til de ulike tekstene vi møter (muntlige og skriftlige), og samtidig ha muligheten til å bruke denne kunnskapen gjennom å respondere på en reflektert og etisk måte. En del av dannelsesprosessen handler om å tilegne seg, lære, øve og bruke kunnskapen i møte med andre. Hvor man gjennom å oppleve skjønnlitteratur utvikler evnen til å gjøre reflekterte valg og tilegner seg økt demokratisk forståelse. Vi kan støtte oss til Rosenblatt teori (kap.2.1.2) om at når barn leser for opplevelse, så leser de for oppdragelse, og at de gjennom lesingen utvikler empati, medfølelse og demokratiske holdninger og blir gode, reflekterte samfunnsborgere (Rosenblatt, 1995, s 292). Slik jeg forstår de to nevnte teoretiske synspunktene, kan det se ut til at det er den indre, kognitive utviklingen som vektlegges. I denne sammenhengen står *refleksjon* sentralt for at elevene skal kunne nå mål om å bli dannede mennesker gjennom opplevelse av litteratur.

Som en delkonklusjon kan vi se at danning favner svært mange aspekter av læreplanen, og det er vanskelig å inkludere alle inn i en formulering eller et kompetansemål.

Når det er sagt vil det fra et teoretisk perspektiv kunne hevdes at læreplan legger opp til danning som opplevelse. Rent praktisk er det litt utfordrende å skille danning fra for eksempel

kultur og identitet da danning griper om mange ulike elementer i læreplanen, samtidig som disse kategoriene ser ut til å flyte litt over i hverandre.

5.4.1 Litteraturdidaktisk konsekvens av opplevelse som danning

Norskfaget har et stort ansvar for dannelsesprosessen, og fordi danning er et så stort og innholdsrikt begrep, avgrensers jeg dette til å se nærmere på 1) *individets evne og plikt til å forme seg selv* og 2) *evnen til å reflektere*. Som nevnt innebærer analysen punktene som nevnes under Om faget: *fagets relevans og sentrale verdier* hvor det sentrale ligger i at elevene skal ha litterære opplevelser og at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* finner jeg også områder som henger nøye sammen med leseopplevelse, nemlig at elevene skal få reflektere over hva slags påvirkningskraft og troverdighet en tekst har (vedlegg 4).

Leserorientert litteraturteori argumenterer for hvordan skjønnlitteratur kan brukes i arbeidet med å oppleve, reflektere og oppnå ny innsikt (Rosenblatt, 2005; Hennig; 2017). Ved å kombinere formuleringene fra *fagets relevans og sentrale verdier* med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* åpnes altså dører for muntlig, skriftlig og estetisk arbeid knyttet til danning med utgangspunkt i skjønnlitteraturen.

Dette ønsker jeg å konkretisere didaktisk ved hjelp av Sigbjørn Mostue's trilogi *I morgen er alt mørkt* (2015 og 2016). Bøkene er svært tidsaktuelle da de tar for seg en verdensomspennende pandemi. Det at det er en trilogi innebærer ikke at alle bøkene *må* leses, men de er skrevet fra ulike perspektiv, med ulike hovedpersoner, og på den måten er det mulig å legge til rette for at elevene kan velge hvilket perspektiv de selv ønsker å lese historien fra uten at det påvirker et mulig didaktisk før og etterarbeid.

I korte trekk handler bøkene om ungdom i Norge som henger sammen, ser på YouTube og TV og ellers har helt vanlige ungdomsproblemer knyttet til venner, trening og forelskelser. En dag før jul bryter det ut et virus i Asia som ser ut til å gjøre folk gale, som zombier! Men det bekymrer ikke ungdommene i Norge, for de opplever at Asia er langt unna. Så kommer våren, varmen og viruset!

I morgen er alt mørkt innehar mange likehetstrekk med dagens pågående pandemi (Covid-19), hvordan man først ikke tok viruset så alvorlig og hvordan samfunnet stopper opp når folk ikke drar på jobb. Disse likhetstrekkene åpner for gode refleksjoner rundt flere temaer, deriblant bokens påvirkningskraft og troverdighet, samtidig som det er mulig å dra budskapet

i bøkene i sammenheng med dagens utfordringer. Det kan oppleves både som interessant og spennende at boken har disse likehetstrekkene, at den er skrevet noen år før vår egen pandemi. Den er også skrevet mange år før svartedauden, dersom man ønsker å vinkle refleksjonene i denne retningen. Samtidig innehar romanen tilstrekkelig med ulikheter og fantastiske elementer til at den ikke oppleves for «nær» for leseren.

