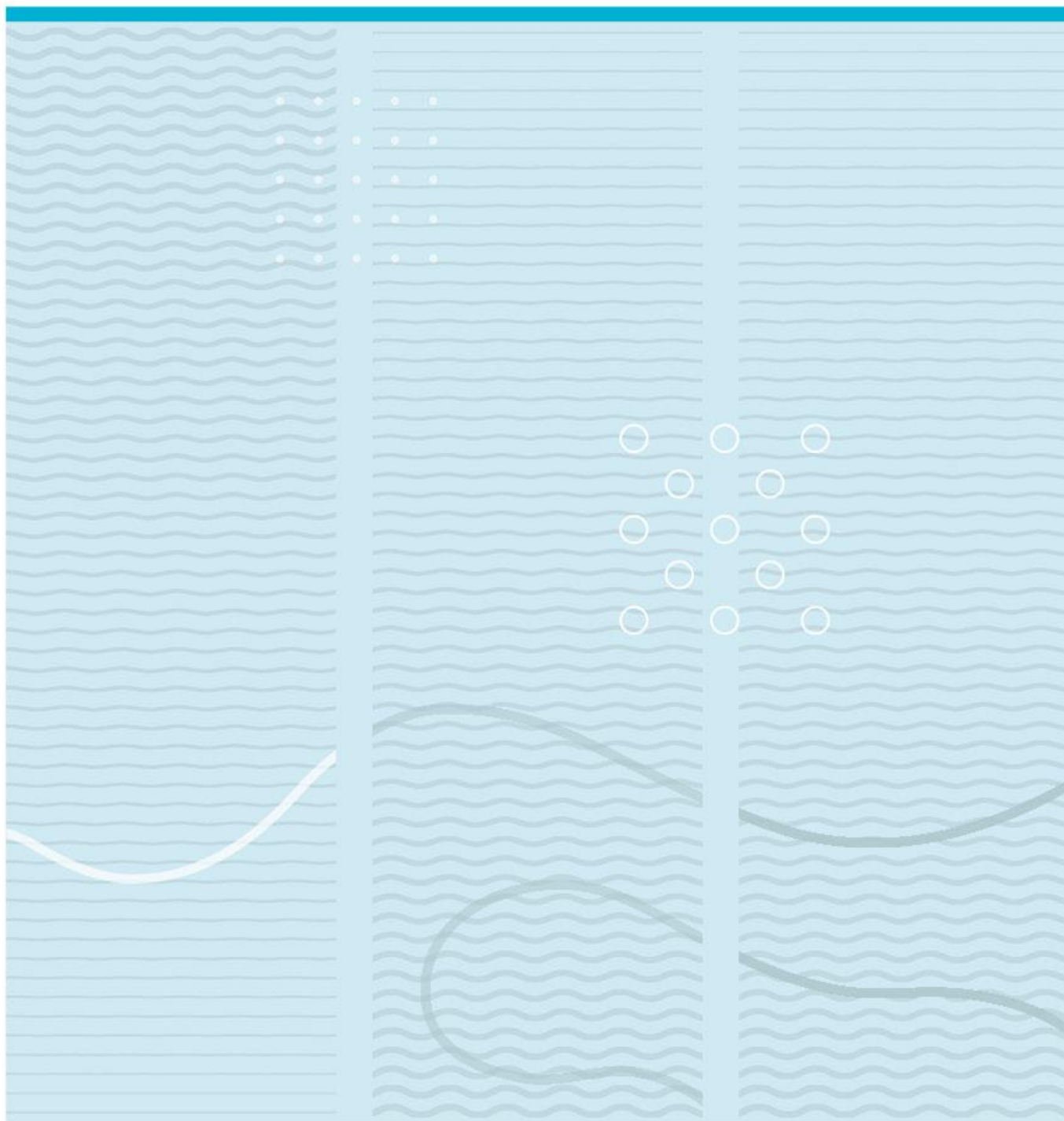


Ingrid Isabell Nilson

## Litteratur i et livsmestringsperspektiv

En kvalitativ studie med fokus på hvordan læreboken *Norsk 9* tilrettelegger for arbeidet med livsmestring gjennom litterære tekster og oppgaver.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Ingrid Isabell Nilson

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I denne mastergradsavhandlingen undersøkes det hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring ivaretas i arbeid med et læreverk på ungdomstrinnet. Her har jeg nærmere bestemt valgt læreverket *Norsk 9* fra Cappelen, som nylig er utgitt og som det dermed er rimelig å forvente er i tråd med *Fagfornyelsen*. Det er de litterære tekstene og oppgavene som hører til, som er omdreiningspunktet for mine analyser. Formålet med studien er å undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet livsmestring i arbeid med litterære tekster i læreverket Norsk 9?*

Bakgrunnen for oppgaven er innføringen av *Fagfornyelsen*, der folkehelse og livsmestring har blitt innført som tverrfaglig tema. Bakgrunnen for valg av tema må dessuten sees i sammenheng med tidligere nasjonal forskning som peker på at læreboken fremdeles har en sentral plass i norsk skole, og at oppgavene danner mye av utgangspunktet for undervisningsaktivitetene. Oppgavens metode er derfor en kvalitativ lærebokanalyse. I denne avhandlingen gjennomfører jeg en innholdsanalyse, der jeg analyserer kapittelet *I andres liv* i læreboken *Norsk 9*. Læreboktekstene belyses med litteraturdidaktisk teori, blant annet fra Martha Nussbaum, Louise M. Rosenblatt og Laila Aase. Basert på lærebokens ulike tilnærminger opprettet jeg tre analysekategorier: *leseoppdrag*, *lesestopp* og *oppgaver*. Videre er kategorien *oppgaver* inndelt i *oppgaver som angir arbeidsmåte* og *oppgaver som ikke angir arbeidsmåte*. Funnene drøftes opp mot det teoretiske rammeverket.

Resultatene fra analysen viser at læreboken tilrettelegger for livsmestring ved å inkludere litterære tekster som fyller funksjonen både som *speil og vindu* og tilhørende oppgaver som tilrettelegger for *estetiske* læreprosesser. Likevel vil avhandlingens helhet vise at det finnes et ubenyttet potensial, og i den forlengelse hvilke praktiske implikasjoner det kan skape i litteraturundervisningen.

# Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på lektorutdanningen ved Universitet i Sør-Øst-Norge. Den markerer også slutten på studietiden i Porsgrunn. Fem år med studier er avsluttet og nå går veien videre inn i arbeidslivet. Å skrive en masteroppgave er utvilsomt noe av det mest krevende jeg har gjort gjennom hele studieløpet.

Skriveprosessen har utvilsomt satt selvdisciplin, utholdenhet og konsentrasjon på prøve. Prosessen kan beskrives med mange adjektivpar, den har vært god og vond, slitsom og lærerik på samme tid.

Nå som jeg er ved veis ende med oppgaven er det derfor mange som fortjener en stor takk. Den første takken må overrekkes til veilederen min, Astrid Granly. Med god faglig innsikt og klokskap har du veiledet meg gjennom alle faser av prosjektet. Takk for grundig veiledning, god oppfølging og tankevekkende innspill. Dine fruktbare og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til å løfte og styrke denne mastergradsavhandlingen. Videre vil jeg takke min medstudent, Mari, som har vært en uvurderlig støttespiller for meg. Vi har fulgt hverandre gjennom hele studieløpet til tross for tidvis ulik fagretning. Min neste takk går til Monica, som har påtatt seg det omfattende arbeidet å lese gjennom avhandlingen. Takk, Monica, for korrekturlesing og gode råd.

Den største takken må overrekkes til min familie, Anna og Trond, som har støttet meg gjennom hele studietiden med åpne middagsinvitasjoner, oppmuntrende ord, uvurderlige råd og gode klemmer. Uten den betingelsesløse støtten fra dere hadde jeg ikke gjennomført dette masterløpet. Trond, du fortjener en særlig stor takk for at du har stilt opp på alle måter. Takk for at du med din godhet og klokskap alltid sier det jeg trenger å høre, og for at du hele veien har hatt troen på at jeg skulle klare dette. Jeg vil også overrekke en stor takk til kjæresten min, Sondre. Ingen kan løfte humøret mitt på et blunk eller senke skuldrene mine slik du kan. Til slutt vil jeg takke vennegjengen i Porsgrunn. En særlig takk til venninner for middager, turer og gode festligheter som har bidratt til en god studietid. Til venner og familie som har bidratt med tålmodighet når jeg har vært lite til stede fysisk og mentalt: Takk! Det gledes over å være mer til stede igjen.

Porsgrunn, 01. juni 2022

Ingrid Isabell Nilson

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1.1 Fagfornyelsen .....	7
1.1.2 Folkehelse og livsmestring i norskfaget .....	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.3 Begrepsavklaring .....	10
1.4 Tidligere forskning og studiens plassering i forskningsfeltet .....	12
1.5 Avgrensing .....	13
1.6 Oppgavens struktur .....	15
<b>2 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>17</b>
2.1 Skjønnlitteraturens nytteverdi som tekst i skolen .....	17
2.2 Litteraturens funksjon som speil og vindu .....	18
2.2.1 Litterær empati .....	20
2.2.2 Oppsummering .....	22
2.3 Arbeid med litteratur i et sosiokulturelt læringsfellesskap .....	23
2.3.1 Oppsummering av teori .....	27
<b>3 Metodiske valg og materiale</b> .....	<b>28</b>
3.1 Kvalitativ innholdsanalyse .....	28
3.2 Hermeneutisk tilnærming .....	29
3.3 Kategorisering .....	30
3.4 Læreboka .....	32
3.5 Tekstutvalg .....	34
3.6 Analyseprosessen .....	35
3.7 Validitet og reliabilitet .....	35
3.8 Validitet og reliabilitet i kvalitative studier .....	36
3.9 Studiens validitet og reliabilitet .....	36

<b>4</b>	<b>Analyse av materialet .....</b>	<b>39</b>
4.1	<i>Lesetekstene.....</i>	39
4.2	<i>Leseoppdrag.....</i>	41
4.3	<i>Lesestopp.....</i>	44
4.4	<i>Oppgaver.....</i>	46
4.4.1	<i>Oppgaver som angir arbeidsmåte.....</i>	46
4.4.2	<i>Oppgaver som ikke angir arbeidsmåte .....</i>	49
4.5	<i>Kort oppsummering av analysen .....</i>	51
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>54</b>
5.1	<i>På hvilken måte blir det lagt opp til at elevene skal ha en efferent tilnærming for å forstå tekstene de har lest? .....</i>	54
5.2	<i>På hvilken måte blir det lagt opp til at elevene skal ha en estetisk tilnærming der de knytter egne følelser, opplevelser og assosiasjoner til tekstene de har lest? .....</i>	56
5.3	<i>På hvilke måter tilrettelegger læreboka for arbeidet med litterære tekster i et livsmestringsperspektiv? .....</i>	57
5.3.1	<i>Selvbylde og identitetsutvikling .....</i>	57
5.3.2	<i>Litteratur som speil og vindu .....</i>	58
5.3.3	<i>Nærhet og distanse .....</i>	61
5.3.4	<i>Arbeidsmetoder .....</i>	64
5.4	<i>Oppsummering.....</i>	67
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>70</b>
6.1	<i>Forslag til videre forskning.....</i>	72
<b>7</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>

# Innledning

## 1.1.1 Fagfornyelsen

Begrunnelsen for valg av tema må sees i lys av politiske skiftninger. *Fagfornyelsen* trådte i kraft høsten 2020, og er en fornyelse av læreplanene til fagene i grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Arbeidet med fagfornyelsen bygger på stortingsmelding nr. 28: *Fag- Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26). Hensikten med fagfornyelsen er å øke læring og forståelse gjennom økt fokus på dybdelæring med aktuelt innhold som forbereder elevene på fremtiden ved å skape en tydeligere sammenheng mellom fagene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26-39). Elevenes dybdelæring skal ivaretas ved å arbeide tverrfaglig, som innebærer at elevene kan ta i bruk kunnskaper og ferdigheter fra ulike fagområder for å arbeide med overordnede temaer og problemstillinger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26-39). De tre tverrfaglige temaene som er i fagfornyelsen er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-14). Det er det sistnevnte temaet som denne masteroppgaven dreier seg om. Å gå inn på folkehelse og livsmestring blir for omfattende og jeg har derfor valgt å avgrense studien til å gjelde livsmestring.

I opplæringsloven § 1-1 står det at «Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre livene sine danner mye av kjernen i livsmestringsbegrepet. Det kommer fram i den nye læreplanen der det eksplisitt står at elevene skal rustes med strategier til mestre livets oppturer og nedturer gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-14). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I overordnet del understrekes evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner som betydningsfullt for folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Innunder «kapittel 2.1 Sosial læring og utvikling» i overordnet del står det at «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap

mellom elevene [...] Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Evnen til å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og opplevelser kan på den måten forstås som sentralt for livsmestring. Videre står det i overordnet del av læreplanen at elevenes identitet, meninger og holdninger blir til i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). En slik forståelse kan indikere at tilbakemeldinger en får fra venner, familie, klassekamerater og andre kan påvirke ens identitet. Her kan det trekkes paralleller til selvbilde som betegner det mentale bildet du har av deg selv. Med andre ord handler om det summen av dine tanker om deg selv. Selvbilde kan være bra eller dårlig. Selv om selvbildet handler om dine tanker om deg selv, utvikles det sammen med andre (Svartdal, 2020).

### 1.1.2 Folkehelse og livsmestring i norskfaget

I folkehelse og livsmestring for norskfaget står det følgende:

«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»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

I kapittelet «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplan for norskfaget understrekes dannelsesbegrepet. Der presiseres det at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Identitetsutvikling framheves som et av norskfagets langsiktige dannelsesmål, noe som kan forstås som at det er betydningsfullt at norsklæreren realiserer elevenes identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Både sakprosa og skjønnlitterære tekster står sentralt for å fremme elevenes dannelse: «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 menneskeverket og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her får læreren en viktig oppgave med å tilrettelegge for litterære opplevelser der det trekkes paralleller



mellom litteratur og identitet, og vel så viktig tilrettelegge for en kritisk og undrende tilnærming til tekst.

I norskfaget kan skjønnlitteraturens særegenhet bidra til en styrket helhetlig livsmestringskompetanse. I læreplanen for norskfaget nevnes skjønnlitteratur som betydningsfullt for identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det blir ikke nevnt hvorvidt identitetsutviklingen skal foregå individuelt eller i fellesskap med andre. Skjønnlitteratur blir dessuten nevnt eksplisitt i kjerneelementet for norskfaget, *Tekst i kontekst* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Hensikten med kjerneelementet *Tekst i kontekst* er at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det kan forstås som at de litterære tekstenes estetiske mulighetsrom kan være betydningsfullt for barn og unges mestring av eget liv, fordi dem gir innsikt i andre menneskers livsbetingelser.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Prosjektet har som formål å utforske det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I studien vil jeg sette søkelys på litteraturens rolle i norskfaget. Min nysgjerrighet for litteratur og psykisk helse preger denne studien. Som elev selv har jeg ønsket at psykisk helse ble viet mer plass til i skolen. Som lærerstudent har jeg også stilt med undrende til at elevene lærer mye om fysisk helse på skolen, men ikke vel så mye om psykisk helse. Flere fagpersoner har dessuten uttrykt et savn og et behov for å eksplisitt stadfeste psykisk helse på læreplanen (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Ettersom fagfornyelsen ikke har blitt iverksatt før nyere tid, er folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema meget tidsaktuelt. Nytt tema krever ny kunnskap og min masteroppgave kan være et viktig bidrag på dette feltet. Nå som psykisk helse har blitt tematisert i fagfornyelsen gjennom folkehelse og livsmestring, anser jeg det som nyttig å tilegne meg kunnskap om hvordan dette kan arbeides med i skolen, før jeg selv trer inn i lærerrollen. Jeg ønsker å belyse hvordan folkehelse og livsmestring blir ivaretatt i læreverket *Norsk 9* samt synliggjøre didaktiske refleksjoner knyttet til hvilke muligheter og begrensninger dette kan skape i litteraturundervisningen. På bakgrunn av det som er presentert, har jeg skissert følgende problemstilling:

*Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet livsmestring i arbeid med skjønnlitteratur i læreverket Norsk 9?*

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilke lesemåter legger læreverket opp til at elevene skal bruke for å forstå tekstene de har lest?
- b) På hvilke måter tilrettelegger læreboka for arbeidet med litterære tekster i et livsmestringsperspektiv?

Jeg vil kategorisere funnene mine i de ulike tilnærmingene til læreboka. For å systematisere analysematerialet vil jeg også undersøke det *efferende* og *estetiske*, samt *litteratur som speil og vindu*. Dette gir meg grunnlag til å drøfte funnene mine.

### **1.3 Begrepsavklaring**

Ettersom masteravhandlingen utforsker litteratur i et livsmestringsperspektiv, vil det være aktuelt å gi en begrepsavklaring både av litteratur og livsmestring. Først vil jeg gjøre rede for forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa som et bakteppe for hvorfor jeg har valgt å inkludere selvbiografien til Zeshan Shakar som litterær tekst.

Begrepet litteratur brukes oftest om skriftlige verk som har en varig verdi (Pedersen, 2019). Et slikt litteraturbegrep dekker både sakprosa og skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur er oppdiktede tekster der forfatteren bruker fantasien til å skape teksten (Hamm, 2022). Ifølge litteraturviter og sakprosaforfatter, Johan Larsen, kan fiksjonstekster også si noe om virkeligheten, da fiksjon har sin opprinnelse i det virkelige liv. Sånn sett er ikke fiksjon og virkelighet motsetninger (Larsen, 2005, s. 103). Sakprosa skiller seg fra skjønnlitteratur med sitt mer direkte forhold til virkeligheten (Hamm, 2022). Ifølge den norske professoren i sakprosaforskning, Johan L. Tønnesson, er sakprosa tekster som sier noe direkte om den virkelige verden vi lever i: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 34). En slik forståelse kan indikere at sakprosaaen sier noe direkte om virkeligheten mens skjønnlitteraturen sier noe indirekte om virkeligheten.

Et slikt perspektiv på litteratur sammenfaller med det professor i lesevitenskap, Atle Skaftun, skriver om at: «Sakprosaetekster har sin styrke i virkelighetsforankringen. Skjønnlitteraturen har sin styrke i sitt friere forhold til virkelighetsforankringen» (Skaftun, 2009, s. 16). Det kan forstås som at skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa i all hovedsak handler om ulike forventninger leseren har til teksten. Det forventes at sakprosa er fakta-tekster som sier noe om virkeligheten, mens skjønnlitterære tekster er oppdiktede tekster som sier noe indirekte om virkeligheten (Skaftun, 2009, s. 16). Videre presiserer Skaftun at det ikke betyr at skjønnlitteraturen ikke omhandler virkeligheten. Skjønnlitteraturen er nemlig også forankret i en slags virkelighet ved at det fremstiller noe som kunne skjedd (Skaftun, 2009, s. 16). I et slikt perspektiv kan sakprosa og skjønnlitteratur forstås som ytterpunkter på et kontinuum der de fleste tekster vil befinne seg langs kontinuumet. Mellom disse to ytterpunktene finner man den litterære sakprosaen som kjennetegnes ved at tekstene inneholder litterære virkemidler samtidig som leseren har grunn til å forvente at teksten sier noe direkte om virkeligheten. Det er også verdt å merke seg at litterære sakprosaetekster er utgitt av forlag med navngitte forfattere (Tønnesson, 2012, s. 34). I min mastergradsavhandling er det de litterære tekstene i *Norsk 9* som vil danne omdreiningspunktet for mine analyser.

Begrepet livsmestring er ifølge Sælebakke både enkelt og komplekst på samme tid. Enkelheten foreligger i den spontane og intuitive forestillingen om at livsmestring handler om å mestre livet, og håndtere medgang og motgang. Kompleksiteten i begrepet dreier seg derimot om klarheten rundt hva det innebærer å mestre livet (Sælebakke, 2018, s. 23). Helsedirektoratet har følgende definisjon av livsmestringsbegrepet: «Begrepet «*livsmestring*» handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller og de forutsetninger som enkeltmennesket har» (Helsedirektoratet, u.å.). Her kan det trekkes paralleller til Utdanningsdirektoratet sin definisjon av livsmestringsbegrepet: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Av sitatet fremgår det at livsmestring i stor grad handler om evnen til å forstå hva man kan gjøre for å mestre eget liv, og evnen man har til å gjøre noe med det. Videre presiseres det at livsmestring handler om å stå i medgang og motgang, å tåle at livet er både godt og vondt (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13).

Det kan forstås som at livsmestring enkelt sagt handler om å mestre livet, og det reiser spørsmålet om hva det innebærer å mestre livet.

