



UNIVERSITETET I AGDER

Estetiske læreprosesser i litteraturundervisning

En analyse av hvordan et utvalg av barneskolens
lærebøker legger til rette for estetiske læreprosesser i møte
med skjønnlitteratur

ADINA MARIE NYDAHL

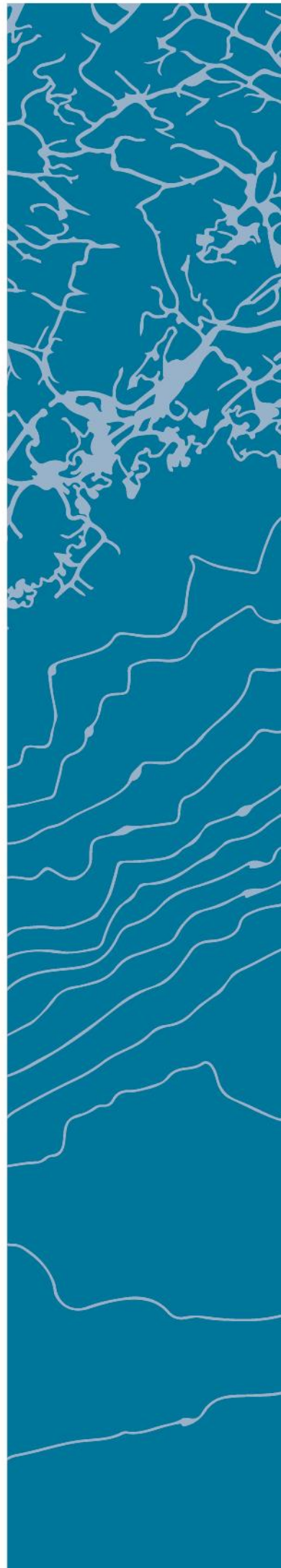
VEILEDER

Nora Simonhjell

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag





(Aisato, u.å)

”Da forlater vi det vanlige synspunktet om at barn forstår *mindre* enn de voksne; noen ganger forstår de andre ting, til og med ting de voksne kanskje har mistet på veien.”

(Nikolajeva, 1994, sitert etter Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 26)

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på åtte år som student, og jeg, som har fått kallenavnet ”den evige student”, skal nå si farvel til studentlivet. De siste åtte årene har vært preget av opp- og nedturer, smil og tårer. Viktigst av alt har studietiden gjort at jeg har kunnet utvikle meg, utfordre meg og fortsette å lære, noe jeg virkelig elsker. Det skal derfor bli både godt og vemodig å bli ferdig.

Det er mange som fortjener en takk for all hjelpen de har gitt meg gjennom disse årene:

Først og fremst vil jeg takke mammaen min, som alltid har støttet meg og trodd på meg. Tusen takk for at du alltid stiller opp for meg, med alt fra matlaging og korrekturlesing til gode samtaler. Uten deg hadde jeg ikke vært den jeg er eller der jeg er i dag!

En stor takk til min samboer André, for at du har vært så tålmodig med meg, og alltid er der for meg. Du kan alltid få meg til å le og se på det positive, uansett hvor sliten, lei eller usikker jeg er på at ting skal gå bra.

Takk til Borghild for alle innspill, heiarop og gjennomlesninger. Du er god som gull! Takk til Kjell for korrekturlesing og tilbakemeldinger. Takk til Karoline, Hanne, Marita og Cathrine som har gjort studietiden ufattelig morsom. Det er så godt å ha en gjeng som hjelper og heier på hverandre, spesielt i tunge eksamensperioder. En ekstra takk til Cathrine, som har vært min støttespiller fra dag én. Tenk, nå sitter vi endelig her med ferdige masteroppgaver! Det hadde jeg aldri klart uten deg.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min veileder Nora, som har hatt tro på meg og prosjektet mitt hele veien. Takk for all hjelp, støtte og tilbakemeldinger i skriveprosessen.

Kristiansand, 06.05.19

Adina Marie Nydahl

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes det hvordan et utvalg lærebøker på barnetrinnet tilrettelegger for estetiske læreprosesser for elevene i møte med skjønnlitteraturen, samt hvilke implikasjoner dette kan få for litteraturundervisningen. Lærebøkene som analyseres er *Zeppelin Lesebok 6* og *Ordriket Elevbok 6A*. Det er oppgavene tilknyttet fantasykapitlet i lærebøkene som undersøkes.

Bakgrunnen for oppgaven er de internasjonale og nasjonale anbefalingene fra OECD, UNESCO og Ludvigsen-utvalget om å utvikle kreative, kritiske og utforskende kompetanser hos elevene. I denne sammenhengen utpekes kunstfaglige tilnæringsmåter som aktuelle. Videre uttrykker det pågående arbeidet med *Fagfornyelsen* et eksplisitt ønske om å inkludere estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen. Litteraturdidaktikken har de senere tiårene vært inspirert av resepsjonsteorien, hvor leserens samspill med teksten står sentralt. Dette har ført til at litteraturundervisningen i større grad inkluderer elevenes følelser, opplevelser, tanker, tolkninger og meninger i litteraturarbeidet. Lærebøkene står fortsatt sentralt i skolens undervisningspraksis, og oppgavene skaper utgangspunktet for arbeidet som foregår. Oppgavens metode sentrerer seg derfor rundt lærebokanalyse gjennom en kvalitativ metode. Det teoretiske rammeverket består av utdanningspolitiske dokumenter om estetiske læreprosesser og kreativitet, samt definisjonene til Aud Berggraf Sæbø og Benny D. Austring og Merete Sørensen om hva som karakteriserer estetiske læreprosesser. Videre presenteres litteraturteoretisk og litteraturdidaktisk teori inspirert av Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt, Judith A. Langer, Åsmund Hennig, Atle Skaftun, Per Arne Michelsen, Jon Smidt, Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke. Basert på det teoretiske rammeverket har det blitt dannet syv analysekategorier: *omsette inntrykk til estetiske uttrykk, uttrykke egne meninger og tanker, estetisk opplevelse, tolkningsrom, fantasi og kreativitet, estetisk kritikk og informasjonsinnhenting*. Videre har funnene i analysen blitt drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis drøftes funnene i analysen opp mot hvilke implikasjoner de kan få for litteraturundervisningen.

Resultatene fra analysen viser at lærebøkene tilrettelegger for estetiske læreprosesser, men at det finnes flere momenter som arbeider mot fullstendig innføring av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen. Oppgavens helhet vil derfor vise at det finnes et uutviklet potensiale for estetiske læreprosesser i lærebøkene, og litteraturundervisningen.

Abstract

This thesis examines how a selection of textbooks at the primary level facilitates aesthetic learning processes for the pupils in the meeting with fiction, and what implications this can have for the teaching of literature. The analyzed textbooks are *Zeppelin Lesebok 6* and *Ordriket Elevbok 6A*. There are the questions associated with the fantasy chapter in the textbooks that have been studied.

The background for the thesis is the international and national recommendations from OECD, UNESCO and the Ludvigsen Committee, to develop creative, critical and explorative competencies among the students. In this context, artistic approaches are identified as relevant. Furthermore, the ongoing work on *Fagfornyelsen* expresses an explicit desire to include aesthetic learning processes in the teaching of literature. Literature didactics has in recent decades been inspired by the reception theory, where the reader's interaction with the text is central. This has led to that the teaching of literature, to a greater extent than earlier, are including the students' feelings, experiences, thoughts, interpretations and opinions in the literature work. The teaching books are still central to the school's teaching practice, and the tasks create the starting point for the work. The thesis method therefore focuses on textbook analysis, through a qualitative method. The theoretical framework consists of educational policy documents on aesthetic learning processes and creativity, as well as the definitions of Aud Berggraf Sæbø and Bennyé D. Austring and Merete Sørensen, who characterize aesthetic learning processes. Furthermore, theoretical and literary didactic theory is presented, inspired by Wolfgang Iser, Louise M. Rosenblatt, Judith A. Langer, Åsmund Hennig, Atle Skaftun, Per Arne Michelsen, Jon Smidt, Hilde Tørnby and Ruth Seierstad Stokke. Based on this theoretical framework, seven analysis categories have been formed: *translate impressions into aesthetic expressions, express own opinions and thoughts, aesthetic experience, interpretation space, imagination and creativity, aesthetic criticism and information gathering*. Furthermore, the findings in the analysis have been discussed against the theoretical framework. Finally, the findings in the analysis are discussed in relation to the implications they can have for literature education.

The results of the analysis show that the textbooks facilitate aesthetic learning processes, but that there are several factors that work towards the complete introduction of aesthetic learning processes in literature teaching. The whole of the thesis will therefore show there is an undeveloped potential for aesthetic learning processes in the textbooks and literature teaching.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Forord | 1 |
| Sammendrag..... | 2 |
| Abstract | 3 |
| 1.0 Innledning | 7 |
| 1.1 Veien mot mer kreative, kritiske og utforskende elever | 7 |
| 1.2 Aktualitet – et litteraturfag i endring..... | 10 |
| 1.3 Valg av problemstilling..... | 11 |
| 1.4 Lærebokforskning og utvalg av lærebøker | 11 |
| 1.5 Oppgavens struktur..... | 12 |
| 2.0 Teoretisk rammeverk..... | 15 |
| 2.1 Estetikk | 15 |
| 2.1.1 Forståelser av estetikk | 15 |
| 2.1.2 Estetikk og undervisning | 16 |
| 2.2 Estetiske læreprosesser | 17 |
| 2.2.1 Mulighetsinstitusjon og mulighetsbriller - en forutsetning for estetiske læreprosesser? | 18 |
| 2.2.2 Estetisk opplevelse, erfaring og kritikk..... | 21 |
| 2.2.3 Ni elementer som karakteriserer estetiske læreprosesser | 23 |
| 2.3 En leserorientert litteraturdidaktikk | 25 |
| 2.3.1 Forholdet mellom tekst og leser | 26 |
| 2.3.2 Efferent og estetisk lesing | 27 |
| 2.3.3 Mulighetshorisonen og referansepunktet | 29 |
| 2.3.4 Estetisk glede..... | 31 |
| 2.3.5 Mulighetsrom og praksisfellesskap | 33 |
| 2.3.6 Den estetiske dimensjonen i litteraturfaget | 35 |
| 2.4 Hva sier læreplanene? | 37 |
| 2.4.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) | 38 |
| 2.4.2 Fagfornyelsen | 40 |
| 3.0 Analyse kategorier basert på teoriene | 43 |
| 3.1 Omsette inntrykk til estetiske uttrykk | 43 |
| 3.2 Uttrykke egne meninger og tanker | 44 |
| 3.3 Estetisk opplevelse | 44 |
| 3.4 Tolkningsrom | 45 |
| 3.5 Fantasi og kreativitet..... | 46 |
| 3.6 Estetisk kritikk | 47 |
| 3.7 Informasjonsinnhenting..... | 47 |
| 4.0 Metode og materiale | 49 |
| 4.1 Valg av metode | 49 |
| 4.1.1 Kvalitativ tekstanalyse..... | 49 |
| 4.1.2 Hermeneutikk | 50 |
| 4.1.3 Innholdsanalyse og kategorisering | 51 |
| 4.2 Gjennomføring av analyse | 52 |
| 4.3 Presentasjon og utvalg av lærebøker og tekstutvalg..... | 53 |
| 4.3.1 Presentasjon av læreverk | 53 |
| 4.3.2 Utvalg av tekstutdrag..... | 54 |
| 5.0 Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser? | 57 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 Omsette inntrykk til estetiske uttrykk | 57 |
| 5.2 Uttrykke egne meninger og tanker | 61 |
| 5.3 Estetisk opplevelse | 67 |
| 5.4 Tolkningsrom | 71 |
| 5.5 Fantasi og kreativitet | 77 |
| 5.6 Estetisk kritikk | 83 |
| 5.7 Informasjonsinnhenting | 86 |
| 5.8 Kort oppsummering av analysen | 88 |
| 6.0 Implikasjoner for litteraturundervisningen | 91 |
| 7.0 Avsluttende refleksjoner: Estetiske læreprosesser – et bidrag på veien til målet? | 99 |
| 8.0 Litteraturliste | 101 |
| 9.0 Vedlegg | 105 |
| Vedlegg 1: Tabelloversikt over skjønnlitterære tekster i lærebøkene som overlappet | 105 |
| Vedlegg 2: Oppgavesider i <i>Zeppelin</i> | 114 |
| 2a Oppgaveside 1 | 114 |
| 2b Oppgaveside 2 | 115 |
| 2c Oppgaveside 3 | 116 |
| Vedlegg 3: Oppgavesider i <i>Ordriket</i> | 117 |
| 3a Oppgaveside 1 | 117 |
| 3b Oppgaveside 2 | 118 |
| 3c Oppgaveside 3 | 119 |
| 3d Oppgaveside 4 | 120 |
| 3e Oppgaveside 5 | 121 |
| 3f Oppgaveside 6 | 122 |
| 3g Oppgaveside 7 | 123 |
| 3h Oppgaveside 8 | 124 |
| 3i Oppgaveside 9 | 125 |
| 3j Oppgaveside 10 | 127 |
| 3k Oppgaveside 11 | 128 |
| Vedlegg 4: Stopp-tenk oppgaver i <i>Zeppelin</i> | 129 |
| 4a Stopp-tenk 1 | 129 |
| 4b Stopp-tenk 2 | 129 |
| 4c Stopp-tenk 3 | 130 |
| 4d Stopp-tenk 4 | 130 |
| 4e Stopp-tenk 5 | 131 |
| Vedlegg 5: Før du leser oppgaver i <i>Zeppelin</i> | 132 |
| 5a Før du leser 1 | 132 |
| 5b Før du leser 2 | 132 |
| 5c Før du leser 3 | 133 |
| Vedlegg 6: Informasjonsinnhentende oppgaver <i>Zeppelin Lesebok 6</i> | 134 |
| Vedlegg 7: Informasjonsinnhentende oppgaver i <i>Ordriket Elevbok 6A</i> | 135 |

1.0 Innledning

1.1 Veien mot mer kreative, kritiske og utforskende elever

Estetiske læreprosesser har et uutviklet potensiale i norsk litteraturundervisning. Denne masteroppgaven vil vise hvorfor og hvordan estetiske læreprosesser skrives inn i et utvalg lærebøker på barnetrinnet. Videre vil oppgaven vise hvordan estetiske læreprosesser kan bidra til å utvikle kompetanse og egenskaper som blir etterspurt, både i skolen generelt og i litteraturfaget. Dette gjelder for eksempel kompetanse som kreativitet, kritisk tenkning, tolkning og utforskning.

I både internasjonal og nasjonal sammenheng blir det anbefalt å legge mer vekt på kunstfaglige tilnærminger til skole, læring og lærerutdanning (Bamford, 2012, s. 16-18). Store internasjonale aktører som Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) og United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) fremmer kompetanse som kreativitet, innovasjon og refleksjon, som nøkkelkompetanse i dagens samfunn (OECD, 2005; UNESCO, 2006). Dette fokuset gjenspeiler seg nasjonalt i Ludvigsen-utvalget, med NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Her fremsettes fire kompetanseområder som det anbefales at skolen fokuserer på, hvorav ett av disse er kompetanse i å utforske og skape. Dette kompetanseområdet innebærer blant annet at elevene skal kunne være kreative, løse problemer, være innovative og utvikle kritisk tenkning (NOU 2015:8, 2015, s. 8-10). Utdanningssystemet utpekes som det viktigste organet for å påvirke kunnskapskapitalen i samfunnet (NOU 2015:8, 2015, s. 8), og dermed understrekes det hvor viktig skolen er for at ønskede kompetanser utvikles. Litteraturfaget er derfor ett av fagene som skal bidra til å utvikle kreativ, utforskende og kritisk kompetanse hos elevene.

Professoren i kreativitet, Anne Bamford, har på vegne av UNESCO foretatt en global undersøkelse av kunstfagenes betydning i utdanning. Resultatene fra forskningskompendiet, *Wow-Faktoren – Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*, peker mot at kunstfaglige tilnæringsmåter kan være med å bidra til å utvikle den kompetansen OECD, UNESCO og Ludvigsen-utvalget fremsetter som viktige. Bamfords forskning indikerer blant annet at undervisning som har sterkt fraværende eller ingen kunstfaglig utdanning, hindrer elevenes kreativitet, fantasi og innovative tenkning (Bamford, 2008, s. 144). Videre indikeres det at kunstfaglige programmer bidrar til forbedringer i akademiske prestasjoner, særlig i forbindelse med lese- og skriveferdigheter, samt i innlæringen av språk (Bamford, 2008, s. 143-144). I vår sammenheng peker dette mot at

kunstfaglige tilnæringsmåter både kan bidra med å bedre lese- og skriveferdighetene, samt utvikle kreativitet, fantasi og innovativ tenkning hos elevene. Estetiske læreprosesser kan være en slik tilnæringsmåte.

Bamford (2008, s. 148) understreker at barn allerede har en rekke kunstneriske evner, som tas i bruk i kreative prosesser. Likevel blir verdien av kunst som et fundament for menneskelig eksistens og læring oversett i skolen. Som en konsekvens av dette får elevene ofte en kunstfaglig ”underernært” utdanning. ”Utdanningen burde ha *wow-faktoren* i sentrum, dette som framkalles gjennom kunsten, det som bygger nyskaping inn i alle barn og ungdommers sinn – en kreativ kraft og en entusiasme for liv og læring” (Bamford, 2008, s. 150). Bamford hevder dermed at kunstfagene er viktig i skolen fordi det bidrar til kreativitet og entusiasme. Dette er følelser og egenskaper som er positive for elevene, samt viktige bidrag til samfunnet.

Basert på sitt forskningskompendium fikk Bamford en bestilling fra Nasjonalt senter for kunst, kultur og kreativitet om å kartlegge kunst- og kulturlæringen i skolen i Norge. Resultatene fra dette arbeidet viser at det er behov for utvikling av kompetanse hos lærerne for å skape en mer kreativ pedagogikk i klasserommene. Behovet for kompetanseutvikling av lærerne er basert på lærernes egenrapporterte manglende kompetanse og utrygghet, i møte med det estetiske som læringsmåte (Bamford, 2012, s. 12). De praktiske og estetiske fagene må gjeninnføres i skolehverdagen ved å ”(...) legge vekt på verdien av praktisk og kreativ læring, med hovedfokus på læring gjennom praktiske erfaringer.” (Bamford, 2012, s. 18). I denne sammenhengen blir det relevant å skille mellom *utdanning i kunstfag*, det vil si undervisning i kunstfag som drama, musikk og kunst og håndverk, og *utdanning gjennom kunstfag*, det vil si at kunstfag brukes som pedagogisk verktøy i andre fag (Bamford, 2008, s. 140).

Denne oppgaven forholder seg til utdanning gjennom kunstfag ved å undersøke hvordan det tilrettelegges for estetiske læreprosesser i litteraturfaget. Dette har sin bakgrunn i at den nye læreplanen *Fagfornyelsen*, som skal komme i 2020, bruker begrepet estetiske læreprosesser. Det blir derfor aktuelt å redegjøre for estetiske læreprosesser som et pedagogisk verktøy i litteraturundervisningen. Dette utgjør bakgrunnen for at oppgaven ikke tar for seg et spesifikt kunstfag, men undersøker estetiske læreprosesser samlet.

Formålsparagrafen påpeker at skolen har et kvalifiserings- og dannelsesoppdrag (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). Skolen skal bidra til å utvikle kompetanse hos elevene for fremtiden og bidra til elevenes dannelse. Dette gjelder selvfølgelig også i norskfaget, som alltid har stått i et spenningsforhold mellom å være et redskapsfag og et dannelsesfag. Denne

spenningen understrekes av Birgitte Fondevik og Pål Hamre, i boken *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (2017).

Fondevik og Hamre (2017, s. 8) viser til at norskfaget har en todelt legitimering, som både redskapsfag og danningsfag. De understreker at norskfaget bør være begge deler, og at redskapene og danningen bidrar inn i norskfaget på ulike måter:

Elevane må bli rusta med norskfaglege reiskapar for å kunne delta i det tekstbaserte samfunns- og arbeidslivet. Samtidig representerer dei overordna danningmåla i faget mykje av det vi arbeider mot i skulen på lengre sikt, det som gir faget meining og legitimering. (Fondevik & Hamre, 2017, s. 8).

På denne måten fremheves norskfagets dobbelthet, som også gjelder i litteraturfaget. Det blir derfor viktig at litteraturfaget klarer å balansere disse to mandatene, slik at ikke det blir en skeivfordeling mellom de to.

Dette understrekes ytterligere av Pål Hamre (2017, s. 15) som viser til at redskapsdelen av faget skal gi elevene den kompetansen og kunnskapen de trenger for å fungere i skolegangen, arbeidslivet og samfunnet. I forhold til litteraturdelen av norskfaget, vil det kunne være å for eksempel gi elevene fagterminologi og analyseredskaper. Danningssiden ved norskfaget skal gi elevene innsikt i tekstsamfunnet, lære dem normer og tekstkonvensjoner, og å være kritisk til tekster og ytringer. Videre har danningssiden et etisk perspektiv som skal føre til innleving, identifikasjon, analytisk distanse og refleksjon, samt at elevene skal få bevissthet om den estetiske dimensjonen innenfor ulike tekstformer og modaliteter (Hamre, 2017, s. 16). Her kan vi se hvordan nøkkelkompetansen kreativitet, utforsking og kritisktenkning, som blir etterlyst både internasjonalt og nasjonalt, også blir fremholdt som sentrale innenfor norskfaget, og da spesielt innenfor danningssiden av faget.

For at norskfaget og litteraturfaget skal følge utviklingen som pekes ut internasjonalt og nasjonalt, med læring gjennom kreativitet, kritisk tenkning og utforsking, blir det viktig at dette tilrettelegges for i undervisningen. Dette er en prosess litteraturfaget allerede er i gang med. For det første peker den nye læreplanen i norsk ut estetiske læreprosesser og opplevelser som viktige i litteraturundervisningen, og for det andre påpeker Skaftun og Michelsen (2017, s. 229) at litteraturfaget av natur er åpen og søkende, noe som setter faget i en særstilling. Dette kan legge til rette for utforsking og kreativitet i møte med skjønnlitteraturen.

1.2 Aktualitet – et litteraturfag i endring

Det er et større fokus nasjonalt og internasjonalt på at skolen skal bidra til læring for fremtiden, noe som gjenspeiles i utformingen av *Fagfornyelsen*. Målet med de nye læreplanene er å gi skolen et verdiløft som skal forberede elevene på livet etter skolen og fremtidens arbeidsliv. Videre fremholdes det at fagene skal bli mindre teoritunge, ved å bli mer praktiske enn før (Kunnskapsdepartementet, 2018a). I mars 2019 ble de nye læreplanene lagt ut for høring, og en av de største endringene i norskfaget er større grad av aktivt utforskende arbeid i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kunnskapsdepartementet fastla i 2018 hvilke kjerneelementer som skulle styre hvert fag, og sier noe om hva som skal være det viktigste i faget.

I norsk har det blitt plukket ut seks kjerneelementer: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaaping, språket som system og mulighet og språklig mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 9). Kjerneelementene reflekterer tankene som ligger bak OECD, UNESCO og Ludvigsen utvalgets føringer, om at elevene skal være kreative, skapende, utforskende og kritiske. Dette kan blant annet ses ved at sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementene er at elevene skal få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, oppleve glede av å skape tekster, oppleve tekster gjennom estetiske læreprosesser, stille spørsmål til og undre seg over tekster, reflektere kritisk over tekster, begrunne egne standpunkt, dramatisere, lekende og utprøvende skriving, og ha en lekende og sansende tilnærming til ord og tekster (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2018). Kjerneelementene tar tak i Bamfords (2012, s. 18) oppfordring om å tilrettelegge for en praktisk og kreativ læring, hvor hovedfokuset er på praktiske erfaringer. Kjerneelementene gir uttrykk for et ønske om utforskende, skapende og kreative elever, som får mulighet til å bruke disse egenskapene i møte med blant annet skjønnlitteraturen.

Egenskaper som kreativitet, fantasi, å skape og å være kritisk fremheves internasjonalt og nasjonalt på flere nivåer. Samtidig viser Ilmi Willberg til, i boken *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning*, at undersøkelser om hvordan læremidler appellerer til elevenes sanser, skaper forestillinger og skaper betydning, er et lite utforsket område i pedagogikken i dag (Willbergh, 2010, s. 46-47). Det er derfor interessant å undersøke hvordan oppgavene i et utvalg lærebøker legger til rette for estetiske læreprosesser. Denne masteroppgaven undersøker lærebøker som er i bruk i dagens litteraturundervisning. Det vil

derfor rettes et søkelys mot det samtidige litteraturfaget, med tanke på det fremtidige litteraturfaget som pekes ut i *Fagfornyelsen*.

1.3 Valg av problemstilling

Estetiske læreprosesser og kompetanse som kreativitet, fantasi, utforsking og kritisk evne etterlyses i skolen. Dette vil få en større plass i litteraturfaget gjennom *Fagfornyelsen*, og det vil derfor være interessant å undersøke hvordan et utvalg lærebøker legger opp til å ivareta nye prioriteringene i litteraturundervisningen.

Min problemstilling blir derfor som følger: ”*Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser for elevene i møte med skjønnlitteraturen, og hvilke implikasjoner har det for litteraturundervisningen?*”

Valget falt på lærebokanalyse fordi lærebøkene fortsatt har en stor plass i dagens undervisningspraksis. Læreboka er ofte styrende for undervisningen, og oppgavene skaper utgangspunktet for arbeidet som gjøres (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, s. 73-74). Dermed blir oppgavene knyttet til skjønnlitteratur avgjørende for hvordan elevene arbeider og forholder seg til skjønnlitteraturen. Det er derfor interessant å se på i hvilken grad oppgavene i lærebøkene tilrettelegger for estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteraturen. Videre ønsker jeg å se på hvordan oppgavene i et utvalg lærebøker bidrar til å ta fatt i de kreftene som styrer skolen mot en mer kreativ, utforskende og kritisk vei, og dermed se på hvilke implikasjoner dette kan få for litteraturundervisningen i dag og for fremtiden.

For å besvare problemstillingen har jeg reist noen forskningsspørsmål:

- 1) Hva kan estetikk bidra med i læringssituasjoner?
- 2) Hva er estetiske læreprosesser?
- 3) Hvilken rolle har estetikk i litteraturundervisningen?
- 4) Hvordan legger spørsmålene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteratur?
- 5) Hvilke implikasjoner kan fokuset på estetiske læreprosesser få for litteraturundervisning?

1.4 Lærebokforskning og utvalg av lærebøker

Læreboka defineres som en pedagogisk tekst. Dette fordi den har et mål om å informere og skape forståelse, samt at den er produsert for spesielle institusjoner, i dette tilfellet skolen (Rogne, 2009, s. 2). Læreboka er ett av flere læremidler som brukes i norskfaget. I år 2000

forsvant godkjenningsordningen for læremidlene i skolen, noe som gir en større frihet til lærebokforfatterne og forlagene. Videre kan dette også ha ført til at læremidlene blir mer ulike, og vektlegger ulike momenter fra læreplanen (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010, s. 7 og 36). Dette kan medføre at ulike læreverk har ulikt fokus og perspektiv i sine fremstillinger av lærestoffet.

En kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis gjort av Dagrun Skjelbred, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken (2005) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, viser at læreboka er et av de mest brukte læremidlene i skolen. Praksisen i skolen er at det brukes én lærebok i hvert fag, og at tilleggsmateriell ofte hentes fra andre lærebøker eller læremidler. Undersøkelsen viste også at læreboka brukes i størst grad til arbeid med oppgaver. Denne utstrakte bruken av lærebøker har en sammenheng med, at lærerne i all hovedsak er fornøyd med læremidlene og lærebøkene som er tilgjengelig (Skjelbred et al., 2005, s. 73-75). I vår sammenheng indikerer disse funnene at oppgaven i læreboka i stor grad brukes i litteraturundervisningen, disse oppgavene får en sentral rolle i elevenes arbeid med skjønnlitteratur. Dette utgjør bakgrunnen for at jeg ønsker å se nærmere på oppgavene som blir gitt til elevene av læreboka, og hva disse oppgavene faktisk formidler.

På bakgrunn av oppgavens omfang har jeg valgt ut to læreverk, der jeg har gjort et utvalg av kapitler. Jeg vil bruke *Zeppelin Lesebok 6* (Holm & Løkken, 2007a) som er utgitt av Aschehoug, og *Ordriket Elevbok 6A* (Bjerke, Garmann, Hagen, Mæhle & Ulland, 2015a) som er utgitt av Fagbokforlaget. Jeg vil begrunne utvalgene som er gjort i kapittel 4.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2 om ”Teoretisk rammeverk” vil jeg se på relevante teoretiske perspektiver. Her vil jeg se nærmere på estetikk og estetikkens plass i undervisning, begrepet estetiske læreprosesser, hva som preger dagens litteraturundervisning, og hvordan den estetiske dimensjonen plasserer seg i litteraturfaget. I kapittel 3 om ”Analyse kategorier basert på teoriene” vil jeg presentere analysekategoriene som er formet på bakgrunn av den teoretiske presentasjonen. Kapittel 4, ”Metode og materiale”, tar for seg de metodiske valgene som er gjort i oppgaven. Deretter følger kapittel 5 om ”Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser?” Her presenteres analysen av lærebøkene, og dette drøftes opp mot det teoretiske- og fagdidaktiske grunnlaget for oppgaven. Kapittel 6 om ”Implikasjoner for litteraturundervisningen” drøfter funnene fra analysen opp mot hvilke implikasjoner disse kan få for litteraturundervisningen. Det sjuende og siste kapitlet om

”Avsluttende refleksjoner: Estetiske læreprosesser – et bidrag på veien til målet?” tar sikte på å sammenfatte det hele, der jeg oppsummerer og konkluderer.

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Estetikk

2.1.1 Forståelser av estetikk

Estetikkbegrepet har en lang filosofisk tradisjon og historie, som her bare kan skisseres opp i grove trekk. Aristoteles og Platon var sentrale for estetikkbegrepets betydning i antikken. Estetikken forstås her som noe knyttet til det skjønne og kunsten (Austring & Sørensen, 2006, s. 11-15). På midten av 1700-tallet var Alexander Baumgarten den første som introduserer begrepet estetikk i filosofisk sammenheng. Estetikk ble her sett på som en sanselig erkjennelse. Han framsatte den estetiske erkjennelsesformen på lik linje med den logiske, og understreket at begge erkjennelsesformer er nødvendige for å forstå verden i sin helhet (Austring & Sørensen, 2006, s. 20 og 77; Bale, 2009, s. 10). Dette estetikkbegrepet ble senere videreført av blant annet Immanuel Kant og Friedrich Schiller.

Kants estetikkbegrep knytter seg til elementer som følelser, erkjennelse og sansing, og han anser den estetiske dømmekraften som subjektiv. Mennesker vil ilegge og oppleve virkeligheten ulikt, basert på egne følelser og erfaringer (Kant, 1995, s. 71-72). I forbindelse med det estetiske peker Kant ut innbilningskraften som en produktiv erkjennelsesevne. Dette begrepet er ofte knyttet til begrepet forestillingsevne. Innbilningsevnen bidrar til "(...) å skape en annen natur, med utgangspunkt i det materialet som den virkelige naturen gir den." (Kant, 1995, s. 194). Innbilningskraften gjør mennesket i stand til å ta utgangspunkt i noe virkelig, og deretter finne nye muligheter for dette materialet. Mennesket kan gjennom innbilningsevnen være skapende, og se for seg nye muligheter for det som allerede eksisterer.

Schiller bygger på Kants prinsipper, men skiller seg fra Kant ved å tillegge skjønnheten, det estetiske, en stor oppgave (Schiller, 1991, s. 8 og 15). Schiller tar utgangspunkt i at mennesket har tre grunndrifter, *stoffdrift*, *formdrift* og *lekdrift*. Mennesket er bundet til sitt sanseapparat, og dermed underlagt den passivt mottakende stoffdriften. Formdriften er aktivt omdannende, og knyttet til menneskets fornuft (Schiller, 1991, s. 54-56). Mellom dem står den formidlende, estetiske lekdriften. "Det estetiske mennesket er fritt. I dette felt er det intet skille mellom følelse og intellekt, mellom kreativ og kognitiv virksomhet." (Schiller, 1991, s. 12). Schiller peker dermed på at gjennom det estetiske vil både følelse og intellekt kunne fungere sammen. I det estetiske er mennesket fritt, og kan bedrive kreativ og kognitiv virksomhet samtidig. I skolesammenheng kan dette indikere at elevene, gjennom det estetiske, kan arbeide både kreativt og kognitivt.

I boken *Æstetikk og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser* skisserer Benny D. Austring og Merete Sørensen et nåtidig estetikkbegrep. De definerer estetikk som ”(...) en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser” (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). Estetikk blir i denne sammenhengen et begrep som har med sansing, fortolkning og kommunikasjon å gjøre, samtidig som estetikken omhandler følelser. Her kan vi trekke linjer til Kant, ved at elementer som sansing, tolkning og følelser trekkes fram som sentrale i estetikkbegrepet.

Mens de foregående forståelsene av estetikk peker på hvilken betydning estetikken har for individets forståelse, følelser og erfaringer, er det stadig flere som ønsker å se nærmere på hvilken betydning estetikk kan ha for undervisning.

2.1.2 Estetikk og undervisning

Aristoteles er en filosof som har hatt stor betydning for hvordan mimesisbegrepet forstås. Mimesis betyr ifølge Aristoteles etterligning, og alle mennesker har en medfødt trang til å etterligne. På dette området skiller mennesket seg fra andre levende vesener. Aristoteles hevder at gjennom etterligning føler mennesket gleden ved erkjennelse (Aristoteles, 2004, s. 27). Aristoteles mimesisbegrep knytter seg dermed til en medfødt evne hos mennesket, som fører til kunnskap og glede. Dette har Willbergh tatt utgangspunkt i når hun viser sammenhengen mellom kunst og undervisning. Hun påpeker at begge deler ”(...) dreier seg om å skape visse forestillinger hos den andre parten ved hjelp av konkrete uttrykk, som tale, skrift, gjenstander, bilder og andre medier” (Willbergh, 2010, s. 46). Her kan vi trekke linjer tilbake til Kants innbilningskraft, ved at både kunsten og undervisningen skal skape forestillinger hos mottakeren. For at noe skal kunne skape slike forestillinger, må mottakeren ta i bruk sin innbilningskraft. Willbergh påpeker dermed at det finnes avgjørende likhet ved kunsten og undervisningen, som kan vise at det estetiske kan bidra i undervisningssituasjoner.

Klafki understreker noe av det samme når han viser hvordan undervisningen skal forholde seg til elevene for å skape betydning for dem. Klafki (2001, s. 186) tar et oppgjør med tidligere danningsteorier, som skiller mellom den materielle og formale dannelsen. Som en motsetning fremsetter han den *kategoriale dannelsen*, som er ”(...) enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment (...)” (Klafki, 2001, s. 192). På bakgrunn av den kategoriale dannelsen fremkommer derfor tanken om den eksemplariske undervisningen. Det grunntanken er at:

Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed (...), nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkelterkendelser (...), men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, (...) kundskaber, evner og holdninger (...) (Klafki, 2011, s. 176)

Den eksemplariske undervisningen streber mot å arbeide fra det spesifikke til det allmenne. I stedet for å reprodusere, bør undervisningen få betydning for elevene både på det konkrete og generelle plan. Dette skal føre til at elevene får innsikt i virkeligheten, samt kan se strukturingsmuligheter, inngangsvinkler, løsninger og handlingsperspektiv som ikke var tilgjengelig tidligere (Klafki, 2011, s. 176-177). Dette peker mot en undervisning hvor elevene skal nyskape, være kreative og se ulike perspektiver med utgangspunkt i innholdet i undervisningen. En lignende tanke finner vi hos Austring og Sørensen. De viderefører sitt nåtidige estetikkbegrep, som vi har sett på tidligere, til undervisningen ved at "Æstetik bliver i denne betydning en fælles term for leg, kunst og skabende aktiviteter, hvor vi bruger de symbolske formsprog til at kommunikere om os selv og verden" (Austring & Sørensen, 2006, s. 202). Estetikk i undervisningssammenheng blir dermed en måte å kommunisere om seg selv og verden gjennom lek, kunst og skapende aktiviteter. I likhet med Klafki peker de på at undervisningen bidrar til å omforme inntrykk av noe konkret, til å kommunisere med omverden på et mer allment nivå.

Estetikk og undervisning har med andre ord blitt koblet sammen lenge. De har likhetstrekk som kan indikere at også estetikk bør ha en sentral plass i undervisning. Men har denne erkjennelsen ført til at tanken om estetiske læreprosesser har fått større plass i den pedagogiske tenkningen?

2.2 Estetiske læreprosesser

Å knytte sammen estetikk og læring er ikke noe nytt, men begrepet estetiske læreprosesser er stadig et relativt nytt pedagogisk begrep (Austring & Sørensen, 2006, s. 77). Feiwel Kupferberg peker på at estetiske læreprosesser er et nylig oppfunnet begrep som har to funksjoner. For det første skal begrepet påpeke for pedagoger at interessen for kunst og estetiske fremstillinger bør øke betraktelig. Dette setter Kupferberg i sammenheng med at kulturelt mangfold, globalisering, individualisering, vide kompetansebegrep og et kunnskapsbegrep som omfatter kreativitet, nyskaping og innovasjon, preger samfunnsutviklingen (Kupferberg, 2009, s. 108). Kupferberg peker med andre ord på de samme samfunnsmessige tendensene som UNESCO (2006), OECD (2005) og Ludvigsen-

utvalget (2015). Kupferberg (2009, s. 108) mener at kunsten bidrar til å sette det å skape fritt i sentrum, der kunsten er en alternativ modell for læring. Kunsten og estetiske læreprosesser kan dermed bidra til en ny innfallsvinkel i læringssammenheng, noe som kan bidra positivt i samfunnsutviklingen. Ved å fremholde estetiske læreprosesser som begrep, kan dette få økt oppmerksomhet i skolen.

