

Skjønnlitteraturens rolle i livsmestringsundervisningen

En studie som viser skjønnlitteratur som en tilnærming til livsmestring i norskundervisningen

FRIDA EMILIE FJELLHEIM

VEILEDER

Cecilie Cathrine Takle

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på ikke bare et halvår med oppgaveskriving, men 5 fantastiske studieår som har bydd på minner og vennskap jeg vil verdsette for alltid.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Cecilie Cathrine Takle, for din støtte, motivasjon og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele dette masterprosjektet. Jeg vil også takke Sølvberget bibliotek og Kristiansand Folkebibliotek for gode bokforslag som har vært til stor hjelp i prosjektet mitt. Jeg gleder meg over å ha fått tatt et dypdykk ned i et felt som både interesserer og engasjerer meg, og som jeg vil ta med meg ut i klasserommet sammen med elevene.

Jeg vil også takke mine medstudenter for gode samtaler og mye latter. Pausene i kantina og timene sammen på biblioteket har vært med på å lette den krevende skriveprosessen, og jeg er takknemlig for å ha så flotte venner rundt meg. Helt til slutt vil jeg takke mine foreldre og søstre for hjelp med korrekturlesing og støttende ord.

Frida Emilie Fjellheim

Mai 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg skjønnlitteraturens rolle i lærerens arbeid med å tematisere livsmestring i norskundervisningen. Formålet med oppgaven er å belyse en tilnærming til livsmestring, samt viktigheten av å fokusere på estetisk lesing av skjønnlitteratur i en skole som i dag bærer preg av mer efferent lesing og dermed et lite fokus på elevenes leseopplevelse.

For å svare på problemstillingen har jeg analysert bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) og underveis i analysen har jeg drøftet de i lys av hvordan de kan arbeides med i klasserommet. Analysene sentrerer seg rundt tematikk og synsvinkel, hvor jeg har tatt utgangspunkt i Per Thomas Andersen som teoretisk grunnlag for disse litterære grepene. Arbeidsmetodene jeg belyser sentrerer seg rundt en sosiokulturell tilnærming, med teori fra hovedsakelig Kåre Kverndokken og Ann-Kari Skarøhamar. Martha Nussbaum er en også en sentral del av det teoretiske grunnlaget i oppgaven, og viser noe av min avgrensning av emnet *livsmestring*. De to analyserte bøkene viser ulike aspekt ved livsmestring, og åpner på ulike måter opp for at elevene kan ta med seg tematikken og erfaringene fra verkene ut i sitt eget liv, og dermed bidra til deres livsmestring.

Summary

This master's thesis is about the fictions role in a teachers work with thematizing life skills in their teaching of norwegian. The purpose of the thesis is to promote an approach to life skills, and the importance of focusing on aesthetic reading of fiction in a school system that currently prioritizes more efferent reading and therefor too little of the students' reading experience.

To answer the research question, I have analyzed the books *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) and *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) and throughout the analyses, I have discussed how they can be worked with in the classroom. The analyses revolve around the books themes and point of view, with Per Thomas Andersen as the theoretical foundation for these literary techniques. The workmethods I have shown revolves around a sociocultural approach, with theories mainly from Kåre Kverndokken and Ann-Kari Skarðhamar. Martha Nussbaum is also a significant part of the theoretical foundation in the thesis, and shows some of my limitation of the topic *life skills*. The two analyzed books show different aspects of life skills, and in various ways provide opportunities for students to incorporate themes and experiences from the books into their own lives, thereby contributing to their life skills.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	3
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	6
1.1.1 Skjønnlitteraturens rolle i norskundervisning.....	6
1.1.2 Livsmestring på timeplanen.....	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Tidligere forskning.....	8
1.4 Presentasjon av litteratur.....	11
1.4.1 Ikke lov å le.....	11
1.4.2 Sommeren alt skjedde.....	12
2.0 Metode	14
2.1 Litterær analyse.....	14
2.2 Hermeneutikk.....	15
2.3 Refleksjoner.....	17
3.0 Teori	19
3.1 Barnelitteratur.....	19
3.1.1 Realistiske fortellinger.....	19
3.1.2 Narratologi.....	19
3.1.3 Følelser og fantasi.....	21
3.2 Elevene og lesing.....	21
3.2.1 Estetisk lesing.....	22
3.2.2 Fem lesefaser.....	22
3.2.3 Vindu og speil.....	25
3.3 Livsmestring.....	25
3.3.1 Definisjon og tilnærminger av begrepet.....	25
3.3.2 Empati og følelser.....	27
3.3.3 Elever som selvstendige individer.....	29
3.4 Litteraturredaktikk.....	30