I takt med implementeringen av folkehelse og livsmestring i skolen, har Karen Ringereide og Sara Thorkildsen skrevet boken *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Der presiserer de at livsmestring handler om å håndtere eget liv her og nå samtidig som man er rustet til å håndtere det som kommer. Videre poengterer de at man så langt det er mulig burde forberede seg på det som kommer. I de tilfelle det ikke er mulig handler det derimot om å stå i det uventede, sammensatte og enkelte tilfeller kaotiske (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11). Ut ifra deres perspektiver på livsmestring kan begrepet forstås som evnen til å endre det man kan gjøre noe med, og sinnsroen til å akseptere det man ikke kan gjøre noe med. At for å komme gjennom det vonde, må man tåle å være i det vanskelige.

## **1.4 Tidligere forskning og studiens plassering i forskningsfeltet**

Arbeidet med å finne en forskningsoversikt har bestått av omfattende søk på databasen Oria. Jeg har forfulgt referanser jeg har ansett som relevante for mitt masterprosjekt. Målet har vært å få en tydelig oversikt over hva som er gjort av forskning på dette fenomenet fra før, og hvordan jeg kan bidra på dette feltet. Videre vil dette danne et grunnlag drøfte mine funn opp mot andre studier. Tidligere forskning som er relevant for mitt prosjekt er forskning som setter søkelys på forholdet mellom litteratur og livsmestring. Ettersom temaet for denne avhandlingen er livsmestring i norskfaget, har jeg søkt på tidligere forskning på dette i Oria. Søket «livsmestring i skolen» i Oria med inklusjonskriteriene «artikler», «fra fagfelleverderte tidsskrift» og «fulltekstdokumenter» ga 48 treff. Slik sett er det gjort lite tidligere forskning på feltet. Kun 15 av artiklene har et elevperspektiv der det settes søkelys på skolelevenenes erfaringer knyttet til å lære om livsmestring i en skolekontekst. 8 av artiklene tar for seg livsmestring knyttet til fagene KRLE, matematikk, naturfag og kunst. Ingen av artiklene tar for seg livsmestring knyttet eksplisitt til skjønnlitteratur eller skolefaget norsk. Av artikler som er særlig relevant for mitt prosjekt vil jeg trekke fram to forskningsartikler som vil danne bakteppe for mine analyser.

Lise Mari-Lauritzen, Yngve Antonsen og Linda Nesby har skrevet en forskningsartikkel som aktualiserer debatten vedrørende hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det å undervise i folkehelse og livsmestring i norskfaget. Forskningsartikkelen belyser usikkerheten knyttet til hvorvidt lærere har den rette kompetansen til å undervise på dette feltet dersom livsmestring knyttes til psykologi, og dersom lærerrollen knyttes til en terapeut-rolle som de ikke har forutsetninger til å gå inn i. Norsklærerne opplevde livsmestringsbegrepet som et begrep det var vanskelig å definere og som dermed kunne skape en utfordring i undervisningssammenheng, da det er vanskelig å operasjonalisere noe som fremstår som utydelig. Videre indikerer funnene deres at lærerne har behov for mer didaktisk kunnskap for å skape balanse mellom distanse og nærhet til litteraturen, særlig i møte med sensitiv tematikk (Lauritzen et al., 2021, s. 1-19).

Anne Torhild Klomsten og Marit Uthus har skrevet en forskningsartikkel om elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i en skolekontekst. Av deres funn fremgår det at elever som har fått undervisning i psykisk helse gir uttrykk for at de har fått en bedre forståelse av seg selv og andre. Videre forteller de at de selv spiller en betydningsfull rolle i samspill med andre. Disse funnene indikerer at elever i skolen kan ha utbytte av å lære om psykisk helse som en del av det tverrfaglige temaet livsmestring (Klomsten & Uthus, 2020, s. 122).

Forskningsfeltet om fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene er naturligvis nytt, og de ovennevnte studiene bekrefter at det er gjort lite forskning på litteratur i et livsmestringsperspektiv. Der er dermed belegg for å hevde at det er et behov for både teoretisk og empirisk forskning på litteraturredidaktiske innganger til det tverrfaglige temaet livsmestring. Min studie kan derfor være et viktig forskningsbidrag på dette feltet.

## 1.5 Avgrensning

For å konkretisere problemstillingen min har jeg valgt å foreta fem avgrensinger. For det første undersøker jeg læreverket *Norsk 9* fra Cappelen Damm skrevet av Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen (Blikstad-Balas et al., 2021a). For det andre avgrenser jeg studien til å gjelde kapittel en *I andres liv*, som

gjennom kapittelnavnet adresserer temaet livsmestring (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 6-61). Jeg har dermed grunn til å forvente at kapittelet kan tjene med eksempler på hvordan en lærebok kan fremme måter å nærme seg temaet livsmestring på.

For det tredje avgrensers jeg studien til å gjelde fire litterære tekster. Jeg vil systematisere de litterære tekstene inn i 4 delkapitler. Delkapittelet «Mikropoesi» strekker seg over 2 sider og inkluderer flere kortdikt fra Trygve Skaug (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 8-9) (se vedlegg 2). Delkapittelet «Tett på – å fordype seg i en novelle» strekker seg over 18 sider og inkluderer novellen *Forbrytelse og straff* av Gro Dahle (Blikstad-Balas, et al., 2021a, s. 10-27) (se vedlegg 3). Delkapittelet «Å presentere sin egen virkelighet» strekker seg over 7 sider og inkluderer selvbiografien *Andregenerasjonens sinne* av Zeshan Shakar (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 28-35) (se vedlegg 5 & 6). Delkapittelet «Sidemålet ditt: Å lese om vanskelege tema» strekker seg over 8 sider og inkluderer fortellingen *Hjartejenta* av Erna Osland (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 52-59) (se vedlegg 8 & 9).

For det fjerde har jeg også valgt å avgrense fokuset i denne masteravhandlingen til å dreie seg om narrativ forestillingsevne og empati. Det jeg er ute etter i mine analyser, er møter med tekster som fremmer empati og narrativ forestillingsevne, og av den grunn undersøkes ikke de tre delkapitlene som ikke besvarer min problemstilling. Delkapitlene «å skrive en omtale», «skriv din egen omtale», «tekster i sammenheng» og «inn i språket» er derfor utelatt fra analysen. De delene av datamaterialet jeg omtaler i mastergradsavhandlingen har jeg lagt til som vedlegg.

Videre analyseres ikke lærerveiledningen, da fokuset er på de litterære tekstene og oppgavene som hører til disse. Dette studerer jeg hovedsakelig i lys av Nussbaum og Rosenblatt sine begrepspar (Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-56; Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Lærerveiledningen vil derimot undersøkes i henhold til hvilke føringer den gir til læreren med tanke på arbeidsmåter. Dette fordi lærerveiledningen kan gi en indikasjon på hvordan lærere oppfordres til å tilrettelegge for arbeid med de ulike oppgavene (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 6-61). I drøftingskapittelet vil relevant informasjon fra lærerveiledningen inkluderes for å portrettere et mer nyansert bilde av hvordan arbeidet med oppgavene skal foregå, og hvilke implikasjoner det kan få for litteraturundervisningen.

Videre vil jeg også inkludere en eksempeltekst fra delkapitlet «Forbrytelse og straff» - ubehagelig og fint ...» skrevet av Malin J. M. Haustreis som strekker seg over seks sider (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 38-43) (se vedlegg 7). Til denne teksten hører også noen oppgaver. I forlengelse av dette vil jeg vektlegge eksempelteksten og tilhørende oppgaver, da de litterære tekstene og oppgavene som hører til er omdreiningspunktet for mine analyser. Jeg analyserer ikke selve teksten, men knytter den til hvordan læreboken nærmer seg litteratur og livsmestring. Det er interessant at læreboken inkluderer stemmen til en ung jente som har hatt en betydelig leseopplevelse av å lese teksten. En nærmere spesifisering av materialets omfang kommer i kapittel 3.5. Videre vil jeg også inkludere delkapitlet «Muntlig norsk», som består av to sider der elevene får i oppdrag å gjennomføre en muntlig samtale med medelever om novellen *Forbrytelse og straff* (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 60-61) (se vedlegg 10). Her vil jeg konsentrere meg om den litterære teksten og oppgavene som ledd i hvordan læreboken ivaretar arbeidet med litteratur og livsmestring.

## 1.6 Oppgavens struktur

I det første kapitlet av avhandlingen har jeg redegjort for bakgrunn for valg av tema og dets aktualitet. Deretter har jeg redegjort for problemstilling og forskningsspørsmål. Videre har jeg gitt en begrepsavklaring av livsmestringsbegrepet samt skjønnlitteratur og sakprosa. Til slutt har jeg i korte trekk presentert avgrensinger i avhandlingen.

I kapittel 2 vil jeg fremlegge teoretiske perspektiver som belyser oppgavens problemstilling. Innenfor teoretiske perspektiver velger jeg hovedsakelig å presentere Aasem Nussbaum og Rosenblatt sin teori (Aase, 2005a; Aase, 2005b; Aase, 2005c; Nussbaum, 1997; Nussbaum, 2016; Rosenblatt, 1994; Rosenblatt, 1995; Rosenblatt, 2005).

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for metodiske valg og materialet som er benyttet i denne studien. Denne studien er en kvalitativ lærebokanalyse med en hermeneutisk tilnærming som har vært aktuell i tolkningsarbeidet. Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen vil derfor bli presentert i dette kapitlet. Videre vil kategorisering, tekstutvalg, læreboka

og analytiske prosesser også redegjøres for. Videre vil jeg gi en inngående beskrivelse av validitet og reliabilitet i kvalitative studier og i forbindelse med min egen studiet.

I kapittel 4 vil konkrete funn fra datamaterialet presenteres. Mot slutten av analysekapittelet vil jeg ha en oppsummering av funnene. Funnene drøfter deretter i neste kapittel.

I kapittel 5 vil jeg drøfte teorien fra kapittel 2 opp mot funnene, og i den forlengelse hvilke praktiske implikasjoner det kan skape for litteraturundervisningen i klasserommet.

I kapittel 6 presenteres en konklusjon av denne mastergradsavhandlingen. Deretter presenteres forslag til videre forskning.



## 2 Teoretiske perspektiver

Fokuset i dette kapittelet er på litteratur i et livsmestringsperspektiv. Teorikapittelet er todelt. Første del tar for seg den skjønnlitterære tekstens nytteverdi i skolen. For å belyse forholdet mellom skjønnlitteratur og empati vil jeg bygge på teorien til Nussbaum (Nussbaum, 1997; Nussbaum, 2016). Det vil i denne sammenheng også være relevant å trekke inn andre teoretiske perspektiver på hvordan skjønnlitteratur kan fremme empati. Andre del tar for seg arbeid med litteratur i et sosiokulturelt læringsfellesskap. Det teoretiske rammeverket for denne delen av oppgaven er forankret i Rosenblatt og hennes inndeling av leseformål i *effeent* og *estetisk* lese måte (Rosenblatt, 1994; Rosenblatt, 1995; Rosenblatt, 2005).

### 2.1 Skjønnlitteraturens nytteverdi som tekst i skolen

Hva for litteratur som skal leses i norskfaget er et sentralt litteraturdidaktisk spørsmål. Ifølge Aase leser vi skjønnlitteratur blant annet fordi fiksjonstester krever mer av leseren enn andre tekster og dermed skaper et større potensiale til å forstå seg på verden (Aase, 2005c, s. 112). Et slik perspektiv på litteratur er i tråd med den amerikanske filosofen Nussbaum som er en av de mest anerkjente forskerne innenfor skjønnlitteratur. Nussbaum hevder at ikke all litteratur har potensiale til å uttrykke andres sårbarhet (Nussbaum, 2016, s. 11). Den amerikanske filosofen trekker et skille mellom litteratur og faglig litteratur. I denne sammenheng påpeker hun at litteratur og kunst kan gjøre leseren mer medfølende og tenksomme overfor andre, sammenliknet med faglitteratur (Nussbaum, 2016, s. 11). Videre belyser Nussbaum de narrative tekstenes nytteverdi når hun poengterer at narrative tekster kan vekke følelser hos leseren (Nussbaum, 2016, s. 18). Det foreligger en etisk kraft i litteraturens evne til å bevege og forandre mottakeren, og litteraturen får dermed få en virkning utover den personlige opplevelsen (Nussbaum, 2016, s. 21-22).

Ettersom denne masteravhandlingen utforsker livsmestring, vil jeg vektlegge litterære tekster da slike tekster har noen åpenbare kvaliteter i arbeidet med livsmestring og danning. I den forbindelse vil jeg se nærmere på forholdet mellom danning, lesing og arbeid med skjønnlitteratur. Videre blir det aktuelt å gi en nærmere beskrivelse av dannelsbegrepet. Aase definerer danning som «En sosialiseringprosess som fører til at man bedre forstår, behersker og kan delta i de vanlig, oppvurderte kulturformer (Aase,

2003, her sitert fra Aase, 2005a, s. 17). I tillegg presiserer Aase at danning kan forstås som internalisert kunnskap som gjør at man kan ta informerte valg og som dermed gjør at man kan handle ut fra god vilje (Aase, 2005a, s. 21). Danningen påvirker våre holdninger, handlinger og samhandling med andre. Danningsbegrepet har dermed en demokratisk dimensjon (Aase, 2005a, s. 18). En slik forståelse av danning er i tråd med overordnet del av læreplanen, der hensikten med skolens utdannings- og dannelsingsoppdrag er å gjøre elevene i bedre stand til å forstå seg selv, andre og verden og ta gode valg i livet. Slik kan dannelsesreisen gi elevene et godt grunnlag til deltakelse innenfor utdanning, arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

I arbeid med danning er de skjønnlitterære tekstenes store fortrinn dets estetiske mulighetsrom. Flere teoretikere løfter frem skjønnlitteraturens dannelsingspotensiale (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). Ifølge Skaftun er arbeidet med skjønnlitteratur forenlig med tanken om skolen som et øvingsrom for livet og skolens langsiktige dannelsingsmål (Skaftun, 2009, s. 16-17). Dersom elevene lar seg berøre av litteraturen, mener Skaftun og Michelsen at det kan forme dem som sosiale og tenkende vesener og i den forlengelse bidra til å utvikle deres dømmekraft (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Videre presiserer Skaftun og Michelsen at tekster som er tilgjengelige for leseren og som byr på noe motstand gjerne vil skape en større interesse og mer dynamikk i samtalen, fordi den byr på utfordringer man kan løse. Enklere tekster derimot resulterer gjerne i kortere og mindre dynamiske samtaler der alle blir raskt enige (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 164). Når det gjelder hvordan man kan forholde seg til arbeidet med skjønnlitteratur finnes det mange perspektiver, noe denne avhandlingen vil gå nærmere inn på.

## 2.2 Litteraturens funksjon som speil og vindu

Skjønnlitteraturens store fortrinn som pedagogisk tekst, er dens evne til å speile egne erfaringer og være et vindu til andres liv. Flere litteraturforskere belyser litteraturens potensial til å *speile* leserens egne erfaringer samtidig som den kan fungere som et *vindu* for andres perspektiver og virkeligheter (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Skaftun og Michelsen hviler på Nussbaum når de presiserer at litteraturen kan speile våre egne erfaringer i tillegg til det at den kan gi innblikk i andre personer og samfunn vi

møter i tekstene vi leser (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). I en slik forståelse kan speilmetaforen knyttes til lesergjenkjennelse i litteratur der leseren kan identifisere seg med karakterene, hendelsene og de livsvilkårene som portretteres. En slik forståelse kan knyttes til identitetsbegrepet. Ifølge Larsen består identitetsbegrepet av to komponenter, som er samhandling og tilhørighet til andre og noe mer personlig og særegent. I et slik perspektiv handler identitet om vår oppfatning av oss selv, og hvordan andre oppfatter oss (Larsen, 2005, s. 90). Larsen forstår identitetsutvikling som en viktig del av danningsprosessen (Larsen, 2005, s. 90-91). Smidt trekker fram at å betrakte en selv og verden gjennom litteratur kan bidra til identitetsutvikling (Smidt, 2018, s. 141). Nussbaum presiserer i den forbindelse at dersom litteraturen fremstiller menneskers muligheter, vil de tekstene vi velger ut med sikkerhet være et svar på og videreutvikle vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne vært (Nussbaum, 2016, s. 51). Tekster som fungerer som et vindu til andres liv kan muligens gi leseren slik innsikt.

Nussbaum hevder at litteraturens potensiale ligger i dens mulighet til å gi leseren innsikt i andre menneskers liv mens man fortsetter å være seg selv (Nussbaum, 2016, s. 56). Vindusmetaforen belyser hvordan litteraturen kan fungere som et vindu der leseren får innblikk i andres liv samt deres tanker og perspektiver eller eventuelt fraværet av dette (Nussbaum, 1997, s. 90-111). Som en forlengelse av dette argumenterer Nussbaum for at litteratur kan bidra til samfunnsdannelse. Her spiller litteraturen en vesentlig rolle, fordi det gir oss evnen til å leve oss inn i andres liv og gjør det fremmede mer forståelig. Når litteraturen fungerer som et vindu for andres liv blir leseren introdusert for andres virkeligheter, og det bli enklere for individet å innta andres perspektiver (Nussbaum, 1997, s. 90-111).

Denne forståelsen får støtte av Dr. Bishop som bruker metaforen «Windows, Mirrors and Sliding Glass Doors» (Bishop, 1990, s. 1). I tillegg til å fungere som speil, mener Bishop at bøker kan være vinduer som gir leseren et glimt av livet og erfaringene til andre. Vinduene kan også fungere som glidende glassdører, der leseren kan passere gjennom fantasien, for å ta del i den imaginære verden forfatteren har skapt. Når lyset treffer riktig, kan også et vindu fungere som et speil der lyset fra vindu reflekterer tilbake på leseren. I refleksjonen kan leseren identifisere seg med boken. En slik forståelse indikerer at den samme boken kan være et speil for noen og et vindu for andre (Bishop, 1990, s. 1).

Videre poengterer Nussbaum at gjennom lesing og tolkning av litteratur får leseren innblikk i det som skjer «på innsiden». Dermed kan litteratur oppøve sympati og innlevelse som virkeligheten ikke gir leseren tilgang til i like stor grad som speil (Nussbaum, 2016, s. 56). Et liknende poeng har blitt gjort av Jerome Bruner, som bruker begrepet *mentalt landskap* for å belyse hvordan tekstens fiktive verden kan gi innsikt i andres mentale, indre liv (Bruner, 1986, s. 14). Gjennom tekstens mentale landskap kan leseren få innblikk i tekstens indre handling ved å få tilgang til de fiktive karakterenes tanker, følelser og meninger eller eventuelt fraværet av dette (Bruner, 1986, s. 14). Tekstens mentale landskap kan dermed gi leseren en større forståelse av både andre og seg selv.

I forlengelse av dette påpeker Nussbaum en praktisk implikasjon knyttet til litteratur som speil og vindu. Dersom litteraturen kun speiler leseren, mener Nussbaum den i stor grad blir overfladisk, fordi det kan fremme et budskap om at alle er like på innsiden (Nussbaum, 2016, s. 56). Dette sammenfaller med Bishop som mener at barn har et ønske om å se dem selv reflektert i bøkene de leser, og et behov for at bøker kan gi dem tilgang til en verden utover deres egen erfaring (Bishop, 1990, s. 1). Barnet ser ofte etter bøker som kan speile deres egne opplevelser, men dersom barnet kun ser refleksjoner av seg selv, kan de få et etnosentrisk syn på samfunnet der de vurderer andre samfunn ut fra sin egen forståelse. Videre mener Bishop at barn trenger å møte individer som er annerledes enn dem selv i bøker de leser. Når litteraturen ikke fungerer som speil, får leseren en verdifull lærdom, ifølge Bishop (Bishop, 1990, s. 1). Lærere har derfor en viktig oppgave i å sørge for at elevene får tilgang til et litterært utvalg som fyller funksjonen både som speil og som vindu.

### 2.2.1 Litterær empati

Nussbaum forstår empati som en forutsetning for *medfølelse* som handler om å forstå og sette seg inn i den andres situasjon (Nussbaum, 1997, s. 91). Flere teoretikere har konkludert med at litteratur kan endre vårt forhold til virkeligheten og måten vi ser verden på. Skaftun og Michelsen presiserer at litteraturen kan bidra til å forme eleven som individ dersom han lar seg gripe av det litterære verket (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Her kan det trekkes paralleller til det Nussbaum skriver om at følelser knytter leseren til andre mennesker, fordi leseren får mer forståelse for egne og andres valg og handlinger når følelsene tas med i betraktning (Nussbaum, 2016, s. 14). Litteraturen kan dermed fungere som moralsk veileder ved at den fører til sympatisk

identifikasjon med deltakerne i boken. Gjennom innlevelse i det litterære verket øver leseren seg på medfølelse og medlidenhet som en trenger for å handle etisk riktig i den virkelige verden (Nussbaum, 2016, s. 31-32).

Litteraturens særegne evne til å skildre menneskers liv og utfordringer bidrar ifølge Nussbaum til å danne den *narrative forestillingsevnen* (Nussbaum, 2016, s. 26). *Narrativ forestillingsevne* er evnen man har til å forestille seg at man er en annen med andre forutsetninger, levekår og religion enn en selv. Nussbaum beskriver innlevelsessevnen som grunnleggende for å forstå andre menneskers konkrete situasjon, tanker og følelser (Nussbaum, 2016, s. 12-16). Det kan forstås som at leseren kan utvikle sin emosjonelle kompetanse gjennom innlevelse i andre menneskers liv. Nussbaum trekker særlig frem litteratur som fremkaller følelser som empati og medlidenhet som særlig verdifullt da det gir verdighet til de som har det vanskelig (Nussbaum, 2016, s. 14).