Den andre funksjonen til begrepet estetiske læreprosesser er å fremheve et læringsperspektiv der skapende læring blir sentralt (Kupferberg, 2009, s. 108). Kupferberg opererer med det samme skillet mellom utdanning i og utdanning gjennom kunstfag som Bamford (2008, s. 140) gjør. Det oppstår derfor et skille mellom estetiske læreprosesser og å utøve kunstformer på ulike måter. Estetiske læreprosesser skal bidra til læring for elevene, ikke til å utdanne dem til kunstnere.

Samtidig som det pekes på at estetiske læreprosesser bør inn i skoleverket, viser Austring og Sørensen (2006, s. 211) til at kunstfagene selv har skapt forvirring rundt hva det estetiske kan og ikke kan i pedagogisk sammenheng. Dette har medvirket til at begrepet estetiske læreprosesser ukritisk har blitt brukt som et slags vidundermiddel, uten at prosessene kan eller skal beskrives. Dermed har det oppstått en del skepsis til begrepet blant de som har lite kunnskap om dette fagfeltet, noe som kan skape problemer når estetiske læreprosesser skal innføres i skolen. I nyere tid har flere teoretikere begynt å klargjøre og tydeliggjøre begrepet, samt pekt på hvordan det kan brukes i undervisningssammenheng.

Å skape rammer som kan bidra til å gi de estetiske læreprosessene optimale arbeidsforhold er derfor en viktig utfordring, og i den forbindelse er det viktig å presentere ulike teorier knyttet til estetiske læreprosesser.

2.2.1 Mulighetsinstitusjon og mulighetsbriller - en forutsetning for estetiske læreprosesser?

Nevrologiprofessoren Matti Bergström er en kritisk stemme i forhold til dagens skolesystem. I sin bok *Barnet – Den sidste slave* (2000) har han, på bakgrunn av sin forskning på hjernen, og hvilke typer kunnskap som lagres der, trukket noen samfunnsmessige konklusjoner. Bergströms sterkeste innvending mot skolesystemet er at det kveler kreativiteten til barnet:

Det ser ut, som om passiviseringen af eleverne stiger med årene. I gymnasiet har man ingen tid til at bevæge sig du over det programlagte, især ikke inden for fag, der tilhører videnskategorien.

Her kan vi tydeligt se, hvordan skolearbejdet kvæler den kreative energi hos barnet. Det er ikke tilladt at fremkomme med ideer, og den strenge disciplin dæmper bevidsthedsenergien. (Bergström, 2000, s. 76).

Ved å ikke gi rom for elevenes ideer og kreativitet, passiviserer skolen elevene. Dermed kveles også kreativiteten hos barnet. Dette setter Bergström i sammenheng med at kunnskapshjernen har størst verdi i samfunnet og skolen, noe som gjør at skolen målbevisst trener elevene til å bli kunnskapsslaver (Bergström, 2000, s. 50). En videre konsekvens av dette er ifølge Bergström (2000, s. 45) at fagene i skolen verdsettes ut i fra om de tilhører kunnskapsfagene (som for eksempel kjemi, matematikk og språk), eller verdifagene (som for eksempel musikk, historie og litteratur). I tillegg blir ofte verdifagene brukt mer som vitenbringende fag, noe som gjør at ”(...) den oprindelige hensigt med disse fag gået tabt: en udvidelse af det historiske og humanistiske syn på mennesket og litteraturens æstetiske kerne.” (Bergström, 2000, s. 45).

Sett i sammenheng med litteraturfaget kan dette være problematisk, siden deler av faget kan ses på som et kunstfag. For hva har kunstfag til felles? De har et faglig innhold som hentes fra sine respektive kunstformer, og som handler om å skape, uttrykke, oppleve, erfare og reflektere ut fra kunstfagets praksis og teori. De har også til felles at det skapende og aktive arbeidet har utgangspunkt i kunstfagenes teknikker, uttrykksformer og materialer som er sentrale (Sæbø, 2017, s. 26-27). Skjønnlitteratur er en kunstform der valg av ord og ordenes form har stor betydning (Tørnby & Stokke, 2018, s. 343). Det blir derfor nærliggende å si at skjønnlitteraturen deler mye av den samme bakgrunnen som andre kunstfag, og at det derfor bør behandles deretter i litteraturundervisningen. I norsk skolesammenheng opererer LK06 og læreplanens kompetansemål med et for sterkt fokus på kunnskap som kommer til uttrykk gjennom målbare kompetanse. Dermed plasseres annen kompetanse som er vanskelig å måle i bakgrunnen.

Hovedgrunnen til at Bergström er kritisk til dagens skolesystem er at han mener at barn av natur er kreative, ved at den naturlige utvelgelsen i et barns liv viser seg i fantasien (Bergström, 2000, s. 26). Dette viser seg i at barn har på seg det han kaller *mulighetsbriller* i møte med verden rundt seg (Bergström, 2000, s. 37-38). Dette bidrar til at barn ofte eksperimenterer med alt, uavhengig av hvilken funksjon voksne har gitt disse tingene. Gjennom mulighetsbrillene ”(...) virkeliggjør de deres fantasi og kreativitet, da de ikke, på samme måte som voksne, er bundet af den fysiske verden.” (Bergström, 2000, s. 38). Barns fantasi og kreativitet i møte med verden, bidrar til økt bruk av kreative og skapende ideer i fremtiden (Bergström, 2000, s. 40). Han viser videre til at kreative mennesker er de som beholder barnets mulighetsbriller på, og det er derfor de får nye ideer (Bergström, 2000, s. 39). Bergström påpeker at barn i utgangspunktet er kreative, og at de gjennom

mulighetsbrillenes kreativitet og fantasi, orienterer seg i verden. De menneskene som holder fast ved denne måten å orientere seg i verden på, fortsetter å være kreative.

I motsetning til dagens skolesystem, mener Bergström at skolen burde være en *mulighetsinstitusjon*, hvor målet er å gi en dypere forståelse av menneskets mangesidige tilværelse. Formålet med skolen som mulighetsinstitusjon blir å berike mulighetsbrillene barnet innehar (Bergström, 2000, s. 57). For at dette skal muliggjøres påpeker han at kreativiteten ikke øker i takt med antall timer med estetiske fag, men at kreativiteten må utvikles i forbindelse med alle fag (Bergström, 2000, s. 76). Dette kan skje ved å skape rom for diskusjoner, egne meninger, debatter og vurderinger i alle fag. Kreativitet oppstår nemlig når kaos og orden møtes (Bergström, 2000, s. 23). Kreative og utforskende elever utvikles når skolen og undervisningen gir rom for diskusjoner, tolkninger, meninger og vurderinger i all undervisning. Elevene vil da måtte ta standpunkt, se løsninger, sette sammen informasjon, og på andre måter finne fram til nye måter å se verden og problemer de arbeider med på.

Påstandene til Bergström kan kanskje ses på som noe bastante. Han fremsetter et ganske svart-hvitt bilde av situasjonen i dagens skolesystem som ikke gjenspeiler nyansene av det som faktisk foregår innenfor skolen. Men tanken hans kan samtidig ses på som et forsøk på å få tydelig fram hvordan viktige sider ved skolesystemet er marginalisert, slik som å skape rom for kreativitet og utforskning. Forskningen til OECD (2005), UNESCO (2006), Ludvigsen-utvalget (2015) og Bamford (2012, s. 18) peker ut noen av de samme utfordringene som Bergström, for å bidra til mer utforskende, kreative og innovative elever, samt utvikle kunstfaglige tilnæringsmåter som kan bidra til dette. En del av hans poenger fremstår som reelle. Selv om Bergström som alle andre kan kritiseres, har han noen relevante momenter, som kan peke ut noen forutsetninger for estetiske læreprosesser. Ved at skolene i større grad arbeider mot å være en mulighetsinstitusjon, kan kreativitet oppmuntres. Estetiske læreprosesser kan bidra til å åpne opp for elevenes mulighetsbriller, og skape rom for deres tolkninger, meninger og vurderinger, der kreativitet, fantasi, tolkninger, meninger og kritikk styrkes. Bergströms tanker om mulighetsinstitusjon og mulighetsbriller kan dermed peke på noen forutsetninger og tenkemåter for at kreativitet og estetiske læreprosesser kan bidra positivt i skolen. Hans tanker viser også en skole som åpner opp for mer utforskende, kritiske og kreative elever, noe som etterlyses både internasjonalt og nasjonalt.

Vi har nå sett på noen forutsetninger som kan bidra til å skape rom for estetiske læreprosesser i skolen. Neste steg er å se nærmere på estetiske læreprosesser som begrep. Dette gjøres gjennom å se på definisjonene til Aud Berggraf Sæbø og Benny D. Austring og Merethe Sørensen.

2.2.2 Estetisk opplevelse, erfaring og kritikk

Professoren Aud Berggraf Sæbø har konsentrert mye av sin forskning om estetiske læreprosesser i faglig og tverrfaglig arbeid. Sæbø viser til at læring er en skapende prosess som ”(...) forutsetter (...) et åpent spørsmål/utgangspunkt der de viktigste svarene ikke er gitt på forhånd. (...) lærestoffets verdi og betydning skapes i den felles aktive utforskningen og blir gjennom den skapende prosessen til læring for den enkelte elev.” (Sæbø, 1998, s. 420). Her kan vi trekke linjer til Klafkis eksemplariske undervisning, hvor lærestoffet må få betydning for hver enkelt elev, gjennom en utforskende prosess som åpner for ulike muligheter. For å oppnå denne type av utforskende læring, viser Sæbø til den estetiske dimensjonen ved undervisning. Estetiske læreprosesser inneholder tre hovedmomenter som er integrert og gjensidig avhengig av hverandre: *estetisk opplevelse*, *estetisk erfaring/praksis* og *estetisk kritikk* (Sæbø, 1998, s. 402).

Den estetiske opplevelsen inneholder en åpen, ikke forutinntatt innstilling som gjør at personen kan bli følelsesmessig involvert. Videre inngår alle sanser og all kompetanse som en del av opplevelsen (Sæbø, 1998, s. 409). Den estetiske opplevelsen har det følelsesmessige i fokus. En motsetning til den estetiske opplevelsen er den materialistiske eller instrumentelle innstilling, hvor fokuset er på nytte- og bruksverdien (Sæbø, 1998, s. 406). Sæbø (1998, s. 406-407) mener at det ikke er relevant å lage et tydelig skille mellom de to, men at begge kan gis mer eller mindre plass i en situasjon. Alle fag kan velge om den estetiske opplevelsen skal løftes frem eller ikke i undervisningen. På denne måten kan alle fag, inkludert kunstoffagene, praktiseres instrumentelt, hvis læreren velger det. Samtidig peker Sæbø (1998, s. 408) på at opplevelsen og følelsene fra lærestoffet ikke kan utelukkes. Hvis læreren ikke gjør elevenes opplevelser og følelser relevante i undervisningen, vil det bare ta en annen form. Dette får videre uheldige konsekvenser for elevene ved at:

I stedet for å berike og utdype læringen ved å ta den følelsesmessige opplevelsen på alvor, fratras elevene muligheten til en helhetlig og meningsfylt læring fordi det blir tilfeldig hvilke følelser som vekkes og hvordan elevene velger å forholde seg til dem. (Sæbø, 1998, s. 408)

Dette poenget viser hvordan alle fag i skolen har en mulighet til å inkludere eller ekskludere elevenes følelsesmessige og estetiske opplevelser av lærestoffet. Det blir derfor opp til læreren om elevene skal ta utgangspunkt i, eller inkludere, sine følelsesmessige erfaringer i undervisningen. Selv om Sæbø her peker på læreren som en avgjørende faktor, vil jeg påstå at læreboka også i stor grad kan påvirke dette. I undervisning anvendes andre kunnskapskilder enn bare læreboka, men læreboka har fortsatt en sentral plass i undervisningen. I hovedsak

blir også oppgavene i læreboka utgangspunktet for arbeidet som skjer i undervisningen (Skjelbred et al., 2005, s. 73-74). Dermed vil læreboka være førende for hvordan elevene forholder seg til lærestoffet. Disse prinsippene vil også gjelde i litteraturundervisningen. Læreren eller læreboka, vil påvirke om elevenes følelsesmessige reaksjoner blir relevante i møte med skjønnlitteraturen. Utgangspunktet i denne oppgaven er at estetiske opplevelser bør ha en plass i litteraturundervisningen, i elevenes møte med skjønnlitteraturen. Spørsmålet blir derfor om dette får en slik plass eller ikke i de oppgavene læreboka gir til elevene.

Den estetiske erfaringen/praksisen vektlegger skapende handlinger og praksis. Den skapende handlingen vil bidra til å gi erfaringer som inkluderer tanker, følelser og handling (Sæbø, 1998, s. 413). ”Når mennesket er engasjert i konkrete handlinger, virkeliggjøres den estetiske erfaringen” (Sæbø, 1998, s. 412). Det er derfor gjennom aktiv handling at den estetiske erfaringen skjer. Sæbø understreker at estetisk opplevelse kan eksistere uten aktiv handling, mens den estetiske erfaringen består av opplevelse av og opplevelse i kunstens praksis (Sæbø, 1998, s. 410). Et viktig moment i denne sammenhengen er at den estetiske erfaringen også betyr å gjøre helt nye erfaringer (Sæbø, 1998, s. 413). I forbindelse med litteraturundervisningen vil det si at elevene får estetisk erfaring gjennom å utføre skapende handlinger selv. På denne måten kan elevene ta sine estetiske opplevelser og sette ut i handling, for å gjøre nye erfaringer.

Den estetiske kritikken består av å ha en bevisst og reflektert holdning til kunst og estetikk. Sæbø viser til at dette skjer ved å ”(...) være mottakelige for umiddelbare, indre erfaringsopplevelser, opplevelser knyttet til det å gjøre nye erfaringer der også den intuitive, umiddelbare bevisstheten er til stede.” (Sæbø, 1998, s. 414). Utgangspunktet for den estetiske kritikken er inntrykkene som skapes i interaksjon med omverden, og for å gjøre dette vil det være behov for ord og begreper omkring opplevelser og erfaringer (Sæbø, 1998, s. 414). Sett i sammenheng med litteraturundervisning krever dette at elevene får lære begreper som setter ord på deres opplevelser, følelser og erfaringer med skjønnlitteraturen de møter. Dette gjør det mulig å ta utgangspunkt i det elevene selv har bitt seg merke i ved en tekst, og dermed skape en leserbasert litteraturundervisning. Slik vil elevene bli mer i stand til å vurdere sine egne opplevelser, og kunne vurdere sine egne tolkninger basert på de erfaringene og opplevelsene de får gjennom skjønnlitteraturen.

Sæbø knytter estetiske læreprosesser til kunstfaglige uttrykksformer og uttrykksmåter, og fire elementer må kombineres for å få tak i estetiske læreprosesser (Sæbø, 2017, s. 40). Dette gjøres ved at den kroppslige sansen (syn, lukt, hørsel, smak og berøringssans), det følelsesmessige (emosjonelle opplevelser og erfaringer), og det kroppslige

(kroppskinstetiske opplevelser og erfaringer når kroppen brukes i aktive handlinger), integreres med det kognitive (våre forestillinger, fantasi og tanker) (Sæbø, 2017, s. 40). Dette understreker kompleksiteten i estetiske læreprosesser. Austring og Sørensen deler denne kompleksiteten opp i ni ulike elementer som er karakteristisk for estetiske læreprosesser. De tar dermed et steg videre fra Sæbø for å forklare hva estetiske læreprosesser inneholder.

2.2.3 Ni elementer som karakteriserer estetiske læreprosesser

Benny D. Austring og Merete Sørensen forsøker i boken *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser* å definere og operasjonalisere et estetikkbegrep som er fruktbart i forhold til nåtidens pedagogiske og didaktiske fagfelt (Austring & Sørensen, 2006, s. 9). Austring og Sørensen knyttet, som vi har sett tidligere, sitt estetikkbegrep til undervisningen. I en forlengelse av dette definerer de estetiske læreprosesser som: "(...) en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden" (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Estetiske læreprosesser bidrar til læring gjennom at inntrykket av verden skal formidles gjennom estetiske formuttrykk, som deretter skal kunne reflektere og kommunisere om seg selv og verden. I litteraturundervisningen vil dette kunne si at elevene skal uttrykke sine opplevelser og inntrykk av en tekst gjennom ulike estetiske formuttrykk. Videre skal uttrykket kunne brukes til refleksjon om seg selv og verden. Dette kan kobles til at en litterær tekst ofte tolkes og knyttes til elevenes eget liv og verden rundt dem. Målet med estetiske læreprosesser er som for alle andre læreprosesser å erfare og erkjenne noe nytt.

Drivkraften for den enkelte i relation til den æstetiske læringsmåde kan forstås som en søgen etter mening og som en søgen etter balance i forståelsen af på den ene side den enkeltes subjektive verden og på den anden side den ydre kontekst (...) (Austring & Sørensen, 2006, s. 90)

Det er gjennom bearbeiding av følelser og opplevelser gjennom mediering i samspill med viten om og impulser fra verden at elevene får mulighet til å uttrykke sine opplevelser gjennom ett eller flere formspråk (Austring & Sørensen, 2006, s. 90).

Austring og Sørensen hevder at estetiske læreprosesser karakteriseres av ni elementer, noe som understreker kompleksiteten og variasjonen i denne læremåten. Estetiske læreprosesser er både kroppslig, sanselig og helhetsorientert. Den er kroppslig fordi prosessen er et produkt av kroppslige utfoldelser, den er sanselig fordi den appellerer til og oppleves gjennom et samspill av sanser, og den er helhetlig fordi elevene forsøker å skape et

helhetsorientert estetiske uttrykk av sine inntrykk av verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 91). Det estetiske som læringsmåte kan uttrykke og bearbeide det usigelige. Det estetiske kan bidra til å sette ord på det som er usigelig, som følelser og vurderinger, ved å gi en mulighet til å uttrykke dette. (Austring & Sørensen, 2006, s. 92-93). Videre beskjeftiger seg estetiske læreprosesser med følelser. Estetiske læreprosesser er knyttet til en virksomhet der elevene aktivt utforsker hvordan man kan uttrykke sine sanselige og følelsesmessige opplevelser av verden. Det estetiske mediet skaper en distanse som bidrar til at elevene kan forholde seg distansert og reflektert i forhold til sine opplevelser. På denne måten kan barnet bearbeide sine følelser. (Austring & Sørensen, 2006, s. 93). Estetiske læreprosesser er transendene, ved at den ikke bare er knyttet til den konkrete virkeligheten, men kan også gripe ut over og overskride vår virkelighetsoppfatning. Selv om aktiviteten henter impulser fra opplevelser i den virkelige verden, bidrar det estetiske rommet til en frihet for utforskning og lek. Elevene må på denne måten ta utgangspunkt i opplevelser i den virkelige verden, og sette de sammen i en ny sammenheng (Austring & Sørensen, 2006, s. 94) Dette kan ses i sammenheng med begreper som fantasi, forestillingsevne og tolkning. Den estetiske læringsmåten kan bidra til å utvikle abstrakt tenkning. Dette kommer av at estetiske læreprosesser tar utgangspunkt i transenderende og abstrakte symboler for å beskrive den konkrete virkeligheten. På denne måten kan elevene utvikle sin evne til å inn- og avkode symbolikk. (Austring & Sørensen, 2006, s. 95). Videre er estetiske læringsprosesser i utgangspunktet intersubjektivt, ved at det estetiske uttrykket er subjektivt. Dette bidrar til å gi uttrykk for individets fortolkning av seg selv og verden. Samtidig får subjektet mulighet gjennom det skapende arbeidet til å sosialiseres inn i en felles kulturell kontekst. Elevene får dermed mulighet til å speile og sette perspektiv på egne opplevelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 95). Estetiske læreprosesser kan bidra til å utvikle subjekt-i-verden-viten. Den estetiske læremåten kan bidra til at elevene kan se seg selv i verden, samt undersøke hvordan de kan forholde seg til konteksten og relasjonene som finnes der (Austring & Sørensen, 2006, s. 96). Estetiske læreprosesser er også relasjonelle. Dette fremkommer ved at det er relasjoner mellom delkomponentene i følelsererfaringen, og relasjoner mellom den enkelte og omverdenen. I arbeidet med det estetiske fortolkningsarbeidet kan elevene bearbeide relasjoner og forsøke å skape mening og sammenheng. (Austring & Sørensen, 2006, s. 97). Avslutningsvis er estetiske læreprosesser kulturelt kodet. I det estetiske arbeidet vil elevene alltid være påvirket av den kulturen barnet er en del av, blant annet av de samfunnsgitte estetiske uttrykksformene som brukes i estetiske læreprosesser (Austring & Sørensen, 2006, s. 98). Dette vil prege hvilke estetiske uttrykksformer som er tilgjengelig for elevene.

Med bakgrunn i de ni elementene som karakteriserer estetiske læreprosesser kan det trekkes paralleller til litteraturen. Litteratur vil alltid tilhøre en kulturell kontekst, og dermed bidra til å bringe elevene inn i denne kulturelle konteksten. Videre bidrar også litteraturen til å gi elevene mulighet til å reflektere og fortolke sin egen posisjon i verden, ved å gi de innblikk i ulike menneskers liv. Litteraturen kan videre bidra til å gi elevene en transenderende opplevelse som fører til abstrakt tenkning. Dette gjelder spesielt skjønnlitteratur som inneholder elementer som ikke er hentet fra den konkrete verden, men som bidrar til fantasi og kreativitet. Litteratur har som mål å påvirke leseren følelsesmessig, og dermed åpne opp for deres egne følelser. Dette kan indikere at estetiske læreprosesser bidrar til elementer som allerede er tilstede i litteraturen. Det estetiske læreprosesser kan bidra med er å gi elevene rom og mulighet til å gi uttrykk for sine opplevelser, tolkninger og følelser i møte med denne litteraturen.

De momentene som estetiske læreprosesser bringer inn i undervisningen, har de senere årene blitt viktigere i litteraturfaget. Med inntoget av en mer leserorientert litteraturredidaktikk, har fokuset på leseren og dens opplevelser, tanker og tolkninger i møte med litteraturen fått større plass i litteraturundervisningen. Dette skaper muligheter for at elevene kan skape egne mentale bilder, bidrar til vekstpunkter for elevene ved å skape egne tekster, det bidrar til å luke vekk fastsatt mening og det vil bidra til at litteraturen får betydning for elevenes liv (Susegg, 2003, s. 21). Neste steg blir derfor å se på den didaktikken som preger dagens litteraturfag, og hvilke rom dette skaper for estetiske læreprosesser.

2.3 En leserorientert litteraturredidaktikk

Resepsjonsteorien oppsto på 1960-tallet som en motreaksjon mot to retninger. Den historisk-biografiske metoden, som er en kontekstuell orientert teori, og mot nykritikken og fransk strukturalisme, som ser på teksten som autonomt og isolert fra konteksten (Claudi, 2013, s. 111) Resepsjonsforskningen forkaster ideen om at en tekst har en fastsatt mening som leseren skal finne frem til, og undersøker hvilken betydning leseren har på det litterære verkets mening. Fokuset legges på selve lesingen og sammenhengen lesingen skjer i, og de erfaringene leseren møter teksten med (Claudi, 2013, s. 111). Denne teorien har i de senere tiårene fått større plass i skolens litteraturfag. På 1990-tallet dreide litteraturpedagogikken fra nykritikkens mesterfortolkning til en resepsjonsorientert eller leserorientert fortolkning. Dette har i dag ført til at litteraturundervisningen i større grad forsøker å kombinere den leserorienterte litteraturredidaktikken, med analyseredskaper og relevant fagterminologi

(Brudholm, 2011, s. 74). Litteraturundervisningen har derfor blitt mer opptatt av å gi rom til elevenes tanker, meninger, tolkninger og opplevelser.

2.3.1 Forholdet mellom tekst og leser

Den tyske resepsjonsforskeren Wolfgang Iser er en av de mest innflytelsesrike teoretikerne innenfor resepsjonsforskningen, som har hatt stor påvirkning på hvordan vi ser på forholdet mellom leser og tekst i dag. Noen av hans hovedverk er *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett* (1972) og *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (1976).

Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett (1972) og *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (1976).

Resepsjonsteorien kan grovt deles inn i to retninger: den tysksentrerte resepsjonsetetikken, og den angloamerikanske leser-repsonsteorien. Iser tilhører resepsjonsetetikken og skisserer modeller som kan forklare hvordan forståelsen av et litterært verk etableres (Claudi, 2013, s. 111). Iser hevder, at betydningen av et litterært verk oppstår i møtet mellom tekst og leser: ”En litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gjennom læreprocessen; de er produktet af et samspil mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse, som det alene er forbeholdt fortolkningen at opspore.” (Iser, 1981 [1975] s. 104). Med dette viser Iser hvordan leseprosessen skaper et møte mellom tekst og leser som bidrar til at leseren og teksten sammen skaper betydningen. Videre forklarer Iser at forholdet mellom tekst og leser kan beskrives i tre trinn. Det første trinnet dreier seg om å skissere den litterære tekstens særpreg, det andre trinnet består i å analysere og rette oppmerksomheten mot ubestemtheter i teksten, og det tredje i å kartlegge den stigende graden av ubestemtheter (Iser, 1981 [1975] s. 105). Samspillet mellom tekst og leser vil derfor være i stadig forandring og forhandling mens leseren arbeider med å forstå teksten intensjoner. Dette bidrar til en aktiv leser, som må undersøke, sammenstille og tolke informasjonen i teksten for deretter å skape en helhet og mening. Gjennom leseprosessen vil leseren pendle mellom den virkelige verden og leserens erfaringsverden. På denne måten bringer leseren inn seg selv i teksten, for å bidra til å forstå tomrommene (Iser, 1981 [1975] s. 109).

Når Iser snakker om ubestemtheter i en tekst, refererer han til tomrom som oppstår i enhver tekst. Ingen tekst sier alt, det vil alltid være noen tomrom som leseren selv må fylle med informasjon. Tomrommene skaper et rom for teksttolkning, slik at leseren selv må tolke sammenhenger mellom ulike deler av teksten, og se på hva de representerer i forhold til hverandre (Iser, 1981 [1975] s. 110). I løpet av leseprosessen må leseren aktivt fylle ut de tomme plassene, ved å skape sammenhenger, noe som gir leseren mulighet til å medvirke.

(Iser, 1981 [1975] s. 112). ”Mindskes omfanget af tomme pladser i en fiktiv tekst, står den i fare for at kede sine læsere (...) Først med de tomme pladser får læseren del i fuldbyrdelsen af værket og i konstitutionen af begivenhedernes mening.” (Iser, 1981 [1975] s. 112). Iser peker på at det er tomrommene i teksten som bidrar til spenning, og til at leseren kan delta i et samspill med teksten. Et viktig aspekt ved tomrommene er at utfyllingen av tomrommene skjer i samspill med teksten, og i denne sammenhengen er konteksten teksten skaper sentral. Tomrommene kan opptre på to ulike måter. De kan enten ”(...) leave open the connections between perspectives in the text, and so spur the reader into coordinating these perspectives (...) they induce the reader to perform basic operations *within* the text”, eller ”(...) invoke familiar or determinate elements only to cancel them out. (...) he is guided to adopt a position *in relation* to the text” (Iser, 1978, s. 169). Tomrommene bidrar på denne måten til at leseren hele tiden må forholde seg til konteksten teksten skaper, for å kunne fylle ut tomrommene. Dette bidrar til at tolkningen fra leseren alltid forholder seg til selve teksten, og forhindrer fortolkninger isolert fra tekstens kontekst. De to ulike måtene å fylle tomrommene på fører til at leseren må kombinere, sammenstille og posisjonere seg i forhold til teksten og meningen, som kommer frem.

Iseres teori om forholdet mellom tekst og leser, og hvordan enhver tekst inneholder tomrom som skaper tolkningsrom, peker ut en måte elevene kan interagere med tekster på i litteraturundervisningen. Ved å ta utgangspunkt i tomrommene, åpnes det opp for elevenes tolkninger. Det kan videre bidra til å oppøve deres evne til å sammenstille og kombinere informasjon fra teksten. Dette skaper en mulighet for elevene til å oppøve abstrakt tenkning, ved at de må tolke symboler og annen informasjon for å skape helhet og sammenheng. Tolkning gir rom for elevenes kreativitet og åpner opp for en mer leserorientert lesing av skjønnlitteratur, der elevene kan ta utgangspunkt i egne tanker og tolkninger.

Resepsjonsteorien og Iser har videre inspirert flere teoretikere til å se hvordan det gjensidige påvirkningsforholdet mellom tekst og leser, påvirker lesingen. Blant dem er Louise M. Rosenblatt, som gjennom sine begrep efferent og estetisk lesing peker på to ulike måter å interagere med teksten på under lesingen.

2.3.2 Efferent og estetisk lesing

I likhet med Iser har den amerikanske forskeren Louise M. Rosenblatt sin bakgrunn innenfor resepsjonsteorien. Hun viser til at lesing tidligere ble sett på som en interaksjon, hvor teksten overleverte en mening til leseren, eller at leseren hentet ut en spesifikk mening fra teksten

(Rosenblatt, 1995, s. 26). I motsetning til dette definerer Rosenblatt lesing som "(...) a constructive, selective process over time in a particular context." (Rosenblatt, 1995, s. 26). Med dette mener hun at lesingen foregår i en til og fra spiral, der både tekst og leser påvirker hverandre. Meningen utspringer fra denne spiralen, hvor leseren konstant må korrigere meningen i møte med teksten (Rosenblatt, 1995, s. 26-27). Rosenblatt understreker dermed at meningen ikke enten finnes i enten teksten eller hos leseren, men at de begge spiller en viktig rolle i prosessen med å skape mening. Leserens vil i denne prosessen alltid møte teksten med en egen hensikt, samt visse hypoteser eller forventninger. Det er dette som leder leseren i leseprosessen. Det er også disse hensiktene eller forventningene, som hele tiden korrigeres og forandres i møte med teksten (Rosenblatt, 1995, s. 26-27). I likhet med Iser ser Rosenblatt på lesing som et møte mellom tekst og leser der det ikke er meningen at teksten skal overlevere en mening til leseren, men at meningen oppstår i dette møtet. Hun viderefører også Iseres tanke om at leseren bringer inn seg selv, og sin erfaringshorisont i møte med teksten. Rosenblatt (1995, s. 33) understreker at litterær innsikt og estetisk dømmekraft aldri vil bli lært ved å ta utgangspunkt i hva en tekst ideelt sett bør bety, men ved å ta utgangspunkt i det elevene selv blir påvirket av og deres reaksjoner. Dette bidrar til at læreren kan hjelpe elevene til å håndtere sin respons, samt å oppnå en mer balansert litterær opplevelse.

Med bakgrunn i de foregående tankene, har Rosenblatt utviklet et begrepsapparat for to ulike måter å lese litteratur på. Forskjellen består i følge henne i om man leser litteratur som kunst, eller om man leser med en spesiell hensikt (Rosenblatt, 1995, s. 32). Hun skiller her mellom estetisk og efferent lesing. Den estetiske lesingen vil kreve at leseren har mer direkte oppmerksomhet rettet mot de affektive aspektene ved lesingen. Dette vil si for eksempel å fokusere på følelser, bilder, assosiasjoner og ideer som teksten gir. Leserens må oppleve teksten og det som blir skapt i løpet av denne prosessen. Fokuset for leseren ligger både under og etter lesing. (Rosenblatt, 1995, s. 33). Her kan vi trekke linjer til estetiske læreprosesser som har fokus på den estetiske opplevelsen som beskjeftiger seg med og involverer leseren følelsesmessig, ved at elevene får utforske og bearbeide følelsene sine (Austring & Sørensen, 2006, s. 93; Sæbø, 1998, s. 409). Estetiske læreprosesser gir dermed mulighet for å uttrykke det usigelige, som for eksempel følelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 92-93). I løpet av den estetiske lesingen er leseren kreativ, ved at den litterære opplevelsen er et resultat av en transaksjon mellom leser og tekst (Rosenblatt, 1995, s. 34). Estetisk lesing, slik Rosenblatt foreslår, vil kunne åpne muligheter for estetiske læreprosesser, da den tar tak i følelser elevene får i møte med skjønnlitteraturen.

Den efferente lesingen fokuserer på sin side på å velge ut og analytisk abstrahere informasjonen, idéene eller retningene fra teksten, som senere tas i bruk når lesingen er over (Rosenblatt, 1995, s. 32). I denne lese måten blir egne assosiasjoner, tanker og ideer satt til side, for å skape en mer effektiv lesing. Fokuset for leseren ligger på de momentene som skal brukes etter lesingen er ferdig (Rosenblatt, 1994, s. 24). Dette fører til at leseren leter etter spesifikke momenter i teksten.

Distinksjonen mellom estetisk og efferent lesing må imidlertid ikke ses på som binære motsetninger, men som et kontinuum, hvor leseren kan lese teksten mer eller mindre estetisk eller efferent (Rosenblatt, 1995, s. 292). Sett i sammenheng med lærebøkene vil spørsmålene som stilles kunne bidra til at elevene leser estetisk eller efferent i større eller mindre grad. Oppgaver i læreboka som kobles mot den estetiske lese måten vil fokusere på leserens følelser, assosiasjoner, tolkninger og tanker, mens efferente spørsmål vil fokusere på å hente ut informasjon om konkrete elementer i teksten. Rosenblatts teori bidrar til å se på om spørsmålene i lærebøkene tilrettelegger for estetiske læreprosesser, ved at de ligger nærmere estetisk lesing, eller om fokuset i lærebøkene ligger på informasjonsinnhenting, altså efferent lesing. Judith A. Langer har utarbeidet en lignende teori om ulike måter å lese på. Men i stedet for å se på hvilke type lesing som foregår, ser hun på hvilken orienteringsmåte leseren skal forholde seg til under lesingen. Likevel har Rosenblatt og Langers teorier likhetstrekk.

2.3.3 Mulighetshorizonten og referansepunktet

Den amerikanske professoren Judith A. Langer har utarbeidet en leserbasert teori som kan brukes i litteraturundervisningen. Hennes teori bidrar til å vise hvordan lærere kan endre sin undervisningspraksis, ved å ta utgangspunkt i leserens synsvinkel (Langer, 1994, s. 204). Langer har i likhet med Rosenblatt, to ulike måter å forholde seg til en tekst på, *Horizon of Possibilities* og *Point of Reference*. Jeg har oversatt disse begrepene til *mulighetshorizonten* og *referansepunktet*. Jeg vil videre i oppgaven bruke disse oversettelsene. Langer forklarer at en leser vil orientere seg ulikt i tekstene basert på hvilke forventinger de har til meningen som skapes. Det er måten spørsmålene stilles på, som bestemmer hvilken måte å orientere seg på som vil bli brukt (Langer, 1994, s. 204-205). Dette understreker at spørsmålene i lærebøkene stiller til den skjønnlitterære teksten, vil være avgjørende for hvordan elevene forholder seg til teksten.

Mulighetshorizonten karakteriseres ved at den utforsker følelser, relasjoner, motiver og reaksjoner i møte med teksten. I løpet av lesingen kan leserens ideer endres. Det skaper

ulike tolkningsmuligheter underveis, noe som utvider kompleksiteten av forståelsen til leseren (Langer, 1994, s. 204). Vi kan her se hvordan Langers mulighetshorisont samsvarer godt med Rosenblatts estetiske lesing, ved at det er fokus på følelser, opplevelser og reaksjoner i møte med teksten. Det som skiller de to, er at Langer ser i større grad enn Rosenblatt ser på utforsking i møte med teksten. Leserens skal gjennom mulighetshorisonten utforske muligheter, følelser, relasjoner, motiver og reaksjoner. Langer viser til at en litterær opplevelseshorisont foregår på to nivåer: "People consider new ideas in terms of their sense of the whole, but they also use their new ideas to reconsider the whole" (Langer, 1994, s. 205). Lesingen foregår dermed i en hermeneutisk sirkel der helheten påvirker delene, og delene påvirker helheten. På denne måten vil leseren være i en aktiv posisjon, der ny informasjon skaper nye sammenhenger. Når en leser orienterer seg etter mulighetshorisonten, vil leseren alltid forsøke å se forbi informasjonen, altså tolke. På bakgrunn av dette vil leseren finne muligheter ved karakterer, situasjoner og handlinger, samt se etter relasjoner mellom dem. Denne informasjonen kobles også til leserens eget liv, livene til andre eller den menneskelige situasjonen generelt (Langer, 1994, s. 205). Slik vil leseren måtte koble sammen informasjon i teksten og undersøke hvilke muligheter der, både i selve teksten og i forhold til sin egen verden. Tolkingsarbeidet som foregår med mulighetshorisonten som utgangspunkt, samsvarer med Iser's fremstilling av hvordan leseren fyller inn tomrom. Ved at leseren skal finne muligheter, reflektere over og sammenstille informasjon, ligner dette den prosessen som Iser (1978, s. 169) skisserer når leseren skal fylle ut tomrom. I tillegg viser også Langer til at leseren vil koble informasjonen til eget liv, og dermed bringe inn noe av seg selv i møte med teksten, slik også Iser (1981 [1975] s. 109) peker på. Mulighetshorisonten åpner også opp for kritisk tenkning, fordi mulighetene får spillerom. Det åpnes ikke opp for akademisk, kritisk tenkning med fokus på en viss type informasjon, men ses i sammenheng med at mulighetene blir større. Dette medfører at leseren må være kritisk til egne og andres slutninger i tolkningsarbeidet, ved å stille spørsmålsteget ved implikasjonene av hva de forstår, og sette sammen biter av informasjon. Dette inviterer til ambivalens (Langer, 1994, s. 205). Den ambivalensen, som Langer her peker ut, kan bidra til å skape meningsutvekslinger, og diskusjonsrom for elevene. Videre åpner det opp for undersøkelser av hvordan og hvorfor elevene tolker og trekker slutninger basert på den skjønnlitterære teksten.