3.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv.....	30
3.4.2 Litterær samtale	31
3.4.3 Ulike typer spørsmål i en litterær samtale	32
3.4.4 Story slam	34
4.0 Analyse og drøfting	36
4.1 <i>Ikke lov å le</i>	36
4.1.1 Synsvinkel.....	36
4.1.2 Mobbetematikken.....	40
4.1.3 Mestringsmedisin	43
4.2 <i>Sommeren alt skjedde</i>	45
4.2.1 Synsvinkel.....	45
4.2.2 Urettferdighet.....	48
4.2.3 Ansvarliggjøring.....	51
4.3 <i>Fellestrekk</i>	54
4.3.1 Utenforskap	54
4.3.2 Følelser.....	55
4.3.4 Felles identifiserende faktor.....	56
4.4 <i>Konklusjon</i>	56
5.0 Avsluttende kommentarer	58
5.1 <i>Veien videre</i>	59
6.0 Litteraturliste.....	60

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er gjennom litteraturen at en får muligheten til å sette seg inn i andres livsverdener, perspektiv, erfaringer og få innsikt i situasjoner en selv ikke har personlig erfaring med. Martha Nussbaum hevder i denne sammenhengen at: “Et barn som fratas fortellinger, fratas også visse måter å betrakte andre mennesker på.” (2016, s. 30). Kanskje kan litteraturen dermed bidra til at en selv blir bedre rustet til å møte fremtidige utfordringer i eget liv, eller den kan gjøre oss til mer empatiske medmennesker med forståelse for hverandres ulikhet.

Norskfaget er et fag som i takt med læreplanen også er i stadig forandring og utvikling. Med Fagfornyelsen i 2020, ble blant annet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring en del av læreplanen, sistnevnte et begrep som er like mangfoldig som norskfaget selv. I forbindelse med dette ble det i 2020 skrevet ei bok om *Det (nye) nye norskfaget*, hvor professor i norskdidaktikk Jonas Bakken hevder at: “Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan dessuten både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde [og] [s]tore deler av norskfaget bidrar dermed på en implisitt måte til temaet folkehelse og livsmestring.” (2019, s. 37, min anm.). Videre presiserer Bakken at flere kompetansemål «innbyr til at denne tematikken kan diskuteres mer eksplisitt» (2019, s. 37). Disse påstandene legger noe av grunnlaget for at jeg ønsker å undersøke hvordan en som lærer kan benytte skjønnlitteratur som en tilnærming til livsmestring, og hva slags læringspotensial et slikt arbeid gir.

1.1.1 Skjønnlitteraturens rolle i norskundervisning

I tillegg til å senere presentere og utdype *hvordan* en kan arbeide når en benytter skjønnlitteratur i undervisningen, vil jeg først kartlegge *hvorfor* en bør benytte skjønnlitteratur i undervisningen. Læringsutbyttet i norskfaget er som sagt mangfoldig, blant annet skriver den svenske litteraturviteren Magnus Persson om hvordan litteraturlesing både kan være moralsk oppbyggende og samtidig gjøre leseren bedre på rettskriving og grammatikk. Videre beskriver Persson hvordan: “Litteraturen kan roa och oroa. Den kan trösta och utmana. Den kan underhålla och ge kunskap. Den kan lära oss se på verkligheten med nya ögon eller erbjuda verklighetsflykt.” (2007, s. 6). Det perspektivet på litteraturlesing jeg vil fokusere på, er hvordan skjønnlitteraturen kan åpne opp for andre livsperspektiv, samtidig som den kan gi leseren en mulighet til å speile sitt eget liv i fortellingene.