Bøkene åpner blant annet opp for arbeid innenfor et tolkningsfelleskap. Laila Aase som er norskdidaktiker, hevder at når elever leser for å oppleve, så leser de for å lære (Aase, 2005, s.106). Hun ser det altså slik at læring og opplevelse har sammenheng, og det synet støtter jeg. Aase mener at denne kunnskapen og innsikten er mulig å tilegne seg gjennom å lese tekster og bøker som hjelper dem å forstå ulike utfordringer gjennom å tolke, reflektere, diskutere og i felleskap komme frem til en ny forståelse. Det er dette felleskapet hun sikter til når hun bruker uttrykket *lese for å oppleve – lese for å lære* (kap.2.1.3). *Lese for å lære* innebærer dermed å kunne dra nytte av leseopplevelsen og erfaringene gjennom et tolkningsfelleskap hvor man deler erfaringene, opplevelsene og meningene med hverandre, for eksempel gjennom å reflektere over bokens ulike sider, som formål, innhold og troverdighet. På denne måten får elevene mulighet for å reflektere i felleskap. Mens å *lese for å oppleve* presenterer en mulighet for å legge til rette for at elevene leser en skjønnlitterær bok (her: *I morgen er alt mørkt*) med vekt på estetisk respons hvor de lager egne koblinger og tolkninger når de leser teksten. Elevene får da muligheter for å tolke teksten utfra egne forforståelser og erfaringer. På den måten kan tomme plasser og ubestemtheter fylles ut av hver enkelt elev. Tomme plasser og ubestemtheter handler om de åpne plassene i teksten hvor leseren selv må tolke seg frem til ulike visuelle og følelsesmessige deler av historien (Iser, 1984, s. 388-389).

Teoriene åpner for opplevelse og kognitivt arbeid i møte med *I morgen er alt mørkt*. Mens Aase argumenterer for tolkningsfelleskapet, om vi da støtter oss til både Iser og Hennig åpner vi for økt forståelse av sammenhenger kognitivt og lærer å ta stilling til ulike problemstillinger som påvirkningskraft og troverdighet ved tekster de opplever.

5.5 Opplevelse som estetikk

Estetikk er et gjennomgående begrep i denne studien. Estetikk ble introdusert som filosofisk disiplin av Alexander Gottlieb Baumgarten på 1700-tallet. For ham var estetikk vitenskapen om sanselig erfaring (Tjønneland, 2021). Begrepet estetikk kommer frem gjennom teorien og benyttes gjennom argumenter for hvordan man kan forstå læreplanen i lys av opplevelse

basert på blant annet estetisk respons, estetisk virkning eller estetisk leseopplevelse (se kap. 2-2.1.3). Men i estetisk opplevelse ligger det mer enn «bare» opplevelse, og fordi opplevelse er selve kjernen i studien er det både relevant og interessant å undersøke hvordan læreplanen fremmer estetisk opplevelse, og om jeg kan finne noen litteraturdidaktiske muligheter i møte med dette. Men, hvorfor er det viktig å vektlegge estetiske muligheter i møte med skjønnlitteratur? I følge Tørnby og Stokke handler det om at estetisk lesing ikke kommer av seg selv og at mange lesere sliter i møte med litteraturen fordi de ikke klarer å oppleve teksten de leser, de strever seg gjennom leing selv lenge etter de har knekt lesekode. Å vektlegge det estetiske kan være med på å gi dem en erfaring som kan hjelpe dem på veien til å få et personlig forhold til teksten og dermed åpne teksten «for en mer personlig, dyptgående følelse (Stokke og Tønnesen, 2018, s. 329).

Læreplanene er ofte en gjenspeiling av hva som er det viktigste i samfunnet akkurat nå (Hennig, 2017, s.65), og fra tidligere læreplaner kan vi se at de hovedsakelig har rettet seg inn mot egenskaper som ferdigheter og kunnskaper framfor opplevelse og estetikk (se Kulbrandstad, 2018; Eide, 2006). LK20 med alle sine endringer står for et paradigmeskifte innen norsk utdanning, og da Jonas Bakken, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo og sentral person i arbeidet med LK20, uttrykte, som nevnt i innledningen, glede over at den nye læreplanen var på god vei til å likestille skjønnlitteratur og sakprosa (Furevikstrand, 2019, s.16), gjorde det meg nysgjerrig på om dette innebærer at læreplanen har vektlagt estetisk opplevelse også?

I læreplanen for norsk finner jeg flere formuleringer som kan passe innunder opplevelse som estetikk (se vedlegg 5). Blant annet tar jeg for meg en viktig formulering under *fagets relevans og sentrale verdier*: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som nevnt tidligere i studien viser *fagets relevans og sentrale verdier* til nettopp det, relevansen og de sentrale verdiene. I dette ligger et premiss om at det som står skrevet her er relevant og viktig for alt arbeid i faget. Årsaken til at denne formuleringen ble ansett som relevant i sammenheng med det estetiske aspektet hvor opplevelse er knyttet opp mot begrepene *kreativt og skapende* som bærer med seg estetisk elementer og muligheter.