Den andre orienteringsmåten, referansepunktet, brukes når meningen er å dele eller finne informasjon i teksten. Leserens operasjon i leseprosessen, kan karakteriseres som å holde på et referansepunkt i løpet av lesingen. Dette referansepunktet holder seg forholdsvis fast (Langer, 1994, s. 205). I motsetning til mulighetshorisonten vil leseren i liten grad endre

forståelsen av helheten, men kan modifisere, klargjøre eller bygge på forståelser underveis. I denne orienteringsmåten er ikke den hermeneutiske sirkelen tilstede, hvor del og helhet påvirker hverandre, men i stedet finnes det en fastsatt helhet som delene skal passe inn i. Målet med referansepunktet som orienteringsmåte er å minske hullet mellom det som er kjent og det som er ukjent, slik at det kan skapes en avslutning (Langer, 1994, s. 205). Igjen kan vi se at Langers orienteringsmåte samsvarer med Rosenblatts lese måte. Men her er det likheter til den efferente lese måten, fordi målet er å finne konkret informasjon i en tekst. Referansepunktet åpner i liten grad opp for leserens egne tanker og følelser, fordi målet er å finne en konkret mening eller et konkrete svar.

I likhet med Rosenblatt ser ikke Langer de to orienteringsmåtene som motsetninger, men de er to ulike måter å skape mening på, basert på hva leseren trenger. Videre peker hun på at begge orienteringsmåtene er tilstede under en leseprosess, men at som regel er den ene orienteringsmåten primær og den andre sekundær (Langer, 1994, s. 205-206). Dette indikerer at lærebokas spørsmål vil kunne være avgjørende, for hvilken orienteringsmåte som er primær og hvilken som er sekundær.

Med bakgrunn i respesjonsteorien og Iser, Rosenblatt og Langers teorier om forholdet mellom tekst og leser og hvordan mening skapes, har litteraturteoretikeren Åsmund Hennig trukket disse tankene inn i litteraturredidaktikken.

2.3.4 Estetisk glede

Litteraturforskeren Åsmund Hennig fokuserer sin forskning på litteraturredidaktikk og litteraturvitenskap. Han peker på at resepsjonsforskningen har fått en stor påvirkning på dagens litteraturundervisning, og at denne tenkemåten bidrar til at læreren i større grad må ta elevenes lesing i betraktning, samt gi elevenes faktiske opplevelse og mening en større rolle (Hennig, 2017, s. 16-17). I likhet med Iser mener heller ikke Hennig (2017, s. 17) at teksten skal havne i andre rekke, for teksten legger de føringene som elevene må forholde seg til. Teksten skaper konteksten hvor elevene må tolke, oppleve og mene innenfor, og dette er noe elevene må bli bevisste på.

I boken *Litterær forståelse – innføring i litteraturredidaktikk*, har Hennig (2017, s. 30) som sin sentrale hypotese at den estetiske gleden er det samme for barn som for voksne, det er referanserammene som skiller dem. Denne estetiske gleden anser Hennig (2017, s. 30) som den første og viktigste veien inn i teksten. Også Stokke og Tønnessen (2018, s. 23) understreker at det er viktig å ta vare på den unike opplevelsen litteraturen kan gi, en

opplevelse som kan fungere både som drivkraft og belønning for leseren. Videre påpeker de at barn som liker å lese litteratur får mye med på kjøpet:

(...) De kan bli kjent med personer og kulturer, konflikter og utfordringer langt ut over det de fleste erfarer i det virkelige livet. Slike møter med tekster gir anledning til å utvikle fantasi, følelsesliv og medlevelse. De utvikler utholdenhet og får anledning til å gå i dybden. De får lese godt og variert språk og utvikler dermed språksansen sin. Og de får en masse lesetrening. (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

Gjennom opplevelse og estetisk glede får barna mulighet til å like litteraturen. Dette utvikler både fantasien, følelseslivet og kreativiteten, og gir elevene lesetrening og bedre språk-sans. Dette underbygger at estetisk glede er et viktig moment i litteraturundervisningen, dersom hensikten er å gi elevene gode erfaringer med skjønnlitteraturen.

Hennig stiller seg samtidig kritisk til måten litteratur arbeides med i skolen:

Hvorfor har erklæringen om at skolens litterære analyser dreper elevenes leselyst, blitt et slags mantra i den offentlige ordvekslingen? Jeg vil mene at det er fordi den litterære analysen som virkelig dreper leselyst, ikke tar høyde for at arbeid med litterære tekster er en *organisert refleksjon over de litterære erfaringens beskaffenhet*. (Hennig, 2017, s. 70)

Hennig (2017, s. 70) peker her på hvordan den litterære analysen kan bidra til å drepe leselysten dersom den utføres på feil måte. Han mener ikke at litterære analyser er unødvendige, men at de må ses på som verktøy for å strukturere tankene og opplevelsene elevene har med litteraturen. Utfordringen til de litterære analysene er at de ofte tar utgangspunkt i tilfeldige nedslagspunkt i teksten, og lærerne må være kritiske til nedslagspunktene som er valgt (Hennig, 2017, s. 70). Elevenes egne opplevelser og tanker kan være mer positive utgangspunkt å arbeide ut i fra. Den tradisjonelle måten å undervise i litteratur har en utfordring fordi den har presset frem en prematur prosess, som ikke alltid tar utgangspunkt i leserens egen respons, eller den estetiske hendelsen (Hennig, 2017, s. 71). Dette understreker poenget til Rosenblatt (1995, s. 33) om at litterær innsikt og estetisk dømmekraft kun læres ved å ta utgangspunkt i det elevene selv blir påvirket av og reagerer på. Hennig går et steg videre, og hevder at denne måten å arbeide med litteratur på, bidrar til å ødelegge elevenes leselyst. En viktig årsak til dette er at undervisningen har vært rettet mot det som systematisk kan undervises og vurderes, i stedet for å vektlegge innlevelse, visualisering og nysgjerrighet hos elevene (Hennig, 2017, s. 110). Ut fra dette skapes det en forståelse hos elevene om at det finnes en korrekt lesing og en mening som skal finnes i teksten, i motsetning til at man skaper en mening selv (Hennig, 2017, s. 110). Dette står i stor kontrast til resepsjonsteoriens og den leserorienterte litteraturdidaktikkens tanker om å sette

leserens opplevelser, tanker og meninger i sentrum. Samtidig henger dette sammen med dagens læreplan, med fokus på konkret målbar kompetanse. Læreplanen bidrar på denne måten til at fokuset rettes mot det som systematisk kan undervises og vurderes, men som Hennig påpeker kan bidra til negative opplevelser for elevene. Lærebøkene bygger på læreplanen, noe som skaper en mulighet for at de også fokuserer på det som systematisk kan undervises og vurderes. Som nevnt tidligere mener ikke Hennig at det systematiske, slik som litterære analyser, skal bort. Det systematiske skal brukes som er verktøy for å hjelpe elevene å sortere tankene og meningene deres. På denne måten blir det ikke en motsetning mellom systematikk og frihet, de ses i sammenheng som noe som kan hjelpe hverandre. Hennig påpeker at uten å åpne opp for et rom for elevenes spontanitet og subjektivitet, blir det vanskelig å lese litteratur med lyst, og jakt etter den særegne estetiske erfaringen som litteraturen gir (Hennig, 2017, s. 111). Estetiske læreprosesser kan bidra til å åpne opp for dette, ved at det legges til rette for at elevenes følelser, opplevelser, tanker og tolkninger står sentralt.

Mens Hennig peker på hvilke verdier litteraturundervisningen må bygges på, viser Atle Skaftun og Per Arne Michelsen hvilket klasserommiljø som må være tilstede, for å muliggjøre at disse verdiene får fotfeste i litteraturundervisningen.

2.3.5 Mulighetsrom og praksisfellesskap

Litteraturforskerne Atle Skaftun og Per Arne Michelsen bygger på en tanke om at litteraturfaget er en del av danningstradisjonen, der tekstene bidrar til å utvikle elevenes kognitive, sosiale, emosjonelle og etiske dømmekraft (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). De peker på at skolefaget norsk bygger på et utvidet litteratursyn. Det innebærer at man anser tekster som skjønnlitteratur, både skrevne og fra muntlige tradisjoner, sakprosa og multimodale tekster som en del av litteraturbegrepet. Dette er noe som gjenspeiles i litteraturredidaktikken (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24-26 og 35).

Skaftun og Michelsen (2017, s. 35-36) mener at litteraturundervisningen må skape interesse for litteratur og videre lesing, noe man oppnår gjennom å skape et trygt *praksisfellesskap*, der elevene får et rom å møte litteraturen sammen i. Dette rommet bør være et felles tolkningsrom, hvor elevene får mulighet til å komme med selvstendige tolkninger, møte andres tolkninger opp mot sine egne, og forhandle om de ulike tolkningene. Samtidig skal rommet også utvikle lytte-, lese-, skrive- og taleferdighetene til elevene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Praksisfellesskapet kan bidra med å skape faglig glede i møte med

komplekse, litterære spørsmål, samt føre til personlig vekst. Det kan også forberede elevene for lignende diskursive rom i framtiden (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Her støtter Skaftun og Michelsen seg på en leserorientert tilnærming til litteraturen, der elevenes egne tolkninger og meninger skal uttrykkes, møtes og forhandles om. I denne prosessen utvikles samtidig lytte-, lese-, skrive- og taleferdighetene. Her kan vi trekke linjer til det Hennig (2017, s. 70) mener med at det systematiske og friheten må ses i sammenheng, og bidra til å utvikle hverandre.

Skaftun og Michelsen (2017, s. 37) mener at hovedmålet til litteraturundervisningen er å arbeide frem en forståelse av teksten. For at dette skal skje må læreren ha opparbeidet seg en egen forståelse i forkant. Det som deretter blir viktig er at denne forståelsen ikke blir dominerende i møte med klassen, men at elevenes egne forståelser får rom. ”Lærerens oppgave er å forsyne elevene med kunnskaper og å veilede dem i forståelsesprosessen, f.eks. ved å gi bakgrunnsinformasjon, forklare teksten, støtte gode tolkningsforslag og veilede faglære på rett vei.” (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 37). Lærerens oppgave blir derfor å være en veileder, som skal gi elevene mulighet til å komme frem til egne tolkninger og meninger.

Som et viktig begrep for å skape en god litteraturundervisning, bruker Skaftun og Michelsen begrepet *mulighetsrom*. Begrepet viser til et rom for handling og hendelser, som verdsetter her-og-nå-øyeblikket, og personer som engasjerer seg i det som skjer her og nå (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Dette bidrar til både åpenhet og usikkerhet. Et vesentlig aspekt ved mulighetsrommet er at det innebærer en viss risiko, for læreren, elevene og klassekulturen som skapes (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Dette kan ses i sammenheng med Bergströms (2000, s. 37 og 57) to begrep, mulighetsbriller og mulighetsinstitusjon. I likhet med Bergström ønsker Skaftun og Michelsen at elevene skal få et rom å diskutere i, engasjere seg i, være kreative i, og dele meninger med hverandre i. På denne måten oppfordrer de til at elevene kan ta i bruk sine mulighetsbriller og gjøre skolen til en mulighetsinstitusjon.

Skaftun og Michelsens praksisfellesskap og mulighetsrom viser til hvilke arbeidsvilkår som burde ramme inn undervisningen for å bidra til å skape god litteraturundervisning. Dette er en ramme både læreren og læreboka kan legge opp til, ved å gi elevene mulighet til å delta i praksisfellesskap og mulighetsrom hvor tanker og meninger diskuteres. Et godt mulighetsrom i litteraturundervisningen vil bidra til å gi rom for elevenes umiddelbare opplevelse og følelse av litteraturen. Mulighetsrommet blir forumet hvor disse tankene og meningene kan deles mellom lærere og elever. Samtidig peker de på faktorer som usikkerhet og risiko i forbindelse med mulighetsrommet, noe som kan ses i sammenheng med den leserorienterte

litteraturredidaktikken. Ved å åpne opp for elevenes tolkninger og meninger må læreren og undervisningen gi fra seg deler av kontrollen, fordi man kan ikke forutse hvilke momenter som vil bli tatt tak i. I mulighetsrommet må derfor læreren kunne balansere mellom planlegging og improvisasjon, mellom kontroll og tillitsbasert risiko (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Skaftun og Michelsen understreker at litteraturfaget inviterer til å lage slike mulighetsrom, siden faget har en åpen og søkende natur som setter det i en særstilling. Fagets kjerneverdier, som tolkning, presisjon, dybdeforståelse og observasjoner i teksten må vektlegges for at skolen skal ta dette på alvor (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 229). Estetiske læreprosesser kan også bidra med å ta litteraturfagets kjerneverdier på alvor, da de legger til rette for at elevenes følelser, tanker, tolkninger og opplevelser skal stå i sentrum. Ved å inkludere estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen kan det bidra til å ta fagets søkende og åpne natur på alvor.

Skaftun og Michelsen viser hvordan mulighetsrom og praksisfellesskap kan bidra med å skape et miljø, hvor elevenes tanker, tolkninger og meninger kan møtes, drøftes og reflekteres. En viktig del av denne problematikken er hvilken plass den estetiske dimensjonen har i litteraturundervisningen.

2.3.6 Den estetiske dimensjonen i litteraturfaget

Jon Smidt peker i boken *Norskfaget mellom fortid og framtid* ut fem dimensjoner som preger norskfaget, som han mener er viktige (Smidt, 2018, s. 75). To av disse viser hvordan estetikk er en vesentlig og viktig dimensjon ved norsk- og litteraturfaget.

Den første dimensjonen er ”Det skapende og svarende” som viser til at norskfaget både er tolkende og skapende, spesielt i arbeidet med skjønnlitteratur. I denne sammenhengen henviser Smidt til Ellen Krogh, som ser på det ”(...) å lese og tolke tekster, å snakke om og framføre tekster og å skape nye tekster – som selve drivhjulet i faget” (Smidt, 2018, s. 84). Gjennom litteraturen får elevene muligheten til å møte andres stemmer og perspektiver. Samtidig skal elevene forholde seg til dette, noe som bidrar til det skapende og svarende perspektivet. Dette peker mot at Smidt bygger på tankene til Bakthin, som fremsetter tekstens dialogiske prinsipp. Bakthin mener at ytringen er språkets grunnenhet, og ved at den alltid inngår i en dialogisk kontekst, må språket være dialogisk (Bakthin, 2003, s. 12-13). Å tilegne seg det indre mennesket og se og forstå det, kan bare gjøres ved å åpne seg gjennom dialogisk samkvem (Bakthin, 2003, s. 196). Bakthin påpeker dermed at alle ytringer, også skjønnlitterære tekster, står i en dialogisk kontekst. Gjennom dialogen kan man forstå det

indre mennesket. Gjennom skjønnlitteraturen kan elevene møte andres stemmer og perspektiver, og ved å være svarende går de i dialog med den skjønnlitterære teksten. Dette kan bidra til at de kan få større innsikt i andre menneskers indre, noe som kan medføre innsikt i nye perspektiver og tankemåter, samt skape refleksjon over seg selv og sine perspektiver.

Den andre dimensjonen, ”Det estetiske og kroppslige”, understreker at estetikk har med form å gjøre. Det kroppslige er element som gjelder alt som gjøres i skolen, og estetikk er derfor ikke reservert for spesielle anledninger (Smidt, 2018, s. 87). Dette leder til et utvidet syn på språk og kommunikasjon, der elevene kan bevisstgjøres med alle de ressursene som er i bruk når vi kommuniserer og skaper mening med andre (Smidt, 2018, s. 88). Det estetiske og kroppslige perspektivet innebærer dermed at elevene skal bli bevisste og bli kjent med alle typer av uttrykksformer, samt hvordan det estetiske og kroppslige påvirker kommunikasjon og meningsskaping med andre. Smidt peker dermed på at det estetiske ikke bare har en plass i norsk – og litteraturfaget, men er en viktig del av det. Gjennom å tolke, skape og samhandle med den kroppslige dimensjonen, bidrar estetikk til læring og drivkraft. En lignende tanke fremsetter Hilde Tørnby og Ruth Seierstad Stokke.

I sitt kapittel om ”Estetiske dimensjoner i litteraturmøter” hevder de at all lesing av skjønnlitteratur innebærer en aktivering av sansene på ulike måter (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). De påpeker at det læreren har ansvaret for å vektlegge ulike aspekter ved lesingen, og at elevene enten kan møte litteraturen gjennom intellektuell bearbeiding eller gjennom den estetiske dimensjonen ved å involvere sansene (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Dette poenget kan videreføres til læreboka, siden også læreboka har et ansvar for hvilke aspekter ved lesingen som vektlegges. Læreboka har, som nevnt, fortsatt en sentral rolle i undervisningen, og spesielt brukes den mye i forbindelse med oppgaver (Skjelbred et al., 2005, s. 73-74). Spørsmålene som stilles til selve teksten kan derfor legge til rette for om elevene bearbeider litteraturen intellektuelt, eller gjennom den estetiske dimensjonen. Lærebokas sentrale rolle i oppgavearbeidet, medfører at spørsmålene som stilles vil være førende for hvordan elevene bearbeider litteraturen. Tørnby og Seierstad Stokke (2018, s. 327) påpeker at litteraturen ofte har som hensikt å skape stemninger og følelser hos leseren, og at det trolig er lettest å ta tak i dette gjennom estetiske bearbeidinger. Dette fordi estetikken bidrar til å tilføre nye aspekter i forståelsen og møtet med litteraturen ”(...) Hva jeg ser, hører, sier, berører og kjenner, blir viktige elementer i min forståelse av den leste teksten.” (Tørnby & Stokke, 2018, s. 328). Det estetiske kan dermed bidra til å øke forståelsen av teksten og gi ulike innfallsvinkler til den. Den estetiske dimensjonen kan også bidra til å gi elevene erfaring med at litteraturen berører dem (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329).

Den estetiske dimensjonen i elevenes møte med litteratur deles inn i tre aspekter: teksten egen estetikk, barn og unges estetiske respons og oppgaver der elevene tar i bruk estetiske arbeidsformer (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Tekstens egen estetikk refererer blant annet til språkets estetikk, og hvordan leseren kan bli berørt av ordene i teksten (Tørnby & Stokke, 2018, s. 343). Barn og unges estetiske respons på teksten vil være når elevene selv responderer på teksten basert på egne følelser, tanker og meninger, mens det tredje aspektet består i at elevene bruker estetiske arbeidsformer i arbeidet med litteraturen. For at elevene skal kunne møte litteraturen gjennom den estetiske dimensjonen vil estetiske læreprosesser kunne være en god og logisk innfallsvinkel. Gjennom estetiske læreprosesser får elevene møte sine følelser, uttrykke sine tanker og meninger, samt bruke estetiske arbeidsformer i arbeidet. På denne måten bygger den estetiske dimensjonen i elevenes møte med litteraturen på momenter som preger estetiske læreprosesser.

Så lang har tilnærmingen vært preget av et litteraturteoretisk perspektiv på hva som preger litteraturredidaktikken og litteraturundervisningen i dag. Neste skritt er å se hvilke tanker og arbeidsmåter læreplanen fremholder som viktige i litteraturfaget, samt hva man kan forvente gjennom *Fagfornyelsen* for fremtidens litteraturfag.

2.4 Hva sier læreplanene?

Estetikks plass i skolen har lenge blitt understreket i læreplanene. En kort gjennomgang av læreplanene *Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74)*, *Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87)* og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* viser dette.

Allerede i M74 uttrykkes det en bekymring for at den estetiske opplæringen og oppdragelsen forsømmes, da målbare aktiviteter prioriteres i skolen (Kirke- Og Undervisningsdepartementet, 1974, s. 35). I alle de tre læreplanene uttrykkes det et ønske om at det estetiske skal styrkes som tenke- og arbeidsmåte i alle fag, de har derfor også et tverrfaglig syn på hva det estetiske kan bidra med i undervisningen. Dette understrekes av at estetiske arbeidsmåter fremheves i målene for fagene (Det Kongelige Kirke- Utdannings- Og Forskningsdepartement, 1996; Kirke- Og Undervisningsdepartementet, 1974, 1987). Samtidig fremheves det at norskfaget har et særskilt ansvar for den estetiske opplæringen, spesielt er det nær sammenheng mellom litterære tekster og estetiske uttrykk (Det Kongelige Kirke- Utdannings- Og Forskningsdepartement, 1996, s. 113; Kirke- Og Undervisningsdepartementet, 1974, s. 38). Dette viser at den estetiske dimensjonen i norskfaget har stått sentralt lenge, særlig knyttet til litteraturfaget. Noen av disse momentene

tas med videre i dagens læreplan, og tydeliggjøres enda sterkere i høringsutkastet til *Fagfornyelsen*.

2.4.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

Innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* markerer endringer på flere områder. Dette er den første læreplanen som innfører kompetansemål, noe som også medførte et økt fokus på målbar kompetanse. LK06 innfører også metodefrihet. Dette sto i stor kontrast til L97, der metodene lærerne skulle bruke sto opplistet i læreplanen. Metodefriheten medfører at lærerne i større grad kan velge hvilke metoder de vil bruke i undervisningen, de får et større spillerom i valg av metoder.

Den generelle delen av læreplanen lister opp de syv mennesketypene opplæringen skal være med på å utvikle (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 5). En av disse er det skapende mennesket, der kreativitet er blant de egenskapene som fremheves. Den generelle delen påpeker at: ”Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.” (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 5). Det pekes her på at gjennom kreativitet kan utdanningen bidra til utvikling, og føre elevene inn i et grenseland hvor de kan ha åpne sinn og prøve evnene sine. Videre påpekes det at barn av natur er nysgjerrige, fantasifulle og har en forestillingsevne, og dette er noe som må tas vare på og utvikles i skolen. Dette understrekes slik: ”Barns nyfikenhet er et forbilde for alle som skal utvikle seg og lære, og en del av den barnekultur som har en egenverdi skolen må verne om og gjøre bruk av i opplæringen (...)” (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 5). Det oppfordres derfor til at elevenes fantasi, forestillingsevne og nysgjerrighet tas vare på, og settes i sentrum av undervisningen.

I 2017 ble en ny generell del av læreplanverket kalt *Overordnet del av læreplanverket*, fastsatt av regjeringen, men datoen for når den trer i kraft er enda ikke bestemt (Utdanningsdirektoratet, 2017). De samme tankene som skisseres i dagens generelle del tas med videre, men fokuset på skaperglede, engasjement og utforskertrang fremstår tydeligere. Videre fremheves også det faktum at kreative og skapende evner beriker samfunnet. Elevene skal få muligheten til å utforske og skape selv, og på denne måten skal det skapes engasjement hos elevene. Elevene skal få muligheten til å utforske og skape selv, på denne måten skal det skapes engasjement hos elevene. ”Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.”

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Fokuset legges her tydeligere på sansing, estetiske uttrykksformer, samt praktiske aktiviteter. Dette indikerer et ønske om mer praktiske fremgangsmåter i undervisningen. Til sist settes dette i et større perspektiv, som viser at den kreative egenskapen skal være en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). På et overordnet plan viser læreplanen at kreativitet, utforskning og å skape selv er en vesentlig del av undervisningen, og er noe som skal tas vare på. Videre vil det være relevant å se på hvordan læreplanen i norsk formidler at elevene skal arbeide med og lese skjønnlitteratur.

Norskfaget beskrives som et fag som befinner seg mellom det historiske og samtidige. I møte med tekster skal elevene skal blant annet få rom til å oppleve og reflektere, utvikle kritisk tenkning, samt sette ord på egne tanker og fremsette meninger og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Under avsnittet *Å lese i norsk* fremkommer det at elevene skal møte et bredt utvalg sjangere. I møte med disse sjangrene skal elevene engasjere seg i tekster, få innsikt i andre menneskers tanker, forholde seg kritisk og selvstendig til tekstene, samt finne informasjon. Elevenes utvikling skal gå fra grunnleggende avkoding og forståelse til å kunne forstå, reflektere og vurdere mer kompliserte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Videre viser kompetansemålene mer konkret hvordan undervisningen skal foregå, og hva man ønsker å oppnå. Her vil jeg se nærmere på relevante kompetansemål etter 7.årstrinn, da lærebøkene som analyseres er beregnet for 6.trinn, for å se hvordan kompetansemålene indikerer at elevene kan ta i bruk estetiske læreprosesser i arbeidet.

Under hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* viser flere av kompetansemålene til et ønske om å ta i bruk estetiske virkemidler, samt at elevene skal uttrykke sine meninger: ”lytte til og videreutvikle innspill fra andre (...) uttrykke og grunngi egne standpunkt (...) bruke sang, musikk og bilder i fremføringer og presentasjoner (...) opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesning og presentasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7).

Hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon* får frem et ønske om at elevene skal reflektere, tolke og skrive ulike type tekster:

referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst (...) forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst (...) skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster (...) bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoplinger og varierte estetiske virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Avslutningsvis får hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* fram et ønske om at elevene skal fremvise egne tolkninger og vurderinger: ”presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur (...) vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Samlet viser kompetansemålene at elevene på den ene siden skal kunne reflektere, vurdere, tolke og presentere tekster gjennom egne opplevelser, tanker og estetiske virkemidler, samtidig som de på den andre siden skal kunne finne informasjon, referere, og oppsummere det de har lest. Her ser vi nok en gang tankegangen om norskfaget som både et redskapsfag og dannelsesfag, der faget må balansere mellom å gi elevene de redskapene de trenger, samtidig som møtet med litteraturen skal bidra til danning. Den kommende læreplanen har et enda tydeligere ønske om utforskende, skapende og kreative elever enn tidligere.

2.4.2 Fagfornyelsen

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er midt i arbeidet med å utvikle *Fagfornyelsen*, som etter planen skal tas i bruk i skolen fra 2020. I mars 2019 kom høringsutkastet for de nye læreplanene, dette gir et innblikk i hvilket fokus de nye læreplanene mest sannsynlig vil få. Som vi har sett i innledningen peker de nye kjerneelementene som ble fastsatt i 2018 på at ønskemålet er utforskende, skapende og kreative elever, som møter tekster gjennom blant annet estetiske læreprosesser, undring og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2018). Høringsutkastet til læreplanen i norsk viser hvordan opplevelse, engasjement, undring, kreativitet, kritisk tenkning og elevenes mulighet til å skape blir viktige momenter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). De momentene som ble utpekt som viktige allerede i arbeidet med kjerneelementene i 2018, blir altså videreført i arbeidet med den konkrete læreplanen.

I høringsutkastet til *Fagfornyelsen* pekes det ut to store endringer i forhold til LK06. Den største endringen er at ”(...) elevene i større grad skal arbeide aktivt utforskende i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over egne og andres faglige funn når det gjelder både språk og tekster. (...) Vi har også lagt vekt på at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevene skal dermed ha en mer aktiv og utforskende rolle i norskfaget, med et kritisk blikk. Dette er noe blant annet estetiske læreprosesser kan bidra med å utvikle, ved at det oppfordres til fantasi, kreativitet, uttrykk av

egne meninger og tanker, kritisk tenkning og skapende arbeid. Den andre store endringen er at antallet kompetansemål reduseres med mer enn en tredjedel, for å skape rom for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En reduksjon i kompetansemål kan føre til bedre tid for lærere og elever til å arbeide med et fagstoff, og dette kan derfor skape rom for ulike tilnæringsmåter, og arbeidsmåter som er mer tidskrevende.

Verdier og prinsipper som fremlegges som viktige i norskfaget er blant annet at faget skal styrke "(...) elevenes evne til kritisk tenkning og ruste dem til å delta aktivt i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende."

(Utdanningsdirektoratet, 2019b). Igjen er det elementer som utforsking, kritisk tenkning, kreativitet og å være skapende, som fremsettes som viktige momenter for elevene. Dette preger også de ulike kompetansemålene som foreslås. Her er kompetansemålene etter 7.trinn mest relevante i forhold til min oppgave. I kompetansemålene fremheves det at elevene blant annet skal "formidle skjønnlitterære tekster på kreative måter (...) lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkt (...) beskrive, fortelle, argumentere og reflektere muntlig og skriftlig (...) utforske samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster" (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Læreplanen fremhever også hvordan elevene skal utvikle kompetanse gjennom underveisvurdering. Her understrekes det at:

Læreren skal legge til rette for at elevene opplever motivasjon og mestring gjennom å bruke kreativitet og fantasi, prøve seg fram og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanse gjennom praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger, og at de får jobbe med faglige oppgaver både selvstendig og sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Læreplanen ønsker med andre ord at læreren skal legge til rette for læring, motivasjon og mestring ved at elevene arbeider gjennom bruk av kreativitet og fantasi i utforsking, både alene og sammen med andre.

Sett i forhold til LK06 understreker forslaget til *Fagfornyelsen* en mer praktisk, kreativ, utforskende og kritisk tilnærming til skjønnlitteraturen, og er tydeligere på disse områdene enn den nåværende. Momentene som ligger i dagens læreplan blir tydeliggjort og understreket. Reduseringen av kompetansemål skaper større rom for dybdelæring, noe som kan føre til at lærere og elever får bedre tid til å arbeide med de ulike temaene. Dette kan også bidra til å variere arbeidsmåtene tilknyttet hvert tema, og til å legge mer vekt på fordypning.

Flere perspektiver og aspekter ved temaene kan komme til uttrykk, for eksempel ved at elevenes tanker og meninger, tolkninger og opplevelser får større plass.

Det kan se ut som at pendelen er i ferd med å bevege seg fra målfokusering til en skolehverdag der elevenes utforsker glede og nysgjerrighet skal få større spillerom. Målfokuset reduseres, mens egenskaper som opplevelse, glede og utforsking oppgraderes, noe som åpner for mer spillerom for estetiske læreprosesser.

3.0 Analysekategorier basert på teoriene

Basert på de teoriene som er presentert tidligere er det mulig å utvikle noen analysekategorier som kan brukes i analysen av lærebøkene. Dette for å skape struktur og undersøkelsespunkter i det videre arbeidet. Bakgrunnen for utvalget er det rammeverket som er presentert i teorikapittelet. Med utgangspunkt i momenter som er sentrale for estetiske læreprosesser, har jeg skapt kategorier som gjenspeiler dette. Fokuset i analysen vil være å undersøke hvordan oppgavene i lærebøkene legger til rette for at elevene kan ta i bruk estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteraturen. Kategoriene som er presentert nedenfor skal bidra til å svare på dette, ved at momenter tilknyttet estetiske læreprosesser diskuteres opp mot oppgavene i lærebøkene.

3.1 Omsette inntrykk til estetiske uttrykk

Austring og Sørensen (2006, s. 91 & 107) definerte estetiske læreprosesser som en læringsmåte hvor elevene medierer inntrykk til estetiske formuttrykk, og peker på at den estetiske læremåten er både kroppslig og sanselig. Læreplanen understreker også et ønske om skapende elever på flere måter. En av de syv mennesketypene opplæringen skal være med å utvikle, er det skapende mennesket (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 5). Den nye generelle delen av læreplanen, som enda ikke har tredd i kraft, understreker enda tydeligere at elevene skal skape selv, og bidra til økt engasjement hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). I kompetansemålene i dagens læreplan vises det til at elevene skal bruke estetiske virkemidler for å skape presentasjoner og tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7-8). Dette samsvarer med Austring og Sørensen (2006, s. 107) tanker om at elevene skal mediere inntrykk til estetiske uttrykk. De nye fastlagte kjerneelementene i norskfaget viser at elevene skal arbeide med estetiske læreprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2018), og implisitt betyr dette også at elevene blant annet skal omsette inntrykk til estetiske formuttrykk. Sæbø (1998, s. 410-413) understreker at estetisk handling er avgjørende når elevene skal møte et fagstoff gjennom estetiske læreprosesser, og viser til at dette handler om en aktiv skapende handling. Tørnby og Stokke (2018, s. 327) viser at en dimensjon ved elevenes estetiske møte med litteraturen er at de også bruker estetiske arbeidsformer i møte med teksten. Å omsette inntrykk til estetiske uttrykk vil derfor si at elevene blir bedt om å skape estetiske uttrykk, som tegning, dramatisering, og multimodale uttrykk enten på papir eller på digitale medier, for å uttrykke sine inntrykk fra den skjønnlitterære teksten. Elevene skal med andre ord gjennom en skapende handling, og bearbeide og mediere sine inntrykk til estetiske uttrykk.

I forbindelse med oppgavene i lærebøkene vil det derfor være aktuelt å undersøke om lærebøkene ber elevene om å skape estetiske uttrykk basert på den skjønnlitterære teksten de har lest, og i så fall hvilken type estetiske handlinger elevene blir bedt om å gjennomføre.

3.2 Uttrykke egne meninger og tanker

Bergström (2000, s. 76) hevder at ved å la elevens meninger og tanker få komme til uttrykk, oppfordres de til kreativitet, og forhindrer passivisering av elevene. Dette mener han (2000, s. 57 og 76) kan skje ved at skolen er en mulighetsinstitusjon, hvor det blant annet gis rom for diskusjoner og elevenes egne meninger og tanker omkring lærestoffet. På denne måten oppfordres elevene til å ta i bruk sine mulighetsbriller, og utforsker verden rundt seg gjennom kreativitet og fantasi (Bergström, 2000, s. 38). Skaftun og Michelsen viser til hvordan momentene Bergström peker på, kan vise seg i litteraturundervisningen. Gjennom begrepene praksisfellesskap og mulighetsrom beskriver de til hvordan klasseromsmiljøet og undervisningen i litteratur må legge til rette for å skape praksisfellesskap og mulighetsrom der elevene får uttrykke meninger, tanker og tolkninger, samt diskutere og reflektere i fellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36 og 163). Tørnby og Stokke (2018, s.327) peker på noe av det samme når de hevder at en dimensjon ved elevenes estetiske møte med litteraturen er preget av at elevene skal respondere på teksten basert på egne tanker og meninger. Formålet med norskfaget viser da også at et viktig perspektiv i litteraturfaget er å få sette ord på egne tanker og å få muligheten til å fremsette egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Dette kommer også til uttrykk i kompetansemålene, der elevene skal komme med egne tanker og meninger både muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7-8). *Fagfornyelsen* understreker dette ytterligere ved å påpeke at lærerne skal legge til rette for samtaler og meningsutvekslinger (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Flere momenter fra dagens og fremtidens læreplan påpeker dermed at elevenes meninger og tanker skal få komme til uttrykk i litteraturundervisningen.

Denne kategorien vil derfor undersøke hvordan eleven gis mulighet til å respondere på teksten basert på sine egne tanker og meninger, og om disse tankene og meningene får diskuteres i fellesskap.

3.3 Estetisk opplevelse

Hennig (2017, s. 30) og Stokke og Tønnessen (2018, s. 23) peker på at den estetiske gleden og opplevelsen er en av de første og viktigste veiene inn i litteraturen. Den estetiske gleden

kan videre fungere som drivkraft og belønning for elevene. Sæbø (1998, s. 406-407) viser til at det i alle fag ligger en mulighet for at elevene kan få en estetisk opplevelse i møte med fagstoffet. Spørsmålet her blir om dette vektlegges eller ikke. Den estetiske opplevelsen bidrar til at elevene blir følelsesmessig involvert i fagstoffet, og det er viktig at de får uttrykke denne opplevelsen (Sæbø, 1998, s. 409). Sæbø (1998, s. 408) understreker at elevene alltid vil ha en opplevelse og en følelsesmessig reaksjon på lærestoffet, som ikke kan utelukkes fra undervisningen. Hvis elevene ikke får uttrykke sine følelsesmessige respons, kan det få negative konsekvenser gjennom for eksempel uro og andre uønskede reaksjoner. Tørnby og Stokke (2018, s. 327) peker på noe av det samme når de hevder at litteraturen har som hensikt å skape stemninger og følelser hos leseren. På denne måten vises det til at litteraturen bidrar og har et ønske om å skape følelsesmessige reaksjoner hos leseren. Det blir derfor viktig å gi elevene mulighet til å uttrykke de reaksjonene som oppstår i lesingen av skjønnlitteratur (Tørnby & Stokke, 2018, s.327). Formålet med norskfaget er blant annet at de skal få rom til å oppleve litteraturen, noe også kompetansemålene understreker (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2 og 8). Den estetiske opplevelsen understrekes ytterligere i høringsutkastet til den nye læreplanen, hvor opplevelse er blant momentene som anses som viktige i norsk- og litteraturfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Elvenes opplevelse og følelsesmessige reaksjoner i møte med skjønnlitteraturen står dermed sentralt.

Denne kategorien vil derfor se på om lærebøkene gir mulighet til at elevenes følelsesmessige reaksjoner og opplevelser får komme til uttrykk, og i så fall på hvilken måte.

3.4 Tolkingsrom

Iser påpeker at det i alle tekster oppstår tomrom som leseren selv må fylle med informasjon, og at disse tomrommene bidrar til at det oppstår muligheter for tolkning (Iser, 1981 [1975] s. 110). Utfyllingen av tomrommene skjer ved å kombinere, sammenstille og tolke informasjon som blir gitt i teksten. Denne prosessen betegner Iser som en aktiv prosess mellom tekst og leser (Iser, 1978, s. 169; 1981 [1975] s. 104). Skaftun og Michelsen (2017, s. 35-36) hevder at ved å skape et praksisfellesskap der elevene får komme med selvstendige tolkninger og får møte og samtale om andres tolkninger, vil dette kunne skape faglig glede for elevene. For å kunne få til dette i litteraturundervisningen må det skapes et mulighetsrom hvor tanker, meninger og tolkninger møtes mellom elevene og læreren (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Det samme påpeker Bergström (2000, s. 57 og 76) når han hevder at skolen må være en mulighetsinstitusjon, der elevene kan diskutere tanker, meninger og tolkninger i fellesskap.