Likevel bør empati reguleres, slik Skaftun og Michelsen poengterer når de skriver at lesing av litteratur krever en nødvendig distanse. De presiserer videre at en vesentlig grunn til å lese litteratur er at litteraturen tillater leseren å møte det vanskelige fra en trygg posisjon som leser. Dette fordi leseren ikke setter mer enn sitt emosjonelle engasjement på spill når han går inn i teksten som en *litterær stedfortreder* og med andre ord tar den andres perspektiv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). Den norske akademiske ordboken definerer en stedfortreder som et individ som overtar et arbeid eller oppdrag for en kortere tid i noen andres fravær (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). En litterær stedfortreder kan derfor forstås som at leseren vikarierer for noen andre ved å overta deres perspektiver, tanker og følelser for en kort periode, som er under lesingen av teksten, og at leseren legger fra seg rollen når han er ferdig å lese.

Et slikt syn på litteratur fordrer både en balanse mellom litterær innlevelse og en distanse til det som leses. Slik filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin påpeker er ikke litterær innlevelse tilstrekkelig i møte med det litterære verket. Dersom leseren ønsker å sikre  *kreativ forståelse*, krever det at leseren tar rollen som utenforstående i møte med teksten (Bakhtin, 1986, s. 7). Et slikt syn sammenfaller med Nicolaysen sitt syn på litteratur der han representerer litteraturen som *Det Tredje* (Nicolaysen, 2005, s.

18). I det ligger det at litteraturen i seg selv fungerer som en tredjeperson. I dialog med meg og deg kan tredjepersonen bidra til læring og utvikling. Trolig kan tredjepersonen skape en viss distanse til det som leses, noe som kan føre til at det blir enklere å prate om følelser (Nicolaysen, 2005, s. 18).

Et slikt syn på litteratur indikerer at skjønnlitteraturen kan brukes for å ivareta arbeidet med livsmestring, ved at elevene veiledes til å finne balansen mellom nærhet og distanse i teksten. Balansen mellom nærhet og distanse til teksten berører begrepet *den skjønnsomme tilskuer*, som Irene Engelstad har oversatt fra begrepet *judicious spectator* (Engelstad i Nussbaum, 2016, s. 10). Begrepet belyser den følelsesmessige distansen leseren har i møte med teksten (Nussbaum, 2016, s. 190-192). Ifølge Nussbaum blir vi konstruert som *skjønnsomme* tilskuere når vi leser, ved at leseren benytter empatisk innlevelse som distansert refleksjon. For å innta rollen denne posisjonen er både empatisk innlevelse og avstand nødvendig. Videre hevder Nussbaum at tilskuerrollen ikke gjør leseren kald, tvert imot er en av leserens viktigste evner evnen til å forestille seg hvordan det er å være i den fiktive karakterens sko. Tilskuerrollen tillater leseren å leve seg inn i historien uten å rives med og reagere på situasjonen han leser om (Nussbaum, 2016, s. 190-192). På bakgrunn at dette mener Nussbaum at emosjonell innlevelse i den realistiske romanen kan stimulere til empati for andres lidelser. Samtidig kan leseren identifisere seg med de fiktive karakterene som viser leseren at det kunne hendt dem selv (Nussbaum, 2016, s. 182). Empati er på den måten tett forbundet med litteratur som speil og vindu.

### 2.2.2 Oppsummering

At arbeid med skjønnlitteratur kan fremme livsmestring, er et premiss denne oppgaven hviler på. Skjønnlitteraturens store fortinn er at den kan fylle funksjonen både som speil og vindu ved at leseren kan identifisere seg med det som fremstilles samtidig som litteraturen kan gi innsikt i andres liv (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-57; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Det estetiske i skjønnlitteraturen utfordrer og stimulerer fantasien og forestillingsevnen, og stiller dermed krav til leserens narrative forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 11-26). I den forlengelse kan skjønnlitteraturen fungere som et vindu som gjør leseren mer empatisk og ruster han til å mestre livet. Dette fordi når man leser litteratur kan man få tilgang til opplevelser og erfaringer som gir en utvidet forståelse både av verden og seg selv. Fordi leseren tar med seg ulike erfaringer og

holdninger, kan litteraturen fylle funksjonen som speil for enkelte og som vindu for andre. Et litterært møte med en skjebne som er radikalt annerledes enn leserens, kan bidra til nye perspektiver (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-57; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Andre argumenterer for at det er lettere å føle empati med fiktive karakterer enn med mennesker i den virkelige verden. Dette fordi det ikke følger med noe ansvar, og man dermed ikke risikerer mer enn sitt emosjonelle engasjement (Bakhtin, 1986, s. 7; Nicolaysen, 2005, s. 18; Nussbaum, 2016, s. 10-192; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236).. Fiktive karakterer kan dermed brukes for å adressere sårbar tematikk, fordi det skaper en nærhet og samtidig en nødvendig distanse til det vanskelige.

## **2.3 Arbeid med litteratur i et sosiokulturelt læringsfellesskap**

Det finnes mange måter å organisere tekstarbeidet på, og i lesesituasjonen i klasserommet kan læreren velge å vektlegge ulike tilnærminger til litteratur. Læreren kan eksempelvis velge å ha en faglig tilnærming til litteratur eller en mer leserorientert tilnærming. Innenfor litteraturvitenskapen finnes det flere litteraturteorier som belyser forholdet mellom leser og tekst. Teoriene kan samles under betegnelsen *resepsjonsteori* som har sin opprinnelse fra Wolfgang Iser. Iser retter oppmerksomheten mot leserens mottakelse av det litterære verket, og herunder leserens medvirkning hva det gjelder å gi teksten mening (Iser, 1988),

En kjent figur innenfor resepsjonsteorien er den amerikanske litteraturforskeren, Rosenblatt (Rosenblatt, 1994; Rosenblatt, 1995; Rosenblatt, 2005). Rosenblatt deler leseformål inn i to standpunkt, *efferent* og *estetisk* lesing. Leseren velger lese måte basert på hva leseren trenger, altså hva som er formålet med lesingen: “The term efferent [...] designates the kind of reading in which attention is centered predominantly on what is to be extracted and retained after the reading event” (Rosenblatt, 2005, s. 11). *Efferent* lesing kan dermed forstås som informasjonssøkende lesing der formålet er å innhente spesifikt meningsinnhold, fakta og informasjon fra teksten. I en *efferent* tilnærming til litteratur fokuserer leseren på det som «er igjen» etter lesningen, altså det leseren kan ta med seg av informasjon videre (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11). Det kan for eksempel dreie seg om handlingsforløpet i en tekst, synsvinkel samt andre

litterære elementer. I en *estetisk* tilnærming til litteratur vendes blikket innover i leseren mot det leseren gjennomlever under lesingen av egne følelser, tanker og assosiasjoner, og hvordan dette skjer som en del av den spesielle relasjonen mellom leseren og teksten (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12).

Rosenblatt skildrer selve leseprosessen som en estetisk læringsform der fokuset er på den nye meningen som skapes i møte mellom teksten og leseren. Begrepet *transaksjon* brukes for å beskrive den dialogiske meningsskapingen som foregår i møte med leseren og teksten (Rosenblatt, 1995, s. 42). Rosenblatt skriver: "The reader brings to the text his past experience and his present personality" (Rosenblatt, 1994, s. 12). Sitatet kan leses som at leseren forstår teksten utfra sin egen livsverden, og at ny forståelse blir til i møte med teksten og leseren. Slik kan leseprosessen skildres som en *hermeneutisk sirkel*, altså som en transaksjon mellom teksten og leseren, leseren og teksten, der leseren først vender seg fra sine personlige estetiske tolkninger og tilbake til teksten.

Rosenblatt mener at de to lesemåtene ikke er uforenlige, men heller to ulike måter forstå en tekst på utfra hva som er formålet med lesningen (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). Videre tydeliggjør litteraturforskeren at forholdet mellom efferent og estetisk lesning er dynamisk og dialektisk, og at teksten i rendyrket form hverken er efferent eller estetisk. Rosenblatt forstår den efferente og estetiske lese måten som ytterpunkter på et kontinuum der det er leserens formål med lesingen som bestemmer hvor på kontinuumet lesingen befinner seg (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). Slike tilfeller forklarer Rosenblatt med begrepet det estetisk-efferente kontinuumet (Rosenblatt, 2005, s. 10-11).

Begge lese måtene vil være til stede i lesingen av en tekst, og i en leseprosess vil leseren veksle mellom de to lese måtene (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). Et av de tidligste og mest betydningsfulle valgene i en leseprosess er valget om å innta et hovedsakelig efferent standpunkt eller å innta et hovedsakelig estetisk standpunkt. Den samme teksten kan altså leses både efferent og estetisk, men ofte vil den ene lese måten være primær den andre sekundær (Rosenblatt, 2005, s. 12-13). Det kan tyde på at lærebokens spørsmål vil være av betydning for hvilken lese måte som blir primær og sekundær



Videre mener Rosenblatt at en skjønnlitterær tekst og en fagtekst stiller ulike krav til leseren. Rosenblatt betegner skjønnlitteratur som «a particular mode of experience» (Rosenblatt, 2005, s. 89). Videre presiserer hun «It requires a particular kind of relation between a reader and text. It requires a particular kind of reading process» (Rosenblatt, 2005, s. 89). Av sitatet til Rosenblatt fremgår det at den estetiske lese måten krever at leseren har en estetisk lesekontrakt i møte med teksten der leseren bemerker seg de estetiske kvalitetene ved teksten og hva leseren føler, tenker og opplever i lesningen av teksten (Rosenblatt, 1995, s. 33; Rosenblatt, 2005, s. 89-90). En skjønnlitterær tekst er uunngåelig basert på en estisk lesning. Det er kun ved en estisk tilnærming til den skjønnlitterære teksten, hvor leserens oppmerksomhet strekker seg til det personlige og emosjonelle, at selve opplevelsen av teksten får utfoldet seg (Rosenblatt, 1995, s. 33). Likevel er ikke estetisk lesing kun forbeholdt skjønnlitteratur, på samme måte som at efferent lesing ikke kun er tilknyttet fagtekster.

Lesing alene kan ikke forandre verden, men dersom leseren diskuterer det han har lest med andre kan det føre til en personlig utvikling. Dette perspektivet støttes av Nussbaum som fremhever lærerens rolle i litteraturundervisningen ved å poengtere at en kritisk og spørrende undervisning er betydningsfullt og ikke kan erstattes av noe som helst litterært utvalg (Nussbaum, 1997, s. 66). Videre hevder hun at litteraturens påvirkningskraft på leseren utelukkende er et resultat av samspillet mellom tekst og leseren (Nussbaum, 1997, s. 11). Et annet moment som er relevant å trekke inn, er at ren kunnskapstilegnelse ikke er tilstrekkelig for å utvikle forståelse. Innlevelsessevne krever at leseren har et «indre blikk», fantasi og undring som må dyrkes og arbeides med, ikke bare individuelt, men også i fellesskap med andre (Nussbaum, 2016, s. 10). Et slikt syn er i tråd med Aase sitt perspektiv på danning (Aase, 2005a, s. 17-21; Aase, 2005b, s. 69-78; Aase, 2005c, s. 106-111).

Aase påpeker at danning må forstås som internalisert kunnskap, og at læringen foregår gjennom deltakelse i det praktiske og sosiale rommet for utvikling. Dermed kan danning forstås ut ifra et sosiokulturelt læringssyn (Aase, 2005a, s. 21). Videre utdyper Aase at danning foregår både kollektivt og individuelt (Aase, 2005b, s. 78). Lærerens utfordring ligger dermed i å tilrettelegge for dannelsingspotensiale gjennom egnede læringsprosesser og arbeidsmåter (Aase, 2005a, s. 17). Aase påpeker dessuten at norskfagets dannelsingspotensiale blant annet ligger i fagets særegne posisjon som

språkfag, noe som understrekes av sitatet «Å utvikle språk er å utvikle tanke» (Aase, 2005b, s. 69). Her kan det trekkes paralleller til Lev Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori som bygger på slutningen om språket som støtte for tanken. Ifølge Vygotsky sin teori er språket byggesteinen for tanken, der tanken utvikles gjennom språklig samhandling med andre (Vygotsky, 2001, s. 157-158) I tråd med dette forsker Aase på den litterære samtalen som ledd i danningen og det sosiokulturelle læringsynet (Aase, 2005b, s. 78; Aase, 2005c, s. 106-111).

Aase mener at den litterære samtalen kan gi innblikk i hva elevene mener om teksten, slik det fremgår av følgende sitat: «[...] en viktig side ved dannelsespotensialet i faget er å eksponere egen forståelse gjennom fortolkning sammen med andre» (Aase, 2005b, s. 78). I en litterær samtale er det snakk om teksten, og elevene kan dermed fortelle hvordan de forstår noe samtidig som de skjuler ytringene sine bak teksten (Aase, 2005c, s. 110-111). Aase påstår at den litterære samtalen har en uunnværlig rolle i litteraturundervisningen som foregår i klasserommet, fordi den tvinger leseren til å stoppe opp å se tilbake på teksten, samtidig som leseren blir tvunget til å forholde seg til andre lesninger enn sin egen. Den litterære samtalen kan dermed skape et tolkningsfelleskap der ulike tolkninger og forståelser for en tekst kan møtes (Aase, 2005c, s. 106-107). Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv er det dermed grunnlag for å hevde at et tolkningsfelleskap kan gi gode vilkår for læring (Vygotsky, 2001, s. 157-158).

Litteraturviteren og poeten Suzanne Keen hevder at litterære samtaler i tillegg til lesing har en større effekt på leseren enn lesingen i rendyrket form. Videre mener Keen at den aktive overføringen av tolkninger som følger lesingen av en tekst er betydningsfullt (Keen, 2007, s. 179). Av særlig betydning er affirmasjonen og utfordringen av tolkninger som kan forekomme når lesere diskuterer skjønnlitteratur med andre. Jeg forstår affirmasjoner som positivt orienterte utsagn som bidrar til bekreftelse og erkjennelse. Særlig betydningsfullt når skjønnlitteratur diskuteres er også utfordringen av tolkninger, spesielt med støtte av en lærer som trekker paralleller mellom lesernes reaksjoner på det litterære verket og mulighetene for å handle i den virkelige verden. Videre gjør Keen et poeng av å skrive at læreren ikke kan erstattes av noe som helst litterært utvalg. Hun presiserer at til tross for motiverende og engasjerende litteratur

forblir likevel tekstens fulle potensiale ubenyttet uten engasjerende lærere (Keen, 2007, s. 146).

### 2.3.1 Oppsummering av teori

I resepsjonsteorien rettes oppmerksomheten mot hvordan leseren responderer på det litterære verket (Iser, 1988). Innenfor resepsjonsteorien har jeg valgt å støtte meg til Rosenblatt som deler leseformål inn i efferent og estetisk lese måte (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). De to lese måtene er to ulike måter å forstå en tekst på ut fra hva som er formålet med lesingen (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). I en estetisk lese måte har leseren et informasjonssøkende blikk der hensikten er å abstrahere relevant informasjon fra teksten. I en estetisk tilnærming til litteratur vektlegges leserens tanker, følelser og assosiasjoner som leseren gjennomlever under lesingen av teksten. De to tilnærmingene kan forstås som ytterpunkter på et kontinuum, der det er leserens formål med lesingen som avgjør hvor på kontinuumet lesingen befinner seg. De fleste lesninger vil finne seg et sted mellom de to polene (Rosenblatt, 1995, s. 33-42; Rosenblatt, 2005, s. 10-90). Rosenblatt sin forståelse av litterær lesing kan tyde på at spørsmålene som stilles kan være førende for hvilken lese måte leseren tar i bruk. Det løfter frem et aspekt som det kan være interessant å undersøke videre, nemlig hvilke spørsmål læreboken stiller til tekstene i de litterære sjangrene, ettersom det kan være førende for hvordan elevene forholder seg til teksten. Videre fremhever flere teoretikere lærerens rolle i litteraturundervisningen (Aase, 2005a, s. 17-21; Aase, 2005b, s. 69-78; Aase, 2005c, s. 106-107; Keen, 2007, s. 147-179). Nussbaum løfter frem en kritisk og spørrende undervisning der fantasi og undring dyrkes og arbeides med (Nussbaum, 1997, s. 66; (Nussbaum, 2016, s. 10). Det er å tråd med Aase sitt perspektiv på danning, der hun påpeker at danning foregår både kollektivt og individuelt (Aase, 2005b, s. 78). Aase trekker særlig fram den litterære samtalen som ledd i danningen og det sosiokulturelle læringssynet (Aase, 2005b, s. 78, Aase, 2005c, s. 106-111. Keen gjør også et poeng av å trekke fram et tolkningsfellesskap og engasjerende lærere som særlig betydningsfullt for litteraturundervisningen (Keen, 2007, s. 147-179).

### 3 Metodiske valg og materiale

I dette kapittelet redegjøres det for hvilken metode som benyttes i analysen. Metoden som benyttes i analysen er *en kvalitativ metode*, der *kategorisering* og *hermeneutikk* står som sentrale begreper. Grunnlaget for metodevalget er problemstillingen: «Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet livsmestring i arbeid med skjønnlitteratur i læreverket Norsk 9?» Formålet med analysen er å analysere de litterære tekstene og tilhørende oppgaver i læreverket *Norsk 9*, for å avdekke hvordan læreverket tilrettelegger for arbeid med livsmestring i litteraturundervisningen.

#### 3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Begrepet *metode* kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr «å følge en bestemt vei mot målet» (Befring, 2015, s. 36). I et forskningsarbeid kan metoden beskrives som fremgangsmåten forskeren benytter (Befring, 2015, s. 36). Denne masteroppgaven er en *kvalitativ* studie. I min tekstanalyse vil jeg ha en analytisk tilnærming til tekst der jeg analyserer og tolker tekster fra en lærebok. Hensikten med studien er å undersøke på hvilken måte tekster i læreboken kan benyttes for å nå læreplanens målsetting knyttet til livsmestring. Årsaken til at jeg har valgt en *kvalitativ* forskningsmetode er at jeg ønsker å forske på tekst. Ifølge Postholm et al. er kvalitativ tekstanalyse hensiktsmessig når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres (Postholm et al., 2018, s. 163).

*Kvalitative* data uttrykkes ofte i form av tekst som tolkes og analyseres av forskeren (Høgheim, 2020, s. 29-30; Postholm et al., 2018, s. 89). Som forsker står man dessuten friere til å ta innover seg ny kunnskap når det gjelder kvalitative metoder sammenliknet med *kvantitative* (Kvarv, 2021, s. 154). Ettersom kvalitative metoder gjerne har en eksplorerende tilnærming, vil kvalitative metoder dessuten være særlig formålstjenlig for å undersøke fenomener som sjeldent er forsket på (Høgheim, 2020, s. 29-30). *Kvantitative* data derimot er data som omhandler antall og opptelling, og som kan tallfestes (Postholm et al., 2018, s. 89).

*Kvalitative tilnærminger* til innholdsanalyse er forskningsmetoder som brukes for å analysere menneskelig kommunikasjon, lydfiler og skriftlige dokumenter (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Ettersom hensikten med denne studien er å studere

meningsinnholdet i tekster, vil jeg utføre en *kvalitativ innholdsanalyse* i tråd med det Fauskanger og Mosvold betegner som en *konvensjonell og teoridrevet kvalitativ innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127-128).

*Konvensjonell innholdsanalyse* kan betraktes som en systematisk tilnærming til koding av data, der kategoriene blir utviklet induktivt fra deler av materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130-135). I en slik analytisk tilnærming vil altså innholdet som belyser problemstillingen systematiseres og genereres i ulike kategorier i gjennomgangen av materialet. I en *teoridrevet innholdsanalyse* analyseres kategoriene med utgangspunkt i eksisterende teori (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130-137). De tekstanalytiske tilnærmingene henger tett sammen med den hermeneutiske vitenskapstradisjonen, som tar for seg prinsipper for hvordan forstå og tolke meningsinnholdet i tekster (Postholm et al., 2018, s. 163).

### **3.2 Hermeneutisk tilnærming**

I analyseringen og tolkningen av tekst vil jeg støtte meg til den *hermeneutiske forskningstradisjonen*. *Hermeneutikk* er læren om fortolkning og forståelse av tekster, og ordet er avledet av det greske ordet *hermenvein*, som betyr «tolke for å forstå» (Befring, 2015, s. 20; Høgheim, 2020, s. 169; Kvarv, 2021, s. 83). Den tyske filosofen Hans Georg-Gadamer er den fremste representanten til den hermeneutiske læren. Dette fordi den hermeneutiske metoden i sin helhet baserer seg på Gadammers teorier om dokumentanalyse (Befring, 2015, s. 111). Sentrale begreper innenfor hermeneutikk ut fra Gadammers tenkning er begrepene *forut-forståelse* og *den hermeneutiske sirkel* (Befring, 2015, s. 111; Gadamer, 2003, s. 39). Begrepet *forut-forståelse* oversettes gjerne til *forforståelse* og omfatter både betydelig faglig innsikt og fordommer (Befring, 2015, s. 111).