Hva som er estetisk ble forklart av den tyske filosofen Immanuel Kant som en svært subjektiv opplevelse, og at hva som regnes som estetisk (vakkert) blir til i diskusjonene og

beskrivelsene hvor det vakre blir etablert i forsøket på å oppnå en felles enighet (Kant, 2008, s.81). Hva som er fint og vakkert må vi altså finne ut sammen. Ut fra dette perspektivet kan man se at dette samsvarer godt med tolkningsfellesskapet til Aase hvor man lærer i fellesskap med andre gjennom både efferent og estetisk arbeid (2005, s.106) I denne sammenhengen vil det estetiske knyttes opp mot estetisk opplevelse og skjønnlitteratur, og derfor blir forståelsen av å *oppleve estetisk dimensjoner* «noe mer» enn hva Kant sin teori beskriver. Dette «noe mer» innebærer de mer sensoriske sidene av det estetiske lesingen. Hva vi føler, lukter, kjenner og smaker (Stokke og Tønnesen, 2018, s.328). Dette aspektet kan innebære å la elevene uttrykke seg gjennom bruk av for eksempel pappmasjé, leire, trolledeig, silkepapir eller bakgrunnsmusikk til historien for å skape stemning.

Estetikk handler om sansing og opplevelse, og tar vi utgangspunkt i kap.5.1. Opplevelse, ble leseopplevelse definert som det å møte en tekst med egne forforståelser, erfaringer og indre følelser. I dette kapittelet innlemmer jeg elementer som kan knyttes mer opp mot den estetiske opplevelsen: hvordan noe kjennes ut, føles, smaker og lukter (Langer, 1995, s.6). Tørnby og Stokke skriver at estetisk opplevelse handler om «hva jeg ser, hører, sier, berører og kjenner», samtidig er det viktig at litteratur erfares gjennom sansene, og at det også innebærer at teksten berører deg emosjonelt (Stokke og Tønnesen, 2018, s.328). Vi kan se dette i læreplan gjennom uttrykk som «de skal få mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed kan vi si at å oppleve estetisk dimensjoner krever en større oppmerksomhet mot det sensoriske elementet enn hva «bare» leseopplevelse har. I *Opplevelse som estetikk* vil estetisk opplevelse forstås som leseopplevelse knyttet til det mer sensoriske aspektet (for eksempel kjenne, føle, smaker, lukter og ser), noe som innebærer begrepet *estetiske dimensjoner*.

Deretter har jeg inkludert kjerneelementet *skriftlig tekstsaking*: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull [...] og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det som gjør denne formuleringen så spennende og interessant er at elevene skal *oppleve* skriving som *meningsfullt* og at de skal *kombinere det med andre uttrykksformer*, hvorav hva som ansees for å være «andre uttrykksformer» ikke blir definert og kan på den måten åpne opp for didaktiske muligheter hvor arbeid med estetisk dimensjoner står sentralt. Videre kan man hevde at *skriftlig tekstsaking* ikke er den overskriften man først og fremst forbinder med estetisk arbeid i norskfaget, likevel er noe av formuleringen under denne så åpen at den skaper en mulighet for

nettopp dette. Jeg forstår det slik at kjerneelementet *skriftlig tekstsaking* legger til rette for estetiske opplevelser gjennom å inkludere begreper som *oppleve* og *andre uttrykksformer*.

Begge disse formuleringene i læreplanen for norsk åpner for leseresponsteorien (Rosenblatt, 2005, s. 232) som hevder at det hele tiden forgår en transaksjon mellom leser og tekst på en måte som gjør at de hele tiden påvirker hverandre på en dynamisk måte, og samtidig vil denne responsen på en tekst og opplevelsen av en tekst hele tiden være i forandring da dette hele tiden vil være påvirket av leserens tidligere erfaring og personlighet. I sammenheng med estetikk er det selve transaksjonen jeg mener er relevant i min studie. Denne transaksjonen vil kunne hjelpe elevene med å overføre de estetiske litteraturopplevelsene de møter inn i kreativt arbeid ved å knytte det de leser, opplever, ser og hører opp mot kreativt arbeid i skolen.

Som en delkonklusjon kan vi si at estetikk som begrep ikke har fått noen tydelig plass innen norskfaget. Dette kan blant annet sees gjennom konkrete funn på begrepet som i dette tilfellet kun eksisterer under *fagets relevans og sentrale verdier*. Likevel åpner læreplanen opp for estetisk tolkning gjennom ulike implisitte og til dels åpne formuleringer slik som illustrert gjennom *skriftlig tekstsaking* eller mer tydelig gjennom enkelte kompetansemål selv om de ikke er inkludert i analysen min (se vedlegg 5).