Kompetansemålene i LK06 stadfester at elevene skal foreta egne tolkninger av personer, handling og tema i litteraturen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

I denne kategorien vil det derfor undersøkes om elevene får mulighet til å tolke teksten ved å komme med egne tolkninger, trekke slutninger basert på informasjonen som står implisitt i teksten, og kombinere eller sammenstille informasjon. Videre vil det undersøkes om disse tolkningene også kan diskuteres med andre, og på denne måten gi muligheter for møter og forhandlinger med andres tolkninger.

3.5 Fantasi og kreativitet

Både flere teoretikere og læreplanen hevder at barn av natur er kreative og fantasifulle (Bamford, 2008; Bergström, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2013). Bergström (2006, s. 37-38) påpeker at barn møter verden gjennom mulighetsbriller, noe som lar dem utforske verden basert på kreativitet og fantasi. Dette bidrar til at barn eksperimenterer, og kanskje ser andre løsninger enn voksne. Skolen må derfor gi rom og mulighet for at elevenes kreativitet og fantasi kan få blomstre i skolearbeidet, ved å legge opp undervisningen slik at den oppmuntrer til nye og andre måter å se verden på (Bergström, 2000, s. 57). Bamford (2008, s. 144) viser til at det estetiske kan bidra til å utvikle den naturlige kreativiteten og fantasien til barnet. Austrang og Sørensen (2006, s.94) peker på at gjennom estetiske læreprosesser kan elevens kreativitet og fantasi komme til uttrykk når de får frihet til utforskning og lek. Dette gir mulighet til å forestille seg ting som ikke finnes i den konkrete virkeligheten, og til å utforske andre muligheter enn de som faktisk finnes. Den generelle delen av læreplanen fremhever at elevenes fantasi og kreative evner skal tas i bruk, og være et forbilde i skolen. Dette settes i et større samfunnsmessig perspektiv i den nye generelle delen læreplanen, som understreker at kreativitet og skapende evner beriker samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 5; 2017). I kompetansemålene kommer det frem et implisitt ønske om at elevene skal være kreative og bruke fantasien, ved å bruke ulike estetiske virkemidler, samt skape egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7-8). I høringsutkastet til *Fagfornyelsen* er ønsket om kreative elever eksplisitt uttrykt, blant annet ved at kreativitet er utpekt som et viktig element i norskundervisningen. Dette er også eksplisitt uttrykt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Litteraturundervisningen skal derfor bidra til at elevene får brukt og uttrykt sin kreativitet og fantasi.

Denne kategorien vil undersøke hvordan elevene på ulike måter får mulighet til å ta i bruk sin kreativitet og fantasi i møte med de skjønnlitterære tekstene.

3.6 Estetisk kritikk

Dagens læreplan uttrykker et ønske om kritiske tenkning hos elevene, der de er i stand til å gjøre vurderinger av tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2 og 8) I *Fagfornyelsen* videreføres tanken om at elevene skal utvikle kritisk tenkning. Denne læreplanen gir mer eksplisitt uttrykk for at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser, og skal ha et kritisk blikk på hele faget. I tillegg understrekes dette som en viktig faktor for å kunne delta aktivt i samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Sæbø (1998, s. 414) påpeker at det er viktig med estetisk kritikk som kan fungere veiledende i vurderingen av opplevelser og erfaringer. Elevene må få på plass begreper de kan bruke for å kunne vurdere tekster og egne opplevelser. Dette kan ses i sammenheng med Hennigs (2017, s. 70) synspunkt om at litteraturundervisningen både må ha struktur gjennom analyse, samtidig som elevenes tanker og meninger må få komme til uttrykk. Elevene må med andre ord ha noen rammer og begreper som hjelper dem til å strukturere sine tanker og opplevelser.

Det blir derfor være relevant å se nærmere på om elevene får mulighet til å vurdere tekstene og sine egne erfaringer i møte med tekstene. For å kunne vurdere må elevene være i stand til å kunne begrunne sine tanker og erfaringer, og på denne måten vise hvordan teksten og det de opplever henger sammen.

3.7 Informasjonsinnhenting

De seks foregående kategoriene forsøker å avdekke om elevene får muligheten til å bruke estetiske læreprosesser i arbeidet med skjønnlitterære tekster. Som en motvekt til dette, har jeg valgt å inkludere kategorien informasjonsinnhenting. Rosenblatt (1995, s. 32) peker på at den efferente lesingen har fokus på å velge ut og abstrahere informasjon, som skal tas i bruk når lesingen er over. Langer (1994, s. 205) referer til det samme når hun viser til at referansepunktet bidrar til at leseren har et fast referansepunkt under lesingen. Dette skal bidra til å minske hullet mellom det kjente og ukjente, slik at det blir en avslutning.

Informasjonsinnhentende oppgaver er derfor oppgaver som ber elevene hente ut eller finne eksplisitt informasjon fra de skjønnlitterære tekstene. Oppgaver som har informasjonsinnhenting som formål bruker spørsmålet som stilles i lærebøkene som orienteringspunkt, og elevene leser efferent for å finne svaret på dette orienteringspunktet. Denne type oppgaver ber dermed elevene om å hente informasjon direkte fra teksten. Dette vil ikke kreve tolkning, bruk av fantasi og kreativitet eller utforsking fra elevenes side.

Det er relevant å undersøke disse oppgavene for å vise hvilke andre type oppgaver som finnes i lærebøkene, og som ikke er aktuelle i noen av de andre kategoriene som bidrar til estetiske læreprosesser. Dette vil også bidra til å kunne understreke forskjellene mellom oppgavetyper som bidrar til informasjonsinnhenting og oppgaver som bidrar til at elevene kan bruke estetiske læreprosesser. Jeg vil derfor i denne kategorien undersøke om oppgavene ber elevene hente eller finne eksplisitt informasjon fra de skjønnlitterære tekstene.

4.0 Metode og materiale

4.1 Valg av metode

Temaet i dette kapitlet er å redegjøre for hvilken metode som benyttes i oppgaven.

Utgangspunktet for metodevalget er problemstillingen: ”*Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser for elevene i møte med skjønnlitteraturen, og hvilke implikasjoner har det for litteraturundervisningen?*” Problemstillingen kan indikere en kvalitativ metode, siden forskningsspørsmål knyttet til kvalitative metoder begynner ”(...) gjerne med hva eller hvordan, der formålet er å beskrive (...)” (Ringdal, 2013, s. 25).

Hvordan oppgavene i et utvalg lærebøker legger til rette for estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen er det sentrale temaet for denne masteroppgaven. Formålet er å analysere oppgavene i lærebøkene og beskrive hvordan de legger til rette for estetiske læreprosesser. Metoden i oppgaven sentrerer seg dermed rundt kvalitativ metode, der tekstanalyse, tolkning og kategorisering står sentralt. .

4.1.1 Kvalitativ tekstanalyse

Kvalitativ metode søker en forståelse av sosiale fenomener ved å forske i feltet gjennom intervjuer eller observasjoner, eller ved å analysere tekster og andre visuelle uttrykksformer. Kvalitative studier kjennetegnes av å være preget av fleksibilitet, der man påvirkes av endringer, erfaringer og utfordringer som kan oppstå underveis (Thagaard, 2018, s. 15-16). Denne oppgaven benytter seg av kvalitativ metode gjennom *dokumentanalyse*, herunder *kvalitativ tekstanalyse*.

Dokumenter som er tilgjengelig for forskeren, men som er utviklet uavhengig av forskerens medvirkning, refereres til som ”naturally occurring data”. Dette er dokumenter som er utviklet for et annet formål enn forskning (Silverman, 2014, s. 316; Thagaard, 2018, s. 117). Dokumentene er som oftest skriftlige, men kan også omfatte audiovisuelt materiale. Dette kan gjelde alt fra publikasjoner og arkivmateriale til brev og dagbøker (Thagaard, 2018, s. 117). I sentrum for min analyse står et utvalg lærebøker, dette er et dokument med et annet formål enn forskning. Lærebøkene skal formidle informasjonsstoff til elever på ulike alderstrinn, og bidra til elevenes læring av ulike temaer. Læreboka velger ut informasjonsstoff og temaer på bakgrunn av fokusområder som læreplanen fremhever. Bøkene er tilpasset mottakeren gjennom valg av oppsett og ordvalg.

”Når formålet med forskningen er å analysere tekstens meningsinnhold, anvender vi en kvalitativ tekstanalyse” (Thagaard, 2018, s. 117). Denne oppgaven ønsker å se nærmere på oppgavene som gis til elevene i lærebøkene i norsk, og vurderer om i hvilken grad de kan sies å legge til rette for estetiske læreprosesser. Meningsinnholdet i oppgavene vil tolkes, for å undersøke om elevene kan arbeide gjennom estetiske læreprosesser eller ikke. I tekstanalysen vil teorien fungere som linser eller briller, som informasjonen i tekstanalysen filtreres gjennom (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). Det teoretiske rammeverket har blitt benyttet for å skape kategorier som analysen baserer seg på. Dermed fungerer teorien som briller oppgavene i lærebøkene filtreres gjennom. Målet med dette er å lage kategorier som tar for seg det teorien og forskningen hevder er særpreget i estetiske læreprosesser. I tillegg skal analysekategoriene bidra til å peke ut analysepunkter, samt skape struktur i selve analysen.

Kvalitative metoder utvikler en forståelse av fenomenene som studeres, og knyttes til fortolkende teorier (Thagaard, 2018, s. 19). Dette fordi kvalitative analyser ofte er en kombinasjon av analyse og tolkning (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 537). Det vil derfor være relevant å se nærmere på hermeneutikken, og hvilke premisser som foreligger for tolkning.

4.1.2 Hermeneutikk

Begrepet *hermeneutikk* forstås som forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10). Utgangspunktet for hermeneutikken er tolkning av tekster, og et sentralt prinsipp er at meningen bare kan forstås i lys av helheten, samtidig som helheten bare kan forstås i lys av delene. Dette er det som omtales som den hermeneutiske sirkelen (Krogh, 2014, s. 25). På 1900-tallet viderefører Gadamer hermeneutikken, og utvidet den hermeneutiske sirkelen. I den tidligere utformingen av den hermeneutiske sirkelen sto leseren utenfor teksten, men i Gadamers teori blir leseren en del av den:

I forbindelse med tekster dreier det seg jo om ”varig fastlagte livsytringer” som skal forstås, og dette betyr at den ene av de to partnerne i den hermeneutiske samtalen, nemlig teksten, bare kan komme til orde gjennom den andre partneren, nemlig fortolkeren. Bare gjennom fortolkeren tilbakeføres de skriftlige tegnene til mening. (Gadamer, 2010, s. 427).

I fortolkningsarbeidet vil fortolkeren være den som skaper mening til de skriftlige tegnene. Men begge parter er delaktige, derfor må fortolkeren delta i tekstens mening (Gadamer, 2010, s. 427-428). Når fortolkeren må delta blir fortolkerens horisont bestemmende, siden denne horisonten inneholder leserens forståelse og forventinger i møte med en tekst. Samtidig påpeker Gadamer at denne horisonten ikke er fastholdt eller gjennomtvunget, men en

oppfatning som ”(...) man setter i spill og setter på spill, og som bidrar til at man virkelig kan tilegne seg det som blir sagt i teksten” (Gadamer, 2010, s. 428). Gadamer påpeker at fortolkeren selv har med seg forståelser og tanker inn i tolkningsarbeidet, som vil bli styrende for tolkningen. To elementer har blitt styrende i tolkningsarbeidet av oppgavene i lærebøkene. For det første styrer problemstillingen hva tolkningsarbeidet skal svare på. For det andre er min forståelse som fortolker basert på at estetiske læreprosesser har verdi i skolen. Dette setter sitt preg på fortolkningsarbeidet, på hva som blir satt i fokus og på hva som anses for å være mindre viktig. Samtidig er det slik at fortolkeren i denne prosessen i stor grad kan bedømme sine fordommer, og dermed har større mulighet til å luke ut det som ikke har plass, eller som forstyrrer forståelsen (Krogh, 2014, s. 53). På denne måten vil fortolkeren måtte revidere sine egne forståelseshorisonter i møte med teksten, og dermed unngå å legge en mening i den. Dermed opprettholdes deltakelsen av både fortolker og tekst i fortolkningsarbeidet, slik Gadamer (2010, s. 427-428) pekte på. Det er derfor viktig i fortolkningsarbeidet og analysen av lærebøkene at min forståelseshorisonter som fortolker er i dialog med teksten, slik at den kan revideres hvis teksten sier noe annet. Slik vil analysen bli mer nyansert og forholde seg til det teksten faktisk sier.

4.1.3 Innholdsanalyse og kategorisering

En av utfordringene med kvalitativ dataanalyse er å redusere det store datamaterialet til håndterbare deler. Datareduksjon er derfor en viktig element av kvalitativ analyse, men det må gjøres slik at det fortsatt forholder seg til den kvalitative metoden. For å redusere mengden av data, er det vanlig å bruke innholdsanalyse og kategorisering (Cohen et al., 2011, s. 559). Innholdsanalyse kan brukes på alle typer skrevet materiale, og prosessen går ut på å redusere den store mengden skrevet data til færre kategorier (Cohen et al., 2011, s. 559 og 563). Innholdsanalyse blir definert som en prosess der man summerer og rapporterer skrevne data, mens det i en strengere ramme blir definert som en systematisk prosedyre for analyse, undersøkelse og kontroll av innholdet i skrevet data (Cohen et al., 2011, s. 563).

For å redusere datamaterialet brukes det her kategorier. Kategorisering er en prosess der det settes en merkelapp på en del av datamaterialet for å skape en kategori. Dette kan gjøres ved å skape kategorier på forhånd, eller ved å respondere på datamaterialet som har blitt innhentet (Cohen et al., 2011, s. 559). Kategorisering brukes for å forsikre at forskeren kan finne lignende informasjon, og bidrar til å kunne samle data med samme kategori på ett sted (Cohen et al., 2011, s. 559). Kategorisering kan foregå på fire ulike måter, gjennom åpen

kategorisering, analytisk kategorisering, kategorisering langs en handlingsakse, og selektiv kategorisering (Cohen et al., 2011, s. 561-562).

I denne oppgaven brukes analytisk kategorisering. Analytisk kategorisering er mer enn en beskrivende kategorisering, siden den er mer tolkningsbasert. Den analytiske kategoriseringen kan utspringe fra tema på oppgaven, litteratur eller fra datamaterialet selv (Cohen et al., 2011, s. 561). I denne oppgaven har kategoriene blitt laget før analyseprosessen startet, ved å ta utgangspunkt i teorikapitlet. Den teoretiske rammen bidro til å peke ut momenter, som teori og forskning er enige om at er tilstede i estetiske læreprosesser. Basert på teorien har det blitt laget syv kategorier som datamaterialet har blitt analysert etter. Disse syv kategoriene er å omsette inntrykk til estetiske uttrykk, uttrykke egne meninger og tanker, estetisk opplevelse, tolkningsrom, fantasi og kreativitet, estetisk kritikk og informasjonsinnhenting.

Analysen ble gjennomført med bakgrunn i denne innholdsanalysen og kategoriseringen, som førte til syv analysekategorier. Videre vil jeg beskrive hvordan analysen ble gjennomført.

4.2 Gjennomføring av analyse

I forkant av analysen av oppgavene i lærebøkene gikk jeg gjennom alle oppgavene i de utvalgte tekstene i fantasykapitlet. Jeg hadde allerede valgt ut syv kategorier som skulle undersøkes, basert på teorien, noe som ble styrende for analysen.

De syv kategoriene som analysen undersøker er: omsette inntrykk til estetiske uttrykk, uttrykke egne meninger og tanker, estetisk opplevelse, tolkningsrom, fantasi og kreativitet, estetisk kritikk og informasjonsinnhenting. Hver kategori fikk hver sin farge på post-it-lapper. Jeg brukte dette fargesystemet, for å kategorisere hvilken kategori de ulike oppgavene tilhørte. Fargekodene ble brukt både på hele oppgaver, men også deler av oppgaver. For eksempel kunne en a-oppgave tilhøre en kategori, mens b-oppgaven tilhøre en annen. Videre kunne en oppgave tilhøre flere kategorier, ved at det var ulike momenter ved oppgaven, som tilhørte den ene eller den andre kategorien. Derfor vil samme oppgave kunne være representert under ulike kategorier. For å understreke hva det er ved denne oppgaven som gjør den aktuell innenfor en kategori, har jeg uthevet det som er aktuelt, og markert dette med min utheving i parentes. Dette ble gjort for å få et nyansert bilde av de ulike oppgavene. I tillegg har jeg lest gjennom alle tekstutdragene, slik at jeg får en oversikt over hva oppgavene sikter til. Dette ble gjort for å forsikre meg om at ingen oppgaver ble oversett, fordi de ved første

øyekast kunne se ut som rene informasjonsinnhentende oppgaver, og dermed bli plassert i feil kategori. Det viste seg i gjennomlesing av både tekst og oppgave, at flere oppgaver tilsynelatende kunne se informasjonsinnhentende ut, men viste seg å kreve andre strategier for å finne svaret. Dette har også blitt understreket i analysen, ved at det kommenteres direkte i analysen.

Ut fra fargekodingen av oppgavene og gjennomlesing av tekstutdragene hadde jeg dermed fått ulike eksempler på de ulike kategoriene. Dette ble grunnlaget for videre drøfting. Jeg vil nå presentere lærebøkene og tekstutvalget som har blitt anvendt i analysen.

4.3 Presentasjon og utvalg av lærebøker og tekstutvalg

I denne oppgaven analyseres tekstutdrag fra to lærebøker fra to store norske forlag: *Zeppelin* fra Aschehoug og *Ordriket* fra Fagbokforlaget. Jeg starter med en kort presentasjon av læreverkene, og deres oppbygging. Deretter vil jeg se nærmere på bakgrunnen for valg av lærebøker og tekstutvalgene i læreverkene. Formålet med presentasjonen er å danne et grunnlag som leseren kan forholde seg til underveis, samt få frem eventuelle likheter og ulikheter mellom læreverkene som kan ha betydning for analysen.

4.3.1 Presentasjon av læreverk

Zeppelin er et av de mest brukte norsklæreverkene i skolen. På Aschehougs hjemmesider beskrives *Zeppelin* som et læreverk med fokus på tydelige læringsmål og grunnleggende ferdigheter som skal dekke målene i Kunnskapsløftet (Aschehoug, u.å).

Zeppelin Lesebok 6 (Holm & Løkken, 2007a, s. 3-5) er delt opp i syv kapitler med ulike tema. Boken innledes med en bruksanvisningsside som beskriver de ulike komponentene i læreboka. Fargene på toppen av sidene indikerer hvilken vanskelighetsgrad tekstene og oppgavene har. Den røde fargen henviser til enklere tekster og oppgaver, mens den gule henviser til vanskeligere tekster og oppgaver. Hvert kapittel har mål, slik at elevene har tydelig for seg hva målsettingen er. I kapitlene finnes noe forlaget har kalt for plakater, som inneholder huskelister, oppskrifter og forklaringer. Til hver tekst hører det merknadsbokser, som gir tips til gode lese- og læringsstrategier. Oppgavene i *Zeppelin* deles inn i fire kategorier: oppgaver som gjøres alene, oppgaver som gjøres med en annen, oppgaver hvor flere skal samarbeide og oppgaver som skal leveres i en mappe. Hver av kategoriene markeres med et symbol, som indikerer hvilken arbeidsmåte som er ønskelig at

elevene benytter i arbeidet. Disse arbeidsmåtene vil også bli behandlet i analysen, der de spesifikke arbeidsmåtene fremsettes som aktuelle.

Ordriket er i likhet med *Zeppelin* et mye brukt læreverk i norsk skole. I motsetning til *Zeppelin*, som ble utgitt i 2007, følger *Ordriket* den reviderte norskplanen fra 2013.

Hjemmesidene til Fagbokforlaget beskriver *Ordriket* som et læreverk med et mangfold av tekster i ulike sjangre, der oppgavene er morsomme, varierte og forbereder elevene godt på ulike typer av vurderinger (Fagbokforlaget, u.å-a). *Ordriket 6* har vunnet BELMA-prisen (Best European Learning Materials Award) i 2016, og ble dermed utpekt som det beste, europeiske læverket i Europa (Fagbokforlaget, u.å-b).

I denne oppgaven brukes *Ordriket Elevbok 6A*, og læreboka er inndelt i fem kapitler med ulike tema. Hvert kapittel starter med noen spørsmål som indikerer hva elevene skal lære noe om. Videre er kapitlene inndelt i Leseriket, Taleriket, Språkriket og Skriveriket, og hvert rike har sine egne mål for den delen av kapitlet. Oppgavene er inndelt i ”forstå-spørsmål”, ”huske-spørsmål”, og ”tenke-spørsmål”, dette indikerer hva det forventes at elevene skal foreta seg i møte med spørsmålene. I motsetning til i *Zeppelin* sier ikke denne inndelingen av oppgavene noe om hvilke arbeidsmåter det er ønskelig at elevene skal ta i bruk. Dette spesifiseres derfor nærmere i selve oppgaveteksten.

Dette er en første beskrivelse av de to læreverkene som brukes i analysen. Jeg vil nå gå inn på hvordan tekstutdragene ble valgt ut, og hvilke tekstutdrag jeg endte opp med.

4.3.2 Utvalg av tekstutdrag

Valg av lærebøker er basert på tekstutvalg som var tilgjengelig i lærebøkene, hvor utbredt bruken av læreverkene er, og at de hadde like kapitler på samme klassetrinn.

I utgangspunktet forsøkte jeg å finne overlappende tekster i ulike norsklæreverk, og foretok en undersøkelse av alle de skjønnlitterære tekster på 5.- 7.trinn i læreverkene *Zeppelin*, *Salto*, *Ordriket* og *Ord for alt*. Etter undersøkelsen viste det seg at det var få tekster som overlappet i flere læreverk (se vedlegg 1), noe som ga et for spedit analysemateriale og sammenligningsgrunnlag. Siden *Zeppelin* er et av de mest brukte læreverkene i norsk i skolen, ble dette læverket styrende for valgene videre.

Mangel på overlappende tekster ga lite grunnlag for analysemateriale. Jeg fortsatte og undersøke hvilke kapitler som overlappet i de fire læreverkene i stedet. Målet med å finne like kapitler var å få et tilnærmet likt analysegrunnlag. Med bakgrunn i denne undersøkelsen endte jeg opp med å se på fantasy-kapitlet i læreverkene *Zeppelin* og *Ordriket*, på 6.trinn. Ønsket

om å se på samme trinn er basert på å sikre at oppgavene og tekstene er tiltenkt samme elevgruppe, og at tekstene tilhører samme kapittel vil innebære at oppgavene til tekstene kan bli tilnærmet lik. I fantasy-kapitlene til de to utvalgte lærebøkene er flere av tekstutdragene hentet fra samme skjønnlitterære tekst, noe som også underbygger muligheten til å få et tilnærmet likt analysemateriale fra de to læreverkene. Ved å ha to ulike læreverk blir analysegrunnlaget bredere, det øker også muligheten til å sammenligne hvordan de to læreverkene forholder seg til estetiske læreprosesser. Jeg endte derfor opp på *Zeppelin Lesebok 6* og *Ordriket Elevbok 6A*, og fantasy-kapitlene i disse to læreverkene.

I fantasykapitlet i *Zeppelin Lesebok 6* var det tre aktuelle skjønnlitterære tekster: ”Harry Potter”, ”Tegnet” og ”Skammarens dotter”. I *Ordriket Elevbok 6A* inneholdt fantasykapitlet åtte aktuelle skjønnlitterære tekster: ”Harry Potter”, ”Sarin i Svoveldalen”, ”Heldigvis hadde jeg melka”, ”Tannlegen og krokodillen”, ”Alice i eventyrland”, ”Skammarens dotter”, ”Den uendelige historie” og ”Hytta i skogen”. Det er oppgavene tilknyttet disse tekstene som undersøkes nærmere i analysen. Vedlegg 2 og 3 viser alle oppgavesidene i henholdsvis *Zeppelin* og *Ordriket*.

Fokuset i oppgaven er på selve læreboka, og derfor undersøkes ikke tilhørende digitale oppgaver, eller tilleggsoppgaver i andre bøker som hører til læreverkene. Dette for å begrense mengden analysemateriale, og for å forholde meg til problemstillingen, der fokuset er på selve læreboka. Videre vil heller ikke lærerveiledningen analyseres, da analysen fokuserer på lærebøkene elevene møter i arbeidet sitt. Lærerveiledningen vil der i mot undersøkes kort i forhold til hvilke signaler som sendes til læreren om arbeidsmåter. Eventuelle aktuelle momenter fra lærerveiledningen vil brukes i drøftingen om implikasjonene for litteraturundervisningen, for å gi et mer nyansert bilde av oppgavene i læreboka. Læreboka kan ikke si noe om hva som faktisk skjer i undervisningen, men indikerer hvordan estetiske læreprosesser får plass. Ved å se nærmere på lærerveiledningene vil dette kunne gi et innblikk i hva læreren oppfordres til å gjøre i forbindelse med de ulike oppgavene.

Jeg har i dette kapitlet redegjort for den kvalitative metoden som anvendes i denne oppgaven, gjennom dokumentanalyse, innholdsanalyse og kategorisering. Videre har jeg presentert lærebøkene og tekstutvalget som danner grunnlaget for analysen. Jeg vil i det neste kapitlet presentere analysen av lærebøkene, som drøftes opp mot relevant teori. Deretter vil funnene i analysen drøftes opp mot hvilke implikasjoner de kan få for litteraturundervisningen.

5.0 Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser?

Utgangspunktet for analysen er problemstillingen: ”Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser for elevene i møte med skjønnlitteraturen, og hvilke implikasjoner har det for litteraturundervisningen?” Analysen innledes med den første delen av problemstillingen, og ser nærmere på hvordan oppgavene i lærebøkene legger til rette for estetiske læreprosesser. Dette drøftes så i forhold til relevant teori. Andre del av problemstillingen tar utgangspunkt i funn i analysen, og ser på hvilke implikasjoner dette kan få for litteraturundervisningen. Her vil også lærerveiledningen omtales, for å gi et så fullstendig bilde av hvordan litteraturundervisningen kan foregå som mulig.

Analysematerialet vil, som vist tidligere, undersøkes på bakgrunn av syv analysekategorier: *omsette inntrykk til estetiske uttrykk, uttrykke egne meninger og tanker, estetisk opplevelse, tolkningsrom, fantasi og kreativitet, estetisk kritikk og informasjonsinnhenting*. Funnene legges fram i analyseprosessen, og samles under hver kategori, for så å bli drøftet i forhold til relevant teori.

5.1 Omsette inntrykk til estetiske uttrykk

Ett element ved estetiske læreprosesser er at elevene skal omsette opplevelser og inntrykk til estetiske formuttrykk. Dette skjer gjennom kroppslige og sanselige utfoldelser, som skaper et helhetlig estetisk uttrykk for elevenes inntrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 91 og 107; Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Tanken er at elevene skal bruke ulike estetiske formuttrykk for å formidle sine inntrykk fra den skjønnlitterære teksten.

I *Zeppelin Lesebok 6* finnes det fire oppgaver, med underoppgaver, der elevene på ulike måter blir bedt om å omsette inntrykk fra den skjønnlitterære teksten til estetiske uttrykk. Elevene skal gjøre alle fire oppgavene alene. Det første eksemplet tilhører utdraget *Harry Potter*:

- 5** Lag en avisreportasje om det som skjedde i krypdyrhuset denne dagen. Skriv et intervju med Dudleif som du setter inn i reportasjen. Skriv gjerne på PC.
- a** Lag en tittel som vil få folk til å lese avisreportasjen.
- b** Skriv ingress, mellomtitler og brødtekst.
- c** Søk på internett og finn bilder av boa constrictor. Sett bilder til teksten din og legg den i mappa di. (s. 92)

Elevene blir bedt om å omsette inntrykket og opplevelsen de fikk av en spesifikk scene i den skjønnlitterære teksten til en helt ny sjanger, avissjangeren. På denne måten vil elevene måtte

hente informasjon fra den skjønnlitterære teksten, og bruke dette som utgangspunkt for å skrive om hendelsen på en saklig måte, gjennom avissjangeren. Videre blir elevene også bedt om å blant annet innhente bilder av ”boa constrictor”, slangetypen som beskrives i den skjønnlitterære teksten. Dette bidrar til at elevene får enda et lag av estetisk uttrykk med i medieringen sin. Det kan diskuteres hvorvidt elevenes kreativitet innstrammes ved at de selv ikke får velge bilder de synes passer her, sånn sett blir de forhindre i å velge estetiske uttrykk som de mener passer best til avisreportasjen. Videre kan det diskuteres om avissjangeren er det best egnede sjangeren dersom ønsket er å bygge opp under elevenes kreativitet og estetiske uttrykk. Avissjangeren setter et krav om at den som opptrer som journalist skal forholde seg saklig og objektivt. Dette står i et motsetningsforhold til det estetiske læreprosesser kan bidra med, der den skapende handlingen skal bidra til erfaringer som inkluderer tanker, følelser og handlinger (Austring & Sørensen, 2006, s. 107; Sæbø, 1998, s. 413). Ved at oppgaven knyttes til en objektiv og saklig sjanger, kan dette føre til at elevenes følelser og tanker utelukkes. Elevene får mulighet til å bruke en helhetsorientering, slik Austring og Sørensen (2006, s. 91) etterlyser, ved at de skal skape et helhetlig estetisk uttrykk gjennom avissjangeren. Samtidig mister elevene muligheten til å involvere sansene og den kroppslige utfoldelsen ved at sjangeren krever objektivitet. Oppgaven er også skriftlig og inkluderer dermed ikke kroppslig utfoldelse. De tre andre eksemplene fremkommer i forbindelse med tekstutdraget fra *Skammarens dotter*, og ser slik ut:

16 Lag en tegneserie om turen gjennom dragegården. Bruk snakkebobler og fortellerplater. (s. 117)

18 Lag en fantastisk plakat!

a Skriv om noe som kjennetegner fantasylitteraturen.

b Lag fantasifulle tegninger

c Hvilke fantasybøker vil du anbefale andre å lese? (s. 117)

19 Velg en av forfatterne du har lest noe av i dette kapittelet.

a Lag en liten presentasjon av forfatteren. Bruk gjerne et presentasjonsprogram på PC. Du må ha med:

- litt om forfatteren

- litt om bøkene forfatteren er mest kjent for

b Sett bilder til presentasjonen din.

c Vis presentasjonen for noen andre. (s. 117)

Gjennom oppgaver som ber elevene lage tegneserie, plakat og en presentasjon om forfattere blir elevene satt til å omskape inntrykkene til estetiske uttrykk. Oppgave 16 bidrar til at elevene kan uttrykke seg gjennom både tegning og tekst, samt å mediere en scene fra den skjønnlitterære teksten til tegneserieformatet. Oppgave 18 oppfordrer også elevene til tegning, samt at disse skal være fantasifulle. På denne måten understreker læreboka at elevenes fantasi

er verdifull og noe som skal brukes. Avslutningsvis ber oppgave 19 om at elevene skal bruke bilder til presentasjonene sin. Ved at oppgavene ber elevene om å omsette inntrykkene de fikk fra den skjønnlitterære teksten til estetiske uttrykk, får de muligheten til å bruke skapende handling til å bearbeide teksten de har jobbet med.

I *Ordriket Elevbok 6A* er det tre eksempler på oppgaver, som bidrar til å få elevene til å skape egne, estetiske uttrykk. De to første eksemplene oppfordrer elevene til å tegne til oppgaven:

5 Hvordan tror du det er i Keiserens by? Lag en beskrivelse eller en tegning av byen.(s .61)

8 Hvordan tror du det er i hagen på den andre siden av den låste døra? Lag en beskrivelse av hagen. Du kan gjerne tegne til. (s. 82)

Elevene blir her bedt om å beskrive elementer fra skjønnlitterære tekster, og omskape dem til en beskrivelse og en tegning. Det som kan være problematisk med disse oppgavene, er at elevene ikke får et krav om å tegne til. I spørsmål fem får elevene valget mellom å lage en beskrivelse eller en tegning. Den estetiske skapelsen kan dermed forsvinne dersom elevene velger å beskrive i stedet for å tegne. I spørsmål åtte må elevene skrive en beskrivelse, men kan gjerne tegne til. Denne prioriteringen gir uttrykk for at den skriftlige teksten er det viktigste å produsere, mens det estetiske uttrykket som et ekstra tillegg elevene kan velge om man vil gjøre eller droppe. Dette tyder på en holdning om at kunnskapsfagene har høyere verdi i skolen enn verdifagene (Bergström, 2000, s. 45), noe som også preger LK06 sitt målfokus. Tegning er ofte vanskelig å vurdere enn skriftlig fremstilling, og det kan være noe av grunnlaget for at tegningen kommer i andre rekke. Lærerens holdninger og vektlegginger kan imidlertid påvirke hvordan elevene forholder seg til valg som dette. Læreren kan gi uttrykk for et ønske om at også tegninger blir sett på som en viktig og positiv del av disse oppgavene. Dersom dette blir gjort, vil det trolig øke sannsynligheten for at elevene velger å ta med også tegninger i besvarelsen sin. Det som imidlertid hadde vært en mer ønskelig løsning, var at positive holdninger til tegninger ble formidlet direkte i lærebøkene. På denne måten integreres den estetiske tanken i oppgaveløsningen i større grad. I tillegg blir det ikke opp til hver enkelt lærer om tegningene skal få fokus eller ikke.

Samtidig som de to foregående eksemplene fra *Ordriket* både kan bidra og ikke bidra til å få elevene til å omsette inntrykkene til estetiske uttrykk, er det siste eksemplet et tydelig ønske om at elevene skal bedrive aktiv skapende handling. På side 100 blir elevene bedt om å lage et rollespill, ved at de skal:

1 Gå sammen i grupper på tre, og velg ett av rollespillene under. Fordel rollene mellom dere og lev dere inn i rollene dere har valgt. Improviser fram en dialog ut fra rollespillet.

Nedenfor oppgaven kan elevene velge mellom å enten ta utgangspunkt i bilder på side 50-51 eller et utdrag fra en skjønnlitterær tekst på side 64-69. De får i tillegg utgitt roller med kort rollekaraktistikk, samt en beskrivelse av situasjonen rollefigurene er i. Basert på dette blir det elevenes oppgave å improvisere frem scener og dialog, og sammen skape et rollespill. Ved at elevene med utgangspunkt i tekst eller bilde skal skape egne rollespill, bidrar det til at de får muligheten til å mediere sine inntrykk til estetiske uttrykk. Når elevene også blir bedt om å improvisere, understreker dette at de kan ta i bruk sine egne tanker, ideer og fantasi, for å skape noe sammen. Denne oppgaven gir dermed rom for elevenes følelser, tanker og kroppslig utfoldelse i møte med den skjønnlitterære teksten. Dette samsvarer godt med elementene i estetiske læreprosesser som oppfordrer til å omsette inntrykk til estetiske uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 91; Sæbø, 1998, s. 413). Gjennom arbeidet med rollespillet vil elevene kunne bearbeide sine egne inntrykk fra den skjønnlitterære teksten, og på denne måten kan de legge vekt på det de følte, opplevde, og la merke til. Den skjønnlitterære teksten får dermed mulighet til å komme til uttrykk på en annen måte, gjennom elevenes estetiske skapende handlinger. Denne oppgaven er den som tydeligst gir uttrykk for at elevene skal skape noe sammen gjennom kroppslig og sanselig utfoldelser. Oppgaven er et eksempel på hvordan man kan arbeide med fagstoff som skjønnlitterære teksten gjennom å involvere elevene i estetiske læreprosesser.

Oppgavene i både *Zeppelin* og *Ordriket* oppfordrer elevene til å omsette inntrykk fra den skjønnlitterære teksten til estetiske uttrykk. Elevene blir bedt om å foreta aktivt skapende handlinger gjennom å lage egne avisreportasjer, dramatiseringer, tegninger og plakater. Sæbø (1998, s. 410-413) understreker at slike arbeidsprosesser er avgjørende når elevene skal møte et fagstoff gjennom estetiske læreprosesser. Begge lærebøkene bidrar dermed til at elevene kan ta i bruk estetiske læreprosesser i sine møter med litteraturen, og åpner for at elevenes skapende handlinger blir en del av undervisningen.

Samtidig mangler begge disse lærebøkene i stor grad at momenter fra estetiske læreprosesser inngår i en del av de oppgavene som elevene skal løse. Elevens følelser, tanker og sanser blir i liten grad involvert. Kun én oppgave bidrar til elevenes kroppslige utfoldelse. Austring og Sørensen (2006, s. 91) understreker at elementet ved estetiske læreprosesser, å omsette inntrykk til estetiske uttrykk, handler om å aktivt skape gjennom symbolske formspråk, som tegning, rollelek, sang og teater, der de kroppslige inntrykkene skal resultere i

kroppslig forankrede estetiske uttrykk. Men i hovedsak legger lærebøkene opp til at elevene skal fremstille sine estetiske uttrykk skriftlig. Det finnes noen unntak der man oppfordrer elevene til å tegne, samt en oppgave med rollespill. Dette bidrar til at flere momenter ved estetiske læreprosesser ikke integreres i det skapende arbeidet. Elevene mister dermed i stor grad muligheten til å involvere sansende og kroppslig utfoldelse. Den estetiske handlingen opererer med en tanke om at elevene kan formidle sine erfaringer, både verbalt og ikke-verbalt til andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 92; Sæbø, 1998, s. 413). Når oppgavene vektlegger det verbale uttrykket mister elevene muligheten til å uttrykke seg ikke-verbalt. Begge lærebøkene har derfor et arbeide å gjøre dersom de ønsker å utnytte det potensialet som ligger i estetiske læreprosesser. De skapende handlingene elevene blir bedt om å gjøre burde inkludere flere sanser, kroppslige uttrykk, og elevenes tanker og følelser i den estetiske handlingen. På denne måten kan elevene få fullt utbytte og få mulighet til å utforske det potensialet som estetiske læreprosesser kan bidra med.