Tolkningsprosessen kan foregå som en sirkulær eller interaktiv prosess der leseren veksler mellom en forforståelse og innhenting av nye erfaringer som i sin forlengelse kan lede til ny innsikt og en helhetlig forståelse av det som undersøkes (Befring, 2015, s. 111). I et slikt perspektiv kan tolkningsprosessen foregå som en analytisk prosess der leseren er nærsynt og undersøker delene, for så å betrakte forskningsobjektet fra avstand og se delene i en større helhet. Den gjensidige vekslingen mellom helhet og del utgjør

den *hermeneutiske sirkel* (Gadamer, 2003, s. 33). Sirkelbevegelsen går fra tekstens helhet til dens deler og tilbake igjen, før den ender i den endelige forståelsen av teksten (Gadamer, 2003, s. 39). Den hermeneutiske sirkel går ut på at man skal forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten. Fortolkningsprosessen foregår dermed som en sirkelbevegelse (Gadamer, 2003, s. 33). Det Gadamer kaller fordommer eller forutforståelser blir et sentralt begrep i denne prosessen ettersom det vesentlige i hermeneutikken er at forskeren har en forforståelse av det som forskes på (Høgheim, 2020, s. 169). *Tolkningsprosessen* kan altså foregå som en analytisk prosess der leseren starter med en forforståelse av det som undersøkes. Forståelsene videreutvikles når leseren innhenter videre nye erfaringer som tolkes og som kan bidra til en ny utvidet helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 21).

Den hermeneutiske forskningstradisjonen ligger til grunn for denne masterhavhandlingen, ettersom jeg vil ha en eksplorerende tilnærming til forskningsobjektet, der hensikten er å undersøke og tolke utvalgte tekstutdrag og tilhørende oppgaver. I forkant av denne studien hadde jeg redegjort for begrepet livsmestring og tilegnet meg kunnskap om temaet som dannet utgangspunktet for mine forforståelser. Videre ble forforståelsen kultivert gjennom lesing av teori og analyseringen av læreboktekstene. I retrospekt har jeg likevel latt meg overraske over hvor lite kunnskap jeg hadde om temaet jeg utforsket i forkant av arbeidet. I forkant av analysen hadde jeg opparbeidet meg en helhetsforståelse av læreboken, deretter så jeg på de ulike delene og så sammenhenger som i sin tur påvirket helhetsforståelsen, og delene virket dermed tilbake på helheten. I den forstand har denne prosessen foregått som en hermeneutisk sirkel der jeg har gått fra å ha en helhetsforståelse av temaet, til delforståelse og videre til ny helhetsforståelse.

### **3.3 Kategorisering**

Analysen baserer seg på en *konvensjonell innholdsanalyse* i kombinasjon med en *teoridrevet* (se kapittel 3.1 for en utmynting av begrepene). Den konvensjonelle innholdsanalysen baseres på lærebokens ulike tilnærminger og brukes hovedsakelig for å systematisere materialet mitt. Videre har jeg heftet noen kriterier på materialet med teoretiske begreper som er basert på teori. De teoretiske begrepene springer ut fra forskningslitteratur av skjønnlitterære tekster. Jeg vil bruke de litterære tekstene som

omdreiningspunkt for mine analyser, og i henhold til den konvensjonelle innholdsanalysen vil jeg kategorisere materialet mitt i kategoriene *leseoppdrag*, *lesestopp* og *oppgaver*. Kriteriet som legges til grunn for kategorien *leseoppdrag*, er at oppgaven gis i forkant av teksten. En annen kategori er *lesestopp*, og kriteriet som legges til grunn er at oppgavene gis underveis i teksten. Kriteriet som legges til grunn for kategorien *oppgaver*, er at oppgavene gis i etterkant av teksten.

Videre vil det være en tett forbindelse mellom teorien og kategoriene mine, da jeg skal undersøke de ulike kategoriene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket jeg har redegjort for i kapittel 2. De teoretiske begrepene er efferent og estetisk lese måte (se kapittel 2.3) og litteratur som speil og vindu (se kapittel 2.2). Dette er teoretiske begreper som springer ut fra teorikapittelet mitt. For å skille mellom efferent og estetisk lesing baserer jeg meg på Rosenblatt sitt skille mellom ulike leseformål i lesingen av en tekst. Kriteriene jeg legger til grunn for efferent lese måte, er at oppgavene er informasjonsinnhentende og ber leseren finne eller abstrahere visse momenter fra tekstene (se kapittel 2.3 for begrepsavklaring). Oppgavene som er informasjonsinnhentende, krever at elevene leser efferent for å besvare oppgaven, ettersom oppgaveteksten blir orienteringspunktet for lesingen. Slike oppgaver stiller ikke krav til elevenes forestillingsevne, kreativitet eller tolkning. I henhold til den efferente lese måten vil jeg derfor undersøke hvorvidt oppgavene pålegger elevene å finne eller abstrahere informasjon fra de skjønnlitterære tekstene.

Kriteriene som legges til grunn for estetisk lese måte, er at oppgavene inviterer leseren til å bruke deres tanker, følelser og estetiske opplevelser som referansepunkt for lesingen (se kapittel 2.3 for begrepsavklaring). Oppgaver som ber elevene vurdere egne følelser, tanker, assosiasjoner, meninger og refleksjoner omkring tekstene, inviterer til en estetisk lese måte. Tekstene og oppgavene kan befinne seg i kontinuumet mellom de den efferente og estetiske lese måten.

Det Nussbaum betegner som litteratur som speil omfatter litteratur som fremstiller livsverdener og litterære stedfortredere elevene kan identifisere (speile) seg med (se kapittel 2.2 for begrepsavklaring). Litteratur som vindu er vurdert på bakgrunn av om tekstene gjennom litterære stedfortredere gir leseren innsikt i andres liv og i den forlengelse deres tanker og perspektiver eller eventuelt fraværet av dette (se kapittel 2.2

for begrepsavklaring). I denne sammenheng er det av betydning å presisere at den samme teksten eller oppgaven kan befinne seg i kontinuumet mellom litteratur som speil og vindu (Bishop, 1990, s. 1; Rosenblatt, 2005, s. 10-13).

### 3.4 Læreboka

I denne avhandlingen vil jeg undersøke et trykt læremiddel. Begrepet læremiddel er redegjort for i forskrift til opplæringsloven, § 17-1 der det står: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikke-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa» (Opplæringslova, 1998, § 17-1).

Valg av lærebok er basert på to kriterier. For det første har jeg vurdert lærebøker som er utgitt etter folkehelse og livsmestring ble innført, og som av den grunn trolig har bidratt med noe nytt til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Valget falt på *Norsk 9* fra Cappelen Damm som ble utgitt i 2021 (Blikstad-Balas et al., 2021a). Læreverket er skrevet av Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer Olsen. Tatt i betraktning at læreverket ble utgitt i 2021, etter folkehelse og livsmestring ble innført, er det grunn til å tro at læreverket har noe å bidra med på det tverrfaglige temaet.

For det andre har jeg valgt lærebok basert på hvor utbredt læreverket er. Cappelen er et gammelt og anerkjent tradisjonsrikt forlag, og forskning tyder dessuten på at trykte læremidler har stor rekkevidde i det norske skolesystemet. Påstanden er fundert i en rapport i samarbeid med Utdanningsdirektoratet som er publisert av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning i 2021. I Utdanningsdirektoratets spøringer fra 2021 deltok 410 grunnskoler, 74 videregående skoler, 79 kommuner og 7 fylkes-kommuner. Funnene avdekker at 96-100% av skoleeierne oppgav at skolen benyttet seg av trykte læremidler som er utviklet for pedagogisk bruk (Bergene et al., 2021, s. 110-112). Av funnene fremkommer det altså at trykte læremidler brukes av de aller fleste skoler, ettersom tilnærmet alle skoleeierne i undersøkelsen oppga å bruke trykte og digitale læremidler som er utviklet for bruk i opplæring (Bergene et al., 2021, s. 110-112).

I forbindelse med lærebokens status blir det også aktuelt å trekke inn ARK&APP studien som viser at den papirbaserte læreboken fremdeles har en sterk rolle i norske



klasserom (Gilje, 2016, s. 36-59). Forskningsartikkelen er publisert i 2016 og er en relativt fersk studie. Oppdragsgiveren til forskningsprosjektet er Utdanningsdirektoratet. ARK&APP gir ny kunnskap om hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere velger å bruke papir- og skjermbaserte læremidler i norsk skole (Gilje, 2016, s. 36-59). Fra 2013 til 2016 undersøkte omtrent 20 forskere valg og bruk av læremidler i fire skolefag i grunnskolen: samfunnsfag, engelsk, naturfag og matematikk. På tvers av de fire fagene så man noen tydelige fellestrekk. Grunnskolelærerne på den enkelte skole valgte hovedsakelig papirbaserte læremidler, og lærerne valgte å supplere med digitale læremidler og læringsressurser i de tilfeller de opplevde at den papirbaserte læreboka ikke dekket kompetansemålene. Av funnene fremkommer det også at lærebøker med en innebygget didaktikk og progresjon ofte fikk en annen rolle i operasjonaliseringen av læreplanen sammenlignet med læringsressurser. Funnene viser dessuten at den papirbaserte læreboka har en strukturerende funksjon i undervisningsøktene og dannet utgangspunkt for flere av undervisningsaktivitetene. I videregående opplæring derimot så man en tendens til at ulike læremidler og læringsressurser hadde likere status i planleggingen av undervisning (Gilje, 2016, s. 36-59).

De ovennevnte funnene sammenfaller med det professor i lesevitenskap, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, skriver om at lærebøker kan si noe om den sosiale praksisen rundt litteratur i skolen, ettersom læreverkene styres av både læreplanene og vurderingsordningene som gjelder (Nicolaysen 2005, s. 11). I tillegg kan læreverkene peke på hva som trender i litteraturvitenskapen samt fagtradisjoner i skolen (Nicolaysen, 2005, s. 33). Nicolaysen sine perspektiver samt forskning som er presentert innledningsvis, viser at den papirbaserte læreboken i aller største grad er styrende for det som foregår i klasserommet (Bergene et al., 2021, s. 110-112; Gilje, 2016, s. 36-59). Et interessant perspektiv det kan være aktuelt å trekke frem i denne sammenheng, er at oppgavene som gis i læreboken påvirker hvordan elevene leser teksten. Professor emerita i tekstvitenskap, Dagrun Skjelbred argumenterer for å tenke kritisk gjennom praksisen med oppgaver i elevbøkene, da disse oppgavene gjør noe med lesingen av teksten. Videre argumenterer Skjelbred for at elevenes lesestrategi kan bli å finne «riktig svar» fremfor å tenke selvstendig. Oppgavene gjør at elevene går inn i bestemte leser-roller og omgås teksten på en bestemt måte som ikke nødvendigvis er i tråd med det lese-opdrag en ønsker at skolen skal gi (Skjelbred, 2003, s. 67).

### 3.5 Tekstutvalg

Kapittelet *I andres liv* består av 54 sider. I introduksjonsteksten til kapittelet står det følgende: «[...] Selv om en tekst ikke handler om deg, kan den gi deg muligheten til å forstå deg selv bedre, og kanskje få deg til å kjenne at du ikke er alene [...] Tekster kan også være døråpnere til andres liv [...] (Blikstad-Balas, 2021a, s. 7)». Jeg forstår dette som at hensikten med kapittelet er å gi elevene en økt forståelse av seg selv og andre gjennom litteraturen. Gjennom litteratur som bidrar med nye perspektiver og innblikk i andres liv kan man få økt forståelse for seg selv og andre. Oppgavene som gis både før, underveis og i etterkant av lesingen av tekstene legger også føringer på hvordan tekstene skal leses.

På Cappelen Damm sine hjemmesider beskrives læreverket som en alt-i-ett bok for eleven som består av seks kapitler som omhandler elevnære, norskfaglige og tverrfaglige temaer (Cappelen Damm, u.å.). Hvert delkapittel innledes med en introduksjon av temaet som tilrettelegger for samtale og diskusjon i klasserommet. De seks kapitlene består av flere delkapitler som adskilles med en stor og markert overskrift. Hvert delkapittel innledes med en kort tekst med norskfaglig kunnskap som en ramme for arbeidet med teksten. Deretter følger en *låne-tekst* som lærebokforfatterne har valgt ut for å kaste lys over kapittelets innhold. Begrepet *låne-tekst* forstås i denne sammenheng som tekster som er skrevet av andre forfattere enn lærebokforfatterne og som er tatt inn i læreverket. Låne-teksten er knyttet opp mot temaet i kapittelet. Etter låne-teksten følger det ulike oppgaver elevene skal løse. Videre er det i hvert kapittel en låne-tekst med lesestopp underveis som bidrar til dybdelesing eller veiledet lesing, avhengig av hvordan læreren velger å benytte seg av lesestoppene i undervisningssammenheng. Hvert kapittel inneholder også en elevtekst som eksempeltekst for skriving i ulike sjangre og en sidemålstekst med oppgaver på og om sidemål. Tekstene er i ulike sjangrer, med tilhørende fagstoff og et utvalg av oppgaver.

Leseren får innblikk i andres liv gjennom et kortdikt, en novelle, en selvbiografi og en fortelling. Det er i alt fire litterære tekster som blir særlig aktuelle for analysen og det er *Mikropoesi* av Tryvge Skaug, *Forbrytelse og straff* av Gro Dahle, *Andregenerasjonens sinne* av Zeshan Shakar og *Hjartejenta* av Erna Osland (se vedlegg 2 til 6 & 8 til 9). Jeg har valgt å inkludere den litterære sakprosaeteksten til Shakar, som har flere estetiske

kvaliteter. Selv om leseren har all grunn til å tro at det han skriver er sant, er det hans subjektive fortelling av det han har opplevd. En nærmere beskrivelse av materialets innhold kommer i kapittel 4.1.

### 3.6 Analyseprosessen

I begynnelsen av analyseprosessen foretok jeg først en skumlesning av læreboken med utgangspunkt i oppgavens problemstilling for å danne et overblikk av materialet. Deretter nærleste jeg tekstene og oppgavene i læreboken for å danne en oversikt over hva av innhold som var sentralt opp mot problemstillingen min. Videre begynte jeg med en konvensjonell innholdsanalyse, der jeg dannet hovedkategorier basert på lærebokens ulike tilnæringer for å strukturere materialet mitt. Jeg lette etter mønstrene i oppgavene og kategoriserte oppgavene deretter. Jeg endte opp med å strukturere materialet mitt i hovedkategoriene *leseoppdrag*, *lesestopp* og *oppgaver*. I den konvensjonelle innholdsanalysen brukte jeg fargekodede Post-it lapper som fungerte som representasjoner for de ulike kategoriene i analyseprosessen. Videre foretok jeg en teoridrevet innholdsanalyse der jeg undersøkte hvordan funnene tilhørende de ulike kategoriene inviterte til en efferent eller estetisk lesemåte samt litteratur som speil og vindu. Ved hjelp av kunnskapen jeg tilegnet meg fra teorikapitlet, observerte jeg mønsteret i oppgavene. I den teoridrevne innholdsanalysen benyttet jeg meg også av fargekodede Post-it lapper, for å markere oppgavene og tekstene jeg tolket som representasjoner på litteratur som speil og vindu samt efferente og estetiske lesemåter.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Forskningens *validitet* og *reliabilitet* er av avgjørende betydning for studiens kvalitet. *Validitet* og *reliabilitet* er begreper som ofte benyttes for å vurdere kvaliteten på forskningen (Postholm et al., 2018, s. 222). Hvorvidt studien er *valid* eller *gyldig*, handler om i hvilken grad resultatene forskeren avdekker er gyldige og belyser problemstillingen som utforskes (Dalen, 2011, s. 96; Tjora, 2017, s. 232). *Reliabilitet* betyr *pålitelighet* og omhandler i hvilken grad resultatene kan etterprøves, altså hvorvidt en annen forsker kunne kommet frem til et tilnærmet likt resultat ved bruk av samme metode. Det kan avdekke hvor grundig og sannferdig forskeren har behandlet det

empiriske materialet i sitt prosjekt. Reliabilitet innebærer derfor også at studiens fremgangsmåte er pålitelig og troverdig. (Postholm et al., 2018, s. 223).

### 3.8 Validitet og reliabilitet i kvalitative studier

I en analysestudie kan den kvalitative forskeren sikre undersøkelsens troverdighet ved å gjøre forskningsprosessen transparent og redegjøre for analysemetodene som er benyttet (Thagaard, 2009, s. 23-24). En kvalitativ tilnærming til forskning fordrer dessuten at forskeren har et kritisk og reflekterende blikk på egen forskerrolle for å ivareta studiens reliabilitet (Dowling, 2010, s. 26-39). I en kvalitativ forskningsprosess er det høyde for at forskerens fortolkning av meningsinnholdet kan være preget av forskerens subjektive opplevelser og tolkninger (Dowling, 2010, s. 26-39). «Spenningen mellom subjektivitet og objektivitet eller mellom vurdering og beskrivelse i forskningen løses ikke ved at en ser bort fra det subjektive og det vurderende elementet i forskningen, men at det får sin rette plassering og avgrensning» (Skrunes, 2010, s. 109). I en forskningsprosess er det altså viktig at forskeren er bevisst på egen forskerrolle og er kritisk til hvordan ens forståelser kan påvirke egen forskning. Den kritiske og reflekterende tilnærmingen til forskning støttes av Dowling, som forstår *kritisk refleksivitet* som viktig for forskningsprosessen (Dowling, 2010, s. 26-39). Dowling foreslår at den mest hensiktsmessige måten å håndtere den subjektive tilnærmingen til kvalitativ forskning på er å være *kritisk refleksiv*. En *kritisk refleksiv* holdning til forskningen forutsetter at forskeren forstår hvordan subjektive meninger og forståelser kan påvirke det empiriske materialet som ligger til grunn for forskningen (Dowling, 2010, s. 26-39). Det kan blant annet innebære at forskeren evner å reflektere rundt og være kritisk til samspillet mellom egen forskerrolle, teoretiske perspektiver og det aktuelle forskningsmaterialet som ligger til grunn for studien.

### 3.9 Studiens validitet og reliabilitet

Som forsker har jeg et særskilt ansvar for å være bevisst på de etiske aspektene ved prosjektet slik at studien blir gjennomført på en måte som er etisk forsvarlig (Dowling, 2010, s. 26-39). I forskningsprosessen har jeg derfor vært bevisst på de etiske valg, vurderinger og begrunnelser jeg må gjøre i mitt forskningsprosjekt.

Når det gjelder prosjektets validitet, kan problemstillingen være en begrensende faktor, da empirien avgrenses til å kun gjelde en lærebok. Jeg har dessuten ikke observert hvordan tekstene benyttes i undervisningssammenheng, og resultatene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde klasserom eller andre lærebøker. For å sørge for ivaretagelse av prosjekts validitet vil jeg derfor forsøke å undersøke det som er gyldig for min problemstilling for å vurdere hvorvidt resultatene samsvarer med etablerte teorier og annen forskning som er gjort på feltet.

En annen begrensning ved undersøkelsen er at tekstene kun er analysert av meg, noe som kan påvirke studiens reliabilitet. Det kan være en begrensende faktor at jeg bruker meg selv som hovedinstrument for innsamling av data, da mine fordommer og forventninger kan påvirke studiens troverdighet. I min tekstfortolkning vil mine forforståelser dannes i møte mellom tekstene og meg som leser. Jeg som leser, vil nærme meg tekstene med visse forforståelser og meningsforventninger til tekstene som utgjør min *forståelseshorisont*. Min *forståelseshorisont* består av de ubevisste antakelsene jeg har i møte med tekstene (Kvarv, 2021, s. 83).

I en tekstanalytisk tilnærming er det dermed viktig å ta hensyn til forforståelse og tolkning av tekst, som kan knyttes til begrepet hermeneutikk. At jeg som forsker har en viss forforståelse av det som skal forstås på forhånd, vil påvirke hvordan jeg tolker tekstene og kan skille seg fra hvordan andre hadde tolket de samme verkene. Som forsker er det derfor viktig at jeg er bevisst på den etiske dimensjonen ved tekstanalyse. Utfra et slikt perspektiv fordrer en hermeneutisk tilnærming til forskningen at jeg er bevisst på hvordan subjektive meninger og erfaringer kan ha innvirkning på tolkningen og analyseringen av det empiriske materialet, og i den forlengelse påvirke prosjektets validitet og reliabilitet. Denne forståelsen får støtte i Gadamer, som skriver: «Åpenhet overfor andres eller overfor tekstens mening vil tvert imot alltid allerede innebefatte at man setter dem i sammenheng med sine egne meninger og setter sine egne meninger i sammenheng med dem» (Gadamer, 2010, s. 37). Sitatet kan forstås som at en gyldig tolkning av en tekst krever at man er bevisst på egne forut-forståelser og fordommer i stedet for å bortforklare dem.