Videre kan vi hevde at estetisk lesingen er mer enn bare å oppleve, at det handler om følelser og sensoriske opplevelser, og at det er mulig å knytte estetisk arbeid inn mot leseopplevelse i norskfaget. Likevel vil jeg hevde at det er i samspillet mellom leserorientert litteraturteori og estetisk arbeid at kreativitet kan vokse og skape gode leseopplevelser.

5.5.1 Litteraturdidaktisk konsekvens av opplevelse som estetikk

I og med at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og gi den mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020) er dette med på å åpne for flere didaktiske muligheter, og knytter vi dette opp mot det som står under kjerneelementet *skriftlig tekstsaking* som handler om å kombinere skrift med *andre uttrykksformer* så har vi en vei inn i det estetiske dimensjonene av det didaktiske arbeidet.

Dette ønsker jeg å konkretisere didaktisk. Her vil jeg ta utgangspunkt i bildeboken *Fugl* av Lisa Aisato. *Fugl* handler om ei jente (i tenårene) som drømmer om å fly vekk med fuglene når høsten kommer. Dessverre har hun verken fjær, vinger eller nebb og drømmen virker uoppnåelig. Hun gir ikke opp, og forsøker til og med å lime fjær på kroppen og lager seg et nebb for å bli mer som en fugl (se vedlegg 6). Ved hver bursdag når hun blåser ut lysene er hennes eneste ønske å bli en fugl. Og en dag når hun står opp, ser hun at det vokser fjær på

kroppen hennes. Endelig kan hun fly av sted med de andre fuglene. *Fugl* er en spennende, sår og muligens litt vanskelig bok å tolke (Dybvik, 2013). Vi får ikke vite hvorfor hun ønsker å bli en fugl, og bestefaren som hun bor sammen med blir igjen alene og trist når hun flyr av sted.

Selv om boken kan være vanskelig å tolke, vil den åpne for gode refleksjoner og estetisk arbeid med utgangspunkt i det man leser/hører og ser. En del av denne refleksjonsprosessen er det leserorientert litteraturteori kaller for estetisk respons, som innebærer å lese en tekst og skape sin egen forståelse som man knytter opp mot ny erfaring, og på denne måten utvikler seg (Iser, 1984, s. 388- 389).

En av mulighetene som åpner seg i møte med denne boken er å se nærmere på det overfladiske i teksten. Det umiddelbare elevene ser og opplever i møte med denne forsiden av boken kan være en mulig start. Som Langer skriver så inntar leseren her en posisjon: *de står utenfor og er på vei inn i teksten* (Langer, 1995, s.16). For å inkludere et konkret estetisk arbeid kan de lage for eksempel en tegning hvor de viser hva de tror boken handler om, med utgangspunkt i forsiden. På denne måten må de knytte sine egne erfaringer og forforståelser opp mot det de ser uten å ha en dypere kunnskap om hva boken egentlig handler om.

Det videre estetiske arbeidet krever muligens mer dybdekunnskap. Følger vi Åsmund Hennigs (2010, s.38) argument om at jo mer litteratur elevene blir presentert for jo større litterær forståelse utvikler de, at de lærer å tenke gjennom litteraturen, og tenker og forstår ved hjelp av denne så er vi inne på den dypere estetiske refleksjonen. En evig sirkelprosess hvor litteratur og livet er uløselig knyttet sammen. Ved å tilrettelegge i forkant av leseopplevelsen kan læreren hjelpe elevene i gang med det estetiske tankeprosessene. Tar vi utgangspunkt i at boken handler om ei jente som ønsker å bli en fugl og komme seg vekk så kan klassen få lage en bakgrunn for lesingen. Forsidebildet viser ei jente utkledd som fugl i et tre (Vedlegg 6). At hun er utkledd, ser håpefull og samtidig litt mismodig ut, sender kanskje noen signaler om hvordan hun har det inni seg (estetisk respons).

Til det estetiske arbeidet kan de finne en stor papp-plakat eller lignende og tegne, male, bruke silkepapir eller ting de finner i naturen (blader, pinner ol.) og lage et utgangspunkt for utsikten jenta har fra treet. På denne måten inntar de en posisjon i forkant av lesingen som er både kognitiv, visuell og taktil⁵, hvor de indre forestillingene hjelper elevene med å skape og forestille seg miljøet for fortellingen mens den fortelles/leses. Leserorientert litteraturteori

⁵ Visuell handler om å sanse med øynene, mens taktil handler om å sanse gjennom berøring/hendene.

handler har de senere årene også inkludert opplevelse av litteratur og sammenhengen mellom «kropp, følelser og tanke, også kalt *kroppslig kognisjon*» (Stokke og Tønnesen, 2018, s.241), og det estetiske arbeidet kan hjelpe elevene inn i denne prosessen. Eksempelet med bakgrunnsteppet (utsikten fra treet) kan hjelpe de som sliter med dette til å forestille seg historien mens man leser.