5.2 Uttrykke egne meninger og tanker

Flere teoretikere understreker viktigheten av å gi elevenes meninger og tanker plass i litteraturundervisningen (Bergström, 2000; Hennig, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Tørnby & Stokke, 2018). Estetiske læreprosesser kan bidra til å gi elevene mulighet til å speile og sette perspektiv på sine opplevelser i møte med andre, samt se seg selv i verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 95-96). Dette kan bidra til selvstendig, kreativ og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og engasjere elevene gjennom deres opplevelser og tanker i møte med den skjønnlitterære teksten.

I *Zeppelin* får elevene mulighet til å uttrykke egne meninger og tanker, både underveis og etter lesingen. Oppgavene som blir gitt underveis i teksten er markert som stoppesteder, med en farget firkant på siden av teksten (se vedlegg 4). Stoppestedet skal bidra til at elevene får reflektert og gjort seg opp en mening om hva som har skjedd, eller hva de tror skjer videre. I utvalget er det fem eksempler på slike stoppesteder:

Stopp – tenk: Hvorfor gjør herr og fru Dumling så stor forskjell på Harry og Dudley, tror du? (s. 88)

Stopp – tenk: Hva slags evner har Harry, tror du? (s. 90)

Stopp – tenk: Hvorfor likte morfar best å gå gjennom Gammalskauen, tror du? (s. 103)

Stopp – tenk: Vil de klare seg, tror du? (s. 113)

Stopp – tenk: Hva synes du Nico skal gjøre for å hjelpe Dina? (s. 116)

Disse lesestoppene bidrar både til at elevene får mulighet til å reflektere over hva de har lest og hva de skal lese. Elevene får dermed uttrykt sine meninger om den skjønnlitterære teksten, og reflektert over sine egne meninger i møte med teksten. Lesestoppene oppfordrer også elevene til å komme med sine egne meninger gjennom formuleringen ”tror du?”. På denne måten understrekes det at det ikke finnes et fasitsvar på disse spørsmålene, men at det er elevenes refleksjoner oppgavene er på jakt etter.

Samtidig er det uklart om det er meningen at elevene skal diskutere og argumentere med andre eller skrive ned sine egne tanker, da dette ikke er uttrykt noe sted i læreboka. Dette kan føre til at det er en fare for at elevenes tanker og meninger blir stående isolert, i motsetning til at det skapes et mulighetsrom, hvor elevenes faglige fantasi, kreative tolkning, og øyeblikkelige tanker og refleksjoner kan uttrykkes og diskuteres (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163-164). Dette kunne ha muliggjort at estetiske læreprosessers bidrag til å gi elevene mulighet til å speile og sette perspektiv på sine egne opplevelser hadde blitt aktivert, og resultert i fruktbare diskusjoner rundt elevenes tanker og meninger. Ved at oppgavene er underveis i lesingen, kunne opprettelsen av et mulighetsrom bidratt til at elevene kunne fått ulike tolkningsmuligheter presentert av de andre klassekameratene, og dermed blitt bevisst på ulike vinklinger på det samme spørsmålet. Mulighetsrommet innebærer en viss risiko ved at elevenes faglige fantasi og kreative tolkning får spillerom. Samtidig er denne type åpne oppgaver en gylden mulighet til å invitere til slike mulighetsrom, fordi elevene kan prøve seg frem med tanker og meninger, samtidig som videre lesing av teksten vil kunne korrigere og tydeliggjøre hvilke tanker og refleksjoner som er relevante. Siden denne type arbeid med disse oppgavene reduseres når det ikke er eksplisitt uttrykt, risikerer elevene å ikke få mulighet til å begrunne, reflektere og argumentere for sine meninger. I tillegg vil de heller ikke få innsikt i andres tanker og meninger. Det blir derfor opp til læreren om elevene får mulighet til å operere i et mulighetsrom, der deres fantasi og kreativitet i møte med teksten står sentralt, da læreboka ikke legger opp til dette.

Slike lesestopp setter elevenes egne tanker og meninger om den skjønnlitterære teksten i fokus, samtidig som de må forholde seg til selve teksten. Ved at elevene skal reflektere over hva som skjer videre, får de også muligheten til å se om det de tror, stemmer overens med det som faktisk skjer videre i teksten. På denne måten får elevene mulighet til å se sammenhengen mellom det de har lest og det de leser videre, samt se tolkninger, tanker og meninger i samsvar med teksten. Dette bidrar til å understreke at all tolkning skjer i samspill

med teksten, og at teksten skaper konteksten elevene må skape meninger og tanker innenfor (Iser, 1978, s. 169). Videre er det tre oppgaver i *Zeppelin* som lar elevene uttrykke sine tanker og meninger etter de har lest teksten. Det første eksemplet er:

8a Hvem er helten, tror dere? (s. 107)

Her skal elevene uttrykke hvem de ser på som helten i fortellingen. Elevene skal arbeide med denne oppgaven i grupper, noe som bidrar til at de kan diskutere og argumentere seg i mellom. Dette åpner opp for at et praksisfellesskap danner seg, og at elevene her kan reflektere og diskutere hverandres meninger og tanker (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Samtidig kunne oppgaven ha tjent på å uttrykke et tydeligere ønske om diskusjon og argumentasjon mellom elevene, da den i sin nåværende utforming kan føre til at elevene kun sier navnet på hvem de tror helten er til hverandre. Det vil i så fall ikke bidra til at estetiske læreprosesser får fullt uttelling, siden elevene ikke får mulighet til å speile og sette perspektiv på sine egne opplevelser i møte med de andre i gruppen. Likevel indikerer formuleringen ”tror dere?” at gruppa skal bli enige om hvem som er helten. Dersom dette skjer, åpnes praksisfellesskapet opp igjen, der elevene må argumentere og diskutere seg frem til hvem som er helten og hvorfor. Oppgaven fremstår likevel som utydelig i sin nåværende utforming. Muligheten for at diskusjoner blir tatt i plenum blir trolig overlatt til læreren når oppgaven gjennomgås. Det andre eksemplet knytter elevenes meninger nærmere til teksten:

9 Hvis dere kunne ha spurt morfar om noe, hva ville dere ha spurt han om? (s. 107)

Ved at elevene skal tenke ut spørsmål de hadde ønsket å stille den ene karakteren i den skjønnlitterære teksten, må spørsmålene som stilles knyttes til hvordan de opplever karakteren de har møtt og hva denne karakteren kan svare på. Slik vil deres tanker, meninger og spørsmål bli knyttet tydeligere til den skjønnlitterære teksten, og de får muligheten til å se hvordan teksten skaper en kontekst de må forholde seg til (Iser, 1978, s. 169). Muligheten for at elevene bare tar noen tilfeldige spørsmål foreligger, men oppgaven oppfordrer elevene til å tenke over hva de har lest, og hvilke spørsmål de eventuelt kunne hatt til denne karakteren. Videre skal denne oppgaven gjøres sammen med andre. Dette øker muligheten for at det blir en diskusjon med medelevene om hva som er interessant og hensiktsmessig å spørre morfaren om. Det tredje og siste eksemplet er som følger:

13d Har du hørt om mennesker som har lignende ”gaver”? (s. 117)

Denne oppgaven skiller seg fra de to andre ved at elevene skal trekke inn noe de har hørt om eller kan noe om fra sin egen virkelighet. Samtidig er dette knyttet til noe fra den skjønnlitterære teksten, der ”gaver” betyr spesielle evner eller lignende. Her får elevene mulighet til å bruke sin egen kunnskap om et tema fra teksten, og komme med sine egne tanker og meninger rundt det temaet som tas opp. Ved at denne oppgaven skal gjøres sammen med en medelev, bidrar det til at de kan få høre hva andre har av tanker og erfaringer om dette temaet.

I *Ordriket* finnes det flere eksempler på oppgaver som gir elevene mulighet til å uttrykke egne meninger og tanker. Først og fremst oppfordrer oppgavene i *Ordriket* til at elevene skal stille egne spørsmål til hverandre, og også diskutere med hverandre:

5 Lag to tenkespørsmål til teksten. *Diskuter svarene med en annen som har lest teksten.* (s. 56, min utheving)

4b) Still spørsmålene til en annen som har lest teksten. (s. 61)

4b) Still spørsmålene til en annen i klassen som har lest teksten. (s. 70)

4c) Still spørsmålene til en annen i klassen. (s. 82)

6b) Still spørsmålene til en annen i klassen som har lest teksten. (s. 99)

I disse eksemplene skal elevene stille hverandre spørsmål de har laget, men kun ett spørsmål ber elevene eksplisitt om å diskutere med hverandre. Samtidig kan dialogen som åpnes opp når elevene skal stille hverandre spørsmål, føre til at de diskuterer svarene seg i mellom, og dermed opptre i et praksisfellesskap. Et positivt moment er at elevene selv får velge nedslagspunkt i tekstene, ved at de velger ut spørsmålene. Nedslagspunktene påvirkes dermed av hva elevene har funnet interessant, eller som har trigget deres nysgjerrighet. Dette kan føre til mer langvarige og vedvarende litterære erfaringer. At besvarelsen baserer seg på elevenes opplevelser med teksten, skaper et mer positivt utgangspunkt i arbeidet (Hennig, 2017, s. 70-71). Egen vurdering av hvilke spørsmål som skal stilles basert på egne valg av nedslagspunkt kan bidra til økt motivasjon hos elevene. Når elevene så må diskutere svarene med andre, får de muligheten til å komme med ulike meninger om det de snakker om, og kan drøfte hva tankene og meningene baserer seg på. Ved uenighet vil teksten, og tolkningene som kommer frem, utgjøre grunnlaget for argumentasjonen rundt egne meninger og tanker. Oppgaven oppfordrer dermed til å gi rom for diskusjoner omkring elevenes meninger og tanker om den skjønnlitterære teksten, og motarbeider samtidig passivering av elevene (Bergström, 2000, s.

76). Det siste eksemplet på at elevene blir bedt om å diskutere sine meninger rundt en skjønnlitterær tekst, skiller seg fra de andre ved at det ikke er egne spørsmål som er utgangspunkt for diskusjonen. I stedet er det tankene rundt hva som har skjedd, og hva som kommer til å skje i teksten, som står i sentrum:

6 Hva tror du har skjedd med dem som bodde på gårdstunet? Og hva tror du skjer videre? *Diskuter med en annen i klassen.* (s. 113, min utheving)

Dette eksemplet bidrar i enda større grad til at elevene kan diskutere hvorfor de mener noe har skjedd eller kommer til å skje. Det skaper en situasjon der de må øve seg på å formulere sine meninger og tanker rundt den skjønnlitterære teksten, basert på tekstens innhold. Et annet eksempel på at elevene får komme med sine meninger og tanker på en annen måte er dette:

2 Skriv ned tre adjektiv du synes passer til å beskrive Alice. (s. 82)

Oppgaven består i å finne adjektiv elevene synes beskriver karakteren i den skjønnlitterære teksten. Elevene skal med andre ord bruke sine inntrykk av karakteren i fortellingen til å beskrive karakteren. Igjen må elevene ta utgangspunkt i den skjønnlitterære teksten for å kunne komme med sin mening, og bruke informasjonen som kommer frem i teksten som tolkningsgrunnlag. De øvrige eksemplene på oppgaver av denne typen ser slik ut:

4 Hvordan tror du Harry føler seg når han kommer gjennom billettbommen? (s. 56)

5 Hva ville du har valgt av å reise rundt med sjørøvere og å fly luftballong med en stegosaurus? Begrunn svaret ditt! (s. 70)

5 Tror du krokodillen hadde lyst til å spise tannlegen, eller tror du han bare tullet? Begrunn svaret ditt. (s. 73)

5 Synes du Alice hadde lært mye nyttig på skolen? Begrunn svaret ditt. (s. 82)

7 Hvorfor tror du forfatteren har kalt teksten *Alice i eventyrland*? Hvilke likheter er det mellom denne teksten og eventyrene? (s. 82)

4 Tror du Drakan er en god eller en ond person? Begrunn svaret ditt. (s. 88)

5 Hva slags inntrykk får du av rytteren? Tror du han er en venn eller en fiende? Begrunn svaret ditt. (s. 113)

Alle oppgavene knytter elevenes meninger og tanker til den skjønnlitterære teksten, ved at de skal uttrykke noe rundt bestemte elementer fra teksten. Dette kan fortone seg negativt ved at nedslagspunktene er plukket ut på forhånd, og kan utelukke andre nedslagspunkt som elevene hadde hatt større interesse av (Hennig, 2017, s. 70-71). Samtidig er formuleringen ”begrunn

svaret ditt” et bidrag til at elevene må utdype og forklare sine meninger og tanker. Elevene må dermed reflektere, argumentere og konkretisere sine fortolkninger i teksten. På denne måten sikrer oppgavene i *Ordriket* at elevene ikke kan svare løsrevet fra den skjønnlitterære teksten som er utgangspunktet. Videre kan det bidra til at elevene får et mer bevisst forhold til sine tanker og meninger, og får øvelse i å uttrykke dem på en forståelig og hensiktsmessig måte. Dette kan dermed ses som en sammenkobling av hvordan analyseverktøyet eller utvalgte nedslagspunkt kan bidra som hjelp for elevene til å strukturere sine tanker og meninger (Hennig, 2017, s. 70). Samtidig må det påpekes at elevene mest sannsynlig vil gjøre disse oppgavene alene, siden oppgavene ikke spesifiserer at de skal arbeide i grupper. Elevene mister igjen muligheten til å delta i diskuterende og reflekterende praksisfellesskap, der de hadde fått muligheten til meningsutveksling.

Begge lærebøkene har eksempler på at elevene får respondere på de skjønnlitterære tekstene basert på sine tanker og meninger. I flere av eksemplene får elevene også mulighet til å delta i praksisfellesskap hvor disse tankene og meningene blir diskutert med andre. Dette samsvarer godt med ønsket om at elevene skal delta i meningsutvekslinger i litteraturundervisning. Det skaper også muligheter for estetiske læreprosesser som bidrar til at elevene får mulighet til å speile og sette perspektiv på sine opplevelser i møte med andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 95-96; Bergström, 2000, s. 76; Tørnby & Stokke, 2018, s. 327).

Samtidig skiller *Ordriket* seg fra *Zeppelin* på et viktig område. *Ordriket* har i større grad fokus på at elevene skal begrunne svarene sine. Dette bevisstgjør elevene om viktigheten av å forholde seg til konteksten som teksten skaper (Iser, 1978, s. 169). Gjennom begrunnelsene må elevene bruke elementer fra teksten som argumenterer for at deres tanker og meninger samsvarer med teksten. Elevene oppfordres dermed til å gå i dialog med teksten, og samspillet mellom tekstens informasjon og elevenes tanker og meninger, skaper helheten (Iser, 1981 [1975] s. 104). Oppgavene vil på denne måten understreke for elevene at deres meninger og tanker omkring en skjønnlitterær tekst må ta utgangspunkt i informasjonen fra selve teksten.

Vi kan også se et skille mellom *Ordriket* og *Zeppelin* i ønsket om at elevene skal diskutere og ha dialog rundt tankene og meningene sine. *Zeppelin* har oppgaver som skal gjøres med en eller flere andre medelever, der diskusjon og dialog kan oppstå. *Ordriket* er i sin formidling tydeligere ved at det eksplisitt bes om at elevene enten skal diskutere eller være i en dialog med en annen i klassen. Estetiske læreprosesser legger til rette for at elevene skal møtes i et praksisfellesskap, der meningsutveksling og det å sette perspektiv på sine meninger

og tanker står i sentralt. Dette fører videre til at elevene kan se seg selv i verden (Austling & Sørensen, 2006, s. 95-96; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Disse elementene ved estetiske læreprosesser mangler i *Zeppelin*, noe som tar bort et viktig aspekt ved det å kunne uttrykke sine egne meninger og tanker. Dette øker faren for at elevenes meninger og tanker står isolert, og ikke blir utfordret eller møter andre perspektiver.. Elevene får dermed ikke muligheten til å delta i et praksisfellesskap som bygger opp under diskusjoner om meninger og tanker i møte med den skjønnlitterære teksten. Begge disse lærebøkene kunne i større grad vært mer eksplisitte i å påpeke at elevene må møtes i et praksisfellesskap med sine tanker og meninger. Dette blir nå i hovedsak et aspekt læreren må ta tak i.

5.3 Estetisk opplevelse

Litteratur har generelt til hensikt å skape stemninger og følelser hos leseren, noe som fremstår som den første og viktigste veien inn i teksten for elevene (Hennig, 2017, s. 30; Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Estetiske læreprosesser kan bidra til å uttrykke det usigelige, som følelser og opplevelser. Denne læreprosessen arbeider også aktivt med å utforske hvordan man kan uttrykke sine sanselige og følelsesmessige opplevelser (Austling & Sørensen, 2006, s. 92-93). Den estetiske opplevelsen som estetiske læreprosesser arbeider med, innebærer at elevene blir følelsesmessig involvert i arbeidet (Sæbø, 1998, s. 409).

Det var få oppgaver som inviterte elevene til å ta tak i sine estetiske opplevelser i møtet med den skjønnlitterære teksten. *Zeppelin* viste seg å ikke ha noen eksempler på dette i utvalget jeg har gjort. Dette kan ses på som en konsekvens av målfokuset i LK06. Ved at målbare kompetanser er i fokus, får mindre målbare kompetanser betraktelig mindre plass. Læreboka bygger på læreplanen, og kompetansemålene, og vil derfor gjenspeile det som kommer til uttrykk der. Dette utgjør trolig årsaken for at blant annet estetisk opplevelse har liten plass i oppgavene i dette utvalget. Estetisk opplevelse er subjektivt, og abstrakt, og kan derfor vanskelig måles på lik linje som mer konkrete kompetanser.

Ordriket hadde noen eksempler på estetisk opplevelse med i alt fire oppgaver. Det første eksemplet er:

2 Hvordan føles det når ”blodet fryser til is i årene”? (s. 61).

Gjennom denne oppgaven får elevene mulighet til å beskrive en følelse og bruke sitt eget følelsesregister i møte med teksten. Elevene må også bruke kreativitet for å beskrive en følelse, noe som ikke alltid er helt enkelt. Estetiske læreprosesser kan bidra med dette, da det

oppfordres til å aktivt utforske følelsesmessige opplevelser. Oppgaven består av refleksjon om følelser basert på et spesifikt utsagn, og appellerer til følelser i elevene som ikke utelukkende er positive. Samtidig kunne oppgaven med hell ha prøvd å få elevene til å skape situasjoner hvor denne følelsen kan oppstå. Det ville gi dem et enda bedre grunnlag for å kunne reflektere enda mer over hvordan denne følelsen oppstår, og hvorfor. Det andre eksemplet på side 73 ber elevene sette seg inn i den ene karakteren fra teksten:

4 Tenk deg at du er tannlegen som får krokodillen på besøk. Hvordan ville du reagert, og hva ville du gjort med krokodillen? (s. 73)

Gjennom denne oppgaven får elevene muligheten til å forsøke og sette seg inn i situasjonen som har fremkommet i teksten, og undersøke hvordan de selv ville ha reagert i samme situasjon. Den åpne spørsmålstillingen bidrar til å legge til rette for elevenes egne følelser ved å ikke peke ut om følelsene burde være positive eller negative. Dermed må elevene selv ta tak i og uttrykke de følelsene de kan ha fått gjennom å lese den skjønnlitterære teksten, ved å sette seg selv i den samme situasjonen. Dette skaper rom for at elevenes estetiske opplevelse i møte med teksten tas på alvor, og at denne opplevelsen kan uttrykkes. Hvis læreren i tillegg velger å ta opp disse svarene i plenum, vil det kunne bidra til å vise hvor ulikt det går an å reagere og oppleve i den samme situasjonen. Elevene kan få mulighet til å bli kjent med hverandres estetiske opplevelser. På denne måten kan de også få vist at disse kan være ulike, selv med et likt utgangspunkt. Det tredje eksempelet finnes på side 99:

2 a) Finn tre ord i teksten som du synes er fine, morsomme eller interessante. Skriv ned setningene ordene står i.

Denne oppgaven appellerer i motsetning til de to andre oppgavene til elevenes estetiske opplevelse med ord som har tatt tak i følelser som oppstår i den skjønnlitterære teksten. Dette kan ses i sammenheng med testens egen estetikk, der leseren blir berørt av ordene i teksten (Tørnby & Stokke, 2018, s. 343). Denne oppgaven bevisstgjør dermed elevene på et annet element ved teksten som kan gi følelsesmessige opplevelser, og ber de uttrykke denne estetiske opplevelsen. Estetiske læreprosesser bidrar til å utforske hvordan elevene kan uttrykke følelsesmessige opplevelser gjennom å arbeide fra det abstrakte til det konkrete (Austring & Sørensen, 2006, s. 93 og 95). Elevene får arbeide fra det abstrakte til det konkrete ved å ta utgangspunkt i følelser som de deretter skal sette ord på. Det oppfordres dermed til å ta i bruk estetiske læreprosesser i møte med den skjønnlitterære teksten. Ved at elevene selv kan plukke ut ord som har gitt de en spesiell følelse, bidrar dette til å ta tak i elevenes

estetiske opplevelse underveis i lesingen av den skjønnlitterære teksten. Når elevene selv får velge ut disse ordene understrekes det også at det er deres egen følelse og opplevelse i møte med disse ordene som skaper kriteriet for utvelgelsene. På denne måten kan det oppmuntre elevene til å ta tak i det som skaper en estetisk opplevelse hos de i møte med teksten.

Samtidig peker oppgaveteksten på at følelsene de skal ha må enten være fine, morsomme eller interessante. Det utelukker mange følelser elevene kan sitte igjen med etter å ha lest teksten, noe som innskrenker deres mulighet til å basere svaret sitt på grunnlag av de følelsene som har oppstått spontant i løpet av lesingen. Hvis hensikten er at elevene skal ta utgangspunkt i sin egen, subjektive opplevelse av teksten, burde oppgaven ha vært mer åpen i spørsmålsstillingen sin. På den andre siden kan disse støtteordene ses på som en hjelp for elevene for å komme i gang eller gi de idéer, noe som skaper en balanse mellom frihet og for stor frihet. Oppgaven kunne ha vært mer åpen i selve formuleringen ved for eksempel å be elevene om å finne ord som ga dem en følelsesmessig opplevelse. Alternativt kunne oppgaven ha listet opp ulike forslag på både negative og positive følelser som kan oppstå. Dermed kunne oppgaven åpnet opp for et større spekter av følelser, samtidig som oppgaven bidro til å skape eksempler og rammer for de elevene som trengte det. Det fjerde og siste eksemplet finner vi på side 113:

3 Hvordan opplever du stemningen i den hemmelige verdenen? Begrunn svaret ditt.

Som i de andre oppgavene blir elevene bedt om å uttrykke sine følelser i forhold til et element i teksten. Her skal de i tillegg begrunne hvorfor de opplever denne stemningen. Dette kan bidra til at elevene trekker inn enda mer fra den skjønnlitterære teksten, siden beskrivelsen og opplevelsene er basert på det de har lest. Ved at elevene må begrunne sine opplevelser i møte med teksten, kan dette bidra til å gjøre elevene mer bevisste på hva det er i teksten som skaper disse følelsene hos dem. På denne måten kan dette øke bevisstheten om hvordan skjønnlitterære tekster kan skape følelser hos leseren (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327).

Zeppelins manglende eksempler på oppgaver med estetisk opplevelse, og de få eksemplene i *Ordriket*, kan tyde på at elevenes estetiske opplevelser ikke har noen stor plass i lærebøkene. Sæbø (1998, s. 406-407) understreker at alt fagstoff har en mulighet til å gi elevene estetiske opplevelser, men at det er opp til læreren eller lærebøkene å gi rom for dette. I tillegg har litteraturen til hensikt å skape stemninger og følelser hos leseren (Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Dette viser til at den skjønnlitteraturen som elevene leser i litteraturundervisningen vil gi dem følelsesmessige opplevelser på et eller annet vis. Det kan

derfor være kritikkverdig at lærebøkene ikke gir større plass til dette i utvalget som er gjort. At det er så få eksempler å finne tyder på at estetiske opplevelser anses som ikke viktig nok til å få særlig plass. At den estetiske opplevelsen er en av de første og viktigste veiene inn i litteraturen gjør dette ytterligere problematisk (Hennig, 2017, s. 30). Selv om 6.trinn har hatt sine første opplevelser med skjønnlitteratur, betyr det ikke at alle helt har funnet veien til litteraturen enda. Det er også en vei som det er viktig å opprettholde, selv på høyere trinn. Derfor er det stadig nødvendig å invitere elevene inn i skjønnlitteraturen og den verden som litteraturen har å tilby. Fordi estetiske læreprosesser oppfordrer til utforskning av følelsesmessige og sanselige opplevelser og er en viktig vei inn i litteraturen, vil fokus på dette i litteraturundervisning alltid være viktig.

Et annet moment som det er interessant å se på i sammenheng med den estetiske opplevelsen, er hvilke følelser det gis rom for at elevene kan undersøke og beskrive. Ved å appellere til elevenes estetiske opplevelser i møte med teksten, kan det gi elevene en mulighet til å utforske ulike følelser, samt oppdage hva skjønnlitteraturen gjør med dem som lesere. I eksemplene som er fremvist her, er det noe variasjon i hvilke følelser elevene kan utforske. Eksemplene får fram både positive og negative følelser hos elevene. De varierer også mellom at elevene skal ta utgangspunkt i spesifikke følelser, eller i egne følelser som oppstår basert på det de har lest. Det siste bidrar i større grad til å oppmuntre elevens estetiske glede, fordi elevenes subjektive opplevelser får komme til uttrykk. Samtidig vil utgangspunkt i spesifikke følelser kunne ses på som en hjelp for elevene. Austring og Sørensen (2006, s. 92-93) understreker at estetiske læreprosesser bidrar til å hjelpe elevene til å uttrykke sanselige og følelsesmessige opplevelser, og sette ord på det som kan være usigelig. Alle mennesker har et bredt følelsesregister, og lærebøkene bør være bevisste på hvilke følelser de oppfordrer elevene til å uttrykke. Dette for å unngå at lærebøkene blir normative i hvilke følelser elevene bør sitte igjen med etter å ha lest en skjønnlitterær tekst. Ulike tekster vekker ulike følelser hos ulike mennesker. Dermed vil oppgaver som åpner opp for elevenes spontane følelser i møte med teksten kunne fungere bedre når det gjelder å ivareta elevenes mulighet til å fremlegge og snakke om de følelsene som oppstår hos dem. Hvis læreboka blir for normativ i omtalelsen av følelsesmessige reaksjoner elevene "burde" ha ved å i stor grad spesifisere følelser, vil dette kunne bidra til å minke elevenes følelsesmessige tilknytning. Dette kan blant annet skje fordi elevene kan føle en distanse dersom de følelsene som de har opplevd, ikke blir omtalt i oppgavene i læreboka. Det kan dermed være en bedre strategi å åpne opp for et større spekter av følelser, slik at flere elever føler seg inkludert. Samtidig må det understrekes at lærebøkene skal hjelpe elevene i gang, ved for eksempel å gi de spesifikke følelser å

arbeide med. Det man må være bevisst om i denne sammenhengen er hvilke følelser som utpekes, at det er variasjon i følelsene som utpekes, og hvordan elevene kan få mulighet til å uttrykke andre følelser, dersom de har oppstått.

Et annet moment i sammenheng med den estetiske opplevelser er at *Ordriket* ikke eksplisitt uttrykker arbeidsmåter i forbindelse med oppgavene. Det er derfor grunn til å tro at skriftlige fremstillinger dominerer, da andre arbeidsmåter ellers spesifiseres i oppgaveteksten. Dette kan oppfattes som noe negativt av flere grunner. Å uttrykke det usigelige som følelser kan være krevende, det er bakgrunnen for at estetiske læreprosesser er opptatt av å uttrykke opplevelser, tanker og følelser gjennom symboluttrykk som blant annet tegning, sang og teater (Austring & Sørensen, 2006, s. 91-93). Å gi elevene muligheter til å uttrykke sine følelsesmessige opplevelser gjennom flere estetiske formuttrykk kan bidra til å forenkle og gjøre det lettere å utforske følelsens som oppstår i møte med den skjønnlitterære teksten. Det kan også bidra til å gi elevene mulighet til å uttrykke seg gjennom ulike former for estetiske uttrykk, ikke bare gjennom den skriftlige fremstillingen. I møte med det usigelige kan andre formuttrykk bidra til å forklare, beskrive og fortelle hvilke følelsesmessige reaksjoner som har oppstått, og hvordan.

Det kan også være kritikkverdig at ingen av oppgavene eksplisitt uttrykker noe ønske om at elevene skal være i dialog med andre om følelser. Når det gjelder kategorien egne tanker og meninger fremheves det at elevenes mulighet til å diskutere og å være i dialog i et praksisfellesskap er viktig, og det vil åpenbart være tilsvarende viktig i denne sammenhengen. Under en dialog om følelser vil det ikke være like fremtredende å diskutere hvilke følelser som er reelle i forhold til teksten og ikke, men praksisfellesskapet, som Skaftun og Michelsen (2018, s. 36) fremholder, kan bidra til å vise de ulike følelsene som kan oppstå. Ved å skape et trygt og respektfullt praksisfellesskap kan det skapes dialog om hvilke følelser ulike tekster vekker hos elevene. Hvorfor akkurat disse følelsene kommer frem er et viktig tema, og bidrar til å skape en arena for elevene der de kan snakke om følelser generelt. Det kan videre skape et forum som gir elevene forståelse for de ulike reaksjonsmønstrene som finnes i elevgruppa. På denne måten kan den estetiske dimensjonen ved litteraturmøter, og at litteraturen berører elevene komme tydeligere frem (Tørnby & Stokke, 2018, s. 329).

5.4 Tolkningsrom

Enhver tekst inneholder tomrom, som skaper muligheter for teksttolkning for leseren. I utfyllingen av tomrommene er konteksten teksten lager sentral (Iser, 1981 [1975] s. 110). Et

av norskfagets kjerneverdier er nettopp tolkning, noe som må tas på alvor for å ta litteraturens natur på alvor (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 229). Estetiske læreprosesser kan bidra ved at fokuset innstilles på å beskrive den konkrete virkeligheten gjennom transenderende og abstrakte symboler, som fører til utvikling av abstrakt tenkning (Austring & Sørensen, 2006, s. 95).

I *Zeppelin* gis oppgavene som skaper tolkningsrom for elevene, både før og etter lesing av den skjønnlitterære teksten. Det er tre eksempler på at elevene skal foreta seg en handling før lesingen starter (se vedlegg 5), men bare to av disse oppfordrer til tolkning:

Før du leser: Les overskriften og ingressen. Se på illustrasjonene. Hva tror du ”tegnet” er? (s. 102)

Før du leser: Les ingressene og se på bildene. Hva tror du teksten handler om? (s. 109)

Her blir elevene bedt om å lese ingressen og overskrifter, samt bruke bildene til å skape seg et inntrykk om hva teksten handler om. Elevene må fylle ut tomrommene som oppstår ved at de har begrenset informasjon fra tekst og bilde, samt at de må sammenstille perspektiver de leser ut av denne begrensede informasjonen (Iser, 1978, s. 169). Dette indikerer at læreboka ønsker å aktivisere elevenes tolkningskompetanse, og oppfordre dem til å trekke slutninger basert på tomrom den begrensede informasjonen skaper. Ved videre lesing vil elevene få mulighet til å se om sine antakelser stemmer, eller om de må revidere dem underveis i lesingen. Dette får frem samspillet mellom leser og tekst, og gir elevene erfaring i hvordan tekstens kontekst påvirker tolkningsarbeidet (Iser, 1981 [1975] s. 104 og 110). Det finnes fire andre eksempler på at elevene får muligheten til å tolke tekstene. Den første er et eksempel som ble vist under kategorien uttrykke egne meninger og tanker. Samtidig har dette spørsmålet også et element av tolkning ved seg:

8a Hvem er helten, tror dere? (s. 107)

Spørsmålet spør hvem helten er, noe som peker mot at dette ikke kommer tydelig til uttrykk i selve teksten. Elevene må derfor sammenstille og tolke informasjon i teksten. Samtidig vil de også kunne ta i bruk informasjon de har fra før, om hva som kjennetegner en helt i fantasytekster. Ved at elevene må kombinere analytiske elementer med sin egen tolkning, bidrar dette til at analytiske fungerer som strukturingsprinsipp for elevenes tolkninger (Hennig, 2017, s. 70). Sjangerkravene som preger fantsysjangeren og hva som kjennetegner en helt her, vil kunne bidra til at elevenes tolkninger vil forholde seg til sjangerkravene som er fremstilt. Videre understreker formuleringen ”tror dere” det faktum at leseren bringer inn noe

av seg selv, og sin erfaringshorisont i tolkningsarbeidet, og har muligheten for medvirkning (Iser, 1981 [1975] s. 109). Oppgaven skal også gjøres med flere medelever, noe som åpner opp for praksisfellesskapet hvor elevene får møte, reflektere og diskutere hverandres tolkninger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Dette innebærer at elevene kan bli bevisste på hvordan ulike elever og deres forståelseshorisont påvirker tolkningene, samt viser at det samme utgangspunktet kan tolkes ulikt. De tre neste eksemplene omhandler ”gaven” Dina i *Skammarens dotter* får:

13a Hvilken ”gave” snakker moren om? (s. 117)

13b Hvorfor blir ikke Dina glad for ”gaven”? (s. 117)

13c Hva kan ”gaven” brukes til? (s. 117)

Ved første øyekast kan disse oppgavene se ut som spørsmål der elevene kun skal hente svarene direkte fra teksten. Ved nærmere lesing av teksten blir det imidlertid klart at elevene må bruke tolkning for å besvare oppgavene. Svarene på disse spørsmålene uttrykkes ikke eksplisitt i teksten. Elevene må derfor tolke og sammenstille informasjon de får i teksten, og deretter trekke slutninger basert på denne informasjonen (Iser, 1978, s. 169). Elevene igjen samarbeide med en annen medelev på oppgaven, og dermed oppstår det en mulighet for at elevene må diskutere og forklare hvordan de har kommet frem til sine tolkninger. Eventuelt vil elevene i samarbeid jobbe frem felles tolkninger i disse oppgavene.

I *Ordriket* er hovedvekten på oppgaver som åpner opp for tolkningsrom knyttet til spørsmål, som skal få elevene til å lage tenkespørsmål. *Ordriket* beskriver tenkespørsmål på følgende måte: ”(...) *Tenkespørsmål* har ikke nødvendigvis klare svar, men hjelper deg til å tenke gjennom det som skjer, og komme dypere inn i teksten.” (Bjerke et al., 2015a, s. 52).