Dowling (2010) sin teori indikerer at forskerens subjektivitet kan representere en metodisk utfordring ved kvalitative tilnærminger som lærebokanalyse (s. 26-39). Lærebokanalyse går ut på å tolke meningsinnholdet og ettersom det samme materialet

kan gi rom for ulike tolkninger, kan forskningsresultatet som ligger til grunn være en gjenspeiling av forskerens subjektive tolkninger av meningsinnholdet. Ettersom analysen av læreboka er subjektiv orientert, vil jeg forsøke å møte subjektiviteten ved å sitere og henvise til læreboka slik at resonnementene og slutningene som trekkes er etterprøvbare. Jeg vil også vedkjenne og være bevisst på egne forut-forståelser, og så langt det lar seg gjøre unngå å lete etter informasjon som bekrefter mine egne forforståelser.

Videre har jeg forsøkt å forholde meg kritisk til egen tolkning av datamaterialet, slik at forskningsresultatet er kommet fram til med utgangspunkt i innsamlet datamaterialet framfor forutinntatte holdninger og meninger. For å styrke studiens reliabilitet hadde jeg i forkant av analysen lest meg opp på teori og utført en begrepsavklaring som dannet utgangspunktet for analysen. At jeg utførte en begrepsavklaring i forkant av analysen, kan styrke studiens validitet fordi analysen er basert på noe konkret og ikke kun min forutinntatte forståelse av livsmestring og litteratur.

Studios reliabilitet er dessuten styrket ved at jeg fremlegger en transparent gjengivelse av forskningsprosessen. Reliabiliteten blir styrket ettersom andre forskere kan etterprøve resultatene gjennom en ny analyse (Postholm et al., 2018, s. 223). Den tekstanalytiske tilnærmingen til studien gjør det dessuten mulig for andre forskere å gjenta prosessen dersom det er ønskelig. Tatt i betraktning at læreverket eksisterer i både digital og papirbasert form, er dessuten datamaterialet lett tilgjengelige for andre gjennom internett, forlag og biblioteker.

## 4 Analyse av materialet

I dette kapittelet presenteres analysen av materialet. Grunnlaget for analysen er problemstillingen: «Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet livsmestring i arbeid med skjønnlitteratur i læreverket *Norsk 9?*» Fokuset er på datamaterialet som er relevant for arbeidet med livsmestring i norskfaget. Jeg skal undersøke hvordan det legges opp til arbeid med litteratur gjennom hva slags oppgaver elevene får, og hvilke litterære tekster de møter. De litterære tekstene vil være omdreiningspunktet for analysen min, med et delkapittel for hver tekst. Grunnet oppgavens begrensede omfang vil jeg kun analysere kapittelet *I andres liv* (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 6-61). I analysen av materialet gis det først en presentasjon av læreverket der jeg løfter fram hvilke temaer elevene møter i tekstene og hvordan. Jeg vil deretter synliggjøre hvordan lesningen legges opp gjennom hvilke oppgaver elevene møter. Underveis vil jeg også trekke inn lærerveiledningen som supplement og parallell til *Elevboka*. Videre har jeg kategorisert oppgavene basert på lærebokens ulike tilnærminger. Analyse materialet undersøkes dermed på bakgrunn av følgende analysekategorier: *leseoppdrag*, *lesestopp* og *oppgaver*. Materialet vil tolkes i lys av begrepene efferent og estetisk lesing til Rosenblatt samt speil og vindusmetaforen til Nussbaum (Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-57; Rosenblatt, 2005, s. 10-12).

### 4.1 Lesetekstene

Kapittelet *I andres liv* er inndelt i 13 delkapitler som er adskilt med stor overskrift (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 6-61). Delkapitlene er bygd opp etter et relativt fast mønster. De litterære tekstene er rammet inn med en presentasjon av sjangeren og et leseoppdrag som gis i forkant. Det gis oppgaver i etterkant av hver tekst. I tillegg inneholder den ene teksten, novellen, lesestopp i margin introdusert med tall som gir ulike oppdrag til elevene.

Jeg presenterer de litterære tekstene i den rekkefølgen de fremkommer i læreverket. Delkapittelet «Mikropoesi» består av to sider (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 8-9) (se vedlegg 2). Læreverket beskriver mikropoesi som korte dikt med få ord og mye plass til å fylle inn egne tolkninger mellom linjene. Mikropoesi publiseres som regel i sosiale medier og har dermed større rekkevidde enn boksalg i butikk. Den første siden er en innledende læreboktekst som gir en innføring i mikropoesi. Videre er det flere innslag

av det som kalles mikropoesi skrevet av Trygve Skaug. Det er seks dikt og hvert dikt består av tre til seks linjer med skrift. Videre er diktene innrammet i egne bokser med ulike farger som skiller dem fra hverandre. Kortdiktene som presenteres i dette kapitlet belyser temaer som selvbilde, egenverd, identitet, samt å håndtere medgang og motgang (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 8-9). Etter diktene gis det fem oppgaver. Oppgavene er introdusert av et spørsmålsteget i en runding.

Delkapitlet «Tett på – å fordype seg i en novelle» består av 18 sider, og her presenteres novellen *Forbrytelse og straff* av Gro Dahle (Blikstad-Balas et al., 2021a, s 10-27) (se vedlegg 3). Teksten til Gro Dahle rammes inn med en læreboktekst om sjangeren novelle. Deretter presenteres novellen som innledes med et leseoppdrag. Til låne-teksten har lærebokforfatterne markert en serie med tolv lesestopp underveis. Disse lesestoppene har en egen overskrift med blå skrift og et nummer, eksempelvis lesestopp 1. Lesestoppene er skrevet i versaler og kan være en kommentar til leseteksten eller et refleksjonsspørsmål. Etter novellen gis det 16 oppgaver. Oppgavene har en blå overskrift og et nummer som skiller dem fra hverandre. Teksten tar for seg tematikk om psykisk helse og oppgavene, særlig lesestoppene tilknyttet teksten, lar elevene utforske tematikken nærmere (Blikstad-Balas et al., 2021a, s 10-27). I denne novellen får leseren oppleve mobbing fra et barns øyne og hans tanker om det som skjer gjennom det Skaftun og Michelsen betegner som en litterær stedfortreder (se delkapittel 2.2.1). Som litterær stedfortreder får leseren tilgang til sterke øyeblikksildringer som kan skape en nærhet og medlidenhet til hovedpersonen og det han opplever i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Novellen handler på mange måter om en ungdom som er frakoblet andre og ikke kjenner de sosiale mønstre for hvordan man omgås andre (Blikstad-Balas et al., 2021a, s 10-27).

Delkapitlet «Å presentere sin egen virkelighet» strekker seg over syv sider. I delkapitlet møter leseren den selvbiografiske teksten *Andregenerasjonens sinne* av Zeshan Shakar (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 28-35) (se vedlegg 5 & 6). Selvbiografien innledes med en læreboktekst om kjennetegn ved selvbiografiske tekster. Deretter rammes teksten inn med et leseoppdrag. Det visuelle uttrykket på leseoppdragene varierer noe. I *Andregenerasjonens sinne* er leseoppdraget grafisk markert med en blå stripe og hvit tekst. Det gis syv oppgaver i etterkant av teksten. I likhet med oppgavene i de foregående delkapitlene har også disse oppgavene blå overskrift og et nummer som



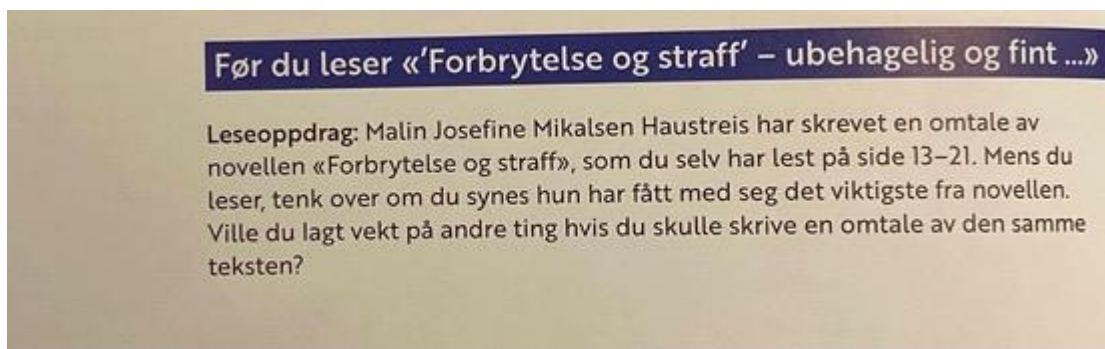
skiller dem fra hverandre (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 28-35). I selvbiografien får leseren oppleve hvordan det er å være andregenerasjonens nordmann sett gjennom en ungdoms øyne. Det er dette Skaftun og Michelsen betegner som en litterær stedfortreder (se delkapittel 2.2.1). Gjennom den litterære stedfortrederen tar leseren del i jeg-personens sinne knyttet til å være andregenerasjonens nordmann, men likevel ikke være norsk nok. I teksten er det bildet av en ung mann og referanser til skolefag, som gir grunnlag for å hevde at jeg-personen er en skolegutt. Jeg-personen henvender seg til leseren gjennom pronomener som «du» og «dem». (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 28-35). Det kan skape en nærhet samtidig som leseren har en nødvendig distanse til litteraturen og dermed sikre det Bakhtin kaller kreativ forståelse (se delkapittel 2.2.1).

Delkapittelet «Sidemålet ditt: Å lese om vanskelige tema» strekker seg over åtte sider. Delkapitlet inkluderer *Hjartejenta* av Erna Osland som er et utdrag fra en roman (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 52-59) (se vedlegg 8 & 9). Teksten rammes inn med en innledende læreboktekst der temaet er å lese om vanskelig tematikk. Deretter presenteres teksten som rammes inn med et leseoppdrag. Etter teksten gis det 9 oppgaver. *Hjartejenta* tar opp eksistensielle spørsmål omkring liv og død uten å utelukkende være en sykdomshistorie (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 52-59). Fortellingen har et poetisk preg med bruk av få korte setninger som setter leseren i ulike stemningsleier. Osland skriver fra ståstedet til et barn, og fortellingen gir ungdommene tilgang til en historie om liv og død. Her trer leseren trer inn i teksten som en litterær stedfortreder for en kort periode, og tar for en kort periode del i Hanna sine tanker om å ha et ødelagt hjerte for så å få livet i gave. I både tekst og illustrasjon er det en gjennomgående kontrast av lys og mørket. Fortellingen handler om en jente som får hjertetransplantasjon, en jente med et svakt hjerte, men en sterk livsgnist. Fortellingen kan være en innfallsvinkel til å samtale om større tematikk, slik som moralske dilemmaer og forskjellen på rett og galt (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 52-59). Dermed kan fortellingen fungere som det Nicolaysen beskriver som *Det Tredje* (se delkapittel 2.2.1), fordi det skaper en nærhet og samtidig en nødvendig distanse til det vanskelige.

## 4.2 Leseoppdrag

Leseoppdrag er spesifikke oppdrag som gis til tekstlesingen. Leseoppdragene er markert grafisk eksplisitt med en blå stripe og hvit skrift. Plasseringen sørger for å synliggjøre at

leseoppdraget skal leses før den litterære teksten. Tre av de fire litterære tekstene har et leseoppdrag som gis i forkant av lesingen. Mikropoesi gis ikke et leseoppdrag som skal gjøres i forkant. Novellen, selvbiografien og fortellingen har derimot et leseoppdrag tilknyttet seg. Blant leseoppdragene legges det opp til både litteratur som speil (se delkapittel samt efferente og estetiske lese måter (se delkapittel 2.2 og 2.3).



Bilde 1: Leseoppdrag om en omtale tilknyttet «Forbrytelse og straff» (Blikstad-Balas et. al, 2021a, s. 38).

I *Forbrytelse og straff* tilknyttet delkapittelet «Tett på – å fordype seg i en novelle», inviterer leseoppdraget til det Rosenblatt betegner som estetiske lese måter (se delkapittel 2.3). I leseoppdraget bes elevene forsøke å leve seg inn i handlingen, og reflektere over hvordan det er å være hovedpersonen. Å reflektere over hvordan det er å være hovedpersonen krever identifisering, altså at man setter seg inn i deres situasjon som en inngang til å forstå den andre personen bedre. Når man skal reflektere over hvordan det er være en person, må man bruke et speil siden å reflektere er å gjenspeile. En slik tilnærming stiller også krav til det Nussbaum betegner som narrativ forestillingsevne (se delkapittel 2.2.1), som er grunnleggende for å forstå andre mennesker. Oppgaver som appellerer til elevens forestillingsevne, fantasi, følelser og assosiasjoner inviterer til en estetisk tilnærming.

Tilknyttet selvbiografien *Andre generasjonens sinne* gis elevene noe informasjon om teksten og hvordan forfatteren presenterer seg. Elevene skal deretter skrive et par setninger der de beskriver deres forventninger til teksten, og hva de tror den kommer til å handle om. Leseoppdraget inviterer elevene deretter til å reflektere over det som skjer videre. Elevene får dermed mulighet til å se om det de tror kommer til å skje stemmer overens med handlingsgangen i teksten. De får på den måten se sammenhenger mellom

det de har lest og det de leser videre. Leseoppdraget befinner seg altså i kontinuumet mellom det efferente og estetiske ytterpunktet. Det innbyr til en estetisk tilnærming, fordi elevene må bruke fantasi, kreativitet og forestillingsevne når de skal forestille seg hva de tror kommer til å skje. Leseoppdraget krever dessuten at elevene bruker det de vet om teksten, sjangerkunnskap og informasjon om forfatteren til å besvare oppgaven. Når elevene skal reflektere over det som skjer videre, må de lete-lese og abstrahere informasjon fra teksten om handlingsgangen, som de så sammenstillinger med egne refleksjoner. Oppgaven inviterer dermed også til det Rosenblatt betegner som en efferent tilnærming (se delkapittel 2.3), da elevene må sammenstille sjangerkunnskap, kunnskap om forfatteren og teksten, med forestillingsevne, fantasi og kreativitet. Leseoppdraget i seg selv innbyr hverken til litteratur som speil eller som vindu. Teksten i rendyrket form kan derimot fylle begge funksjoner. På den ene siden kan teksten fungere som et speil der leseren får bekreftelser på seg selv, i stedet for innsikt i det ukjente. På den andre siden kan den skjønnlitterære teksten være et vindu til andres liv, der leseren får innblikk i et liv som er annerledes enn deres eget (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-57).

Leseoppdraget til *Hjartejenta* tilknyttet delkapittelet «Sidemålet ditt: Å lese om vanskelege tema» befinner seg i det Rosenblatt betegner som det estetisk-efferente kontinuumet (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). I leseoppdraget tilknyttet fortellingen får elevene noe informasjon om teksten de skal lese. De blir informert om at teksten de skal lese handler om et liv som går tapt, og om noen som får livet i gave. Deretter gis de i oppdrag å tenke over om teksten de leser, er en trist tekst. En estetisk tilnærming til lesing har fokus på tekstens estetiske kvaliteter og følelsene som vekkes hos leseren (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). På den ene siden inviterer leseoppdraget dermed til en estetisk tilnærming til litteratur, da fokuset er på hvorvidt teksten er trist. På den andre siden inviterer leseoppdraget også til en efferent tilnærming til teksten elevene skal lese. Et oppdrag som gis før lesingen, inviterer til en efferent tilnærming, ettersom elevene skal ha oppdraget i bakhodet mens de leser. Elevene vil i dette tilfelle lese med et informasjonssøkende blikk etter informasjon som avkrefter eller bekrefter hvorvidt fortellingen er en trist tekst. Som nevnt tidligere kan fylle funksjonen både som speil og som vindu (Bishop, 1990, s. 1). For elever som har opplevd noe liknende, kan teksten være en gjenspeiling av egne opplevelser. For andre elever kan teksten være et vindu til en annen skjebne. Elevene kan utvikle sin narrative

forestillingsevne gjennom innlevelse i andres liv og dermed konstrueres som det Nussbaum betegner som skjønnsomme tilskuere (se delkapittel 2.2.1).

### 4.3 Lesestopp

Lesestoppene er en av måtene læreboken legger opp til arbeidet med skjønnlitteratur. Oppgavene som blir gitt underveis i teksten er markert som lesestopp med en blå runding i margin til teksten (se vedlegg 4). I elevenes utgave står det ikke spesifisert hvordan lesestoppene skal arbeides med. I lærerveiledningen derimot står det eksplisitt at lesestoppene kan arbeides med på ulike måter. Det foreslås at teksten og lesestoppene kan brukes til felleslesing og samtale både i hel klasse og mindre par eller grupper, for å bidra til dybdelesing. Det innebærer at teksten leses enten individuelt eller at læreren leser teksten høyt i klassen. Videre foreslås det i lærerveiledningen at lesestoppene diskuteres enten med læringspartner eller felles i klassen. Ved hvert lesestopp er det forslag til spørsmål, samtaler og diskusjoner i tilknytning til lesestoppene i *Elevboka*. Læreren kan velge å trekke inn disse underveis i lesingen etter ønske og behov.

I novellen *Forbrytelse og straff* er det tolv lesestopp. Av de tolv lesestoppene befinner elleve av lesestoppene seg i kontinuumet mellom det efferente og estetiske, derav har syv av dem en estetisk tilnærming som er primær. Et av lesestoppene har en efferent tilnærming (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11). Flertallet av lesestoppene vektlegger dermed elevenes estetiske erfaringer, tanker og meninger i møte med teksten. Lesestoppene bidrar til refleksjon omkring hva som har skjedd. Det er spørsmål som ikke nødvendigvis har tydelige svar, men som får elevene til å tenke nøye gjennom det de leser. Svarene på lesestoppene står ikke eksplisitt i teksten. Elevene må komme frem til tolkninger basert på informasjon fra teksten, sammenstilt med egne tanker, følelser og perspektiver altså sin egen forståelseshorisont. Lesestopp med en slik tilnærming befinner seg i kontinuumet mellom det efferente og estetiske (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). Slike tilnærminger bidrar til narrativ forestillingsevne og konstrueringen av det Nussbaum betegner som skjønnsomme tilskuere (Nussbaum, 2016, s. 10-192). Lesestoppene som har en estetisk lese måte som primær tilnærming, fordrer at elevene tar utgangspunkt i informasjon som kommer frem i den skjønnlitterære teksten, og bruker det som tolkningsgrunnlag for tanker og meninger

(Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). I utvalget er det to eksempler på slike lesestopp:

*Lesestopp 3: Hovedpersonen tenker at «alt går galt» på grunn av øyeblikket som blir beskrevet her, at «det er da det begynner». Hva mener han med at alt går galt, tror du? Hva er det som begynner? (s. 15).*

*Lesestopp 9: Hvorfor tror du hovedpersonen har behov for å kontrollere vekten sin på den måten? (s. 19).*

Lesestoppene vektlegger elevens tanker og meninger i møte med det skjønnlitterære verket, og gir elevene mulighet til å stoppe opp i teksten å se egne tanker og meninger i sammenheng med teksten, som understreker at meningsskapingen skjer som en del av interaksjonen mellom teksten og leseren. Flere av lesestoppene har dessuten formuleringen «tror du?». Gjennom formuleringen «tror du?» skaper oppgavene et tolkningsrom for elevene der elevene selv må fylle inn tomrommene i teksten siden meningen da ikke står eksplisitt uttrykt. Elevene får uttrykt egne meninger, og de får se egne tolkninger i sammenheng med teksten.

Et flertall av lesestoppene vektlegger det Nussbaum betegner som litteratur som vindu (se dekapittel 2.2), som en inngang til å forstå hovedpersonene bedre. Når elevene skal sette seg inn i andres situasjon, stiller det krav til det Nussbaum betegner som narrativ forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 12-26). Lesestoppene som fungerer som et vindu til andres følelsesliv og måter å tenke om verden på, har til felles at de inviterer til en estetisk tilnærming til litteraturen, ettersom det er leserens tanker, følelser og refleksjoner som er i fokus. Slike oppgaver gir dermed elevene mulighet til å sette seg inn i hovedpersonens situasjon, og de kan reflektere over hvordan det oppleves å være hovedpersonen. Når leseren tar rollen som utenforstående i møte med teksten, kan det sikre det Bakhtin kaller kreativ forståelse forståelse som krever en balanse mellom distanse og innlevelse (Bakhtin, 1986, s. 7). Her kan det trekkes paralleller til det Nussbaum betegner som narrativ forestillingsevne og skjønnsomme tilskuere (Nussbaum, 2016, s. 12-192). Den åpne spørsmålstillingen bidrar dessuten til at leseren kan komme med egne tanker, følelser, perspektiver og refleksjoner. I utvalget er det to eksempler på slike lesestopp:

*Lesestopp 5) Hvorfor tror du hovedpersonen tenker på det farfaren har sagt, når han er ute i skolegården? (Blikstad-Balas, 2021a, s. 16).*

*Lesestopp 7) Hvorfor tror du hovedpersonen prøver å tenke at det som skjer er «helt greit»? Er det helt greit? (Blikstad-Balas, 2021a, s. 17).*

Oppgaveformuleringene fordrer at elevene reflekterer over hvordan de tror hovedpersonen tenker og føler. Elevene blir bedt om å uttrykke deres estetiske opplevelser i møte med teksten. Dersom læreren tilrettelegger for at de estetiske opplevelsene kan uttrykkes i et praksisfellesskap, kan elevene også erfare hvor ulikt situasjonene kan tolkes.