I den neste leseposisjonen som Langer presenterer handler det om *å være i teksten og bevege gjennom* (Langer, 1995, s.17) denne posisjonen ligner veldig på det Iser beskriver som *estetisk virkning*. Å være i og bevege seg gjennom handler om at leseren begynner å forstå teksten og samtidig begynner å lage seg mentale bilder og forestillinger av både miljø, handlingen, og samtidig karakterenes motiver og følelser og presentere mulige slutninger utfra den kunnskapen man har underveis (Stokke og Tønnesen, 2018, s.242). Dermed er det mulig å bruke bakgrunnen, utsikten fra treet som elevene har laget, videre inn i selve (den estetiske) refleksjonen. Denne refleksjonen innebærer blant annet å tolke det som ikke blir fortalt gjennom den konkrete teksten. På den måten skaper teksten rom for at leseren selv må tolke seg inn i teksten ved at teksten selv ikke gir leseren hele bildet. Dette skjer ifølge Iser (1984) ved at teksten utelater informasjon om for eksempel hud- eller hårfarge, hvordan klær ser ut eller om mer uhandgripelige temaer som følelser, lukter eller mellommenneskelige relasjoner som følelser og tilknytninger (se kap. 2.1.2). Her kan elevene bruke både boken og bakgrunnen som hjelpemiddel for å fylle de tomme rommene og ubestemthetene

Gjennom det siste estetiske arbeidet handler det om å la elevene få utfolde seg kreativt og skapende. Her er tanken er at gjennom å arbeide kreativt og skapende kan det være mulig å knytte formuleringene fra læreplanen inn i det estetiske arbeidet med utgangspunkt i formuleringen fra skriftlig tekstsapning: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull [...] og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Tidligere skrev jeg at dette er en interessant formulering fordi denne ikke presiserer hva som ansees som «andre uttrykksformer» og at dette kan brukes til fordel inn i det estetiske arbeidet i faget. Etter å ha lest *Fugl* kan man knytte teksten opp mot eget liv hvor de kan, med utgangspunkt i teksten, lage en collage av seg selv hvor de får muligheten til å kreativt skape det dyret de selv ville valgt å være om de fikk den samme muligheten som jenta i *Fugl*. På denne måten bearbeider de teksten og opplevelsen av *Fugl* både kognitivt, visuelt, taktilt og «de indre forestillingene de skaper seg av miljøet i fortellingen» (Stokke og Tønnesen, 2018, s.332).

6. Avslutning

I studien spør jeg hvordan fremstilles leseopplevelse i LK20, og hvilke litteraturdidaktiske muligheter gir denne fremstillingen?

I innledningen skriver jeg at leseopplevelse tidligere har blitt mindre vektlagt til fordel for ferdigheter og kunnskaper. Gjennom arbeidet med denne studien fant jeg at under *fagets relevans og sentrale verdier* som regnes for et av de viktigste områdene innenfor faget, så skal «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende». Det er denne teksten som tydeligst knytter opplevelse og skjønnlitteratur sammen.

Innenfor kategorien identitet fant jeg det jeg tydeligst kan knytte opp mot *opplevelse som identitet* under *fagets relevans og sentrale verdier*: «Norsk er et sentralt fag for [...] identitetsutvikling [...] Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne studien knyttes altså identitet og egenidentitet opp mot spørsmål som *hvem er jeg* og *hvordan finner jeg min vei*. Slike spørsmål var sentrale gjennom hele læreplanen. Det tolker jeg slik at gjennom å gi elevene leseopplevelser, bidrar dette også til at de finner sine identiteter. Man kan likevel spørre seg om identiteter kan oppleves som et problematisk begrep å forholde seg til i læreplanen, siden det brukes temmelig generelt i form av utsagn som *Norskfaget skal bidra til deres identitetsutvikling* og *Norskfaget er sentralt for identitetsutvikling*. Det kunne nok vært konkretisert noe mer hvilke sider ved utvikling av identitet som læreren og elevene bør arbeide med i norskfaget.