En annen som også tydeliggjør og gjennom sine mange verk viser viktigheten av å lese litteratur, er Martha Nussbaum. Hun hevder at uten fiksjon vil våre erfaringer være for snevre og begrensede, og at litteraturen er med på å utvide våre erfaringer, gjøre oss mer reflekterte og gjør at vi kan føle noe om ting vi vanligvis ikke ville hatt tilgang til (1990, s. 47). Samtidig trekker Nussbaum linjer til Aristoteles som sa: “We have never lived enough” (1990, s. 47). Med andre ord åpner litteratur opp for å lære mer om våre medmennesker og andres livserfaringer.

Atle Skaftun trekker i likhet med Nussbaum frem nytteverdien av skjønnlitteratur i undervisning, i boka *Litteraturens nytteverdi* (2009). Han hevder at: “Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet.” (2009, s. 17). Skaftun trekker altså frem læringspotensialet både på individ- og samfunnsnivå. Når en ser på dannelsesperspektivet i norskfaget, kan en argumentere for at et arbeid med skjønnlitteratur med intensjon om å bedre ruste elevene på utfordringer de selv møter på i sitt liv, også er noe som gagnar samfunnet på sikt, fordi vi har individer som er mer åpne, har mer erfaring og som på den måten er mer tolerante overfor medmennesker. Dette viser også hvordan norskfaget og skjønnlitteraturen henger nært sammen med livsmestring som tema i læreplanen.

1.1.2 Livsmestring på timeplanen

Psykolog Ole Jacob Madsen er en av de som er kritisk til og som reiser spørsmål knyttet til hvorvidt det å ha livsmestring på timeplanen er rett måte å ruste elevene. Det er ingen tvil om at et felles mål i skolen er å styrke elevene slik at de utvikler seg til å takle de utfordringer livet byr på, og kritikken er derfor knyttet til om dette er *rett måte* å gjøre det på, og om det i det hele tatt resulterer i elever som mestrer livet bedre. Unge selv har ytret bekymring for at livsmestring på timeplanen heller fører til enda en arena å prestere på (Madsen, 2020, s. 123). I boka *Livsmestring på timeplanen* (2020) viser Madsen til generalsekretær i Nasjonalforeningen for folkehelsen, Mina Gerhardsen, som belyser hvor viktig det at livsmestring i skolen ikke må bli en slags oppskrift med praktiske tips og råd som resulterer i at barna selv må stå til ansvar for de eventuelle utfordringer en skulle møte på (s. 123).

I tillegg viser Madsen til noen eksempler på hvordan livsmestring blir implementert som en del av undervisningen, eller snarere planene om hvordan ettersom boka ble gitt ut samme år som livsmestring ble en del av læreplanen. Blant annet viser funnene til Madsen at livsmestring i undervisningen i stor grad sentrerer seg rundt ulike selvhjelpsteknikker og informasjon om psykisk helse (2020, s. 17ff). Det Madsen belyser er noe av bakgrunnen for at jeg ønsker å utforske lesing av skjønnlitteratur som en tilnærming til livsmestring. Denne tilnærmingen kan være med på å forhindre at livsmestring på timeplanen kun handler om teknikker elevene kan benytte for å mestre eget liv, men heller gir elevene et innblikk i erfaringer og livsperspektiv de kan dra nytte av i sitt eget liv.

1.2 Problemstilling

For å presisere hva jeg ønsker å undersøke, er problemstillingen er formulert slik:

Hvordan kan skjønnlitteratur benyttes til å tematisere livsmestring i norskfaget?

Min hypotese er at skjønnlitteraturen har et stort læringspotensial for danning og livsmestring hos eleven, fordi fortellinger åpner opp for en verden av følelser, opplevelser, erfaringer og mangfold ikke alle møter på i hverdagen. Jeg vil også undersøke hvordan læreren kan legge til rette for å utnytte dette potensialet, med et fokus på at medelever kan bli brukt som ressurser i arbeidet med skjønnlitteratur. For å avgrense problemstillingen, vil jeg arbeide ut ifra følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan litterære virkemidler i bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) tematisere livsmestring i norskundervisningen?