## 4.4 Oppgaver

### 4.4.1 Oppgaver som angir arbeidsmåte

Læreverket har en lærebokstemme som legger føringer for hvordan tekstene skal jobbes med gjennom ulike oppgaver. Kapittelet *I andres liv* inneholder et utvalg skriveoppgaver, en litterær samtale, og flere oppgaver der arbeidsmåte ikke er spesifisert.

Novellen *Forbrytelse og straff* tilknyttet delkapittelet «Tett på – å fordype seg i en novelle» har 16 oppgaver der 10 av dem er skriveoppgaver. Selvbiografien *Andre generasjonens sinne* tilknyttet delkapittelet «Å presentere sin egen virkelighet» har syv oppgaver der tre av oppgavene er skriveoppgaver. I etterkant av *Hjartejenta* tilknyttet delkapittelet «Sidemålet ditt: Å lese om vanskelege tema» gis det ni oppgaver der syv av oppgavene er skriveoppgaver.

Videre vil jeg vise til noen eksempler på skriveoppgaver for å beskrive denne kategorien nærmere:

*Oppgave 1) Hvordan tror du hovedpersonen har det i livet sitt? Skriv et avsnitt eller to hvor du beskriver hva du tenker om dette. Forklar også hva som gir deg dette inntrykket (Blikstad-Balas, 2021a, s. 22).*

*Oppgave 11) Frans har ingen stemme i novellen. Hva ville han sagt hvis han hadde det tror du? Skriv et avsnitt der Frans forklarer for noen hvorfor han ikke er venner med hovedpersonen lenger (Blikstad-Balas, 2021a, s. 26).*

Oppgavene har til felles at de befinner seg i kontinuumet mellom det estetiske og efferente perspektivet (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). Den estetiske tilnærmingen er primær ettersom oppgavene rommer elevenes estetiske opplevelser i møte med teksten ved vektlegge leserens tanker og følelser (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Leseren må koble på egne tanker, følelser, assosiasjoner og refleksjoner. Det krever dessuten fantasi, kreativitet og narrativ forestillingsevne å forestille seg hva Frans hadde sagt om hvorfor han og hovedpersonen ikke er venner lenger. Å skrive fra et annet individs synsvinkel stiller krav til det Nussbaum betegner som narrativ forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 12-26). Videre blir den efferente tilnærmingen sekundær ettersom elevene inviteres til å gå tilbake til teksten for å søke etter informasjon om Frans. Elevene må dermed abstrahere momenter som er relevante for oppgaven (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11). Elevene reflekterer over hvordan det er å være hovedpersonen utfra momenter de abstraherer fra teksten. Når elevene må begrunne egne tanker og tolkninger, krever det dessuten at elevene går inn i teksten og leser med et informasjonsinnhentende blikk for å innhente informasjon som er relevant for oppgaven. De ovennevnte oppgavene er altså informasjonsinnhentende oppgaver der elevene skal innhente informasjon om hvordan hovedpersonen har det i livet sitt, og hvorfor Frans og hovedpersonen ikke lenger er venner.

I *Norsk 9 Elevens bok* finnes det flere eksempler på skriveoppgaver som inviterer til en efferent tilnærming. I utvalget er det to eksempler på skriveoppgaver som åpner opp for en efferent lese måte:

*Oppgave 2) Hva synes du er det viktigste å fortelle om handlingen i denne novellen? Skriv et kort handlingsreferat (Blikstad-Balas, 2021a, s. 22).*

*13) Skriv hva du mener temaet i novellen er, og forklar hvorfor du mener dette er temaet? (Blikstad-Balas, 2021a, s. 26).*

Skriveoppgavene i utvalget innbyr til en efferent tilnærming til litteratur der innhenting av informasjon er formålet. Oppgavene har til felles at elevene blir bedt om å abstrahere og undersøke visse momenter ved teksten (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11). De gir ikke rom for estetiske læreprosesser som kreativitet, fantasi, egne refleksjoner og assosiasjoner. Et annet likhetstrekk ved flere av de informasjonsinnhentende oppgavene er at elevene må bruke metaspråk som redskap for å uttrykke egne tolkninger for å besvare oppgaven. Det efferente perspektivet kan bidra til å strukturere elevenes tolkninger ved at elevene utvikler et metaspråk de kan bruke til å sette ord på egne tanker, følelser og perspektiver i møte med de skjønnlitterære tekstene. Det efferente perspektivet kan dermed ruste elevene med analytiske begreper som de trenger for å gi uttrykk for egne tanker og perspektiver.

I *Elevenes bok* er det en oppgave hvor det står eksplisitt at elevene skal besvare den muntlig. Den muntlige tilnærmingen er en litterær samtale om novellen *Forbrytelse og straff* (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 60-61) (se vedlegg 10). Gjennom den litterære samtalen skal elevene i dialog med medelever utforske teksten sammen, dele leseerfaringer med hverandre og diskutere tolkninger (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 60-61). Gjennom lesefokus som gis i forbindelse med den litterære samtalen, skal elevene sette seg inn i den andres historie, tolke, reflektere og undre seg over ulike aspekter ved teksten. Lesefokus inviterer både til efferente og estetiske tilnærminger til teksten (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 60-61) (se vedlegg 10). Videre følger noen eksempler på lesefokus:

*Hvilke situasjoner gjorde sterkest inntrykk på deg og hvorfor?* (Blikstad-Balas, 2021a, s. 60).

*Er det noe i teksten som du synes er vanskelig eller uklart, og som du kan spørre andre om hvordan de forstår eller tolker?* ( Blikstad-Balas, 2021a, s. 60).

Eksemplene vektlegger elevenes estetiske opplevelser i møte med teksten. De gir rom for både positive og negative opplevelser som er viktig da litterære tekster kan vekke forskjellige følelser blant ulike individer. Læreverket rommer estetiske opplevelser gjennom oppgaver som tilrettelegger for estetiske læreprosesser. Når elevene i tillegg blir oppfordret til å begrunne hvorfor de utvalgte hendelsene gjorde sterkest inntrykk på



dem, kan det føre til at elevene går tilbake i teksten for å innhente relevant informasjon, og det kan øke bevisstheten rundt hvilke elementer i teksten som vekker visse følelser hos leseren. Oppgavene har dessuten en åpen oppgaveformulering. Videre utnytter læreboken mulighetsrommet samtalen skaper til å få perspektiver og innspill fra andre. Det gjøres ved at elevene blir oppfordret til å spørre medelever om hvordan de forstår eller tolker ulike aspekter ved teksten som kan fremstå som vanskelig eller uklart,

Lesefokusene som er presentert i utvalget, befinner seg i kontinuumet mellom det efferente og estetiske ytterpunktet (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). På den ene siden inviterer lesefokusene til en efferent tilnærming der elevene skal abstrahere relevante momenter fra teksten. Oppgavene inviterer elevene til å lete i teksten etter noe de synes gjorde sterkest inntrykk på dem, og som de syntes var vanskelig eller uklart. På den andre siden inviterer lesefokusene også til en estetisk tilnærming, da det er fokus på elevenes egne tolkninger, meninger, refleksjoner og følelser i møte med teksten (Roseblatt, 1995. s. 41-42, Rosenblatt, 2005, s. 11-12. Arbeidsmåte i forbindelse med lesesfokus står ikke eksplisitt uttrykt i *Elevboka*.

#### 4.4.2 Oppgaver som ikke angir arbeidsmåte

Oppgavene som har blitt analysert så langt er skriveoppgaver og muntlige tilnærminger. Videre følger eksempler på oppgaver der arbeidsmåte ikke er oppgitt. Delkapittelet *Mikropoesi* har fem refleksjonsoppgaver der arbeidsmåte ikke er oppgitt. Oppgavene inviterer elevene til å speile seg i diktene, da spørsmålene vektlegger elevenes tanker, opplevelser og assosiasjoner i møte med de leser. Videre har alle oppgavene en estetisk tilnærming til litteratur.

Eksempler på oppgaver der arbeidsmåte ikke er oppgitt er:

*Oppgave 5) Beskriv kort det du mener er konflikten i «Forbrytelse og straff» (Blikstad-Balas, 2021a, s. 23).*

*Oppgave 3) Beskriv noe du synes var bra eller dårlig i novellen «Forbrytelse og straff». Bruk flere adjektiv, men ingen av disse skal være «bra» eller «dårlig» (Blikstad-Balas, 2021a, s. 42).*

Hvorvidt oppgavene skal løses muntlig eller skriftlig står ikke eksplisitt i oppgavebeskrivelsen. Oppgave fem inviterer til en efferent lese måte der elevene må letelese i teksten etter konflikten. Oppgave tre har en estetisk tilnærming. For å besvare oppgaven må elevene finne adjektiv som de selv mener er beskrivende. Oppgaven appellerer til elevenes estetiske opplevelser ved at elevene skal sette ord på hva de selv synes om novellen gjennom bruken av passende adjektiv (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Ved at elevene selv skal plukke ut ord de synes er beskrivende for novellen, tydeliggjør det at elevenes eget møte med teksten er av betydning. Oppgaver som vektlegger elevenes subjektive opplevelser, skaper estetiske læreprosesser. Oppgaven gir rom for å uttrykke både positive og negative perspektiver. I de to kapitlene er det flere eksempler på oppgaver som skaper et mulighetsrom eller oppfordrer for uttrykk av egne tanker, følelser, refleksjoner og perspektiver i møte med den skjønnlitterære teksten.

I *Lærerens bok* skilles det mellom diskusjonsoppgaver og skriveoppgaver som ikke fremkommer i *Elevboka*. *Lærerens bok* foreslår diskusjonsoppgaver som forslag til fire av oppgavene der arbeidsmåte ikke er oppgitt. I *Lærerens bok* foreslås diskusjoner i klassen eller i par til fem av skriveoppgavene. Det blir altså opp til læreren å vurdere om klassen kan ha utbytte av diskusjonsoppgavene. I lærerveiledningen er det noen av diskusjonsoppgavene som går direkte på livsmestring. Tilknyttet lesestopp fem følger det et forslag som går på at elevene kan diskutere begrepet «flokkmentalitet» med hverandre.

*Diskuter gjerne begrepet «flokkmentalitet» med elevene. Hva betyr det? Blir handlingene våre påvirket av å være i en gruppe? Er det vanskelig å tenke selv, å bryte ut og si ifra i en gruppe? Hvorfor/hvorfor ikke?* (Blikstad-Balas, 2021a, s. 16).

Tilknyttet lesestopp fem er det to forskjellige tilnærminger i *Elevboka* og *Lærerens bok*, der lærerveiledningen legger opp til at det skal være en litterær samtale. Lesestoppet inviterer til en estetisk lese måte, fordi det er elevenes egne tanker og refleksjoner som er i fokus når elevene skal reflektere over hvordan handlingene blir påvirket av å være i en gruppe.

## 4.5 Kort oppsummering av analysen

Oppsummert har analysene vist at læreboken anser estetiske læreprosesser som betydningsfullt, ettersom flere av oppgavene inviterer til en estetisk tilnærming i møte med de litterære tekstene (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Likevel er det flere av oppgavene som har et ubenyttet potensial som kommer frem i de ulike kategoriene.

I kategori en, *leseoppdrag*, fremkom både efferente og estetiske lesemåter (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Oppdragene gis før tekstlesingen og når elevene skal ha det i bakhodet, krever det at efferente lese måten ligger i bånd, da abstrahering av relevante momenter er hensikten. Leseoppdragene legger også opp til estetiske lese måter når de appellerer til elevenes forestillingsevne, fantasi og følelser og vektlegger de estetiske kvalitetene ved de litterære tekstene (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). I *Elevboka* er ikke arbeidsmåte oppgitt i forbindelse med leseoppdragene som er presentert. Unntaksvis har leseoppdraget tilknyttet *Hjartejenta* en muntlig tilnærming der elevene skal samtale om hva som ligger til grunn for at noe er trist og vanskelig.

Kategori to *lesestopp* ga elevene mulighet til å uttrykke egne meninger og tanker med teksten som referansepunkt. Arbeidsmåte i forbindelse med lesestoppene er ikke spesifisert i *Elevenes bok*, men *Lærerens bok* foreslår diskusjonsoppgaver tilknyttet lesestoppene. *Lærerens bok* tilrettelegger dermed for at elevene kan diskutere egne tanker og meninger med medelever, og for at elevene kan se egne tanker og meninger i sammenheng med teksten. Et flertall av oppgavene inviterer til litteratur som vindu som en inngang til å arbeide med vanskelig tematikk. Når lesestoppene inviterer elevene til å forstå karakterene bedre og kan de i den forlengelse få en utvidet forståelse av verden (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-56; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235).

Kategorien *oppgaver* var den kategorien som varierte mest i fremgangsmåte. Kategorien *oppgaver* er delt inn i to underkategorier, som er *oppgaver som angir arbeidsmåte* og *oppgaver som ikke angir arbeidsmåte*. Blant oppgavene som angir arbeidsmåte er et flertall av oppgavene skriveoppgaver. Kategorien inneholder en muntlig oppgave med tydelige rammer som kan gi elevene starthjelp. Gjennom flere av oppgavene inviteres

elevene til en estetisk tilnærming, som et vindu til å forstå de fiktive karakterene bedre (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111, Nussbaum, 2016, s. 51-56; Rosenblatt, 1995; s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Det er dermed mer fokus på litteratur som vindu enn som speil. Videre har hovedvekten av skriveoppgavene en efferent lesemåte til tilnærmingen til de litterære tekstene. I *Norsk 9* handler de informasjonsinnhentende oppgavene som regel om at elevene skal beskrive momenter som står eksplisitt uttrykt i teksten, og elevene må dermed lete gjennom teksten for å besvare oppgaven (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11). Oppgavene med en efferent tilnærming er som regel av en analytisk karakter, og flere av dem dreier seg om sjangertrekk. Det kan indikere at læreboken anser informasjonssøkende lesning som viktig, ettersom formålet i flere av skriveoppgavene er å innhente informasjon som er relevant for oppgaven.

Underkategorien *oppgaver som angir arbeidsmåte* var det få eksempler på. Læreverket mangler muntlige oppgaver som gir elevene mulighet til å dele perspektiver og tolkninger i et praksisfellesskap med andre. Kategorien viser at læreboken mangler oppgaver der elevene kan diskutere egne tolkninger i et praksisfellesskap med andre. *Elevboka* legger få føringer på hvordan oppgavene skal løses. Konsekvensen av dette kan være at det blir opp til læreren å tilrettelegge for muntlighet, og i den forlengelse kan elevenes mulighet til å diskutere med andre reduseres. Lærerveiledningen legger flere føringer på hvordan oppgavene skal arbeides med, som regel i form av diskusjonsoppgaver. Et flertall av oppgavene krever en efferent lesemåte, men det er også samtlige av oppgavene som inviterer til en estetisk tilnærming (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Det kan tyde på at det til dels er en balanse mellom den efferente og estetiske lesemåten som kan indikere at læreboken anser estetiske læreprosesser som viktig.

Analysen peker dernest på at funnene kan skape implikasjoner for litteraturundervisningen siden det avsettes mindre plass til estetiske lesemåter sammenliknet med efferente i møte med de litterære tekstene (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Videre dedikeres det mer plass til litteratur som vindu enn speil, og et flertall av oppgavene har en skriftlig tilnærming (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-56; Skaftun &

Michelsen, 2017, s. 235). Implikasjonene av dette er noe jeg vil gå nærmere inn på i drøftingskapittelet.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring blir framstilt i kapittelet *I andres liv* i læreverket *Norsk 9*, samt hvilke praktiske implikasjoner dette kan skape for litteraturundervisningen i norskfaget. Med utgangspunkt i de forskningsspørsmålene som er presentert innledningsvis, diskuteres materialet opp mot utvalgte teoretiske perspektiver. Problemstillingen som drøftes er: *Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet livsmestring i arbeid med litterære tekster i læreverket Norsk 9?*

### **5.1 På hvilken måte blir det lagt opp til at elevene skal ha en efferent tilnærming for å forstå tekstene de har lest?**

Et av hovedfunnene fra analysematerialet viser at det dedikeres mye plass til efferente tilnærminger i møte med de litterære tekstene. Tekstutvalgene rammes inn på ulike måter gjennom oppgaver i form av leseoppdrag, lesestopp underveis og oppgaver som gis i etterkant. Den efferente tilnærmingen er primært til stede i leseoppdragene som gis før lesingen og i oppgavene som gis etter tekstlesingen. Av oppgavene som er presentert i analysekapittelet, har 30 av oppgavene en utelukkende efferent tilnærming mens 7 av oppgavene har en utelukkende estetisk tilnærming. De resterende 23 oppgavene befinner seg i kontinuumet mellom det efferente og estetiske. (Rosenblatt, 1995, s. 41-42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Dette funnet er i tråd med Rosenblatt som argumenterer for at de flere lesninger vil ligge et sted mellom de to polene, altså den leserorienterte og tekstorienterte posisjonen. Slike tilfeller forklarer Rosenblatt med det estetisk-efferente kontinuumet (Rosenblatt, 2005, s. 10-11). I kontinuumet dekker hovedsakelig estetisk standpunkt den ene halvdel av kontinuumet og hovedsakelig efferent standpunkt den andre halvdel av kontinuumet. Videre presiserer Rosenblatt at mange lesninger kan finne seg nærmere det efferente eller estetiske standpunktet, men de fleste lesninger vil likevel veksle mellom den efferente og estetiske lesningen (Rosenblatt, 2005, s. 12-13)

I oppgavene som har en efferent tilnærming til litteratur er innhenting av informasjon formålet (Rosenblatt, 2005, s. 11). I datamaterialet er et fellestrekk ved flere av oppgavene med en efferent tilnærming at elevene må begrunne svarene sine med

momenter fra teksten. Gjennom formuleringen «forklar hvorfor» må elevene reflektere over og argumentere for egne tolkninger med utgangspunkt i teksten. De får dermed øvelse i å begrunne egne meninger på en forståelig måte. I forbindelse med oppgavene som gis underveis og i etterkant av teksten, understrekes det at oppgavene ikke har et fasitsvar så lenge elevene kan begrunne sine tolkninger. Videre har flere av leseoppdragene som gis før teksten en efferent tilnærming, da leseoppdragene vil styre elevene sin lesning og fokuset vil rettes mot informasjonen elevene besitter etter lesingen av teksten. I forbindelse med leseoppdragene er et interessant funn at det er ikke er et leseoppdrag tilknyttet delkapittelet «Mikropoesi». Ved å ikke ha leseoppdrag til diktene inviterer læreboken til en mer subjektiv og selvstendig leseopplevelse for hver enkelt elev.

Et annet interessant funn er tilknyttet leseoppdraget som gis før omtalen. Her legger lærerveiledningen noen føringer. I lærerveiledningen oppfordres elevene til å snakke om leseoppdraget før de leser. Videre oppfordres elevene til å nevne noe de selv synes er viktig i novellen *Forbrytelse og straff*. Det poengteres videre at når de er bevisst på dette, er det lettere å lese målrettet (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 38-43).

Lærerveiledningen tydeliggjør dermed at formålet med leseoppdraget tilknyttet omtalen er en efferent tilnærming der elevene leser med et informasjonssøkende blikk (Blikstad-Balas, 2021b, s. 38) (se vedlegg 7).

Analysen av datamaterialet viser hvilke praktiske implikasjoner oppgavene kan ha for litteraturundervisningen. Forskning tyder på den papirbaserte læreboken fremdeles er blant det mest brukte læremiddelet i grunnskolen, og at oppgavene som gis i læreboken kan være førende for hvordan elevene leser teksten (Bergene et al., 2021, s. 110-112; Gilje, 2016, s. 36-59; Skjelbred, 2003, s. 67). Videre argumenterer Skjelbred for at oppgavene bidrar til at elevene går inn i bestemte leseroller og omgås teksten på en bestemt måte. Det kan føre til at elevenes lesestrategi blir å søke etter «riktig svar» i teksten fremfor å tenke selvstendig (Skjelbred, 2003, s. 67). I et slikt perspektiv vil oppgavene i læreboka påvirke i hvilken grad leseren blir følelsesmessig involvert i karakterene og tekstene som fremstilles. Samtidig er det verdt å poengtere at å reflektere over tekstnære sider av en tekst, slik som virkemidler og effekten av dem kan kreve selvstendig tenkning og føre til dypere forståelse for teksten, karakterer også videre. Elever som ikke har noen opplevelse av dikt, kan for eksempel ved analyse og tolkning

få ny innsikt. Efferent lesing kan derfor forstås som mer enn å lete etter riktig svar i teksten.