5 Lag to tenkespørsmål til teksten. Diskuter svarene med en annen som har lest teksten, (s. 56)

4a) Lag to huskespørsmål og *ett tenkespørsmål til teksten*. (s. 61, min utheving)

4a) Lag to huskespørsmål og *to tenkespørsmål til teksten*. (s. 70, min utheving)

3b) Lag et tankespørsmål til teksten. (s. 73)

4b) Lag to tankespørsmål til teksten (s. 82)

6a) Lag tre huskespørsmål og *tre tankespørsmål til teksten*. (s. 99, min utheving)

Gjennom oppgaver som ber elevene om å lage sine egne tenkespørsmål, blir de nødt til å prøve å tolke teksten selv, og deretter lage spørsmål som kan bidra til at andre elever må tolke

seg frem til svaret. Dette bidrar til å snu elevenes tankegang i forhold til tolkningen, ved at de skal se situasjonen både fra spørsmålsstillerens side og fra svarsiden. Elevene må først gjøre egne tolkninger av den skjønnlitterære teksten, for deretter se hvordan dette kan lages om til et spørsmål som det finnes svar på i teksten, uten at man finner svaret eksplisitt uttrykt. Estetiske læreprosesser kan bidra ved å utvikle abstrakt tenkning, og ved å være relasjonell (Austring & Sørensen, 2006, s. 95 og 97). Tolkning av symbolikk og andre tomrom i teksten, bidrar til å utvikle elevenes abstrakte tenkning. Eleven oppnår dette ved å undersøke ulike symbolikker som fremkommer av teksten, for å deretter prøve å lage tenkespørsmål ut av dette. Videre må elevene lage spørsmål som det er meningen at andre skal finne frem til senere. De må derfor være relasjonell i forhold til å skape mening og sammenheng på bakgrunn av sine tolkninger. Elevene må gjøre tolkninger på flere plan, og gjøre vurderinger i forhold til hvordan de skal stille spørsmål, slik at svaret de har tenkt seg ut kommer frem. Det kan kanskje stilles spørsmålstegn ved om alle elever har forutsetninger for å klare en så komplisert tolkningsoperasjon. Iser påpeker i den sammenhengen at: ”Gjennom fantasien som de bringer med seg til teksten, kan de utvide det som de får ut av den. Da blir det et mer intimt forhold mellom tekst og leser, noe som igjen kan føre til en mye grundigere lesning.” (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 81). Iser hevder her at barneleseren har mulighet til å forholde seg til tomrommene i en tekst, selv om de har mer begrenset erfaring enn en voksen leser. Ved å ta i bruk fantasien vil barneleseren kunne erstatte eventuell manglende erfaring. Elevenes naturlige fantasi blir dermed en styrke i tolkningsarbeidet. Det må derfor skapes rom for at elevenes fantasi får bidra i tolkningsarbeidet, samtidig som de forholder seg til teksten. Videre finnes det flere ulike varianter av oppgaver som skaper rom for elevens tolkning:

6 Hva slags type tekst er ”Tannlegen og krokodillen”? Forklar hvordan du kjenner igjen teksttypen. (s. 73)

Dette eksemplet viser hvordan elevene må forklare hvordan de kjenner igjen teksttypen, og ut fra dette tolke elementer i teksten som kan forklare hvilken teksttype den skjønnlitterære teksten tilhører. Denne oppgave oppfordrer til å la elevene sammenstille informasjon og trekk ved teksten de har lest, for å kunne finne frem til hvilken teksttype de mener det er. Oppgaven understreker også at den konteksten teksten skaper er viktig å ta høyde for i tolkningsarbeidet (Iser, 1981 [1975] s. 110). Ved at elevene skal forholde seg til en teksttype og forklare hvordan de kjenner igjen den, må de forholde seg til selve teksten når de skal svare på spørsmålet. Det analytiske perspektivet blir enda engang en hjelp i å strukturere elevenes tanker og tolkninger. Neste spørsmål åpner opp for ulike tolkninger ved at elevene skal:

5 Skriv ned tre forslag til hvorfor Dina og moren er i Dunark-borgen. (s. 88)

Når elevene skal skrive ulike forslag om hvorfor Dina og moren er i Dunark-borgen, må de tolke informasjonen som de har fått i utdraget. Det står ikke eksplisitt uttrykt i teksten hvorfor de er der, og elevene må sammenstille og tolke informasjon de har fått for å kunne komme med forslag. Videre understreker denne oppgaven at det kan være flere tolkninger av tekstgrunnlaget, siden de skal skrive tre ulike forslag. Elevene får her muligheten til å orientere seg i teksten ved å benytte mulighetshorisonen, der det åpnes opp for ulike svar og tolkningsmuligheter (Langer, 1994, s. 204). Elevene får derfor øvelse i å se de ulike mulighetene som informasjonen teksten antyder, og må prøve å tolke denne informasjonen på ulike måter. Dette oppfordrer til kreativitet og fantasi, i samspill med teksten. Det neste eksemplet ser ut som en oppgave som ber elevene om å hente informasjon rett ut fra teksten, men ved nærmere lesing forstår man at tolkning må til for å gi et svar også her:

5 Alle de fire vesenene er ute på et oppdrag. Hva er oppdraget? (s. 99)

Oppdraget som omtales er ikke eksplisitt forklart i teksten. Elevene må derfor koble sammen biter av teksten og informasjon de får for å klare å svare på hva oppdraget faktisk går ut på. Elevene blir derfor nødt til å holde på informasjonsbiter, samtidig som de undersøker hvilken annen informasjon som kommer frem etter hvert. Slik kan de etter hvert få stadig mer informasjon som kan kaste lys over de oppdraget de fire vesenene er ute på. Neste eksempel er en oppgave som tydelig ber elevene om å tolke, samtidig som det gis en viss støtte til elevene om hvor tolkningen skal starte:

2 Når Ina og Sam går inn i den mystiske hytta, øker spenningen i teksten. Hva er det som gjør at teksten blir mer spennende her? Tenk på hva Ina og Sam sier og gjør, og på hvordan hytta er beskrevet (s. 113)

Ved at oppgaven legger inn hint til elevene om at de både skal tenke over hva karakteren sier og gjør og hvordan hytta er beskrevet, gir oppgaven elevene to spor om hvor de skal starte sin tolkning. Dette er positivt av to grunner. For det første sikrer det at flere elever har muligheten til å svare på oppgaven, da tolkning ellers kan oppleves som utfordrende. For det andre viser det elevene hvilke elementer ved teksten man kan undersøke når man skal tolke en tekst. Replikker, handlinger og beskrivelser er momenter ved skjønnlitterære tekster som kan inneholde mye informasjon, og ved å sette sammen denne informasjonen kan det bidra til å gi

svar på ulike spørsmål som man kan ha. Samtidig skifter orienteringspunktet i større grad fra mulighetshorisonnten til referansepunktet, noe som medfører at elevene har et fastere orienteringspunkt med seg inn i lesingen og tolkningen (Langer, 1994, s. 205). Momentene som oppgaven har pekt ut skaper et fastere orienteringspunkt. På den andre siden kan dette bidra til at elevene ikke utforsker alle de mulighetene som ligger i teksten og de leseropplevelsene som de har fått. Elevenes tolkningsmuligheter innskrenkes dermed noe, og andre momenter som elevene har oppdaget kan falle bort. Samtidig kan momentene som oppgavene peker ut ses på som en hjelp i tolkningsarbeidet. Elever som opplever andre eller flere ting som hjelp i tolkningsarbeidet, får muligheten til å trekke inn dette også. Det siste eksemplet er som følger:

6 Hva tror du har skjedd med dem som bodde på gårdstunet? Og hva tror du skjer videre? Diskuter med en annen i klassen. (s. 113)

Oppgaven ber elevene både om å tenke seg til hva som har skjedd med noen på gårdstunet og si noe om hva som skjer videre. Den første delen av oppgaven må tolkes basert på informasjon som kommer frem implisitt i teksten, og på denne måten kan elevene si noe om hva de tror har skjedd med menneskene på gårdstunet. Den andre delen av oppgaven ber elevene dikte videre på det de har lest. For å klare å gjøre dette må elevene ha den informasjonen fra det de allerede har lest i bakhånd. Samtidig må de forsøke å bruke denne informasjonene til å kunne tenke seg hva som er det neste logiske steget videre i fortellingen. Tolkningen skal med andre ord hjelpe elevene både til å få svar på noe i teksten, og bidra til at de kan bygge videre på den. Denne oppgaven inviterer også elevene til diskusjon, noe som bidrar til at de kan diskutere og reflektere over sine tolkninger i et praksisfellesskap.

Oppgavene i både *Zeppelin* og *Ordriket* gir elevene flere muligheter til å tolke gjennom å kombinere, sammenstille og tolke informasjon som blir gitt i teksten (Iser, 1978, s. 169; 1981 [1975] s. 112). På denne måten tar oppgaven tak i tomrommene som oppstår i en tekst og bidrar til at elevene får forsøke seg på tolkning av slike tomrom. Det som likevel, med unntak av én oppgave, mangler hos både *Zeppelin* og *Ordriket*, er muligheten elevene får til å møte hverandre i et felles tolkningsrom, en arbeidsform som bidrar til faglig glede og engasjement, samt meningsutveksling for elevene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35-36). Dette kunne i større grad ha bidratt til å skape diskusjoner og refleksjoner rundt tomrom og deres funksjon i en tekst, samt ulike strategier for å fylle slike tomrom. Tolkning kan være en krevende operasjon som krever abstrakt tenkning. Diskusjoner og refleksjoner i fellesskap kan bidra til å bevisstgjøre elevene i senere tolkningsarbeid. Estetiske læreprosesser legger opp til

at elevene skal utforske og arbeide med ulike symbolske uttrykk. Ved å legge større vekt på bilder og tekst, kunne oppgavene bevisstgjort elevene på informasjonen som kommer til uttrykk gjennom ulike medier. Videre kunne praksisfellesskapet åpnet opp for elevenes mulighetsbriller (Bergström, 2000, s. 37-38), og åpnet opp for at de kunne bruke sin fantasi i samspill med teksten. Dette er et grep som læreren eventuelt må ta ved å skape tolkningsrommet når gjennomgangen av oppgavene finner sted. Elevene vil i så fall få flere muligheter til å diskutere med hverandre om sine meninger og tanker omkring en tekst. Uten dette tolkningsrommet vil elevene miste denne muligheten til å diskutere og vurdere hverandres og egne tolkninger.

5.5 Fantasi og kreativitet

Barn er naturlig kreative og fantasifulle. Dette baserer seg på at barn ofte har på seg sine mulighetsbriller i møtet med verden rundt seg, og bruker sin fantasi og kreativitet flittig (Bergström, 2000, s. 26 og 37-38; Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 5). For å bygge opp under denne måten å se verden på burde skolen være en mulighetsinstitusjon, der elevene får bruke sin kreativitet og fantasi i møte med lærestoffet (Bergström, 2000, s. 57). I litteraturundervisningen utspiller dette seg gjennom mulighetsrommet, der elevenes opplevelser og tanker står i sentrum og meningsutveksling og drøfting finner sted (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det finnes to oppgaver som oppfordrer elevene til å ta i bruk sin egen fantasi og kreativitet i *Zeppelin*. Det første eksemplet er slik:

10 Skriv videre på fortellingen om Espen. Prøv å få med to fantasykjennetegn i teksten din. Lag overskrift og illustrer fortellingen din. Legg fortellingen i mappa di. (s. 107)

Oppgaven ber elevene skrive videre på en fortelling som de har lest. Her får elevene mulighet til å bruke sin egen fantasi og kreativitet til å dikte videre på en fantasyfortelling. For å skape en fantasyfortelling kreves fantasi og kreativitet. Sjangeren er i seg selv fantastisk, og elevene blir dermed ikke bundet til virkeligheten. De kan derfor fantasere fritt innenfor den rammen den skjønnlitterære teksten i utgangspunktet har skapt. Estetiske læreprosesser oppfordrer til å overskride virkelighetsoppfatningen, og denne oppgaven bidrar til at de får frihet til utforskning og lek (Austring & Sørensen, 2006, s. 94). Oppgaven bidrar også til at elevene kan ta i bruk sine mulighetsbriller, og sin egen kreativitet og fantasi (Bergström, 2000, s. 26 og

57). Elevene får også mulighet til å tegne, noe som forsterker estetiske læreprosesser ved å la elevene uttrykke seg gjennom flere estetiske formuttrykk. Elevene får dermed arbeide i tråd med den estetiske dimensjonen ved litteraturfaget (Smidt, 2018, s. 84; Tørnby & Stokke, 2018, s. 327). Det andre eksemplet i *Zeppelin* er som følger:

17 Tenk deg at to personer du har lest om, en fra "Harry Potter" og en fra "Skammarens dotter", møter hverandre. Det kan være Harry og Dina, eller Dudley og Nico, eller kanskje onkel Wiktor og Nico.

- Hvordan skal de møtes?
- Hvor møter de hverandre?
- Hva skjer når de møter hverandre?
- Hvordan går det til slutt?

Skriv en fortelling om et fantastisk møte. (s. 117)

Denne oppgaven er mer åpen enn den forrige oppgaven, fordi elevene får mindre konkrete elementer å forholde seg til. I tillegg skal de sette karakterer inn i en helt ny situasjon som de skal skape selv. Elevene må her hente to karakterer fra to helt ulike univers, og nå sette dem sammen i sitt eget univers. De må ta med seg karaktertrekk inn i fortellingen sin, men utenom dette står de fritt til å bruke fantasien og kreativiteten til å skape et eget univers hvor to karakterer møtes. Elevene kan dermed bruke elementer de liker fra de ulike universene hvis de vil, eller de kan også skape et eget univers selv. Dette oppfordrer elevene til å lese teksten estetisk (Rosenblatt, 1995, s. 33), med fokus på følelser, bilder, assosiasjoner og ideer, basert på de karakterene og det universet de har lest om. Videre får elevene her mulighet til å bruke mulighetshorizonten som orienteringspunkt i lesingen ved at de skal finne muligheter i møte med karakterer, situasjoner og handlinger, samt se etter relasjoner mellom dem (Langer, 1994, s. 204-205). Oppgaven er dermed veldig åpen, samtidig som elevene får noen holdepunkter å arbeide ut i fra. Dette åpner opp for at elevenes kreativitet og fantasi kan få spillerom.

I *Ordriket* finnes det ulike typer av oppgaver som åpner opp for elevenes kreativitet og fantasi. En type er spørsmålene som ber elevene om å lage egne huske- og tenkespørsmål:

5 Lag to tenkespørsmål til teksten. Diskuter svarene med en annen som har lest teksten. (s. 56, min utheving)

4a) Lag to huskespørsmål og ett tenkespørsmål til teksten. (s. 61)

4a) Lag to huskespørsmål og to tenkespørsmål til teksten. (s. 70)

3a) Lag tre huskespørsmål til teksten.

b) Lag et tankespørsmål til teksten (s. 73)

4a) Lag fire huskespørsmål til teksten.

b) Lag to tankespørsmål til teksten. (s. 82)

6a) Lag tre huskespørsmål og tre tankespørsmål til teksten. (s. 99)

Både huskespørsmålene, som er spørsmål som har konkrete svar, og tenkespørsmålene, som ikke nødvendigvis har et klart svar, bidrar til at elevene kan ta i bruk fantasi og kreativitet når de skal lage spørsmålene. Ved at elevene både får lage åpne og lukkede spørsmål gir det elevene muligheten til å veksle mellom å lese efferent og estetisk, samt veksle mellom å ha referansespunkt og mulighetshorisonen som orienteringsemåte i lesingen (Langer, 1994, s. 204-205; Rosenblatt, 1995, s. 32). Gjennom arbeidet med å skape ulike spørsmålstyper, tenke ut ideer og formuleringer, får elevene brukt kreativiteten sin. Selv om det kan være positivt at elevene både skal lage huske – og tenkespørsmål, vil det være tenkespørsmålene som i størst grad bidrar til elevenes fantasi og kreativitet. Det er fordi denne type spørsmål krever at elevene er kreative i måten de utformer spørsmålene, slik at ikke svaret er eksplisitt uttrykt i teksten. Elevene må dermed tenke utenfor boksen ved at de må finne implisitte elementer i teksten, og deretter formulere spørsmål som gjør at en mottaker kan finne svaret på det. Igjen skapes det rom for at elevene kan bruke mulighetsbrillene sine, og eksperimentere og utforske seg fram til spørsmål som både skal være åpne, men mulige å finne svar på. Oppgavens eneste ramme blir den skjønnlitterære teksten, utenom dette står elevene fritt til å velge hvordan de løser oppgaven. En annen type oppgaver som finnes i *Ordriket* er assosiasjonsoppgaver:

1 Velg mellom *romvesener*, *sjørøvere* og *dinosaurer*, og skriv ned alt du forbinder med dette ordet. Bruk enten setninger eller enkeltord. Du kan skrive en liste, eller bruke tankekart. (s. 70)

1 Skriv ned alle ordene du kommer på når du tenker på *en drage*. Du kan skrive ordene som en liste, eller som et tankekart. (s. 88)

Ved at elevene får ta i bruk assosiasjonsevnen sin, kan de bruke fantasi og kreativitet for å komme på hva de assosierer med ordene som er presentert. Denne type oppgaver bidrar til å åpne opp for kreativiteten og fantasien hos elevene, ved at de får assosiere fritt rundt et gitt objekt. Dette kan bidra til å la elevene åpne opp for egne tanker og følelser rundt et objekt, og samtidig ikke kritisere sine egne tanker. Oppgavene tar i tillegg utgangspunkt i fiktive objekter som elevene skal assosiere ut i fra, noe som underbygger at det elevene assosierer ikke trenger å tilhøre virkeligheten. Oppgaven oppfordrer derfor elevene til å være transenderende og gripe ut over virkeligheten, noe som skaper frihet til utforskning (Austring & Sørensen, 2006, s. 94). Dette åpner det opp for at elevenes fantasi og kreativitet kan være utgangspunktet for hva elevene assosierer med de ulike objektene som har blitt utpekt. En

tredje type oppgave i *Ordriket* er oppgaver, hvor elevene skal skrive videre på en tekst de har lest:

6 Skriv ned tre forslag til hva som kan skje videre i teksten. (s. 88)

6 Hva tror du har skjedd med dem som bodde på gårdstunet? Og hva tror du skjer videre? Diskuter med en annen i klassen. (s. 113, min utheving)

1 Skriv det neste avsnittet i teksten om Sam og Ina og den hemmelige verdenen under hytta. (s. 114)

Når elevene får mulighet til å selv skrive videre på en tekst de har lest, åpner det opp for at de kan bruke fantasi og kreativitet. Elevene kan ta utgangspunkt i det de har merket seg i teksten, eller skrive videre i den retningen de ønsker at historien skal fortsette. Elevene oppfordres til å lese tekstene estetisk, med mulighetshorizontene som orienteringspunkt. Dette åpner for at elevenes fantasi, kreativitet, følelser og opplevelser kan styre den retningen fortellingen tar videre. Gjennom den skjønnlitterære teksten har elevene fått et utgangspunkt å starte fra. Dette gir dem også en kontekst å jobbe ut fra, der de kan bruke sin fantasi på det som skjer videre. Oppgavene oppfordrer dermed elevene til å se for seg handlingsganger og mulige scenarioer basert på den teksten de har lest. Elevene kan bruke sine mulighetsbriller til arbeidet med å skape nye scenarioer og endre handlingen, og kommer dermed samtidig inn i det estetiske rommet som åpner opp for utforskning, fantasi og lek (Austring & Sørensen, 2006, s. 94; Bergström, 2000, s. 37-38). De resterende oppgavene i *Ordriket* varierer i spørsmålsstilling og omfang. Jeg vil nå se nærmere på hvordan de åpner opp for elevenes kreativitet og fantasi. Det første eksemplet er dette:

2 Professor Steg kaller luftballongen for *svevende-ball-person-fartøy*. Hvilke navn tror du Professor Steg ville gitt...

- a) ... et fly?
- b) ... et tog?
- c) ... en mobiltelefon?
- d) ... Internett? (s. 70)

Her skal elevene selv komme på ikke-eksisterende ord for objekter i virkeligheten. De har fått et eksempel gjennom professorens nyord for en luftballong, dette gir en indikasjon på hvordan elevene kan tenke for å finne navn på de andre objektene. Samtidig står elevene fritt til å komme med egne, fantasifulle forslag til hva professoren ville ha kalt ulike ting. De kan bruke assosiasjonsevnen til å finne navn eller la fantasien flyte fritt, og selv finne ut hva de mener kunne være fine, morsomme, riktige eller stilige navn på ulike objekter. Samtidig peker ikke denne oppgaven seg ut som den mest krevende når det gjelder kreativitet. Oppgaven kan

betraktes som et forsøk på å få elevene til å tenke utenfor boksen ved å finne på fantasinavn til ulike objekt. Det andre eksemplet ser slik ut:

2b) Lag nye setninger med ordene (s .99)

Elevene skal her lage nye setninger basert på ord de har funnet i teksten. Kreativiteten spiller inn når elevene skal bruke ordene i en ny setting. Videre åpner oppgaven opp for at de selv velger hvordan de vil bruke ordene i setningen. Samtidig åpner ikke oppgaven opp for stor kreativitet og fantasi. Det kan for eksempel stilles spørsmålstegn ved om oppgavene også åpner opp for at elevene kan skrive setningene slik de vil. Oppgaven i seg selv setter ikke spesifikke begrensninger for hvordan setningene skal se ut, men læreren vil kunne sette rammer for om setningene må følge korrekt setningsoppbygging eller ikke. Dersom elevene ikke kan være kreative i utformingen av setningene og bruken av ordet, vil dette sette rammer for elevenes muligheter til å uttrykke seg. Det tredje eksemplet er slik:

7 Barnekeiserinnen bor i Elfenbenstårnet. Hvordan tror du det ser ut? Lag en beskrivelse. (s. 99)

Elevene får her mulighet til å tenke seg hvordan et sted ser ut og skal beskrive dette. Oppgaven åpner dermed opp for at elevenes kreativitet og fantasi kan få fritt spillerom, og elevene får selv mulighet til å forestille seg hvordan tåret kan se ut. Her blir elevenes forestillingsevne, assosiasjonsevne, kreativitet og fantasi satt i sving. Samtidig kan det ses på som problematisk at oppgaven ber elevene kun lage en beskrivelse. Læreboka kunne i større grad åpnet opp for estetiske læreprosesser ved å la elevene være kreative i sin fremstilling av Elfenbenstårnet. Elevene kunne for eksempel tegnet eller formet andre estetiske uttrykk, i stedet for å skrive den. I de to siste eksemplene skal elevene skrive egne fortellinger, men de skal ta utgangspunkt i to ulike ting:

2 Du skal skrive en fortelling om jenta du ser på bildene på sidene 50-51. Før du begynner å skrive, må du svare på spørsmålene under:

- a) Jenta møter en person eller et vesen i skogen. Hvem møter hun?
- b) Personen eller vesenet ber om hjelp til noe. Hva må jenta hjelpe med?
- c) Jenta møter en hindring, noe som gjør det vanskelig å hjelpe. Hva er det som hindrer jenta i å hjelpe? Hvordan løser jenta problemet?
- d) Skriv teksten om jenta. Lag en overskrift som passer til teksten din. (s. 114)

3 Velg en tekst fra Leseriket. Bruk noen av stedene eller personene fra teksten, og lag din egen fantasyfortelling. Husk at fortellingen skal ha innledning, ett eller flere spennende høydepunkter, og en lykkelig slutt.

I oppgave to skal elevene ta utgangspunkt i bilder for å skrive fortellingen sin, og får angitt retningen ved hjelp av spørsmål som fortellingen skal besvare, som en starthjelp i skriveprosessen. Elevene må her tolke bildene før de kan bruke sin kreativitet og fantasi til å lage fortellingen. Bildene inneholder heller ikke et vesen eller en hindring, noe som betyr at dette er elementer elevene selv må finne på. Gjennom spørsmålene som stilles får elevene hjelp til å strukturere fortellingen sin. Bortsett fra dette har elevene fritt spillerom til å finne på hva de vil, basert på hva de får ut av bildene. Elevene må dermed bruke kreativitet og fantasi for å lage sin egen fortelling.

I oppgave tre kan elevene velge fritt mellom de ulike tekstene i kapitlet, og deretter velge hvilke steder eller personer de vil ta utgangspunkt i. Basert på de stedene og personene som finnes i teksten de har valgt skal de bruke dette inn i sin egen fortelling, og dermed lage en ny historie. Denne oppgaven har en videre ramme for elevene enn oppgave to. Oppgaven ber elevene bruke et eksisterende univers, og kan dermed ikke lage sine egne. Samtidig får elevene mulighet til å fantasere frem andre hendelsesforløp som kan skje på disse stedene eller med disse personene. Oppgave tre dikterer i mindre grad retningen elevene må ta enn oppgave to.

I *Zeppelin* og *Ordriket* var det flere og mer varierte oppgaver, som oppfordrer elevene til å bruke de mulighetsbrillene de naturlig ser verden gjennom ved å ta i bruk fantasi og kreativitet. Samtidig gis de mulighet til å utforske, og forestille seg ting som ikke finnes i den konkrete verden. Estetiske læreprosesser bygger opp under dette, og er viktig for at elevenes fantasi og kreativitet skal blomstre (Austring & Sørensen, 2006, s. 94; Bergström, 2000, s. 57). Ved at oppgavene varierer i måten elevene skal bruke fantasien og kreativiteten, gir dette dem mulighet til å oppdage, utforske og se muligheter på ulike og nye måter. De får dermed lese tekstene mer estetisk (Rosenblatt, 1995, s. 33), og bruke mulighetshorisonten som orienteringspunkt i lesingen sin (Langer, 1994, s. 204). Dette bidrar til at elevene kan ta utgangspunkt i følelser, opplevelser og å utforske det potensialet som ligger i de skjønnlitterære tekstene.

Samtidig er det noen momenter som viser seg å være problematiske ved en nærmere analyse. I all hovedsak er arbeidsmåten skriftlig fremstilling med oppgavene både i *Zeppelin* og *Ordriket*. Dette er problematisk på to måter. For det første står det i sterk kontrast til det mulighetsrommet som burde oppstå, for å skape et forum for deling av elevenes opplevelser, tanker og meninger (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). Dette mulighetsrommet ville ha vært produktivt i forhold til å dele idéer, tanker og kreative forslag som oppstår i møtet med den skjønnlitterære teksten, og elevene kunne ha bidratt som inspirasjon for hverandre. Noen

elever kan oppleve det å finne på ting og bruke fantasien som utfordrende. Ved å legge inn elementer hvor elevene også kan delta i mulighetsrommet, for eksempel før man starter å skrive, kunne det bidratt til å skape ideer og assosiasjoner for elevene i forkant. Det kan her stilles spørsmålsteget ved om den risikoen som oppstår når mulighetsrommet åpnes er en påvirkende faktor (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163). At det åpnes opp for elevenes spontane fantaseringer og kreative utspill fra elevene skapes det en risiko for at samtalen kan bli mindre fruktbar. Samtidig ville lærerens eller lærebokas rammer for samtalen kunne ha bidratt til at elevene kunne blitt inspirert, utforsket og fantasert sammen i mulighetsrommet. Det ble ikke åpnet for dette i læreboka, dermed er dette noe læreren eventuelt må legge opp til.

En annen innvending er at fantasien og kreativiteten til elevene kunne ha kommet til uttrykk på mange flere måter gjennom bruk av mer varierte arbeidsmetoder. I utvalget av oppgaver, som er koblet til denne kategorien, var det kun én oppgave som oppfordrer elevene til å tegne, ellers blir det framsatt ønsker om skriftlige fremstillinger. Dette står i sterk kontrast til estetiske læreprosesser som tilstreber at elevene i større grad bruker flere estetiske uttrykk for å formidle sine inntrykk. For å ta elevenes kreative og fantasifulle natur på alvor, burde oppgavene gitt større rom til ulike fremstillingsmåter, samt variert mellom hvilke fremstillingsmåter elevene skulle bruke. Ikke bare hadde dette åpnet opp et større utforskningsrom for elevene, men det kunne også bevisstgjort og gitt elevene kunnskap om hvilke muligheter de hadde. Dette kunne i sin tur ha ført til at elevene så ulike måter å fremstille sine tanker og ideer på. Det åpner også for å få elevene til å uttrykke sin fantasi og kreativitet gjennom ulike arbeidsmåter, som for eksempel dramatisering, tegning eller multimodale presentasjoner. Det kreative og fantasifulle hadde dermed ikke bare begrenset seg til hva de skapte, men også hvordan det skapte, noe som kunne ha bidratt til å ta i bruk mulighetene i estetiske læreprosesser i større grad enn det ble gjort.

5.6 Estetisk kritikk

Utgangspunktet for den estetiske kritikken er inntrykk som skapes i interaksjon med omverden (Sæbø, 1998, s. 414). Inntrykkene elevene møter i den skjønnlitterære teksten, samt oppgavene i lærebøkene, skaper utgangspunktet for den estetiske kritikken. Det må gis rom for vurdering i alle fag, og læreplanen uttrykker et ønske om kritiske elever i møte med tekster (Bergström, 2000, s. 76; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2; 2019a, 2019b).

I *Zeppelin* var det to eksempler på oppgaver som ga elevene mulighet til å gi estetisk kritikk. Eksempelene er som følger:

8c Hva i teksten er uvirkelig og fantastisk? (s.107)

15 Hva i tekstutdragene viser at ”Skammarens dotter” er en fantasyfortelling? Snakk sammen. (s.117)

Begge oppgavene ber elevene om å finne fanatsytrekk ved den skjønnlitterære teksten de har lest, og ber de på denne måten vurdere om teksten tilhører fantasysjangeren, og i så fall på hvilken måte. Spørsmål 8c ber elevene finne eksempler i teksten på hva som gjør at teksten er uvirkelig og fantastisk. Elevene skal dermed vurdere hvilke deler eller momenter som bidrar til det uvirkelige og fantastiske i teksten. Spørsmål 15 har et ekstra element ved at elevene skal snakke sammen. Dette bidrar til å skape en diskusjon blant elevene der de må begrunne og argumentere ovenfor hverandre hva som bidrar til å gjøre *Skammarens dotter* til en fantasytekst. Elementet diskusjon oppfordrer elevene til å diskutere, reflektere og utveksle meninger i et praksisfellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36). Dette kan føre til at elevene i større grad snakker sammen om teksten og hvordan vurderingen kan foregå. Elevene får dermed anledning til å gå inn i teksten og vurdere hvordan teksten forholder seg til sjangeren den tilhører. Både oppgave 8c og oppgave 15 gir også rom for, at elevene selv får velge ut hva de mener er grunnene til at teksten tilhører fantasysjangeren. Dette er noe som bidrar til at elevene selv må vurdere og stille seg kritisk til det de leser for å se om det stemmer overens med fantasysjangeren. Samtidig må elevene i disse oppgavene forholde seg til de kriteriene som preger fantasysjangeren for å kunne vurdere tekstene. Elevene får dermed bare i beskjeden grad slippe til med egne synspunkter på teksten.

I *Ordriket* finnes det flere eksempler enn i *Zeppelin* på, at elevene får muligheten til å foreta estetisk kritikk. I utvalget var det syv eksempler på oppgaver som åpnet opp for estetisk kritikk. Samtidig er de tilnærmet like:

6 Skriv ned minst én ting som viser at dette er en fantasytekst. (s.61)

6 a) Hvorfor er dette en fantasytekst? Skriv ned minst tre eksempler på noe fantastisk som skjer i teksten. (s.70)

6 Hva slags type tekst er ”Tannlegen og krokodillen”? Forklar hvordan du kjenner igjen teksttypen. (s.73)

6 Lag en liste eller et tankekart som viser at dette er en fantasytekst. (s.82)

7 Hva er det som gjør dette til en fantasytekst? (s.88)

8 Hvorfor kan vi kalle *Den uendelige historie* en fantasybok? (s.99)

7 Velg en av tekstene fra *Leseriket*, og skriv ned fem trekk fra teksten som viser at den tilhører fantasysjangeren. (s.113)

I likhet med *Zeppelin* går oppgavene stort sett ut på å finne sjangertrekk i tekstene. Den eneste oppgaven som skiller seg litt fra de andre er oppgave seks på side 73, der elevene blir bedt om å forklare hvordan de kjenner igjen teksttypen. Her er det heller ikke forklart hvilken sjanger det er ment at teksten skal tilhøre. Dette bidrar til at elevene selv må vurdere teksten i forhold til ulike sjangre de kjenner og lete etter eksempler som underbygger deres mening om hvilken sjanger teksten tilhører. Sjangertrekkene vil dermed fungere som analyseverktøy som elevene kan støtte sin vurdering på, dermed bidrar det analytiske elementet til å strukturere elevenes tanker (Hennig, 2017, s. 70). Elevene må deretter argumentere og eksemplifisere sine meninger og opplevelser med denne teksten, noe som kan føre til mer nøyaktighet og konkretisering av vurderingene.

I undersøkelsen av denne kategorien ble det tydelig at oppgavene i både *Zeppelin* og *Ordriket* kun gir elevene mulighet til å vurdere teksten basert på sjangertrekk. Dette gir elevene mulighet til å ta i bruk analytiske verktøy de har tilegnet seg, men samtidig mister elevene mulighet til å kunne vurdere tekster basert på andre kriterier. Dette bidrar til at elevene beveger seg mer mot den efferente lesingen, med referansepunkt som orienteringsmåte i teksten (Langer, 1994, s. 205; Rosenblatt, 1995, s. 32). I oppgavene fungerer sjangertrekkene som et referansepunkt som elevene må lese efferent for å finne informasjon som passer til referansepunktet som er satt. Dette bidrar til at andre muligheter som ligger i teksten og de vurderingene som kan gjøres i forhold til dette, blir oversett. Dette medfører at elevenes følelser, opplevelser eller tanker rundt det de har lest ikke blir inkludert, og de får heller ikke muligheten til å vurdere og begrunne disse tankene og opplevelsene. Dette er problematisk siden det er så viktig i litteraturundervisningssammenheng (Hennig, 2017, s. 70; Sæbø, 1998, s. 414). Elevene får dermed vurdert en side av teksten, den mer analytiske, mens de mister muligheten til å få trening i å vurdere sine egne opplevelser og tanker.

Utfordringen med elementene som er beskrevet over er at vurderingene blir av mer analytisk karakter. Elevenes tanker, meninger og opplevelser med teksten får ikke mulighet til å vurderes, verken av dem selv eller andre. Dette er problematisk når estetisk dømmekraft kun kan læres ved at elevene får ta utgangspunkt i det de selv blir påvirket av og får reaksjoner på (Rosenblatt, 1995, s. 33). Estetiske læreprosesser kan bidra med å sette ord på deg usigelige,

som vurderinger (Austring & Sørensen, 2006, s. 92-93). Men da må det også gis rom for at elevenes egne vurderinger i større grad får plass. Dersom oppgavene i stedet hadde gått ut på at elevene måtte vurdere og begrunne om de likte en tekst eller ei, ville den estetiske kritikken i større grad kunne blitt utviklet på bakgrunn av egne reaksjoner. Dette kunne ha bidratt til at elevene fikk ta utgangspunkt i deres egne opplevelser i møte med teksten, for deretter å måtte begrunne, med eksempler fra teksten hva som gjorde at denne opplevelsen oppsto. Dette ville i større grad ha utviklet den estetiske dømmekraften til elevene.

Det må samtidig understrekes at utvalget er gjort i et kapittel om fantasysjangeren, og at det derfor er forventet å finne flere oppgaver som ber elevene om å vurdere hvorvidt dette er en fantasytekst eller ikke. Samtidig er det muligheter for at elevenes estetiske kritikk også kunne vært basert på deres tanker, følelser og opplevelser i større grad enn dette utvalget viste. Et grep som også kunne ha bidratt til en bedre utvikling av elevenes estetiske kritikk.

Læreplanen uttrykker et eksplisitt ønske om at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser, og fremhever at elevene også skal vurdere med bakgrunn i egne opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5 og 8; 2019b). I dette utvalget gis det ikke plass til at elevene kan vurdere tekster på dette grunnlaget. Dette er noe lærebøkene kunne hatt større fokus på og variert oppgavene om vurdering med. I likhet med estetisk opplevelse, blir elementene som knytter seg til elevenes følelser, tanker, meninger og tolkninger ikke tillagt stor nok vekt. Mer konkrete elementer som sjangertrekk er lettere å vurdere, det kan utgjøre noe av grunnlaget for at disse elementene får større plass i oppgavene. Det utvalget som er gjort gir ikke tilstrekkelig rom for dette og velger bort en vurderingsmåte som læreplanen fremsetter som ønskelig, og som kan svekke elevenes muligheter til å vurdere ulike aspekter ved en tekst og trekke lærdommer av dette.

5.7 Informasjonsinnhenting

Oppgavene som har blitt behandlet til nå har hatt som mål å tilrettelegge for elevenes estetiske læreprosesser i møte med litteraturen, mens de resterende oppgaven har en form som ikke gir rom for dette. Oppgaver som bærer preg av informasjonsinnhenting bidrar til at elevene kun skal hente eksplisitt informasjon rett ut fra teksten, eller på andre måter få elevene til å svare på oppgaver med fasitsvar. En utfyllende oversikt over alle oppgaver som er informasjonsinnhentende i *Zeppelin* og *Ordriket*, finnes i tabellene i vedlegg seks og syv. Jeg vil det følgende vise til noen eksempler for å beskrive denne kategorien nærmere.

I *Zeppelin* går de informasjonsinnhentende oppgavene som oftest ut på at elevene skal finne eller beskrive objekter som står eksplisitt uttrykt i teksten:

- 1a** Hva skjer med glasset i krypdyrhuset?
- b** Hvem har fått det til å forsvinne? (s. 92)

- 8d** Beskriv den magisk gjenstanden? (s. 107)

Elevene blir her bedt om å finne konkrete ting i teksten. Elevene trenger verken å reflektere, bruke fantasien og kreativiteten eller å tolke noe for at de skal kunne løse oppgavene.

Elevenes oppgave blir rett og slett å lete gjennom teksten for å finne denne informasjonen. De vil derfor lese efferent, med referansepunktet som orienteringsmåte i lesingen (Langer, 1994, s. 205; Rosenblatt, 1995, s. 32). Elevene skal enten jobbe med en eller flere medelever, noe som kan føre til en viss dialog eller refleksjon over hva svaret kan være. Men siden svarene finnes eksplisitt uttrykt i teksten, vil samarbeidet trolig først og fremst bestå i å finne frem i teksten sammen.

I *Ordriket* finnes det også oppgaver som ber elevene finne konkrete ting i teksten. Videre ber flere av oppgavene elevene om å sette setninger i riktig rekkefølge, slik som dette:

- 2** Skriv ned setningene i riktig rekkefølge:
- Det kommer en dame inn til tannlegen.
 - Tannlegen får besøk av en krokodille.
 - Krokodillen vil at tannlegen skal fikse de bakerste tennene.
 - Damen sier at krokodillen er kjæledeggen hennes.
 - Tannlegen sier til damen at krokodillen kommer til å spise dem.
 - Tannlegen gråter og vil ikke stikke hodet inn i gapet på krokodillen. (s. 73)

Elevene skal basert på de setningene som har blitt plukket ut fra den skjønnlitterære teksten skrive setningene inn i riktig rekkefølge etter hvor de kommer i historien. Elevene må med andre ord klare å følge dramaturgien i fortellingen, slik at de får setningene i riktig rekkefølge. Dette bidrar til at elevene kan få en bedre oversikt over hvordan en tekst kan være bygd opp. Samtidig bidrar ikke denne oppgaven til elementer som tolkning, opplevelse, å uttrykke meninger eller omsette inntrykk til uttrykk, slik estetiske læreprosesser tilstreber. Elevene tar dermed ikke i bruk noen momenter fra estetiske læreprosesser i besvarelsen. En annen type oppgave som forekommer i *Ordriket*, er oppgaver hvor elevene skal finne ord eller synonymer til ord:

- 2** Stokk om på bokstavene, og finn ord fra teksten:
- a) ULEG
 - b) SENONTASJ

c) DOLKAMPOTIVMO (s. 56)

1 Finn synonymer til ordene å flykte, keiser, trolldom, knaus. (s. 61)

Disse oppgavene fokuserer mest på ord, og hvordan elevene kan finne ord eller finne synonymer. Den eneste koblingen som finnes til den skjønnlitterære teksten er at ordene er hentet fra den. Utenom dette blir oppgavene rene ordoppgaver som ikke bidrar til å la elevene bruke estetiske læreprosesser i arbeidet sitt.