Det kan være en utfordring å definere kultur for å kunne knytte begrepet opp mot opplevelsesaspektet. Dette resulterte i at jeg valgte å bryte den ganske brede definisjonen av kultur ned til de avgrensede områdene *samfunnsverdier*, og *vår historie før og nå*. I lys av dette valget trakk jeg også frem en annen formulering under *fagets relevans og sentrale verdier* hvor lesing av skjønnlitteratur skulle gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet. Den formuleringen tolker jeg som et eksempel på sammenhengene mellom leseopplevelse og kulturens krav. Leseopplevelse kan altså være oppdragene på veien til å bli en god samfunnsborger. Samtidig knyttet jeg dette opp mot kjerneelementet *tekst i kontekst*, både fordi opplevelsesaspektet var svært tydelig til stede i kjerneelementet, men også fordi det her er snakk om relevante temaer innenfor min definisjon av kultur, slik som: kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid. På denne måten kunne jeg knytte læreplanens kultur opp

mot leseopplevelse eksemplifisert gjennom fortellingen om Marikken. Fiksjonspersonen Marikken opplever samfunnets forskjeller på en kveldstur. Slikt kan inspirere barn til å utvikle forståelse for kulturelle faktorer.

Danning er benyttet som begrep under både *fagets relevans og sentrale verdier* og i opplæringsloven, noe som understreker danningens plass i læreplanen. Å arbeide med å analysere frem danning som opplevelse bød på flere utfordringer. Deriblant fant jeg ut at det tidvis var vanskelig å skille danning fra identitet og kultur i læreplanens formuleringer fordi danning som begrep kan være vanskelig å definere. Dessuten var danning som begrep vanskelig å og avgrense, siden det omfatter svært mye av et menneskes atferd og oppførsel. Dermed kan begrepet danning knyttes opp mot svært mange deler av læreplanen. Jeg valgte å se nærmere på danning som *menneskets plikt og evne til å forme seg selv* og *evne til refleksjon*. På denne måten kunne jeg koble funn i læreplanen opp mot begrepet leseopplevelse og diskutere dette ved hjelp av teorien. Didaktisk valgte jeg å vise til eksempler fra den tidsaktuelle romanen, fordi det er eksempel på en tekst hvor det er mulig å reflektere rundt dagens utfordringer. Da får elevene muligheter til å reflektere, ta stilling til, og forme egne meninger.

Til slutt tok jeg for meg opplevelse som estetikk. Det ser ut til at læreplanen fremmer opplevelse for opplevelsens skyld. I tillegg innebærer estetiske dimensjoner i norskfaget «noe mer», det sensoriske aspektet hvor man kan knytte opplevelse opp mot de ulike sansene våre. Funnene i læreplanen viste at estetikk ikke har fått en tydelig plass gjennom eksplisitte formuleringer, men at det er mulig å tolke estetikk inn i flere av læreplanmålene gjennom ulike implisitte og til dels åpne formuleringer.

Å dele utsagnene fra læreplanen i kategorier var en fordel da jeg undersøkte læreplanen i dette søkelyset. Fremgangsmåten bidro til å sette de ulike formuleringene inn i en mer oversiktlig struktur, der leseopplevelse implisitt eller eksplisitt kunne kategoriseres inn i kategoriene jeg fant fram til (vedlegg 5). Avslutningsvis vil jeg likevel påpeke at det kan være problematisk å kategorisere ulike presentasjoner av leseopplevelse i læreplanen på denne måten. Ved å anvende så «strenge» kategorier i analysen er at jeg oppdaget at disse kategoriene i noen tilfeller kan flyte over i hverandre og til dels utfylle hverandre. Sylvi Penne (2001) sier for eksempel at grensen mellom hva som er danning og hva som er identitet har de senere årene blitt utydelig (Penne 2001, s.56). I mine funn kan man for eksempel se at formuleringen fra det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kan knyttes til både leseopplevelse som identitetsutvikling, til kultur og til danning ved å vektlegge ulike deler av formuleringen:

«Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre, på en side er jeg klar over at jeg har benyttet formuleringer fra *fagets relevans og sentrale verdier* gjentatte ganger, på en annen side er det slik at ytringene jeg har hentet fra det nevnte kapittel i læreplanen, ansees som en viktig del av læreplanen.

Et viktig moment som ble tydelig gjennom studien er hvor viktig refleksjon er for leseopplevelse. Refleksjon er nødvendig for at lesing skal bli til en leseopplevelse som igjen skal kunne nytes, føre til danning eller stimulere til at elevene utvikler identiteter.

Gjennom alle kategoriene i studien, identitet, kultur, danning og estetikk, har jeg funnet mulige formuleringer i læreplanen som både fremmer leseopplevelse, og som er med på å skape et mangfold av didaktiske muligheter knyttet til arbeidet med skjønnlitteratur i klasserommet. Disse kan på den ene siden hevdes å være med på å bekrefte og fremheve leseopplevelse, samtidig som det kan sies at selv om jeg har funn som bekrefter at leseopplevelse har fått en plass i læreplanen så er det ikke tydelig nok formulert, men heller overlatt til tolkning og implisitte hentydninger.