## **5.2 På hvilken måte blir det lagt opp til at elevene skal ha en estetisk tilnærming der de knytter egne følelser, opplevelser og assosiasjoner til tekstene de har lest?**

*I andres liv* får elevene mulighet til å uttrykke egne meninger og perspektiver, gjennom oppgaver som gis både før, underveis og etter lesingen av de litterære tekstene. Av oppgavene som er fremlagt i analysekapittelet, har 7 av oppgavene en utelukkende estetisk tilnærming. Mens ytterligere 7 av de 23 oppgavene som befinner seg i kontinuumet, har en hovedsakelig estetisk tilnærming. I delkapittelet «Tett på å fordype seg i en novelle» tilknyttet teksten *Forbrytelse og straff* er det særlig de estetiske tilnærmingene som er til stede. Det reflekteres i lesestoppene som gis underveis der hovedvekten av oppgavene som befinner seg i kontinuumet har en hovedsakelig estetisk tilnærming. De estetiske tilnærmingene finner man også primært i oppgavene som gis etter kortdiktene i delkapittelet «Mikropoesi».

Slik jeg forstår Rosenblatt begynner selve lesingen som en estetisk læringsform der fokuset er på den dialogiske meningsskapingen som foregår i møte med teksten og leseren (Rosenblatt, 1995, s. 42). Den efferente og estetiske lese måten er ikke er uforenlige, men heller to ulike måter forstå en tekst på utfra hva som er formålet med lesningen (Rosenblatt, 2005, s. 10-12). Flere teoretikere understreker viktigheten av estetiske møter i arbeidet med tekster (Nussbaum, 2016, s. 11-22; Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Læreplanen og kjerneelementene for norskfaget peker også på viktigheten av dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3) I en estetisk tilnærming til litteratur vendes blikket innover i leseren mot det leseren gjennomlever under lesingen av egne følelser, tanker og assosiasjoner (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). De estetiske erfaringene leseren gjør seg kan være en inngang til litteratur som speil og vindu.

I oppgavene som har en estetisk tilnærming i kapittelet *I andres liv*, kommer det gjerne til uttrykk ved at elevene oppfordres til å reflektere og respondere på momenter fra



tekstene. Oppgavene som gis i forkant, underveis og i etterkant av tekstene inviterer elevene til å kjenne seg igjen i andre og få en forståelse for andre livssituasjoner enn sin egen. Her ser vi at leseren vikarierer for en annen ved å innta deres perspektiver og følelser for en kort periode som litterær stedfortreder. En slik forståelse indikerer at det er en sammenheng mellom estetiske prosesser og litteratur som speil og vindu. Nussbaum poengterer som nevnt tidligere at de narrative tekstenes store fortrinn ligger i dets estetiske mulighetsrom til å vekke følelser hos leseren (Nussbaum, 2016, s. 18). For at vi skal lære noe om andres liv krever det at elevene blir emosjonelt berørt og dersom oppgavene rommer elevenes estetiske erfaringer kan det tenkelig bidra til at leseren i større grad investerer emosjonelt i teksten (Nussbaum, 2016, s. 12-32; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Det kan generere en bevissthet der leseren skaper sammenhenger mellom tekst og liv. Når litteraturundervisningen rommer elevenes estetiske erfaringer i møte med tekstene, kan den estetiske erfaringen tenkelig bli gjenstand for refleksjon og medlidenhet med karakterene.

### **5.3 På hvilke måter tilrettelegger læreboka for arbeidet med litterære tekster i et livsmestringsperspektiv?**

#### **5.3.1 Selvbilde og identitetsutvikling**

I beskrivelsen av folkehelse og livsmestring for norskfaget presiseres det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Selvbildet handler om hvordan vi oppfatter oss selv. Til tross for at selvbildet først og fremst handler om hva en tenker om enn selv, utvikles det sammen med andre. Tilbakemeldinger en får fra omgivelsene kan derfor påvirke ens selvbilde (Svartdal, 2020). Slik sett henger selvbildet tett sammen med identitet som, ifølge Larsen, handler om vår oppfatning av oss selv, og hvordan andre oppfatter oss (Larsen, 2005, s. 90). Ifølge Larsen er identitetsbegrepet todelt. På den ene siden refererer det til et individ sin selvoppfatning og kan knyttes til spørsmålet «hvem er jeg?». Samtidig er mennesket også en del av et større fellesskap, og begrepet identitet knyttes derfor også til hvordan andre oppfatter en (Larsen, 2005, s. 90). I forlengelse av dette kan hvordan vi uttrykker oss overfor andre muntlig og skriftlig, påvirke hvordan vi oppfattes av andre.

### 5.3.2 Litteratur som speil og vindu

Det er underforstått at identitetsutvikling inngår som en del av dannelsesarbeidet med litteratur i norskfaget (Aase, 2005b, s. 78). Identifisering med karakterene og livsvilkårene kan øke elevenes generelle forståelsesevne og dermed gi dem mulighet til å forstå seg selv bedre. Å betrakte en selv og verdenen gjennom litteratur, mener Smidt bidrar til identitetsutvikling (Smidt, 2018, s. 141). Her kan det trekkes paralleller til litteratur som speil og vindu. Flere teoretikere poengterer at litteratur kan gi et innblikk i de fiktive karakterene og skjebnene elevene møter (Bishop, 1990, s. 1; Bruner, 1986, s. 14; Nussbaum, 1997, s. 90-11; Nussbaum, 2016, s. 51-57; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). I et slikt perspektiv kan litteraturen fungere som et speil der elevene ser refleksjoner av seg selv i de fiktive karakterene og skjebnene som fremstilles. Tekster kan også være et vindu for andres liv (Bishop, 1991, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Et slikt syn på litteratur indikerer at litteratur som bekrefter elevenes selvbylde, vil fungere som et speil, der elevene ser refleksjoner av seg selv i litteraturen de leser. Litteratur som utfordrer elevenes selvbylde, kan tenkelig være litterære verdener og karakterer som fungerer som et vindu og som i den forlengelse gir leseren tilgang til en verden utover deres egen.

Skjønnlitteratur som rommer ulike perspektiver og livserfaringer er ifølge Skaftun forenlig med tanken om skolen som et øvingsrom for livet samt skolens langsiktige dannelsesmål (Skaftun, 2009, s. 16-17). Empati er på den måten tett forbundet med litteratur som speil og vindu, ettersom lesing av litteratur kan stimulere til empati for andres lidelser ved å fungere som et vindu, samtidig som leserne kan identifisere seg (speile seg) med karakterene som viser lesere at det kunne hendt dem selv (Nussbaum, 2016, s. 182). Denne forståelsen kommer fram i følgende sitat: «Hvis litteraturen er en fremstilling av menneskers muligheter, vil de litterære verkene vi velger ut, unngåelig være et svar på, og videreutvikle, vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne være» (Nussbaum, 2016, s. 51). Dette sammenfaller med Klomsten og Uthus sin forskning som viser at elever som har fått undervisning i psykisk helse har fått bedre forståelse av seg selv og andre (Klomsten & Uthus, 2021, s. 122).

Et vesentlig funn i denne sammenheng er at hovedvekten av oppgavene i datamaterialet inviterer til litteratur som vindu fremfor litteratur som speil. Det innebærer at oppgavene i større grad inviterer elevene til å utvide verdenen gjennom litteratur og være et vindu

til andres følelsesliv fremfor å identifisere seg med karakterene de møter i de litterære tekstene. Litteratur som vindu kan gi innblikk i andres livssituasjoner, opplevelser, tanker og følelser, og i den forlengelse gjøre det fremmede mer forståelig (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-57, Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Disse opplevelsene skaper, ifølge Nussbaum, den narrative forestillingsevnen. Nussbaum er opptatt av at leseren kan øve seg på medfølelse og medlidenhet ved å ta del i den litterære verdenen. Dette er egenskaper som er særlig viktige for å handle etisk riktig i den virkelige verden (Nussbaum, 2016, s. 12-32).

I de litterære tekstene som er omdreiningspunktet for mine analyser møter elevene ulike karakterer og skjebner de må forholde seg til. Leserens kan leve seg inn i de ulike historiene gjennom det Skaftun og Michelsen betegner som litterære stedfortredere som tillater dem å overta den fiktive karakterens tanker og følelser for en kort periode, for så å legge rollen fra seg etter tekstlesingen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). Gjennom tekstenes mentale landskap får leseren tilgang til barn og ungdoms tanker og følelser knyttet til å oppleve ulike former for medgang og motgang. Mentalt landskap er et begrep som brukes av Bruner for å belyse hvordan tekstens fiktive verden kan gi innsikt i karakterenes tanker, følelser og meninger eller fraværet av dette (Bruner, 1986, s. 14).

Videre vil jeg eksemplifisere hvordan speil- og vindusmetaforen til Nussbaum kommer fram i de litterære tekstene som danner omdreiningspunktet for mine analyser. Mikropoesien fra Trygve Skaug belyser temaer som selvbilde, identitet og egenverd. I flere av kortdiktene bruker Skaug pronomenet «jeg» og «du». Det kan være et virkemiddel for å appellere direkte til leseren, noe som kan gjøre det enklere for leseren å emosjonelt investere og identifisere seg med diktene. I *Forbrytelse og straff* av Erna Osland opplever leseren mobbing fra et barns øyne og hans tanker om det som skjer. Novellen berører tematikk som mobbing, utfrysning, ensomhet spiseforstyrrelser og mellommenneskelige relasjoner. At den litterære stedfortrederen ikke er navngitt, er tenkelig et bevisst grep av forfatteren. Da festes ikke det hovedpersonen opplever til et enkeltindivid. Da kan det være hvem som helst under gitte forhold, og det blir muligens enklere for leseren å identifisere seg med hovedpersonen og det han opplever. I *Andregenerasjonens sinne* av Zeshan Shakar opplever leseren hvordan det er å være andregenerasjonens nordmann fra en ungdoms øyne og hans tanker om å ikke høre til

verken i majoritets- eller minoritetskulturen. Leseren får ta del i de erfaringer jegerpersonen gjør seg på bakgrunn av hans minoritetsbakgrunn, som hvordan det er å forsøke å gjøre det bra på skolen, ta nynorsk, og ta Norsk 1 i stedet for Norsk 2 og likevel ikke bli ansett som norsk. Pronomenet «du» og «dem» blir brukt gjennomgående i teksten. Tenkelig kan «du» referere til en spesiell mottaker eller gruppe muligens majoritetsbefolkningen. «Dem» kan representere andregenerasjonens innvandrere. Bruken av pronomen kan være et grep av forfatteren som gjør det enklere for leseren å identifisere seg med karakteren og det han gjennomlever. I *Hjartejenta* av Erna Osland tar leseren del i en ung jentes tanker om å ha ødelagt hjerte for så å få livet i gave. Gjennom den litterære stedfortrederen følger leseren historien fra et barns øyne. Forfatteren gir et troverdig portrett av en jente i ung alder, som kan bidra til at ungdommer som leser boka i større grad har mulighet til å oppleve momenter de gjenkjenner seg i. Enkelte lesere kan muligens identifisere seg med kjærligheten jenta har for livet eller hvordan det er å ha en ikke-fungerende kropp, men en sterk livsgnist. For andre elever kan historien være et vindu til et liv med alvorlig sykdom som muligens kan bidra til å sette tilværelsen i perspektiv og bidra til takknemlighet for at man lever med et friskt hjerte (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-56; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Videre bringer omtalen inn stemmen til en jevnaldrende jente på 15 år. Lærebokforfatterne har valgt å trekke inn en jevnaldrende jente sin opplevelse av *Forbrytelse og straff*, da de har valgt å bruke hennes tekst som låne-tekst.

Fellestrekkene ved de ovennevnte tekstene er at elevene møter karakterer som opplever ulike former for medgang og motgang. I flere av tekstene tar leseren del i historien fra et barn eller en ungdoms øyne, som muligens kan gjøre det enklere for elevene å identifisere seg med karakterene og livsvilkårene som fremstilles. I tekstene møter elevene karakterer som kan speile egne følelser og samtidig fungere som et vindu for andres liv, tanker og perspektiver. I den forstand gir tekstene plass for motforestillinger som kan være en motvekt og et vindu inn i andres liv, samtidig som de kan speile elevenes egne verdier og livserfaringer (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-56; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). I den forbindelse blir det aktuelt å presisere at litteratur kan fungere som speil for noen og som vindu for andre (Bishop, 1990, s. 1).

I arbeid med livsmestring i norskfaget kan en praktisk implikasjon være knyttet til litteratur som speil og vindu. Dersom barnet kun ser refleksjoner av seg i litteraturen, kan konsekvensen bli at han får et etnosentrisk syn der han tolker situasjoner fra sitt eget kulturelle ståsted (Bishop, 1990, s. 1). Tenkelig kan en etnosentrisk tilnærming gi utfordringer med å forstå at andre mennesker kan oppfatte verden annerledes enn en selv. I et litteraturdidaktisk perspektiv innebærer det at det kan være utfordrende å forstå og sette seg inn i fiktive hovedkarakterer som har en annen kulturell bakgrunn enn en selv og i den forlengelse bruke litterære verk som speil og vindu. Her kan det trekkes paralleller til Bishop som mener at barn har behov for å lese litteratur som gir dem tilgang til en verden utover deres egen erfaring, en verden der de møter individer som er annerledes enn dem selv (Bishop, 1990, s. 1). I et slikt perspektiv vil lesernes assosiasjoner og erfaringer påvirke i hvilken grad de klarer å lese teksten personlig og distansert (Bakhtin, 1986, s. 7; Nicolaysen, 2005, s. 18; Nussbaum, 2016, s. 10-192; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236. Når litteraturen utfordrer elevenes selvbylde ved å fungere som et vindu, kan leseren ifølge Bishop, få en verdifull lærdom (Bishop, 1990, s. 1).

Nussbaum har også en skepsis til identifikasjonsfokuset i møte med fiktive tekster, og mener at det kan være en begrensning dersom litteraturen fungerer for mye som et speil (Nussbaum, 2016, s. 56). Litteraturens store fortrinn er tross alt at den gjør oss mer tolerante for mennesker som er annerledes enn oss selv og herunder deres liv, tanker og følelser (Nussbaum, 2016, s. 56-57). En slik forståelse kan indikere at litteraturens utfordring er mer knyttet til litteraturen som speil enn som vindu (Nussbaum, 2016, s. 56). I et slikt perspektiv kan det være fordelaktig at oppgavene i datamaterialet inviterer elevene til å innta andres perspektiver og livssituasjoner.

### 5.3.3 Nærhet og distanse

Flere teoretikere argumenterer for at litteraturen kan forme eleven som individ dersom han lar seg gripe av det litterære verket (Nussbaum, 2016, s. 12-32; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Aase presiserer at dannelsingsprosessen fordrer at eleven blir emosjonelt berørt i møte med fagstoffet (Aase, 2005b, s. 69). Det er i tråd med Nussbaum som poengterer at litteraturens etiske kraft ligger i dets evne til å bevege mottakeren, og det er først da litteraturen får en virkning utover den personlige opplevelsen (Nussbaum, 2016, s. 18-22). I forlengelse av dette mener Skaftun og Michelsen at litteraturens store dannelsingspotensiale ligger i dets evne til å forme oss som

sosiale og tenkende vesener dersom vi lar oss berøre av litteraturen. Det kan bidra til å utvikle elevenes dømmekraft (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Ettersom lesing av skjønnlitteratur knyttes til identitetsutvikling og livsmestring, kan det forstås som at elevene må investere emosjonelt i teksten for at det skal bidra til utvikling av identitet og livsmestring.

Når elevene får innblikk i andre mennesker sin livssituasjon og utfordringer kan det skape den litterære forestillingsevnen som er grobunnen for medlidenhet for andre (Nussbaum, 2016, s. 12-57). Den narrative forestillingsevnen kan forstås som evnen til å sette seg inn i andre situasjoner og verdensbilder (Nussbaum, 2016, s. 12-16). En slik forståelse kan indikere at litteratur som fungerer som et vindu og i den forlengelse fremmer narrativ forestillingsevne, kan bidra til utviklingen av forståelse og toleranse overfor andre menneskers synspunkter. Dette danner grunnlaget for empati og samhandling med andre (Nussbaum, 2016, s. 12-16). Ved å lese litteratur kan leserne utvikle empati fordi de får større forståelse for både seg selv og omverdenen. Det er i tråd med Aase, som skriver at dannelsesprosessen fordrer at eleven blir emosjonelt investert i møte med teksten (Aase, 2005b, s. 69).

Lesing av litteratur krever dermed en balanse mellom litterær innlevelse og en nødvendig distanse til det som leses (Nicolaysen, 2005, s. 18; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). Likevel kritiserer Keen tilnærminger til litteratur som har overdreven emosjonell innlevelse som motivasjon (Keen, 2007, s. 16-19). Her kan det trekkes paralleller til de litterære tekstene i datamaterialet som er gjenstand for sårbar tematikk som selvbilde, spiseforstyrrelser, mobbing, utenforskap, liv og død. Dersom leseren har en nødvendig distanse til det som fremstilles, kan følelsene og den nødvendige nærheten danne et utgangspunkt for å kjenne seg igjen i andre, noe som kan bidra til refleksjon og narrativ empati. Likevel kan det få konsekvenser for elever som ikke har den nødvendige distansen til livsvilkårene og karakterene som fremstilles.

På den ene siden kan oppdiktede historier brukes som en inngang til å samtale om og reflektere over følsom tematikk uten at det blir for personlig, fordi leseren har en nærhet og samtidig en nødvendig distanse til det vanskelige (Bakhtin, 1986, s. 7; Nicolaysen, 2005, s. 18; Skaftun & Michelsen, 2017, 235-236). Her kan det trekkes paralleller til det Keen omtaler som et «safe space» (Keen, 2007, s. 4). Litteraturviteren mener at den

fiktive verden henter fram et «safe space» der leseren kan utøve empati uten å måtte ta grep i den virkelige verden: «Fictional worlds provide a safe zone for readers feeling empathy without a result and demand on real world action» (Keen, 2007, s. 4). Leseren kan altså gå inn i teksten som en mental stedfortreder der han vikarier for den fiktive karakteren ved å innta deres tanker og perspektiver, for deretter å legge rollen fra seg etter lesingen av teksten (Skaftun & Michelsen, 2017, 235-236). Den nødvendige distansen handler også om kreativ forståelse som vil si evnen til å ta rollen som utenforstående i møte med teksten. Det innebærer at leseren har litterær innlevelse og samtidig en nødvendig distanse til det vanskelige for å skape en forståelse av det fremmede og underlige, og dermed sikre det Bakhtin kaller kreativ forståelse (Bakhtin, 1986, s. 7). Et slikt syn sammenfaller med Nicolaysen sitt syn på litteratur der han beskriver litteraturen som *Det Tredje* som du og jeg kan snakke om (Nicolaysen, 2005, s. 18). *Det Tredje* kan skape en distanse til teksten som gjør det enklere å snakke om følelser (Nicolaysen, 2005, s. 18). Dette fordi samtalen vil dreie seg fiktive karakterer samt deres tanker, følelser og handlinger eller eventuelt fraværet av dette. I forlengelse av dette argumenterer Nussbaum som nevnt for at lesing av narrative tekster gir leserne en unik mulighet til å investere emosjonelt i teksten på moralsk fordelaktige måter. Dette tekstene fungerer som en prøverunde for passende moralsk vurdering, ved at leserne blir konstruert som «skjønnsomme tilskuere» ved å innta en følelsesmessig engasjert, men likevel distansert holdning i lesingen av teksten (Nussbaum, 2016, s. 90-92).

På den andre siden kan oppdiktete historier som fremstiller sårbar tematikk tenkelig skape praktiske implikasjoner for elever som identifiserer seg med de fiktive karakterene og tematikken som fremstilles, og som dermed ikke har den nødvendige distansen. Mine refleksjoner omkring dette er at det er stort ansvar å undervise i slike temaer, men det er også et stort ansvar å la være. Sannsynligheten for at flere av elevene har opplevd for eksempel mobbing eller utfrysning er til stede, og det er i slike tilfeller av avgjørende betydning at læreren vet hva som er deres ansvar og hvem de kan henvise til dersom elevene har behov for å drøfte dette videre. Det er derfor viktig at skolen har et fungerende samarbeid med andre instanser som barnevern, politi og helsevesen. Videre er en annen betraktning at skolekulturen kan påvirke hvorvidt læreren våger å undervise i slik tematikk. Om lærere blir stående alene, kan det gjøre det vanskeligere å undervise i sårbar tematikk. I tillegg vil jeg argumentere for at lærere burde ruses med

mer didaktisk kunnskap slik at de kan veilede elevene til å skape en balanse mellom nærhet og distanse til teksten (Laurizen et al., 2021, s. 1-19). Her kan det trekkes paralleller til forskning som knytter en usikkerhet til hvorvidt lærere har kompetanse til å undervise i tematikk relatert til livsmestring dersom det krever at de går inn i en terapeut-rolle de ikke har forutsetning til (Laurizen et al., 2021, s. 1-19).