De informasjonsinnhentende oppgavene i både *Zeppelin* og *Ordriket* bidrar til at elevene leser efferent, med oppgaven som referansepunkt for lesingen (Langer, 1994, s. 205; Rosenblatt, 1995, s. 32). Elevene blir bedt om å abstrahere informasjon fra teksten. Fokuset ligger på at elevene skal hente ut momenter fra teksten. Deres egne assosiasjoner, tanker og ideer ikke er relevante i forhold til oppgaveteksten. I motsetning til de foregående kategoriene der elevene i større grad fikk bruke fantasi, kreativitet, utforske, diskutere og vurdere gjennom estetiske læreprosesser, er disse oppgavene eksempler på rent informasjonsinnhentende oppgaver.

Målet er ikke å fremstille disse oppgavene som uønskede, men å vise forskjellen mellom oppgaver som oppfordrer til estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteraturen og de som i åpenbart ikke gjør dette. Når lærebøkene utformes er det viktig at det er balansen mellom disse type oppgavene, slik at elevene får en mest mulig adekvat og allsidig opplæring i litteratur.

5.8 Kort oppsummering av analysen

Oppsummert har analysen vist at lærebøkene har eksempler som viser at de tilrettelegger for estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteraturen. Samtidig er det et stort og lite utviklet potensiale for estetiske læreprosesser i lærebøkene. Dette er muligheter som skulle ha vært utnyttet og utviklet i langt større grad. Dette viste seg blant annet i at de ulike kategoriene hadde et stort forbedringspotensial, der estetiske læreprosesser kunne ha bidratt i langt større grad dersom oppgavene hadde tilrettelagt bedre for det.

Kategorien å omsette inntrykk til estetiske uttrykk viste at elevene får mulighet til å være aktivt skapende, men samtidig finnes det ulike rammeverk som begrenser elevenes mulighet til å velge det estetiske uttrykket de selv mener passer best. Dette begrenser elevenes kreativitet, skaperevne og fantasi i møte med den skjønnlitterære teksten. *Ordriket* hadde med sin oppgave om dramatisering den eneste oppgaven som inkluderte kroppslig og sanselig

utfoldelse, og dermed bidro til å utnytte de rike mulighetene som ligger i estetiske læreprosesser.

Kategorien å uttrykke egne meninger og tanker var den kategorien som varierte fremgangsmåten mest, og ga elevene flere muligheter til å fremme egne tanker og meninger som ble diskutert med andre elever. Også her var det *Ordriket* som i størst grad tilrettela for at elevene skulle begrunne svarene sine. Dette medvirket til at elevene måtte reflektere og se sammenhengen mellom egne tanker og meninger og teksten. Elevene fikk i større grad opptre i et praksisfellesskap der meninger og tanker ble diskutert og begrunnet.

Kategorien estetisk opplevelse var det få eksempler på, bare *Ordriket* hadde eksempler på dette. Elevene arbeidet med ulike følelser som de skulle beskrive og snakke om. Oppgavene kunne med hell ha variert mer i formuttrykket, slik at arbeidsmåtene til estetiske læreprosesser hadde fått større plass. Det er problematisk at de estetiske opplevelsene ser ut til å få forholdsvis liten plass i møtet med skjønnlitteratur, siden dette er en viktig faktor for å styrke elevenes engasjement og motivasjon.

Kategorien tolkningsrom viste at begge lærebøkene ga elevene mulighet til å bruke flere strategier i tolkningsarbeidet. Samtidig mangler begge lærebøkene oppgaver som gir elevene mulighet til å diskutere eller vurdere egne og andres tolkninger. Dette reduserer elevenes muligheter til å oppleve ulike tolkningsmuligheter i møtet med ulike tekster, samt mulighetene til diskusjon og refleksjon omkring de ulike tolkningsforslagene.

Kategorien fantasi og kreativitet viste at elevene får mulighet til å bruke sin naturlige fantasi og kreativitet ved å skrive egne fortellinger, fortsette på fortellinger eller forestille seg ting som ikke eksisterer i den konkrete verden. Rammene rundt arbeidet bidro til å gi elevene starthjelp og å la de fantasere fritt og være kreative på egne premisser. Dette var et gjennomgående trekk i begge lærebøkene.

I kategorien estetisk kritikk fikk elevene mulighet til å vurdere tekster, men vurderingene var ofte av analytisk karakter. Oppgavene i begge lærebøkene var ofte ensformige, og dreide seg om sjangertrekk ved den skjønnlitterære teksten. Det manglet oppgaver som fikk eleven til å vurdere egne opplevelser og følelser tilknyttet teksten. Elevene fikk dermed ikke tilstrekkelig mulighet til å reflektere over de opplevelsene og følelsens som oppsto i møtet mellom tekst og leser.

Informasjonsinnhenting fremstår som en motsats til de andre kategoriene. De øvrige kan åpne for og tilrettelegge for estetiske læreprosesser, noe informasjonsinnhenting ikke gjør. Informasjonsinnhenting handler primært om at elevene skal hente eller finne konkret informasjon i teksten, eller arbeide med å finne konkrete svar på ulike spørsmål. Elevenes

fantasi, kreativitet, tolkning og egne tanker og meninger har liten plass i denne prosessen. Det innebærer at denne kategorien ikke legger til rette for estetiske læreprosesser. I en lærebok må det finnes en balanse mellom oppgaver som er rent informasjonsinnhentende, og oppgaver som muliggjør estetiske læreprosesser, slik at elevene kan få tilgang og et forhold til de skjønnlitterære tekstene på ulike måter. Analysen viste at det finnes flere eksempler på informasjonsinnhentning, men samtidig finnes det også eksempler som tilrettelegger for estetiske læreprosesser. Dette antyder at lærebøkene har en viss balanse mellom ulike former for arbeidsmåter med de skjønnlitterære tekstene.

Med bakgrunn i analysen utpekte det seg noen overordnede funn, som skaper implikasjoner for litteraturundervisningen. Jeg vil derfor gå videre og se på hvordan disse funnene påvirker estetiske læreprosessers plass i litteraturundervisningen.

6.0 Implikasjoner for litteraturundervisningen

Både i skolen og litteraturundervisningen pekes det på at de kunstfaglige og estetiske tilnærmingene kan bidra til å forbedre akademiske prestasjoner og styrke elevenes fantasi og kreative evner (Bamford, 2008; Bergström, 2000; Hennig, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018b; NOU 2015:8, 2015; OECD, 2005; UNESCO, 2006; Utdanningsdirektoratet, 1993, 2013, 2018, 2019a, 2019b). Dette har bidratt til et gradvis skifte i skolen og litteraturundervisningen, der fokuset i større grad rettes mot elevenes kreativitet, fantasi, utforskning og kritiske evne. Estetiske læreprosesser kan ses på som et viktig bidrag i dette skiftet, siden momenter som kreativitet, fantasi, tolkning og kritisk vurdering er sentrale innenfor denne arbeidsmåten. Analysen av lærebøkene viser hvilke implikasjoner oppgavene kan få for litteraturundervisningen, og hvilke veivalg og pedagogikk litteraturen kan forholde seg til for å bidra best mulig i fremtidens skole.

Et av hovedfunnene fra analysen viser at det var lite plass for elevenes estetiske opplevelse i møte med skjønnlitterære tekster. Flere teoretikere, læreplanen *Fagfornyelsen* og kjerneelementene understreker betydningen av den estetiske gleden og opplevelsen som en drivkraft i arbeidet med skjønnlitteratur. Videre påpekes det at arbeid med tilnæringsmåter som estetiske læreprosesser er hensiktsmessige for å arbeide med denne opplevelsen i litteraturundervisningen (Hennig, 2017; Stokke & Tønnessen, 2018; Tørnby & Stokke, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2013, 2018, 2019a, 2019b). For å bidra til at elevene kan oppleve og bli følelsesmessig involvert i teksten, krever det også at lærebøkene legger til rette for at det settes søkelys på dette viktige aspektet ved skjønnlitteraturen. I det utvalget som er analysert legger imidlertid lærebøkene lite vekt på denne måten å arbeide på, noe som fører til at elevene mister denne innlevelsesmuligheten. Dette øker risikoen for at elevene kan oppleve litteraturlæsning som noe mer mekanisk og utvendig enn det er. Sæbø (1998, s. 408) påpeker som nevnt tidligere at alt fagstoff bidrar til å gi elevene en følelsesmessig opplevelse, men at det er opp til læreren og læreboka om den estetiske opplevelsen blir relevant eller ikke. Utfordringen ved å ikke integrere elevenes følelser og opplevelser på en konstruktiv måte er at de undertrykkes eller kommer til uttrykk på negative måter. For eksempel ved at elevene undertrykker sine følelsesmessige reaksjoner i skolehverdagen, reagerer med uro eller lar irrelevante følelser som ikke har tilknytning til fagstoffet komme til uttrykk (Sæbø, 1998, s. 408). Konsekvensen blir at litteraturundervisningen i mindre grad utdyper og beriker elevenes læring. Elevene blir fratatt muligheten til en helhetlig og meningsfylt læring, fordi det er tilfeldig hvilke følelser som vekkes og hvordan elevene forholder seg til dem (Sæbø, 1998, s.

408). Dette kan medføre at elevene i mindre grad engasjerer seg, leter etter muligheter og bruker sin kreativitet, fordi de ikke har blitt følelsesmessig involvert i faget. Dette kan ses på som en konsekvens av LK06s målfokus, og at den tradisjonelle litteraturundervisningen ofte har vært preget av litterære analyser i tilfeldige nedslagspunkt i teksten (Hennig, 2017, s. 70-71). Dersom læreboka ikke legger betraktelig vekt på den estetiske opplevelsen, vil læreren i større grad måtte bidra til å gi elevene mulighet til å uttrykke sine følelsesmessige opplevelser. I litteraturundervisningen er målet å invitere elevene inn i litteraturens verden. Dersom lærebøkene i større grad tar utgangspunkt i elevenes opplevelser og følelser i møte med skjønnlitteraturen, vil litteraturundervisningen i større grad bygge opp om dette. Ved å vektlegge estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen vil elevenes opplevelser, tanker, følelser og meninger bli involvert i større grad, og kan bidra til å skape en viktig og forlokkende inngangsportal til litteraturen.

Et annet viktig funn i analysen er hvor sterkt den skriftlige fremstillingen dominerer når elevene skal presentere oppgavesvarene sine. Både *Zeppelin* og *Ordriket* klargjør når det er meningen at elevene skal ta i bruk andre fremstillingsmåter enn den skriftlige. En rimelig tolkning av dette er at der det ikke spesifiseres, er meningen trolig at elevene skal svare skriftlig på oppgavene. I begge lærebøkene var det lite rom for muntlig diskusjon mellom elevene. Dette er problematisk, siden undring, dialog og diskusjon er viktige faktorer i både god litteraturundervisning og estetiske læreprosesser. For å utvikle kreative og utforskende evner hos elevene må det gis rom for alt dette. Det kan blant annet skje gjennom at det skapes praksisfellesskap med mulighetsrom i litteraturundervisningen (Bergström, 2000, s. 76; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36 og 163). I litteraturundervisningen vil praksisfellesskapet og mulighetsrommet bidra til at elevene får diskutere, reflektere og møte hverandres tolkninger, meninger og tanker. Dette kan bidra til faglig glede og muligheten til å sette perspektiv på seg selv og sine meninger. I praksisfellesskapet blir læreren oppgave å være en veileder, ved å formidle kunnskaper og veilede dem i forståelsesprosessen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 37). Ved at lærebøkene i mindre grad legger til rette for meningsutveksling mellom elevene når det gjelder deres tolkninger, meninger og tanker, mister de muligheten til å se seg selv og sine tanker i møte med andres. Å benytte seg av denne muligheten blir da overlatt til læreren. Estetiske læreprosesser inviterer til at elevene skal reflektere og kommunisere om seg selv og verden, gjennom ulike estetiske uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Ved å inkludere estetiske læreprosesser i større grad, kan de bidra til å underbygge praksisfellesskapet og mulighetsrommet som burde være tilstede i litteraturundervisningen.

Et annet funn som understreker den skriftlige fremstillingens dominans er at det er lite variasjon i hvilke estetiske uttrykk elevene får mulighet til å ta i bruk. Det estetiske formuttrykket som dominerer i utvalget, er tegning. Problemet med tegningene er at de ofte kommer som et tillegg eller et valgfritt moment i oppgavene, og dermed som noe mindre viktig. I analysen fremkommer det også bare ett eksempel på en dramatiseringsoppgave. Det er videre noen få eksempler på bruk av bilder, enten som inspirasjon eller som en del av et estetisk uttrykk. Når estetiske læreprosesser består av å blant annet omforme inntrykk til estetiske uttrykk, er det problematisk at ikke flere estetiske uttrykk gjøres tilgjengelige for elevene (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Ved at læreboka hadde løftet frem ulike estetiske uttrykk for å besvare oppgavene, kunne det bidratt til å gi elevene kreative og fantasifulle ideer til å besvare senere oppgaver. Dette kunne bidratt til at litteraturundervisningen i større grad utfordret elevene til å bli mer utforskende, nysgjerrige og kreative, slik det blir ønsket både i dag og for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5; 2019a, 2019b). Det blir i stor grad opp til læreren å skape muligheter for å bruke mer varierte, estetiske grep i undervisningen. Der hvor fremstillingsmåten ikke er spesifisert i læreboka, finnes det en anledning der læreren selv kan velge at elevene skal besvare oppgavene gjennom varierte, estetiske uttrykk. Analysen viser at lærebøkene bare i liten grad gjør dette.

Et viktig moment å understreke i denne drøftingen er at det som kommer til uttrykk gjennom oppgavene i lærebøkene ikke kan si noe om hva som faktisk skjer i litteraturundervisningen. Med bakgrunn i forskning (Skjelbred et al., 2005, s. 73-74) som peker på lærebokas dominans og at oppgavene skaper utgangspunkt for arbeidet, kan analysen av lærebøkene kun indikere hvordan litteraturundervisningen blir påvirket. For å få et innblikk i hva lærerne blir oppfordret til å gjøre i litteraturundervisningen, har jeg, som nevnt tidligere, sett kort på lærerveiledningene tilknyttet fantasykapitlet i de to lærebøkene.

I lærerveiledningen til *Zeppelin* (Holm & Løkken, 2007b) legges det ikke særlig vekt på det kreative og fantasifulle aspektet. Samtidig er det noen momenter som kan bidra til å inspirere læreren til å få elevene til å arbeide gjennom estetiske læreprosesser. I forbindelse med "Før du leser"-oppgavene understrekes det at disse ikke skal ødelegge for elevenes leseopplevelse, men skape nysgjerrighet og forventning til teksten. Videre påpekes det at disse oppgavene ikke har et fasitsvar, det gjelder heller ikke læreren. Målet er å gi elevene trening i å tenke kreativt, og få troen på at de har noe å bidra med (Holm & Løkken, 2007b, s. 78). Lærerveiledningen kommer dermed med et ønske om at læreren skal bidra til at elevene får uttrykke sine meninger og tanker, samt tenke kreativt. I tillegg kan disse oppgavene besvares i

felleskap i ulike gruppesammensetninger. Dette uttrykker et ønske om å skape et praksisfellesskap der elevene kan dele tanker, tolkninger og meninger. Lærerveiledningen styrer dermed læreren inn i meningsveksling med elevene, noe læreboka ikke gjorde. Dette kan indikere at disse oppgavene i større grad enn det som kom i uttrykk i læreboka kan bidra til å skape praksisfellesskap, der mulighetene utforskes sammen. I forbindelse med ”Stopp-tenk”-oppgavene vises det til at de skal bidra til at elevene blir meddiktere som setter ord på egne tanker og følelser. Dette kan bidra til at elevene blir aktivisert slik at deres litterære kompetanse styrkes (Holm & Løkken, 2007b, s. 78-79). Dette indikerer at lærerveiledningen ønsker at læreren skal invitere elevene med som meddiktere, samt sette ord på tanker og følelser. Dette samsvarer godt med estetiske læreprosesser, og indikerer at læreren kan påvirke i hvor stor grad momenter ved estetiske læreprosesser får plass i undervisningen. Utenom dette utpekes dramatisering som en relevant arbeidsmåte i møte med de skjønnlitterære tekstene, og inviterer dermed læreren til å bidra slik at elevene kan omforme sine inntrykk til uttrykk, gjennom dramatisering (Holm & Løkken, 2007b, s. 83).

Når lærerveiledningen kommer inn på selve fantasykaptilet, finnes det imidlertid lite inspirasjon å hente for læreren som kan bidra til estetiske læreprosesser. I lærerveiledningens forslag til hvordan læreren kan arbeide med de ulike tekstene, er det ingenting som oppfordrer til å bruke verktøy fra estetiske læreprosesser. Det som uttrykkes er i stor grad at elevene blant annet skal lese stille, høre på teksten på CD, sammenligne navn, og snakke om sjangerkjennetegn (Holm & Løkken, 2007b, s. 100-102). Dermed overlater også lærerveiledningen i stor grad ansvaret for å bidra til estetiske læreprosesser i møtet med skjønnlitteraturen til læreren.

I lærerveiledningen til *Ordriket* var fokuset på fantasi og kreativitet betraktelig sterkere enn i *Zeppelin*. Innledningsvis understrekes det at fantasi er et viktig element i fantasysjangeren (Bjerke, Garmann, Hagen, Mæhle & Ulland, 2015b, s. 35). Videre påpeker lærerveiledningen at gode arbeidsmåter i kapitlet kan være å skrive, tegne, lage muntlige fortellinger, rollespill og formingsaktiviteter (Bjerke et al., 2015b, s. 35). Dette understreker at arbeidsmåter som åpner opp for estetiske læreprosesser er viktige i kapitlet.

Lærerveiledningen peker her ut ulike estetiske uttrykk som elevene kan arbeide med for å formidle svarene på oppgavene. Dette er i samsvar med estetiske læreprosesser, og viser et ønske om at læreren skal tilby elevene varierte estetiske arbeidsmåter med tekste. Fokuset på at elevene skal lage huske- og tenkespørsmål kan bidra til at elevene blir mer aktive overfor tekstene. Videre understrekes det at disse spørsmålene er gode utgangspunkt for felles tekstsamtaler, som bare i mindre grad er lærerstyrt (Bjerke et al., 2015b, s. 37). Dette

indikerer en tanke om at praksisfellesskap er ønskelig, samt at elevenes nedslagspunkter er et positivt utgangspunkt (Hennig, 2017, s. 70; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 36 og 163). Dette samsvarer godt med estetiske læreprosesser, og elementer som pekes ut som positive i litteratursammenheng. Lærerveiledningen oppmuntrer dermed læreren til å involvere og aktivisere elevene i prosessen allerede i utgangspunktet. Dette er ikke alltid noe som kommer tydelig til uttrykk i læreboka, og dermed kan læreren være med å forsterke dette elementet. Lærerveiledningen til *Ordriket* peker i større grad enn *Zeppelin* på forslag til arbeid med tekstene der læreren kan hente inn estetiske uttrykksmidler som rollespill, formingsoppgaver, samt elevenes fantasi og kreativitet (Bjerke et al., 2015b, s. 38-43). Dette kan bidra til å bistå læreren om hvor mulighetene til estetiske læreprosesser i oppgavene ligger, og på hvilken måten disse mulighetene kan brukes.

Oppsummert kan vi se at implikasjonene for litteraturundervisningen er flere momenter. For det første skal elevene i hovedsak arbeide skriftlig når de skal besvare oppgaver tilknyttet den skjønnlitterære teksten. Dette kan medføre at litteraturundervisningen blir temmelig ensformig, og til at elevene ikke får uttrykt seg på ulike måter, siden mulighetene som ligger i estetiske læreprosesser ikke blir utnyttet. Ved at elevene får begrensede muligheter til å uttrykke seg utenom den skriftlige fremstillingen, mister de også ulike muligheter til å være kreative og fantasifulle i uttrykksmåten sin. Det blir mindre rom for andre estetiske uttrykk og muntlige diskusjoner når den skriftlige fremstillingen dominerer. Dette er problematisk når estetiske læreprosesser blir satt til side på denne måten, siden dette bidrar til å tømme den verktøykassen som elevene eller kunne ha benyttet seg av til å uttrykke, diskutere og møte andres meninger i fellesskap. De opplevelsene, følelsene, fantasiene og den estetiske dimensjonen som ligger i tekstutvalget får en forholdsvis liten behandling ved at tilnærmingen til teksten blir innskrenket til en ren skriftlig fremstilling. Ved å åpne opp for alle mulighetene som ligger i skjønnlitteraturen i utgangspunktet, for eksempel gjennom estetiske læreprosesser, ville lærebøkene i større grad bidratt til å invitere elevene inn i skjønnlitteraturens verden. Dette overlates nå i større grad til læreren. Et viktig moment å ta i betraktning når det gjelder hvilke arbeidsmåter som dominerer i oppgavebesvarelsene, er LK06 og metodefriheten. Selv om det understrekes når det skal anvendes andre arbeidsmåter eller fremstillingsmåter enn den skriftlige, betyr ikke dette at læreren ikke kan velge at elevene skal svare på oppgavene på en annen måte. Som vi så pekte lærerveiledningene, spesielt i *Ordriket*, ut andre mulighetene for læreren. Dette kan føre til at læreren i større grad bidrar til elevenes møte med skjønnlitteratur gjennom estetiske læreprosesser.

Dessverre får elevenes følelsesmessige opplevelser lite rom i opplæringen i litteratur i dette utvalget. Dette bidrar til en risiko for at elevenes følelser og opplevelser ikke involveres på en hensiktsmessig måte. Videre kan det føre til at elevene mister muligheten til å få med seg den drivkraften og viktige veien inn i skjønnlitteraturen. Estetiske læreprosesser kan bidra til å ta utgangspunkt i elevenes opplevelser og følelser med skjønnlitteraturen, og dermed bidra til å vektlegge et viktig aspekt ved litteraturfaget. Lærebøkene og læreren burde i større grad legge til rette for dette i elevenes møte med skjønnlitteraturen.

Analysen viser flere eksempler på at det foreligger muligheter for læreren til å velge at elevene skal arbeide mer gjennom estetiske læreprosesser i oppgavene, selv om læreboka ikke nevner dette spesifikt. For eksempel viser analysen flere steder at det er rom for at læreren kan velge å inkludere elevene i et større praksisfelleskap. Det åpner for meningsutveksling dersom oppgavene diskuteres i plenum. Læreboka inneholder derfor muligheter som læreren selv kan velge å ta tak i og bruke som inspirasjon for sin egen og kreative undervisningspraksis. Dermed kan elevene i større grad enn det som fremkommer gjennom lærebøkene arbeide gjennom estetiske læreprosesser. Lærerveiledningen viser også at noen slike muligheter pekes ut for læreren der. Et begrensende moment i så måte er Bamfords (2012, s. 12) undersøkelser om norsk skolepraksis, som påpeker at lærere selv mener at de har for lite kompetanse i å anvende estetiske arbeidsmåter. Dette medfører at de føler seg utrygge når de skal bruke det estetiske som opplæringsmåte, og kan også gjelde lærere som underviser i litteratur. Bamfords funn indikerer at det kan være behov for en kompetanseheving hos lærerne i forhold til estetiske læreprosesser og den anvendelsen man kan gjøre av dem i undervisningen. Samtidig finnes det mange kreative lærere i skolen som kan la seg inspirere og engasjere av det utgangspunktet som lærebøkene legger opp til. Lærerveiledningen presenterer noen anvisninger for lærerne, men når forskningen som peker på at lærerne kan være usikre i forbindelse til arbeidsmåter som estetiske læreprosesser burde lærerveiledningene vært tydeligere. Ytterligere forskning av hvordan lærere tilrettelegger for estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen vil trolig være et både viktig og interessant forskningsprosjekt. Dette kan bidra til å gi et tydeligere bilde av hvordan litteraturundervisningen foregår i skolen, og om lærere tar i bruk de mulighetene som læreboka legger til rette for.

Analysen viser at lærebøkene har eksempler på alle kategorier som legger til rette for estetiske læreprosesser, og mulighetene for estetiske læreprosesser er tilstede i lærebøkene og dermed også i litteraturundervisningen. Samtidig viser analysen at det finnes et utviklet potensiale i forhold til estetiske læreprosesser i lærebøkene, og dermed også i

litteraturundervisningen. Innføringen av *Fagfornyelsen* fokuserer på estetiske læreprosesser, med fokus på opplevelser, tolkning, meningsutveksling, kreativitet og kritisk tenkning. Dette kan påvirke lærebøkene og læreren, og gi estetiske læreprosesser en større plass i litteraturundervisningen i fremtiden.

7.0 Avsluttende refleksjoner: Estetiske læreprosesser – et bidrag på veien til målet?

Fokuset i skolen og i litteraturundervisningen har lenge vært på konkret og målbar kompetanse, med fokus på det analytiske (Hennig, 2017, s. 70). De senere årene har dette fokuset begynt å endre seg. Gjennom internasjonale og nasjonale forskere og andre aktører uttrykkes det nå et større ønske om mer kreativitet, utforskning, nysgjerrighet, kritisk tenkning og opplevelse i møte med fagstoffet. I litteraturfaget har resepsjonsteorien bidratt til å fokusere på elevenes opplevelser, tolkninger, meninger og tanker om skjønnlitteraturen. I denne forbindelse peker kunstfaglige og estetiske tilnæringsmåter seg ut som stadig viktigere (Bamford, 2008, 2012; NOU 2015:8, 2015; OECD, 2005; UNESCO, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne masteroppgaven anser estetiske læreprosesser som en viktig bidragsyter i denne utviklingen. På denne bakgrunnen har oppgaven undersøkt: *”Hvordan legger oppgavene i lærebøkene til rette for estetiske læreprosesser for elevene i møte med skjønnlitteraturen, og hvilke implikasjoner har det for litteraturundervisningen?”*

I analysen fremkommer det at lærebøkene i dag har oppgaver som bidrar til å tilrettelegge for estetiske læreprosesser for elevene i møte med skjønnlitteraturen. Samtidig er det flere momenter som kan indikere at litteraturundervisningen gjennom oppgavene i læreboka fortsatt er preget av litterære analyser. Elevenes følelser, tanker og meninger har stadig en forholdsvis svak posisjon i arbeidet med skjønnlitterære tekster. Når denne nære tilknytningen til lærestoffet skranter og ikke tas helt på alvor, svekker litteraturundervisningen muligheten til å gi elevene den første og nære relasjonen til litteraturen. I et langsiktig perspektiv kan dette være meget problematisk, siden lesing er en så viktig kompetanse for å fungere i samfunnet. Arbeidsmåtene som læreboka skisserer gir den skriftlige fremstillingen størst plass. Dette bidrar til at litteraturundervisningen i mindre grad inneholder drøfting, diskusjon og meningsutveksling i fellesskap, og til at de estetiske formuttrykkene elevene har tilgjengelig innskrenkes. Å innlemme estetiske læreprosesser i oppgavene i lærebøkene i større grad vil kunne bidra til å oppmuntre elevene til å ta tak i sine opplevelser, følelser, meninger og tanker i et praksisfellesskap, samt uttrykke sine inntrykk gjennom varierte estetiske uttrykk. At litteraturundervisningen går i dialog med elevenes opplevelser vil bidra til å bygge opp under deres naturlige kreativitet og fantasi, og ved å arbeide med estetiske formuttrykk hjelpe dem å få et rammeverk der de kan sortere sine tanker og opplevelser. På denne måten kan litteraturundervisningen underbygge det som ligger tilstede i litteraturen, og

samtidig gi elevene mulighet til å være kreative, utforskende og skapende, slik nasjonal og internasjonal forskning etterspør.

Når estetiske læreprosesser fremsettes som et kjerneelement i norskfaget, er det viktig å utvikle kompetansen hos læreren for denne arbeidsmåten. Videre blir det viktig at lærebøkene er bevisste på hvilke estetiske uttrykksmuligheter dette skaper rom for i oppgavene om de skjønnlitterære tekstene. Når læreboka fortsatt står så sentralt i litteraturundervisningen, vil oppgavene læreboka opererer med være avgjørende for arbeidet som skjer. Samtidig utgjør lærebøkene kun et utgangspunkt, og det er interessant å foreta mer forskning om lærerens rolle i litteraturundervisningen. Spesielt interessant er det å undersøke hvordan det tilrettelegges for estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen, og å undersøke om dette resulterer i en mer kreativ, utforskende, kritisk og fantasifull undervisning. I forhold til utvalget som er gjort av lærebøker i norsk, ligger det gode muligheter for estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteraturen. Dette har et potensial som det skal bli interessant å videreutvikle i årene som kommer.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at estetiske læreprosesser kan være et viktig bidra på veien mot mer kreative, utforskende og kritiske elever i litteraturundervisningen. Videre kan estetiske læreprosesser bidra til å få frem viktige aspekter som opplevelse, tolkning, kreativitet, fantasi og meningsutveksling i undervisningen. Estetiske læreprosesser er komplekse, varierte og oppfordrer til kreativitet, fantasi og utforskningsglede. Målet har vært å vise hvilke muligheter som ligger i et utvalg av dagens lærebøker for estetiske læreprosesser. De kan forhåpentligvis inspirere lærere til å vektlegge dette i sin undervisningspraksis. Ved å gjøre det kan elevene oppleve skjønnlitteraturen gjennom opplevelser, følelser, kreativitet, fantasi og kritisk vurdering, slik at de kan få flere innfallsvinkler til skjønnlitteraturens verden. Bamford (2008, s. 148) kritiserer skolen for å overse verdien av det kunstfaglige og estetiske. Vektleggingen av det estetiske aspektet ved litteraturfaget kan gjennom *Fagfornyelsen* se ut til å bli større. Dette krever at lærebøker og lærere arbeider på en måte som fremmer dette. I fremtiden blir det viktigere å oppfordre elevene til å tenke nytt, være kreative og fantasifulle, ytre sine meninger og tanker, samt være kritiske. Estetiske læreprosesser kan bidra til nettopp dette.

8.0 Litteraturliste

- Aisato, L. (u.å). Måling. Hentet fra <https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/maling>.
- Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten* (S. Ledsaak, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Aschehoug. (u.å). Zeppelin 5-7 Hentet 20.03.19 fra <https://www.aschehoug.no/Undervisning/Verk/Zepplin-5-7>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser* København Hans Reitzels Forlag
- Bakthin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren - Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2012). Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011 : sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway". 2010/2011, 5-18. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunst-og-kulturoppf%C3%A6ring-i-Norge-2010-2011.pdf>.
- Bergström, M. (2000). *Barnet - den sidste slave* (2 utg.). København: Reitzel
- Bjerke, C., Garmann, G. A., Hagen, M. M., Mæhle, L. & Ulland, G. (2015a). *Ordriket: Elevbok 6A*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjerke, C., Garmann, G. A., Hagen, M. M., Mæhle, L. & Ulland, G. (2015b). *Ordriket. Lærerveiledning 6* Bergen: Fagbokforlaget.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* (2 utg.). København: Akademisk forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 utg.). London: Routledge.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Fagbokforlaget. (u.å-a). Ordriket. Hentet 20.03.19 fra <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket>
- Fagbokforlaget. (u.å-b). Ordriket tok gullet hjem! Hentet 20.03.19 fra <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket-belma-2016>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). Forord. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 7-11). Oslo: Samlaget
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Samlaget: Oslo.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse - innføring i litteraturdidaktikk* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holm, D. & Løkken, B. G. (2007a). *Zeppelin Lesebok 6* Oslo: Aschehoug.
- Holm, D. & Løkken, B. G. (2007b). *Zeppelin. Lærerveiledning til språkbok og lesebok 6*. Oslo: Aschehoug.

- Iser, W. (1978). *The act of reading - a theory of aesthetic response* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981 [1975]). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser - En antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Holstebro: Borgens Forlag.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn* (1/2010). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/111265/rapp01_2010.pdf.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Overs. 3 utg.). Århus: Klim.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Kjerneelementer i fag* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>.
- Kupferberg, F. (2009). Konstruktivistisk skapende og kunstpedagogik i hybridmoderniteten IF. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiske lærprocesser - opplevelser, praktiker og kunnskapsformer* (s. 103-121). Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (1994). A Response-Based Approach to Reading Literature *Language arts* 71(3), 203-211
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) & J.W. Cappelens Forlag a.s
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingens og kulturens skoger. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa - utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 11-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies - Executive Summary. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1_-_KAPITTEL_1.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2009). Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 21. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1039>.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the Text the Poem - The Transactional Theory of the Literary Work* Carbondale: Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum forlag.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5 utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteraturen. Introduksjon for lærere* (s. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Susegg, B. A. (2003). *Verket - leseren - livet - en ny litteraturredidaktikk* Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstoffag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2017). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2 utg., s. 17-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur - introduksjon for lærere* (s. 326-349). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>.