7. Litteratur

- Aamotsbakken, B og Knudsen, S.V. (2011). *Å tenke teori; om leseteori og lesing*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/d7b7ce5ebf1ebdb8f3fd0f47911510a?page=0&searchText=Aamotsbakken%20og%20Knudsen>
- Aase, L. (Red.). (2005). *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Aisato, L. (2013). *Fugl*. Oslo: Gyldendal
- Aspaas, Ø. (2005). *RESEPSJONSESTETIKK OG READER RESPONSE*. Hentet 14.11.19 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2270/article.pdf?sequence=1>
- Brinkmann, S.& Jacobsen, M. H. (2012). Den litterære dimension: om slægtskabet mellem kvalitativ sosiologi og skønlitteratur. I Jacobsen, M.H & Jensen, S.Q. (Red.). *Kvalitative utfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal
- Claudi, M. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dybvik, H. (2013, 14.februar). *Fri som fuglen?* Hentet fra <https://www.barnebokkritikk.no/fri-som-fuglen/#.YKV2MOgzZPY>
- Eide, O. (2006). *Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv*. *Norsklæreren* (2) 2006, s. 6–13
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard UP, Cambridge, Massachusetts
- Furevikstrand, T.E. (2019). Demokrati og medborgerskap på norsk. *Norsklæreren*, 43(3), 14-19. Hentet fra <https://reader.dbok.no/#open?book=5d9f10f5fb9573001210a70b&page=15>
- Giddens, Antony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, California. Stanford University Press.
- Gilje, N. (2017). Hermeneutik – teori og metode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: syv tradisjoner*. (s. 127-152). København: Hans Reitzels forlag

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Hagen, A. (2019). Estetisk og didaktisk potensial i litterære apper. I T.A Wølner. (Red.). *101 digitale grep: en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. (s. 97-124). Bergen: Fagbokforlaget
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/f505d191622b0fc5b3914497c2131b14?page=41&searchText=hennig%202010>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Hogstad, K. H. (2021). *Dannelse*. Hentet 09.05.21 fra <https://snl.no/dannelse>
- Iser, W. (1984). The Interplay between Creation and Interpretation. *New Literary History*, 15(2), 387-395. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/46886>
- Järvinen, M. & Mik-Mayer, N. (2017). *Kvalitativ analyse: Syv tradisjoner*. København: Hans Reitzels forlag
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB
- Kjelaas, I. og Van Ommeren, R. (2019). *Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk*
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *LESING I UTVIKLING: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvalsvik, B.N. (1990). Hermeneutikk og teksttolkning. I O.E. Haugen & E. Thomassen (Red.), *Den filologiske vitenskap*. (s.65-127). Oslo: Solum Forlag
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press: New York
- Lindgren, A. (1991). *Ronja Røverdatter*. Hentet fra <https://www.nb.no/search?q=ronja%20r%C3%B8verdatter>
- Lindgren, A. (2016). *Marikken og Lisebet får salighetsting*. Oslo: Cappelen Damm

- Mangen, A. (2013). Empirisk forskning på den litterære leseropplevelsen: Hva kan eksperimentelle tilnærminger tilføre litteraturforskningen? I K. Oterholm. (Red.). *Litteratur-sosiologiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mostue, S. (2015). *I morgen er alt mørkt: Brages historie*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Mostue, S. (2016). *I morgen er alt mørkt: Marlens historie*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Mostue, S. (2016). *I morgen er alt mørkt: Når historien slutter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (2020). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration* (5.utg.). Modern Language Association of America: New York
- Rosenblatt, L. M. (2005). From «Literature as Exploration» and «The Reader, the Text, the Poem». *Voices from the Middle*. 12(3).
- Schackt, J. (2019, 20.september). *Kultur*. I Store Norske Leksikon. Hentet 20.04.2021 fra https://snl.no/kultur#-Kulturbegrepet_i_antropologien
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbreid, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/60831ed6562dfed87cef91468ec848fd?page=5&searchText=fra%20fader%20v%C3%A5r%20til%20facebook>

- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/72c40f99fa75b8e0c022d316f7b17b78?page=179&searchText=strid%20%20eventyr>
- Stokke, R.S. og Tønnesen, E.S. (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sunde, D.J. (2018, 21.januar). *Verden er ikke delt opp i fag*. Hentet fra <https://udirbloggen.no/verden-delt-fag/>
- Tjønneland, E. (2021, 17. februar). *Estetikk*. Hentet fra <https://snl.no/estetikk>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26.juni). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet høyringsoppssummering (svarbrev del A)*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/0d937e91dbdc457caac21a161874dbec/overordnet_horingsoppssummering_laereplaner.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsnytt. (2007, 30.desember). *Det norske PISA-sjokket*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/det-norske-pisa-sjokket/117580>
- Utdanningsnytt. (2018, 26.juni.). *Dette blir det viktigste i hvert enkelt fag i de nye læreplanene som kommer høsten 2020*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse/laereplaner/dette-blir-det-viktigste-i-hvert-enkelt-fag-i-de-nye-laereplanene-somkommer-hosten-2020/155061>
- Volckmar, N. (2016). *UTDANNINGSHISTORIE: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1

Kategoritabell identitet som opplevelse

Kapittel i læreplan	Funn av identitet
Fagets relevans og sentrale verdier	<p>Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling</p> <p>Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet</p> <p>Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen</p>
<u>Kjerneelement:</u> Språklig mangfold	<p>Elevene [...] skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur, identitet [...]</p>
<u>Tverrfaglige temaer</u> Folkehelse og livsmestring	<p>Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.</p>
Demokrati og medborgerskap	<p>Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling</p>
*Den grunnleggende ferdigheten å kunne lese	<p>Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.</p>
Kompetansemål etter 7.trinn	<p>utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet.</p>

Utdanningsdirektoratet, 2020

*Grunnleggende ferdighet *å kunne lese* er inkludert fordi ferdigheten *å kunne lese* er et av premissene for å kunne oppleve litteratur (unntak er blant annet lydbøker eller høytlesning).

Vedlegg 2

Kategoritabell kultur som opplevelse

Kapittel i læreplan	Funn av kultur
Fagets relevans og sentrale verdier	<p>Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.</p> <p>Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære.</p> <p>Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.</p> <p>Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.</p>
<u>Kjerneelementer</u> Tekst i kontekst	<p>Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser [...] Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.</p>
Språklig mangfold	<p>De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.</p>
Kompetansemål etter 10.trinn	<p>Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon</p> <p>Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid.</p> <p>Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter.</p>

Utdanningsdirektoratet, 2020

Vedlegg 3

Tekstutdrag av *Marikken og Lisebet får salighetsting* av A. Lindgren

De går samme vei som alle andre julaftener. I krokete gamle gater, forbi hus som ikke er større en Linus-Ida og så lave at Marikken kan ta snø fra taket når hun vil lage seg en snøball. Gatene er mørke, men husene lyser nesten overalt. De som bor der har vel ikke rullegardiner, eller så bryr de seg ikke om at folk kan se rett inn til dem. «og her går vi og kikker så frekt,» sier pappa. «Du ser at det ikke er som i Junibakken, hva?» Nei, langt ifra som Junibakken!

Men likevel er det hyggelig, synes Marikken. Noen steder i hvert fall. Selv om det er lite og trangt og ikke mange møbler og ikke mye plass til alle ungene som leker og sloss der inne. Litt julefint har de prøvd å gjøre det likevel, det syns. Men noen steder ser det fælt ut. «Der ville jeg ikke bo,» sier Marikken da (Lindgren, 2016, s. 33).

Utdrag fra Astrid Lindgrens Jul

Vedlegg 4

Kategoritabell danning som opplevelse

Kapittel i læreplan	Funn av danning
Fagets relevans og sentrale verdier	<p>Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.</p> <p>Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende.</p> <p>Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.</p>
<p><u>Kjerneelementer:</u> Tekst i kontekst</p> <p>Kritisk tilnærming til tekst</p>	<p>Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. [...]. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk.</p> <p>Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.</p>
<p><u>Tverrfaglige temaer</u> Demokrati og medborgerskap</p>	<p>Gjennom kritisk arbeid med tekster og yringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling</p>
Kompetansemål etter 7.trinn	lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold
Kompetansemål etter 10.trinn	lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler

Vedlegg 5

Kategoritabell estetisk opplevelse

Kapittel i læreplan	Funn av estetikk
Fagets relevans og sentrale verdier	Norskfaget skal gi elevene litterære <i>opplevelser</i> og mulighet til å uttrykke seg <i>kreativt</i> og skapende.
<u>Kjerneelementer:</u> Tekst i kontekst	Elevene skal lese tekster for å <i>oppleve</i> , bli engasjert, under seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livserfaringer.
Skriftlig tekstsaking	Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull [...] og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer
<u>Tverrfaglige temaer</u> Folkehelse og livsmestring	I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap
Kompetansemål etter 2.trinn	uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
Kompetansemål etter 7.trinn	utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster
Kompetansemål etter 10.trinn	lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer

Utdanningsdirektoratet, 2020

Vedlegg 6

Bilde av omslaget til bildeboken *Fugl*, skrevet og tegnet av Lisa Aisato, Gyldendal Norske forlag