#### 5.3.4 Arbeidsmetoder

Folkehelse og livsmestring i norskfaget handler om a) å uttrykke seg skriftlig og muntlig og b) å lese skjønnlitteratur og sakprosa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre står det at dette skal gi elevene grunnlag for å kunne uttrykke egne tanker, følelser og erfaringer, noe som betraktes som viktig for å evne å håndtere relasjoner og samhandle med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Læreboka tilrettelegger for arbeid med litterære tekster i et livsmestringsperspektiv ved å inkludere i særlig grad litterære tekster samt gi elevene mulighet til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig gjennom oppgaver som gis på før, underveis og etter lesningen av teksten.

Et sentralt funn i denne sammenheng er at hovedvekten av oppgavene i *Elevboka* ikke legger føringer for hvordan oppgavene skal besvares. I flere av oppgavene der arbeidsmåte er oppgitt er det den skriftlige fremstillingen som dominerer. Likevel er det et flertall av oppgavene der det ikke står eksplisitt hvorvidt oppgavene skal løses skriftlig eller muntlig, individuelt eller i fellesskap med andre. En mulig tolkning av dette er at det er hensikten at læreren skal avgjøre hva klassen har behov for. De praktiske implikasjonene av dette kan bli at det blir lite rom for muntlighet blant elevene. Når det blir opp til læreren å tilrettelegge for meningsutveksling i et fellesskap, kan elevene potensielt gå glipp av de estetiske læreprosessene som ligger i å bli utfordret på egne tolkninger og perspektiver i møte med andre.

Lesestoppene er også et grep fra lærebokens side for å legge opp til arbeidet med litterære tekster. I forbindelse med lesestoppene står det ikke eksplisitt om elevene skal uttrykke meningene muntlig eller skriftlig, i samspill med andre eller individuelt. Den åpne oppgaveformuleringen kan dermed by på både muligheter og begrensninger. På den ene siden skaper lesestoppene mulighetsrom for at elevene kan få utspill for fantasi og egne tolkninger. Dersom det blir diskutert med andre, kan det innby til estetiske læreprosesser der elevene blir presentert for ulike tolkningsmuligheter som kan speile egne tanker og opplevelser, men også være et vindu for andres perspektiver og



meninger. På den andre siden legger ikke læreverket opp til det mulighetsrommet og det blir dermed opp til den enkelte lærer å skape. Det kan representere en utfordring at det ikke står eksplisitt hvordan oppgavene skal arbeides med. Elevene kan dermed miste mulighetsrommet, og potensielt ikke få muligheten til å argumentere for og reflektere over egne tolkninger i samspill med andre, og kan som følge av det miste muligheten til å få tilgang til andres tolkninger og blir utfordret på sine egne.

I kapittelet *I andres liv* legges det opp til en litterær samtale. Ifølge Aase er noe av det merkelige ved den litterære samtalen at det er snakk om teksten, og elevene kan dermed skjule sine ytringer bak teksten (Aase, 2005c, s. 106-107). Aase gjør oppmerksom på at norskfagets danningspotensiale ligger både i utvelgelse av lærestoff og arbeidsmetoder. Ifølge Aase er å utfordre egne tolkninger i et praksisfellesskap med andre, en viktig side ved danningspotensialet i faget (Aase, 2005b, s. 69-78). For å realisere danningspotensialet i litteratur mener Nussbaum at elevene må lære å møte tekstene med et undrende blikk (Nussbaum, 2016, s. 10). Det er i tråd med Aase som trekker frem danningspotensialet i den litterære samtalen, da den får leseren til stoppe opp og se tilbake på teksten samtidig som leseren må forholde seg til andre lesninger enn sin egen (Aase, 2005c, s. 106-107). Aase bruker speilmetaforen som en visualisering for de interaksjonene som foregår i den litterære samtalen. Den litterære samtalen kan fungere som et vindu for andres perspektiver og tolkninger, men det kan også gjenspeile egne refleksjoner (Aase, 2005c, s. 106-107). På den måten kan samtalen gi økt forståelse for seg selv samt andre mennesker og deres liv og historier. Ut fra et slikt perspektiv kan den litterære samtalen kan skape en viktig arena for refleksjon og undring i fellesskap med andre, men det krever som nevnt at læreren trår varsomt da de litterære tekstene i kapittelet berør vanskelig og ømfintlig tematikk.

I margene i *Norsk 9 Lærers bok* finnes det informasjon, tips og forslag til hvordan arbeidet med litteratur kan foregå som ofte er i form av diskusjonsoppgaver. Tilknyttet *Andregenerasjonens sinne* foreslår eksempelvis lærerveiledningen en muntlig tilnærming. Det presiseres at teksten tar opp en del temaer som det kan være ulike meninger om, og som kan skape diskusjon hvis man stopper opp underveis i høytlesingen og snakker sammen (Blikstad-Balas et al., 2021b, s. 31). Det er i tråd med Skaftun og Michelsen som hevder at vanskelige tekster gjerne skaper mer dynamikk i samtalen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 164). Lærerveiledningen foreslår også en

muntlig tilnærming til *Hjartejenta*, der de forslår at læreren kan samtale med elevene om hvordan det er med personvern og organdonasjon. Det ovennevnte eksemplifiserer at lærerveiledningen hovedsakelig legger opp til muntlige tilnærminger til oppgavene som gis i forbindelse med de litterære tekstene. Det blir dermed opp til læreren å vurdere hva som tas i bruk, på bakgrunn av hva som fungerer best for egne elever og undervisning. At et flertall av oppgavene oppfordrer til å finne løsninger i fellesskap, kan indikere en ambisjon om å dyrke et mulighetsrom der elevene kan gi uttrykk for egne tanker, tolkninger og ståsted i et praksisfellesskap med andre. Særlig lesestoppene oppfordres til å gjøres muntlig. Dette er i tråd med estetiske tilnærminger til litteratur (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). I et slikt perspektiv kan muligens læreren ha innvirkning på i hvilken grad estetiske tilnærminger gis plass i litteraturundervisningen

Videre er en betydelig betraktning i denne drøftingen at litteraturens påvirkning kan være utfordrende å måle. Funnene fra analys materialet vil dermed ikke kunne avdekke hvorvidt elevene blir mer empatiske av å lese litteratur. Jeg vil ikke kunne vurdere om elevene blir mer empatiske etter møtet med denne læreboka. Det jeg har undersøkt er hvordan læreverket kan brukes for å nærme seg livsmestring i læreplanen. Funnene kan altså gi en indikasjon på hvordan litteraturundervisningen blir påvirket. Dette fordi forskning indikerer at læreboka i mange tilfeller legger føringer for undervisningsaktiviteter og hvordan det arbeides med oppgaver (Gilje, 2016, s. 36-39; Skjelbred, s. 67). Det kan begrunnes med bakgrunn i nasjonal forskning som tyder på at den papirbaserte læreboka fremdeles er det mest brukte læremiddelet i grunnskolen (Bergene et al., 2021, s. 110-112; Gilje, 2016, s. 36-59). Av den grunn har jeg i korte trekk undersøkt lærerveiledningen tilknyttet kapittelet *I andres liv*. Det har gitt meg noe innsikt i hvordan lærere blir oppfordret til å tilrettelegge for arbeidet med de litterære tekstene i litteraturundervisningen. I den forbindelse blir det aktuelt å påpeke av engasjerte lærere ikke kan erstattes av læreboka. Det er i tråd med Nussbaum, som fremhever lærerens rolle i litteraturundervisningen. Hun poengterer at en kritisk og spørrende undervisning er viktig og ikke kan erstattes av noe som helst litterært utvalg (Nussbaum, 1997, s. 66).

## 5.4 Oppsummering

Oppsummert peker funnene på flere praktiske implikasjoner for litteraturundervisningen. For det første inviterer oppgavene som gis før og etter tekstlesingen hovedsakelig til en efferent tilnærming der abstrahering av informasjon er formålet. Et fellestrekk ved flere av oppgavene med en efferent tilnærming er at leseren oppfordres til å begrunne sine tolkninger med momenter fra teksten gjennom formuleringen «hvorfør». Den praktiske implikasjonen av dette kan bli at elevenes lesestrategi blir å lete etter «riktig svar» i teksten fremfor å tenke selvstendig. Den ytterste konsekvensen av dette kan bli at det gjenstår et ubenyttet potensial der leseren i mindre grad blir følelsesmessig involvert i karakterene og livsvilkårene som fremstilles.

I kapittelet er det i tillegg flere eksempler på oppgaver som skaper et estetisk mulighetsrom og som oppfordrer leseren til å gi uttrykk for egne tanker, følelser, refleksjoner og perspektiver i møte med de litterære tekstene. Elevene får mulighet til å komme med sine refleksjoner før, underveis og etter lesingen av tekstene. De estetiske lesemåtene reflekteres i særlig grad i oppgavene tilknyttet mikropoesien samt lesestoppene som gir underveis. Den estetiske tilnærmingen kan være en inngang til litteratur som speil og vindu (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, s. 51-57; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235; Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). I et slikt perspektiv kan de estetiske erfaringene også være en inngangsport til litterær kompetanse og danning da litteratur kan oppøve narrativ forestillingsevne, medlidenhet for andre og bidra til identitetsutvikling (Aase, 2005a, s. 17-21; Aase, 2005c, s. 112; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9; Nussbaum, s. 2016, s. 12-26; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 16-236; Smidt 2018, s. 141). De estetiske erfaringene eleven gjør seg i møte med teksten kan bli gjenstand for refleksjon og medlidenhet for de fiktive karakterene og livsvilkårene som fremstilles (Larsen, 2005, s. 90-91; Nussbaum, s. 2016, s. 12-26; Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12). Videre presiserer flere teoretikere betydningen av at leseren investerer emosjonelt i teksten som grunnleggende for å lære om andres liv (Bakhtin, 1986, s. 7; Nussbaum, 2016, s. 14-192; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). At flere oppgaver inviterer til en estetisk tilnærming til litteratur, kan tyde på at læreverket anser estetiske opplevelser som viktig nok til å få plass. Ved å vektlegge elevenes estetiske opplevelser

i møte med litteraturen kan elevenes tanker, følelser og meninger få større betydning (Rosenblatt, 1995, s. 42; Rosenblatt, 2005, s. 11-12).

I et livsmestringsperspektiv har særlig de litterære tekstene gode kvaliteter. De litterære tekstenes store fortrinn er at de tillater leserne å utforske den menneskelige identitet fra et narrativt perspektiv (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nicolaysen, 2005, s. 18; Nussbaum, 1997, s. 90-111; Nussbaum, 2016, 56-192; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235-236). Den litterære forestillingsevnen gjør at leserne kan speile seg og forstå en selv bedre (Nussbaum, 2016, s. 12-26). Gjennom livsvilkårene og menneskene som portretteres får leserne også tilgang til andres indre liv, og dette kan bidra til empati og i den forlengelse påvirke hvordan de forstår seg selv og andre individer i det virkelige liv. Litteratur er dermed viktig for dannelse, fordi det styrker elevenes evne til empati slik at de er i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg (Aase, 2005a, s. 17-21; Aase, 2005c, s. 112; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9; Nussbaum, s. 2016, s. 12-26; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 16-236). Det er derimot ikke gitt at elevene utvikler dette av seg selv kun fordi de leser litteratur. Her blir litteraturundervisningen viktig, fordi den veksler mellom nærhet og distanse og mellom innlevelse og refleksjon over både teksten og leseropplevelsen slik at leseren får reflektert over egne reaksjoner og tanker under tekstlesingen samt lære å møte teksten med et undrende blikk (Aase, 2005c, s. 106-107; Keen, 2007, s. 146-179; Nussbaum, 1997, s. 66, Nussbaum, 2016, s. 10).

Flertallet av oppgavene som gis i tilknytning til de litterære tekstene, inviterer til litteratur som vindu der leseren oppfordres til å sette seg inn i karakteren og verdenen som fremstilles. De estetiske erfaringene kan danne et utgangspunkt for videre refleksjon og kan utvide en ens egen og andres forståelse (Bruner, 1986, s. 14; Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 1997, s. 190-111; Nussbaum, 2016, s. 51-56; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Flere teoretikere har en skepsis til identifikasjonsfokuset i møte med fiktive tekster (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 2016, s. 56). I et slikt perspektiv kan det være fordelaktig at oppgavene i datamaterialet hovedsakelig inviterer leseren til å sette seg inn i andres liv. Dersom leserens opprinnelige forståelse opprettholdes ved at litteraturen kun speiler eleven, blir litteraturen kun en bekreftelse på egen identitet, synspunkter og fordommer (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 2016, s. 56). Hvis litteraturen fungerer mer som et speil i stedet for et vindu, der litteraturen gjenspeiler leserens skjebne og erfaringer i stedet for å gi innblikk i et liv som er

annerledes enn deres eget, gir det ikke rom for motstemmer og motforestillinger (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 2016, s. 56). I den sammenheng er det viktig å presisere at en tekst kan fungere som speil for noen, og som vindu for andre. I den forlengelse er det viktig at læreren velger stoff som kan speile elevens verdier, men også som gir plass for motforestillinger og som kan være en motvekt og et vindu inn i andres liv (Bishop, 1990, s. 1; Nussbaum, 2016, s. 56).

Et annet moment som er sentralt å trekke inn, er at det i *Elevboka* i mindre grad reflekteres et sosiokulturelt syn på læring hvor livsmestring sees som en relasjonell kompetanse. I *Læreren bok* derimot legges det i større grad opp til muntlige tilnærminger. Elevene risikerer dermed å miste muligheten til å utveksle og utfordre egne tanker og meninger i dialog med andre når det blir opp til læreren å skape det mulighetsrommet.

## 6 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å besvare følgende problemstilling: *Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet livsmestring i arbeid med litterære tekster i læreverket Norsk 9?* En motivasjon for oppgaven har vært å undersøke forholdet mellom litteratur og empati. For å undersøke problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming til lærebokanalyse.

Denne mastergradsavhandlingen har hatt et relasjonelt perspektiv på livsmestring. I et slikt perspektiv har det vært aktuelt å utforske hvordan litteratur i et livsmestringsperspektiv kan bidra til narrativ forestillingsevne og empati, som er grunnleggende for relasjonskompetansen. I mastergradsavhandlingen har jeg utforsket hvordan et mye brukt læreverk tilrettelegger for dette. I den forbindelse har jeg undersøkt hva slags temaer de litterære tekstene behandler, og i hvilke miljø de utspiller seg. Dette har vært en inngangsport til å diskutere den narrative forestillingsevnen, og hvorvidt det er distanse. Det er viktig å presisere at litteraturens påvirkning kan være vanskelig å undersøke. Med tanke på masteroppgavens tidsbegrensning har det vært utfordrende å skulle måle hvorvidt lesing av litteratur fører til en varig endring i det virkelige liv. Jeg har dermed ikke utforsket elevenes helhetlige livsmestringskompetanse. Analysene mine vil ikke kunne avdekke hvorvidt elevene faktisk blir mer empatiske av å lese litterære tekster. Det jeg har grunnlag for å belyse er om læreverket tilrettelegger for dette, og hvorvidt tekstene legger til rette for møte med elevenes verdier, motstand og motstemmer.

Av funnene fremgår det for det første at det blir det lagt opp til at elevene skal bruke en efferent tilnærming for å forstå tekstene de har lest. Hovedvekten av oppgavene krever dermed at leseren abstraherer relevante momenter fra teksten for å besvare oppgaven. Den praktiske implikasjonen ved dette kan være at elevene blir for fokuserte på å letelese etter riktig svar i teksten. Videre befinner en god andel av oppgavene seg i det efferent-estetiske kontinuumet. Slike oppgaver gir elevene mulighet til å uttrykke egne meninger og tanker med momenter fra teksten som referansepunkt.

For det andre blir det lagt opp til at elevene skal knytte egne følelser, opplevelser og assosiasjoner til tekstene de har lest gjennom estetiske tilnærminger. I et dannelsingsperspektiv på tekst innebærer det at tilrettelegges for at elevene kan oppøve

narrativ forestillingsevne, refleksjon og medlidenhet for karakterene og livsvilkårene som fremstilles. I *Elevboka* blir i aller størst grad lagt opp til at elevene skal gjøre det skriftlig. I forlengelse av dette kan et problematisk moment være at elevene da mister muligheten til å utfordre egne tolkninger i møte med andre, siden det gis lite rom for meningsutveksling i et fellesskap.

For det tredje tilrettelegger læreboka for arbeidet med litterære tekster i et livsmestringsperspektiv. I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt de litterære tekstenes betydning for arbeidet med det fagovergripende temaet livsmestring i norskfaget. Av funnene fremgår det at skjønnlitteraturen med deres livsverdener og sammensatte karakterer kan fungere som en inngang til å nærme seg komplekse problemstillinger knyttet til temaet livsmestring. Gjennom litterære stedfortredere kan elevene utforske fiktive karakterer som opplever både medgang og motgang. Litteraturen tillater dermed leseren å observere fra avstand hva livsmestring kan være. Videre indikerer funnene at norsklæreren får en viktig rolle i litteraturundervisningen med å skape en trygg tilnærming til livsmestring gjennom litteraturen, ved å veilede elevene til å finne balansen mellom nærhet og distanse til teksten. Funnene fra datamaterialet viser at elevene gjennom kapittelet *I andres liv* får innblikk i andre livsvilkår, tanker og perspektiver gjennom litterære stedfortredere som opplever ulike former for medgang og motgang.

## 6.1 Forslag til videre forskning

I arbeidet med denne mastergradsavhandlingen har jeg gjort meg noen bemerkninger om forslag til videre forskning. Dette prosjektet har i all hovedsak konsentrert seg om litteratur i et livsmestringsperspektiv ved å undersøke et kapittel i en lærebok. Videre gjenstår det noen temaer og problemstillinger som trenger mer oppmerksomhet i framtiden. Studien av livsmestring i et elevperspektiv kan være et forskningsområde i forlengelsen av dette prosjektet. Da vil det kunne være særlig relevant og foreta intervjuer av elever for å få fram deres refleksjoner og erfaringer. Som en motvekt til elevperspektivet kunne det også vært interessant å intervjuere lærere om hvordan de tilrettelegger for arbeidet med livsmestring i undervisningen. Et annet forskningsområde det hadde vært spennende å forske videre på, er livsmestring i norskfaget gjennom observasjonsstudier for å få tilgang på informasjon om hvordan arbeid med livsmestring faktisk blir gjennomført i klasserommet. I forlengelsen av dette prosjektet kunne det også vært spennende å forske videre på forholdet mellom skjønnlitteratur og empati, og i den forbindelse hvorvidt leseren faktisk kan bli mer empatisk av å lese skjønnlitteratur.



## 7 Litteraturliste

- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formal – danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 15-27). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste dannelsingsfag? I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 69-82). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Bakhtin, M. (1986). Response to a Question from Novy Mir. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other late essays*. (Vern, M. Overs). University of Texas Press.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. *Perspectives. Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).  
<https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskapen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergene, A, C., Vika, K, S., Denisova, E., Steine, F, S. & Vennerød-Diesen, F, F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021* (NIFU-rapport 1892-2597). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2837634>
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2021a). *Norsk 9 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2021b). *Norsk 9 fra Cappelen Damm Lærerens bok*. Cappelen Damm.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Norsk 9 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.cappelendammundervisning.no/norsk-9-fra-cappelen-damm-grunnbok-9788202560225>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Stedfortreder. I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 11. mai 2022 fra <https://naob.no/ordbok/stedfortreder>
- Dowling, R. (2010). Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research. I I. Hay & M. Cope (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (s. 26-39). Oxford University Press.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. <http://hdl.handle.net/11250/280485>
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi*. (Helge, J. Overs.). Cappelen Damm.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Lars, H. H. Overs.). Pax.
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ARK&APP i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktikk og teknologi*, 36-59. <https://tidsskrift.dk/learningtech/issue/view/7646/Learning%20Tech%201>
- Hamm, C. (2022, 27. januar). *Skjønnlitteratur*. Store norske leksikon. Hentet 25. mai 2022 fra <https://snl.no/skjønnlitteratur>
- Helsedirektoratet. (u.å). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet 26. april 2022 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/psykisk-helse>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Iser, W. (1988). The reading process: a phenomenological approach. I David Lodge: *Modern Criticism and Theory. A reader*. Longman.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), s. 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Larsen, L. H. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Det Norske Samlaget.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). "Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene." Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Det Norske Samlaget.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. (Irene, E. Overs). Pax.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, F. H. (2019, 19. juli). *Litteratur*. Store norske leksikon. Hentet 25. mai 2022 fra <https://snl.no/litteratur>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. utg). The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts : selected essays*. Heinemann.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning – en eksplorerende presentasjon med særlig*

- fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk. Abstrakt forlag.*
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Det Norske Samlaget.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (Rapport 12/2003). Høgskolen i Vestfold.  
[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016082308011](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2016082308011)
- Svartdal, F. (2020, 20. november). *Selvbilde*. Store norsk leksikon. Hentet 05. mars, 2022 fra <https://snl.no/selvbilde>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. T. (2012). *Hva er SAKPROSA* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vygotsky, L. S. (2001). Interjaksjon mellom læring og utvikling (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning – klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal norsk forlag.