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Høring - læreplaner i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk - nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-62). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Tabelloversikt over skjønnlitterære tekster i lærebøkene som overlappet

5.trinn

| | Zeppelin | Salto | Ordriket | Ord for alt |
|-----------------------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------------|
| Tekstutdrag | | | | |
| Historien om potet-Isaksen | X | | | |
| Monsterskolen | X | | | |
| Rødt hjerte, blå sommerfugl | X | | | |
| Fillebikja og Frida | X | | | |
| Svein og rotta i Syden | X | | | |
| Den kloge pige | X | | | |
| Den pysete valpen | X | | | |
| Heksetimen | X | | | |
| Hvem? | X | | | |
| Draken med de røde øynene | X | | | |
| Nøkken | X | | | |
| Hjelp! Ranere! | X | | | |
| Løven, Heksa og Klesskapet | X | | | X |
| Askeladden som kappåt med trollet | X | | | |
| Tommeliten | X | | | |
| De tre mostrene | X | | | |
| Vaktsom og brødrene hans | X | | | |
| Tom i villmarka | X | | | |
| Drusilde | X | | | |
| Guttene som mistet hele stykket | X | | | |
| Håret til kjempa | X | | | |
| Fargene | X | | | |
| Parvanas reise | X | X | | |
| Brune | | X | | |
| Den rikeste gutten i verden | | X | | |
| Tause skrik | | X | | |
| Espen elsker Elin | | X | | X |
| Vaffelhjarte | | X | | |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Skumle skurker og mystiske mordere | | X | | |
| Jenta som sto på en grav | | X | | |
| Berre venner | | X | | |
| Haraldr og Helga | | X | | |
| Kjære julenissen | | X | | |
| Hei, det er meg | | X | | |
| Tyver, trøbbel og en lysende komet | | X | | |
| Manndottera og kjerringdottera | | X | | |
| Salamandergåten | | X | | |
| Pum Pettersons mislykka familie | | X | | |
| Skammarens dotter | | X | | |
| Tom Gates | | X | | |
| Mobilmelding | | X | | |
| Den usynlige Tonino | | X | | |
| Keiserens nye klær | | X | | |
| Elefantmannen | | X | | |
| Gregor i underlandet | | X | | |
| Drakegutten | | X | | |
| Eksperimentet | | X | | |
| Prompeteater | | X | | |
| Doktor Proktors prompepulver | | | X | |
| Oldefars ulveskinnsjels | | | X | |
| Førstemann som pissa på månen | | | X | |
| Opp ned... og litt til siden | | | X | |
| Berts dagbok | | | X | |
| Hei det er meg! Ikke la meg bli alene igjen her... | | | X | |
| Annas hemmelige dagbok | | | X | |
| Habib – meningen med livet | | | X | |
| Georg og Gloria: En fortelling om kjærlighet | | | X | |
| Den danske dikteren | | | X | |
| Kjære Miranda... Kjære Liv | | | X | |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Brev til Barbara | | | X | |
| Hullet | | | X | |
| Ordfabrikken | | | X | |
| Den utrolige historien om den kjempestore pæra | | | X | |
| Eg spør! | | | X | |
| Charlie og sjokoladefabrikken | | | X | |
| Litt av en plan! | | | X | |
| Selvforvar for villhekser | | | X | |
| Wow | | | X | |
| Loftet | | | X | |
| Det er jeg som er Veronika | | | X | |
| Matilda | | | | X |
| Fra bok til film | | | | X |
| Dinosaurane | | | | X |
| Bjarne Tyrannosaurus | | | | X |
| Dinosaurene | | | | X |
| Svein og rotta på feriekoloni | | | | X |
| Tar rotta på filmen | | | | X |
| Julia | | | | X |
| Natt-tanke | | | | X |
| Hvorfor det? | | | | X |
| Kant | | | | X |
| Prinsen og svanen | | | | X |
| Adjø | | | | X |
| Biljard | | | | X |
| Modige Karl Gustav | | | | X |
| En glad gutt | | | | X |
| Kurt | | | | X |
| Tsatsiki og Retzina | | | | X |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Prinsessen som ingen kunne målbinde | | | | X |
| Anna på fredag | | | | X |
| Esops fabler | | | | X |
| Skolegutt | | | | X |
| Slindrebirken | | | | X |
| Bjerk i storm | | | | X |
| Mona Lisa og tegningen din | | | | X |
| Alice i eventyrland | | | | X |

6.trinn

| | Zeppelin | Salto | Ordriket | Ord for alt |
|---------------------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------------|
| Tekstutdrag | | | | |
| Onkel Oskars saueost | X | | | |
| Bølgebiter | X | | | |
| Jørgen + Anne er sant | X | | | |
| Å være eller ikke være - sammen | X | | | |
| Hilsen en som elsker deg | X | | | |
| Markus og jentene | X | | | |
| Harry Potter | X | | X | |
| Tegnet | X | | | |
| Skammarens dotter | X | | X | X |
| Ismannen | X | | | |
| Tutankhamons hemmeligheter | X | | | |
| Kristoffer Columbus | X | | | |
| Fram og tilbake | X | | | |
| Reisen til månen | X | | | |
| Distré kirurg | X | | | |
| Lungemos eller blodpudding? | X | | | |
| Flukten | X | | | |
| I fangeleieren | X | | | |
| Ildens hemmelighet | X | | | |
| Shauzia | X | | | |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Gardmanns hemmelighet | | X | | |
| Sunnaneng | | X | | |
| Ida | | X | | |
| Isjenta | | X | | |
| Kant | | X | | |
| Prøven | | X | | |
| Når pappa jobber i Norge | | X | | |
| Trollvinter | | X | | |
| Mellom verdener | | X | | |
| Hans og Grete | | X | | |
| Fri som fuglen | | X | | |
| Småsøskenspråk | | X | | |
| Knipe. Sort enke i mustangen | | X | | |
| Guten som terga sola, månen, stjernene og nordlyset | | X | | |
| Stans denne natta | | X | | |
| Tårevåt avskjed | | X | | |
| Anastasia | | X | | |
| Gutt | | X | X | |
| Sokkertøy for det som blir att | | X | | |
| Morderens ape | | X | | |
| Åpen og krokodillen | | | X | |
| Tor henter hammeren | | | X | |
| Trolltindene | | | X | |
| De ville og de tamme dyr | | | X | X |
| Et merkelig bilde | | | X | X |
| Høna tripper i berget | | | X | |
| De tre brusflaskene | | | X | |
| Kniven | | | X | |
| Den fremmede | | | X | |
| Tause skrik | | | X | |
| Salamandergåten | | | X | |
| Spøkelsene på Frostøy | | | X | |
| Svarte-Mathilda | | | X | |
| Den onde arven | | | X | |
| Kurt blir grusom | | | X | |
| Chihiro og Heksene | | | X | |
| Flukt | | | X | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Malala | | | X | |
| Anne Frank | | | X | |
| Lekse | | | | X |
| Så gøy de hadde det før | | | | X |
| Ulv i fåreklær | | | | X |
| Dikte | | | | X |
| Padden | | | | X |
| Vesleblakken | | | | X |
| Dødsmyra | | | | X |
| De blå hestene | | | | X |
| Svart som natten, hvit som dagen | | | | X |
| Snø | | | | X |
| Oscar og den rosa damen | | | | X |
| De tolv månedene | | | | X |
| De hundre barna | | | | X |
| Gjetergutten og guddatteren | | | | X |
| Holet i Torghatten | | | | X |
| Sju søstres vals | | | | X |
| Selkvinnen | | | | X |
| De redde harene | | | | X |
| Mamma Mau fra Egypt | | | | X |
| Parykkar og pyramidar | | | | X |
| Noe som heter bok | | | | X |
| Ronja Rövardotter | | | | X |
| Frode – og alle de andre rødder | | | | X |
| Bøkenes herre | | | | X |
| Tom Sawyer | | | | X |
| Gullivers reiser | | | | X |
| Hobbiten | | | | X |
| Berts dagbok | | | | X |
| Høyere enn himmelen | | | | X |
| Pitbull-Terje og kampen mot barnevernet | | | | X |
| Landet der tiden var borte | | | | X |

7.trinn

| | Zeppelin | Salto | Ordriket | Ord for alt |
|---|----------|-------|----------|-------------|
| Tekstutdrag | | | | |
| Løvegutten | X | | | |
| Om skogen er liten | X | | | |
| Kurt blir grusom | X | | | |
| Bror, venn | X | | | |
| Siste ord | X | | | |
| Bare skyer beveger stjernene | X | | | |
| Hva blir igjen om det ikke er et liv etter døden? | X | | | |
| Noen sier at døden er svart | X | | | |
| I taket lyser stjernene | X | | | |
| Pitbull-Terje | X | | | |
| Han som heiter Simon | X | | | |
| Vindsangeren | X | | | |
| En hvit verden | X | | | |
| Symje, Symje | X | | | |
| Gutt | X | | | |
| Skatten fra Miklagard | | | X | |
| Kepler 62 | | | X | |
| Morkels alfabet | | | X | |
| Supersommer... eller? | | | X | |
| Stalo – en samisk fantasifigur | | | X | |
| Pippi feirer fødselsdag | | | X | |
| Et sekund om gangen | | | X | |
| Villheks | | | X | |
| Mellom verdener | | | X | |
| Love hurts | | | X | |
| Kurt kurér | | | X | |
| Yatzy | | | X | |
| Snill | | | X | |
| Mauren og gresshoppen | | | X | |
| Alle vi | | | X | |
| Hvis | | | X | |
| Fire hender | | | X | |
| En pingles dagbok | | | X | |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Verdens kuleste gjeng | | | X | |
| Verdens mest forelska par | | | X | |
| Happy | | | X | |
| Harry og Ivar i Junaited Statesen | | | X | |
| Hyttemysteriet | | | X | |
| Muffe tar saken | | | X | |
| Lillestrøm - Tromsø | | | X | |
| En terrorist i senga | | | X | |
| Kurt koker hodet | | | X | |
| Zoomarferien | | | X | |
| Yoko Onur – et balladeliv | | | X | |
| Barsakh | | | X | |
| Selma og Louise | | | X | |
| Kepler 62 | | | X | |
| Hun & Han | | | X | |
| Rabarbra hos Barbara | | | X | |
| Gutta i trehuset | | | X | |
| Kire: Hulder | | | X | |
| Luridiumstyven | | | X | |
| Hvordan ”Tuden og en natt” ble til | | | | X |
| Fiskaren og ånda | | | | X |
| Den selviske kjempen | | | | X |
| Det er aldeles sant! | | | | X |
| Den standhaftige tinnsoldat | | | | X |
| ”Jeg skal aldri jukse mer” | | | | X |
| ”Jeg sviktet henne for å virke kul” | | | | X |
| Sofies verden | | | | X |
| Det gode i det onde, det onde i det gode | | | | X |
| Runenes hemmelighet | | | | X |
| Kremmerhuset | | | | X |
| Harry Potter og de vises stein | | | | X |
| Gutten som ville være en av gutta | | | | X |
| Den farlege reisa | | | | X |
| Hilsen en som elsker deg | | | | X |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| De tøffeste gutta | | | | X |
| Et spøkelse | | | | X |
| Det beste for Marte | | | | X |
| Må eg alltid vere lik meg? | | | | X |
| Caps | | | | X |
| Farvel til Stureby | | | | X |
| Kjærleik for første gong | | | | X |
| Far din | | X | | |
| Ein framand ringer på | | X | | |
| Prosessane | | X | | |
| Gunnar | | X | | |
| Arbeidskontoret blir sprengt | | X | | |
| Livsfarleg jungel | | X | | |
| Cornelia og det hviskende treet | | X | | |
| Send meg eit bilde, da | | X | | |
| Kameler og kinesere | | X | | |
| Den vesle jenta med svovelstikkene | | X | | |
| Dumme, dumme hjarte | | X | | |
| Dame med skjegg og bart | | X | | |
| En annerledes telefonsamtale | | X | | |
| Om å lyge og om jordbærkake | | X | | |
| Om meir løgn og den gongen med passaren | | X | | |
| Lars er LOL | | X | | |
| Bestem deg, Tony T, bestem deg! | | X | | |
| Respekt | | X | | |
| Gale sjimpanser | | X | | |
| Tidenes nest mest populære statsminister | | X | | |
| Krølla på halv stong | | X | | |

Vedlegg 2: Oppgavesider i *Zeppelin*

2a Oppgaveside 1

FANTASY

On the other hand, he'd got into terrible trouble for being found on the roof of the school kitchens. Dudley's gang had been chasing him as usual when, as much to Harry's surprise as anyone else's, there he was sitting on the chimney. The Dursleys had received a very angry letter from Harry's headmistress telling them Harry had been climbing school buildings. But all he'd tried to do (as he shouted at Uncle Vernon through the locked door of his cupboard) was jump behind the big bins outside the kitchen doors. Harry supposed that the wind must have caught him in mid-jump.

But today, nothing was going to go wrong. It was even worth being with Dudley and Piers to be spending the day somewhere that wasn't school, his cupboard or Mrs Figg's cabbage-smelling living-room.

While he drove, Uncle Vernon complained to Aunt Petunia.

Fra J.K. Rowling: Harry Potter and the Philosopher's Stone

OPPGAVER

1a Hva skjer med glasset i krypdyrhuset?
b Hvem har fått det til å forsvinne?

2 Hvilke andre magiske hendelser er beskrevet i teksten? Gi eksempler.

3 Da bøkene om Harry Potter ble oversatt fra engelsk til norsk, ble noen av navnene litt forandret. Les det engelske tekstutdraget ovenfor, og finn de engelske navnene til:

- a Dudleif
- b Dumling
- c Onkel Wiktor
- d Tante Petunia
- e Simion

4 Hva sier Simion som får Harry til å reagere ekstra sterkt? Leteles og skriv det Simion sier.

5 Lag en avisreportasje om det som skjedde i krypdyrhuset denne dagen. Skriv et intervju med Dudleif som du setter inn i reportasjen. Skriv gjerne på PC.

- a Lag en tittel som vil få folk til å lese avisreportasjen.
- b Skriv ingress, mellomtitler og brødtekst.
- c Søk på Internett og finn bilder av boa constrictor. Sett bilder til teksten din og legg den i mappa di.



deg. Gjør du det, vil du komme til å angre!

Espen så uforstående på morfar, som tok en liten pause før han med ett smilte lurt:

– Enda godt at jeg fant den, da. Den glei ut av lomma di da du snubla i treet.

Morfar rakte fram den store, furete neven sin. Der lå nøkkelen. Den skinte like sterkt som oppe i skogen.

Morfar strøk den varsomt før han la den i hånden til Espen.

Espen fikk en rar følelse i kroppen, og nok en gang var det som om han hørte en sang da han grep om nøkkelen.

– Hva er det her? hvisket han til morfaren.

– Det er tegnet, gutten min. Men du mister ikke denne nøkkelen en gang til! Du må vokte den som ditt eget liv.

Tegnet? Espen kikket opp på morfar. Han begynte tydeligvis å «tulle» igjen, selv om det klare blikket hans ikke tydet på det.

– Nei, jeg sier ikke mer. Jeg trenger ikke det. Nå må du bare vente, så finner de deg.

– Hvem «de»?

– Både den ene og den andre, skulle jeg tru, mumlet morfar mens han ristet bekymret på hodet. – Både den ene og den andre, ja. Med ett gikk det en skjelving gjennom den gamle kroppen. Morfar sank sammen, og øynene ble tomme.

Fra Sigbjørn Mostue: *Grunnbøgen vilner*

OPPGAVER



8 Let etter fantasykjennetegn i «Tegnet».

- a Hvem er helten, tror dere?
- b Hvordan er den magiske passasjen?
- c Hva i teksten er uvirkelig og fantastisk?
- d Beskriv den magisk gjenstanden?

9 Hvis dere kunne ha spurt morfar om noe, hva ville dere ha spurt han om?



10 Skriv videre på fortellingen om Espen.

Prøv å få med to fantasykjennetegn i teksten din. Lag overskrift og illustrer fortellingen din. Legg fortellingen i mappa di.



OPPGAVER

- 12 Hva får Dina av moren som viser at hun er en «skammer»?
- 13a Hvilken «gave» snakker moren om?
 b Hvorfor blir ikke Dina glad for «gaven»?
 c Hva kan «gaven» brukes til?
 d Har du hørt om mennesker som har lignende «gaver»?
- 14 Hvordan kan du vite at fortellingen foregår for lenge siden? Finn et eksempel i teksten.
- 15 Hva i tekstutdragene viser at «Skammarens dotter» er en fantasyfortelling? Snakk sammen.
- 16 Lag en tegneserie om turen gjennom dragegården. Bruk snakkebobler og fortellerplater.
- 17 Tenk deg at to personer du har lest om, en fra «Harry Potter» og en fra «Skammarens dotter», møter hverandre. Det kan være Harry og Dina, eller Dudleif og Nico, eller kanskje onkel Wiktor og Nico.

- Hvordan skal de møtes?
 - Hvor møter de hverandre?
 - Hva skjer når de møter hverandre?
 - Hvordan går det til slutt?
- Skriv en fortelling om et fantastisk møte.
- 18 Lag en fantastisk plakat!
- a Skriv om noe som kjennetegner fantasy litteraturen.
- b Lag fantasifulle tegninger.
- c Hvilke fantasybøker vil du anbefale andre å lese?
- 19 Velg en av forfatterne du har lest noe av i dette kapitlet.
- a Lag en liten presentasjon av forfatteren. Bruk gjerne et presentasjonsprogram på PC. Du må ha med:
- litt om forfatteren
 - litt om bøkene forfatteren er mest kjent for
- b Sett bilder til presentasjonen din.
- c Vis presentasjonen for noen andre.

I MÅL?

- 1 Hva kjennetegner fantasysjangeren? Snakk sammen.
- 2 Hvilken av tekstene i dette kapitlet likte du best? Hvorfor?
- 3 Skriv minst fem ord eller uttrykk du vil samle på fra dette kapitlet.

Vedlegg 3: Oppgavesider i *Ordriket*

3a Oppgaveside 1


smijerns-
baldakine: et tak
båret av flutte
søyler

krasje rett inn i billettbommen, og det betydde problemer – han la hele tyngden bak tralla og la på sprang – bommen kom nærmere og nærmere – ikke snakk om at han greide å stoppe nå, tralla suste av seg selv – han var noen centimeter unna – han lukket øynene og ventet på smellet.


Det kom ikke ... han fortsatte å løpe ... han åpnet øynene.

Et ildrødt damplokomotiv ventet ved en perrong som var svart av folk. På et skilt over ham sto det *Galtvort-ekspressen, avg. Kl. 1100*. Harry kikket over skulderen og så smijernsbaldakinen der billettbommen hadde vært. Det sto *Spor ni og tre kvart på den*. Han hadde greid det.


J.K. Rowling

Oppgaver **Førstå** 

- 1 Skriv ned minst to ord som kan beskrive onkel Viktor.
- 2 Stokk om på bokstavene, og finn ord fra teksten:
 - a) ULEG
 - b) SENONTASJ
 - c) DOLKAMPOTIVMO

Huske 

LESESTRATEGI 3 Lag minst tre huskespørsmål til teksten. Skriv ned svarene også. Still spørsmålene til en annen som har lest teksten.

Tenke 

LESESTRATEGI 5 Lag to tenkespørsmål til teksten. Diskuter svarene med en annen som har lest teksten.

56 KAPITTEL 2 – FRI FANTASI

Forstå



Oppgaver

- 1 Finn synonymer til ordene å flykte, keiser, trolldom, knaus.
- 2 Hvordan føles det når «blodet fryser til is i årene»?

Huske



- 3 Riktig eller galt?
 - a) Sarin er redd for å bli straffet for tyveri.
 - b) Stjernetårnet ligger i Svoveldalen.
 - c) Skyggeulver blir laget av trollmenn.
 - d) Sarin og Eldur skal til Keiserens by.
 - e) Veien videre går gjennom Tåkefjellene.
 - f) Sarin rømmer fra de virkelige foreldrene sine.

Tenke



- 4
 - a) Lag to huskespørsmål og ett tenkespørsmål til teksten.
 - b) Still spørsmålene til en annen som har lest teksten.
- 5 Hvordan tror du det er i Keiserens by? Lag en beskrivelse eller en tegning av byen.
- 6 Skriv ned minst én ting som viser at dette er en fantasytekst.

LESESTRATEGI

Oppgaver

Forstå



- 1 Velg mellom romvesener, sjørøvere og dinosaurer, og skriv ned alt du forbinder med dette ordet. Bruk enten setninger eller enkeltord. Du kan skrive en liste, eller bruke tankekart.
- 2 Professor Steg kaller luftballongen for *svevende-boll-person-fartøy*. Hvilke navn tror du Professor Steg ville gitt ...
 - a) ... et fly?
 - b) ... et tog?
 - c) ... en mobiltelefon?
 - d) ... Internett?

Huske



- 3 Lag et tokolonnotat. I den ene kolonnen skriver du ned alle de forskjellige stedene faren er i fortellingen. I den andre kolonnen skriver du ned hvem han møter på hvert sted.

Tenke



LESESTRATEGI

- 4
 - a) Lag to huskespørsmål og to tenkespørsmål til teksten.
 - b) Still spørsmålene til en annen i klassen som har lest teksten.
- 5 Hva ville du ha valgt av å reise rundt med sjørøvere og å fly luftballong med en stegosaurus? Begrunn svaret ditt!
- 6
 - a) Hvorfor er dette en fantasytekst? Skriv ned minst tre eksempler på noe fantastisk som skjer i teksten.
 - b) Hvordan kommer faren seg fra den vanlige verdenen og inn i fantasiverdenen?

Forstå



Oppgaver

- 1 a) Ved hjelp av ordene i ruta kan du sette sammen fem ord som også finnes i diktet. Skriv ned de fem ordene.

rampe lege tann hvitt gutt lyn stol sol

- b) Kan du finne flere sammensatte ord i teksten?

Huske



- 2 Skriv ned setningene i riktig rekkefølge:
- Det kommer en dame inn til tannlegen.
 - Tannlegen får besøk av en krokodille.
 - Krokodillen vil at tannlegen skal fikse de bakerste tennene.
 - Damen sier at krokodillen er kjæledeggen hennes.
 - Tannlegen sier til damen at krokodillen kommer til å spise dem.
 - Tannlegen gråter og vil ikke stikke hodet inn i gapet på krokodillen.

Tenke



- 3 a) Lag tre huskespørsmål til teksten.
b) Lag et tankespørsmål til teksten.
- 4 Tenk deg at du er tannlegen som får krokodillen på besøk. Hvordan ville du reagert, og hva ville du gjort med krokodillen?
- 5 Tror du krokodillen hadde lyst til å spise tannlegen, eller tror du han bare tullet? Begrunn svaret ditt.
- 6 Hva slags type tekst er «Tannlegen og krokodillen»? Forklar hvordan du kjenner igjen teksttypen.

LESESTRATEGI

Oppgaver

Forstå



- 1 Finn ord i ordet APPELSINMARMELADE.
- 2 Skriv ned tre adjektiv du synes passer til å beskrive Alice.

Huske



- 3 Sorter setningene i riktig rekkefølge:
 - Alice finner en nøkkel på et glassbord.
 - Alice faller ned i et kaninhull.
 - Alice begynner å følge etter en kanin med vest og lomueur.
 - Alice finner en kake i en glasseske.
 - Alice sitter sammen med storesøsteren og kikker i en bok.
 - Alice finner en flaske som det står «Drikk meg» på.

Tenke



LESESTRATEGI

- 4 a) Lag fire huskespørsmål til teksten.
b) Lag to tankespørsmål til teksten.
c) Still spørsmålene til en annen i klassen.
- 5 Synes du Alice hadde lært mye nyttig på skolen?
Begrunn svaret ditt.
- 6 Lag en liste eller et tankekart som viser at dette er en fantasytekst.
- 7 Hvorfor tror du forfatteren har kalt teksten *Alice i eventyrland*?
Hvilke likheter er det mellom denne teksten og eventyrene?
- 8 Hvordan tror du det er i hagen på den andre siden av den låste døra? Lag en beskrivelse av hagen. Du kan gjerne tegne til.

og rørte seg nesten som vatn. Kalven var iallfall død, tenkte eg. Tenk om ein vart slukt levande?

Drakan snudde seg motstrevande vekk frå «vakthundane» sine.

«Mor di ventar,» sa han. «Det er best vi skundar oss.»

Lene Kaaberbøl

Oppgaver

Forstå



- 1 Skriv ned alle ordene du kommer på når du tenker på en droge. Du kan skrive ordene som en liste, eller som et tankekart.

Huske



LESESTRATEGI

- 2 Lag tre huskespørsmål til teksten, og still dem til en annen i klassen.
- 3 Skriv ned setningene i riktig rekkefølge:
 - Dina kjenner en rar, råttelukt.
 - Drakan og Dina rir til Dunark-berget.
 - Drakan og Dina går inn i dragegården.
 - Drakan finner et langt spyd.
 - Dina ser en drage som spiser en kalv.

Tenke



- 4 Tror du Drakan er en god eller en ond person? Begrunn svaret ditt.
- 5 Skriv ned tre forslag til hvorfor Dina og moren er i Dunark-borgen.
- 6 Skriv ned tre forslag til hva som kan skje videre i teksten.
- 7 Hva er det som gjør dette til en fantasytekst?

og rørte seg nesten som vatn. Kalven var iallfall død, tenkte eg. Tenk om ein vart slukt levande?
Drakan snudde seg motstrevande vekk frå «vakhundane» sine.
«Mor di ventar,» sa han. «Det er best vi skundar oss.»

Lene Kaaberbol

Oppgaver

Forstå



- 1 Skriv ned alle ordene du kommer på når du tenker på en drage. Du kan skrive ordene som en liste, eller som et tankekart.

Huske



LESESTRATEGI

- 2 Lag tre huskespørsmål til teksten, og still dem til en annen i klassen.
- 3 Skriv ned setningene i riktig rekkefølge:
 - Dina kjenner en rar, råtten lukt.
 - Drakan og Dina rir til Dunark-berget.
 - Drakan og Dina går inn i dragegården.
 - Drakan finner et langt spyd.
 - Dina ser en drage som spiser en kalv.

Tenke



- 4 Tror du Drakan er en god eller en ond person? Begrunn svaret ditt.
- 5 Skriv ned tre forslag til hvorfor Dina og moren er i Dunark-borgen.
- 6 Skriv ned tre forslag til hva som kan skje videre i teksten.
- 7 Hva er det som gjør dette til en fantasytekst?

- 2 a) Finn tre ord i teksten som du synes er fine, morsomme eller interessante. Skriv ned setningene ordene står i.
b) Lag nye setninger med ordene.

Oppgaver

Huske



- 3 Hva heter de fire vesenene som møtes rundt bålet i skogen?
4 Skriv ned tre opplysninger om
a) Lyktemenn b) Klippebitere c) Nattalver
5 Alle de fire vesenene er ute på et oppdrag. Hva er oppdraget?

Tenke



- 6 a) Lag tre huskespørsmål og tre tankespørsmål til teksten.
b) Still spørsmålene til en annen i klassen som har lest teksten.
7 Barnekeiserinnen bor i Elfenbenstårnet. Hvordan tror du det ser ut? Lag en beskrivelse.
8 Hvorfor kan vi kalle *Den uendelige historie* en fantasybok?

LESTRATEGI

Les mer om fantastiske vesener og fortellinger i disse bøkene:

Boktips!



TALERIKET



MÅL

Etter arbeidet med Taleriket skal du

- kunne opptre i en rolle
- kunne sette deg inn i en gitt situasjon
- kunne tilpasse språk og ord til situasjonen

Rollespill

Hvordan tror du det føles å gå gjennom en dragegård? Eller å bli jaget av romvesener og sjørøvere, og ende opp sammen med en stegosaurus i en luftballong?

Rollespill gjør det mulig å leve seg inn i situasjoner som man ikke vanligvis møter, og oppleve hva andre mennesker tenker, føler og erfarer. Et rollespill tar utgangspunkt i en bestemt situasjon, og alle som er med, får en beskrivelse av sin karakter, altså av hvem de skal være. Jobben din når du får en rolle, er å snakke og oppføre deg slik du tror passer til rollen din.

Oppgaver

- 1 Gå sammen i grupper på tre, og velg ett av rollespillene under. Fordel rollene mellom dere og lev dere inn i rollene dere har valgt. Improviser fram en dialog ut fra rollespillet.



- a) PÅ REISE I EVENTYRLAND
Se på bildene på sidene 50–51.

Karakterer:

Jenta med krittet: Har gått gjennom en dør, og kommet inn i en eventyrverden. Er en tøff og modig jente med et magisk kritt. Alt hun tegner med krittet, blir virkelig.

Oppgaver

En trollmann: Later som om han er snill, men vil i virkeligheten ha tak i det magiske krittet.

En tyv: Er egentlig snill, men siden han er veldig fattig, må han stjele for å overleve. Han stjeler bare fra de rike.

Situasjon:

De tre møtes i en magisk skog. Jenta har nettopp kommet inn i riket, og trenger hjelp fra noen som er kjent der. Hun må prøve å finne mat og et sted å sove, og spør om hjelp til å finne veien.

Hva skjer?

Lag et rollespill som viser hva som skjer når de tre møtes. Tyven bor like i nærheten, og inviterer jenta hjem til seg og familien. Trollmannen prøver å overbevise jenta om å bli med ham i stedet. Hvem klarer å overbevise jenta? Hvor drar jenta, og hva skjer der?

b) FANGET AV SJØRØVERE

Les først utdraget fra *Heldigvis hadde jeg melka på sidene* 64–69.

Karakterer:

Faren: Har blitt hentet opp i et romskip, og er nå om bord i sjørøverbåten. Må prøve å komme seg hjem igjen med melka.

Sjørøverdronningen: En tøff og sint sjørøver som vil at faren skal være med videre på sjørøvertokt.

Papegøyen Polly: Sjørøverdronningens papegøye og rådgiver. Finner på ulike grunner for at faren skal være med, og ulike straffer dersom han ikke blir med.

Hva skjer?

Lag et rollespill der faren prøver å komme seg videre, mens Sjørøverdronningen og papegøyen vil få ham til å bli. Blir de enige eller ikke? Klarer faren å stikke av?



rytter med hjelm. Denne steg nå rolig opp på ryggen av enhjørningen. Et panikkartet, merkelig vrinsk skar ut i dagen.

Og så kom rytteren sakte ridende ut fra skyggene.



Høydepunkt

Oppgaver

realistisk: som ligner på virkeligheten

- 1 Fortellingen om Ina og Sam har en realistisk begynnelse. Beskriv noen forskjeller mellom den realistiske verdenen vi møter dem i, og den hemmelige verdenen de finner under hytta i skogen.
- 2 Når Ina og Sam går inn i den mystiske hytta, øker spenningen i teksten. Hva er det som gjør at teksten blir mer spennende her? Tenk på hva Ina og Sam sier og gjør, og på hvordan hytta er beskrevet.
- 3 Hvordan opplever du stemningen i den hemmelige verdenen? Begrunn svaret ditt.
- 4 Hva slags fantasidyr ser Ina og Sam i skogen?
- 5 Hva slags inntrykk får du av rytteren? Tror du han er en venn eller en fiende? Begrunn svaret ditt.
- 6 Hva tror du har skjedd med dem som bodde på gårdstunet? Og hva tror du skjer videre? Diskuter med en annen i klassen.
- 7 Velg en av tekstene fra Leseriket, og skriv ned fem trekk fra teksten som viser at den tilhører fantasysjangeren.

SKRIVSTRATEGI

Skrive med utgangspunkt i en annen tekst

I fantasy litteratur møter vi spennende nye verdener og personer. Da kan det være fristende å dikte videre på fortellingene vi leser, eller tenke oss hva som skjer med personene og stedene etter at boka er slutt.

Dersom du skriver med utgangspunkt i en tekst du har lest, kan du bruke universet og personene forfatteren allerede har skapt. Det vil si at mye av innholdet allerede er ferdig. Du kan konsentrere deg om å finne på en handling, og bygge opp spenning i fortellingen din.

Oppgaver

- 1 Skriv det neste avsnittet i teksten om Sam og Ina og den hemmelige verdenen under hytta.
- 2 Du skal skrive en fortelling om jenta på bildene på sidene 50–51. Før du begynner å skrive, må du svare på spørsmålene under:
 - a) Jenta møter en person eller et vesen i skogen. Hvem møter hun?
 - b) Personen eller vesenet ber om hjelp til noe. Hva må jenta hjelpe med?
 - c) Jenta møter en hindring, noe som gjør det vanskelig å hjelpe. Hva er det som hindrer jenta i å hjelpe? Hvordan løser jenta problemet?
 - d) Skriv teksten om jenta. Lag en overskrift som passer til teksten din.
- 3 Velg en tekst fra Lesenet. Bruk noen av stedene eller personene fra teksten, og lag din egen fantasyfortelling. Husk at fortellingen skal ha innledning, ett eller flere spennende høydepunkter, og en lykkelig slutt.

Vedlegg 4: Stopp-tenk oppgaver i *Zeppelin*

4a Stopp-tenk 1

FANTASY

ham vekk, kjøpte de en billig saftis med sitronsmak til ham. Ikke var den så verst heller, tenkte Harry, mens han suttet på den og så på en gorilla som klødde seg i hodet. Den var utrolig lik Dudley, bortsett fra at den ikke var blond.

Stopp – tenk: Hvorfor gjør herr og fru Dumling så stor forskjell på Harry og Dudley, tror du?

Harry hadde sin beste formiddag på lange tider. Han passet omhyggelig på å holde seg litt unna Dumlingene, slik at Dudley og Simion, som begynte å få nok av dyr alt før lunsj, ikke skulle falle tilbake til yndlingshobbyen sin, som var å dra til ham. De spiste på zoo-restauranten, hvor Dudley fikk et anfall fordi bananasplitten ikke var

4b Stopp-tenk 2

FANTASY

Harry satte seg opp og gispet. Glasset foran boa constrictor-tanken var borte. Den digre slangen kveilet seg raskt ut og buktet seg ut på golvet. I hele krypdyrhuset begynte folk å skrike og løpe mot utgangene.

Idet slangen buktet seg forbi ham, kunne Harry bannet på at en lav, hvesende stemme sa: – Brassil, her kommer jeg ... takk skal du ha, amigo.

Vakten i krypdyrhuset hadde fått sjokk.

– Men glasset, sa han om og om igjen, – hvor ble det av glasset?

Stopp – tenk: Hva slags evner har Harry, tror du?


Selveste zoo-direktøren brygget en kopp sterk, søt te til tante Petunia og kom med utallige beklagelser. Simion og Dudley bare bablet. Så vidt Harry hadde sett, hadde ikke slangen gjort annet enn å snappe lekent

4c Stopp-tenk 3

Lysjøen. Av en eller annen grunn virket det som om morfar ikke likte seterstien. Espen hadde aldri spurt hvorfor, men de pleide å ta til venstre ved grinda. Espen trakk pusten og begynte å gå mot Lysjøen.

Stopp – tenk: Hvorfor likte morfar best å gå gjennom Gammalskauen, tror du?

For å komme inn i skogen måtte man først under to trær som ble kalt aldergranene. De var så store at det måtte tre menn til for å nå rundt stammen med armene, og de nederste, mosevokste greinene møttes og dannet en grønn portal over stien som man fint kunne gå under uten å måtte bøye seg.



4d Stopp-tenk 4

trestamme – Nico låg fastklemd utan sjanse til å kome seg fri i tide. For den andre draken var allereie klar til hogg att.

Stopp – tenk: Vil de klare seg, tror du?



FANTASY

Dei kvasse tennene gjekk gjennom klede og hud og muskel, heilt inn til beinet. Han hadde ikkje krefter til å riste meg, slik Beist gjorde med rottene han fanga. Drakehovudet sokk ned på jorda att, og eg måtte berre følge med til eg låg på kne ved sida av han med armen fastklemd i gapet på han. Det eine gule auget stirte på meg, og eg visste at han aldri ville sleppe taket, ikkje eingong når han var heilt død. På ein måte gjorde det ikkje så vondt som ein skulle tru. Armen vart kjenslelaus nesten med det same. Men eg kunne ikkje rikke meg av flekken.

Stopp – tenk: Hva synes du Nico skal gjøre for å hjelpe Dina?

– Nico ..., kviskra eg, for eg hadde ikkje krefter til å rope. Mørkret var på ein eller annan måte blitt endå

Vedlegg 5: Før du leser oppgaver i *Zeppelin*

5a Før du leser 1

4 FANTASY

MÅL

Lære

- kjennetegn ved fantasysjangeren
- å skrive fantasy

Før du leser: Hva tenker du på når du hører navnet Harry Potter?

Harry Potter

Så lenge Harry kan huske, har han bodd sammen med familien Dumling: tante Petunia, onkel Wiktor og fetteren Dudley.

Etter hvert begynner det å skje mystiske ting rundt Harry. Dette blir mer og mer skremmende for familien Dumling.

5b Før du leser 2

FANTASY

Før du leser: Les overskriften og ingressen. Se på illustrasjonene. Hva tror du «tegnet» er?

Tegnet

Espen er på sommerferie på gården hos onkel Svein og morfar. Onkel Svein har planer om å hugge ned Gammalskauen – mot morfars vilje.

En morgen er morfar borte, og Espen løper inn i Gammalskauen for å lete etter han.

Espen lå lenge med oppsperrede øyne før han endelig

5c Før du leser 3

Før du leser: Les ingressene og se på bildene. Hva tror du teksten handler om?

Skammarens dotter

Dina har arvet morens øyne. Når Dina eller moren ser folk i øynene, kan de se om folk lyver og føler skam for noe de har gjort. Folk som har gjort noe galt, unngår å møte blikket til Dina og moren.

Nå er Dina på vei hjem etter å ha blitt uvenner med en jente, Cilla. Dina har tvunget Cilla til å se seg i øynene.

Vedlegg 6: Informasjonsinnhentende oppgaver *Zeppelin Lesebok 6*

| Sidetall | Oppgave |
|----------|--|
| S. 92 | 1a Hva skjer med glasset i krypdyrhuset? b Hvem har fått det til å forsvinne? |
| S. 92 | 2 Hvilke andre magiske hendelser er beskrevet i teksten? Gi eksempler. |
| S. 92 | 3 Da bøkene om Harry Potter ble oversatt fra engelsk til norsk, ble noen av navnene litt forandret. Les det engelske tekstutdraget ovenfor, og finn de engelske navnene til: a Dudley b Dumling c Onkel Wiktor d Tante Petunia e Simion |
| S. 92 | 4 Hva sier Simion som får Harry til å reagere ekstra sterkt? Leteles og skriv det Simion sier. |
| S. 107 | 8b Hvordan er den magiske passasjen? |
| S. 107 | 8d Beskriv den magisk gjenstanden? |
| S. 117 | 12 Hva får Dina av moren som viser at hun er en "skammer"? |
| S. 117 | 14 Hvordan kan du vite at fortellingen foregår for lenge siden? Finn et eksempel i teksten. |

Vedlegg 7: Informasjonsinnhentende oppgaver i *Ordriket Elevbok 6A*

| Sidetall | Oppgave |
|----------|---|
| S. 56 | 1 Skriv ned minst to ord som kan beskrive onkel Wiktor. |
| S. 56 | 2 Stokk om på bokstavene, og finn ord fra teksten: d) ULEG e) SENONTASJ f) DOLKAMPOTIVMO |
| S. 56 | 3 Lag minst tre huskespørsmål til teksten. Skriv ned svarene også. Still spørsmålene til en annen som har lest teksten. |
| S. 61 | 1 Finn synonymer til ordene å flykte, keiser, trolldom, knaus. |
| S. 61 | 3 Riktig eller galt? a) Sarin er redd for å bli straffet for tyveri. b) Stjernetårnet ligger i Svoveldalen. c) Skyggeulver blir laget av trollmenn. d) Sarin og Eldur skal til Keiserens by. e) Veien videre går gjennom Tåkefjellene. f) Sarin rømmer fra de virkelige foreldrene sine. |
| S. 70 | 3 Lag et tokolonnenotat, I den ene kolonnen skriver du ned alle de forskjellige stedene faren er i fortellingen. I den andre kolonnen skriver du ned hvem han møter på hvert sted. |
| S. 70 | 6b) Hvordan kommer faren seg fra den vanlige verdenen og inn i fantasiverdenen? |
| S. 73 | 1a) Ved hjelp av ordene i ruta kan du sette sammen fem ord som også finnes i diktet. Skriv ned de fem ordene. rampe lege tann hvitt gutt lyn stol sol b) Kan du finne flere sammensatte ord i teksten? |

| | |
|--------|--|
| S. 73 | <p>2 Skriv ned setningene i riktig rekkefølge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det kommer en dame inn til tannlegen. • Tannlegen får besøk av en krokodille. • Krokodillen vil at tannlegen skal fikse de bakerste tennene. • Damen sier at krokodillen er kjæledeggen hennes. • Tannlegen sier til damen at krokodillen kommer til å spise dem. • Tannlegen gråter og vil ikke stikke hodet inn i gapet på krokodillen. |
| S. 82 | <p>1 Finn ord i ordet APPELSINMARMELADE.</p> |
| S. 82 | <p>3 Sorter setningene i riktig rekkefølge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alice finner en nøkkel på et glassbord. • Alice faller ned i et kaninhull. • Alice begynner å følge etter en kanin med vest og lomneur. • Alice finner en kake i en glasseske. • Alice sitter sammen med storesøsteren og kikker i en bok. • Alice finner en flaske som det står ”Drikk meg” på. |
| S. 88 | <p>2 Lag tre huskespørsmål til teksten, og still dem til en annen i klassen.</p> |
| S. 88 | <p>3 Skriv ned setningene i riktig rekkefølge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dina kjenner en rar, råttent lukt. • Drakan og Dina rir til Dunarkberget. • Drakan og Dina går inn i dragegården. • Drakan finner et langt spyd. • Dina ser en drage som spiser en kalv. |
| S. 99 | <p>3 Hva heter de fire vesenene som møtes rundt bålet i skogen?</p> |
| S. 99 | <p>4 Skriv ned tre opplysninger om a) Lyktemenn b) Klippebitere c) Nattalver</p> |
| S. 113 | <p>1 Fortellingen om Ina og Sam har en realistisk begynnelse. Beskriv noen forskjeller mellom den realistiske verdenen vi møter dem i, og den hemmelige verdenen de finner under hytta i skogen.</p> |

S. 113

4 Hva slags fantasidyr ser Ina og Sam i skogen?