Hvilke arbeidsmetoder kan læreren legge til rette for i arbeidet med skjønnlitteratur?

1.3 Tidligere forskning

I forbindelse med min oppgave, er det relevant å både se på tidligere forskning knyttet til skjønnlitteratur i undervisningen og den estetiske lesingen, men også forskning som omhandler livsmestring. Innledningsvis har jeg vist til noe av bakgrunnen for hvorfor jeg som lærer ønsker å forske på skjønnlitteratur i undervisningen og noe av den nytteverdien som er skrevet om litteratur, men jeg vil også vise til noen konkrete studier som er gjort de seneste

årene. Aller først vil jeg trekke frem Marte Blikstad-Balas og Astrid Roes bok *Hva foregår i norsktimene?* (2020) som presenterer LISA-studien, deretter Åsmund Hennigs forskning på leselyst i klasserommet (2019) og avslutningsvis psykologspesialist Signy Marie Kværnberg Stoltenbergs forskning på barn, litteratur og livsmestring (2020).

LISA (Linking Instruction and Student Achievement) er et prosjekt ledet av Kirsti Klette som viser hvordan noe av undervisningen foregår på ungdomstrinnet, gjennom videoopptak av norske klasserom. I tillegg inneholder studien intervju av de samme elevene og lærerne med sikte på å undersøke deres opplevelse av blant annet norskfaget. Med utgangspunkt i LISA-studien har Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe skrevet boka "Hva foregår i norsktimene?" (2020) nettopp for å utnytte den empirien som LISA-studien byr på og for å vise hva som konkret foregår i norskundervisningen. Med hjelp av blant annet stipendiater og masterstudenter har Blikstad-Balas og Roe skrevet ei bok for norsklærere som presenterer alt som foregår i norsktimene, ikke bare spesifikt lesing, skriving eller muntlige fremføringer (2020, s. 5).

Det som gjør studien og spesifikt deres bok relevant for min oppgave, er at noen av resultatene i undersøkelsene viser at lærerne i litteraturundervisning la liten vekt på elevenes erfaringer og leseopplevelser (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Dette er i motsetning til den forskningen Blikstad-Balas og Roe henviser til, som derimot viser at det er en bekymring knyttet til at den erfaringsbaserte tilnærmingen til litteratur er den mest sentrale, at det er for lite fokus på det faglige og norsktimene ender opp i det som defineres som kosetimer (s. 98). Videre skriver Blikstad-Balas og Roe om sine funn at lærerne istedenfor ofte hadde en mer analytisk tilnærming i arbeidet med skjønnlitteratur, hvor blant annet tekstens form og virkemidler er sentrale begrep, i motsetning til en opplevelsesbasert tilnærming i lesingen (2020, s.98). Altså er det veldig tydelig at deres funn er motstridende de oppfatningene og bekymringene som har vært for norskfaget og lesingen av litteratur, nemlig at norsktimene er for lite faglige. Istedenfor hadde lærerne i LISA-studien ofte et fokus på form, sjanger og litterære virkemidler, og innholdet eller estetiske kvaliteter var underordnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98).

Til tross for at LISA-studien er en undersøkelse som er gjort i norskundervisningen på ungdomstrinnet, ser vi altså de samme tendensene på barnetrinnet. En som belyser denne utfordringen ved norskundervisning i dag er Åsmund Hennig i boka *Leselyst i klasserommet*

(2019), hvor det kommer frem at efferent lesing er mer utbredt enn estetisk lesing i norsk skole (s. 55f). Hennig mener at dette er en utfordring og definerer det som en trussel, fordi det er med på å svekke leselysten som lærere ønsker å forsterke hos elevene. Videre beskriver Hennig hvordan både lærebokforfattere, forlag og lærere gjerne har en felles intensjon om at leselysten er grunnleggende når elever møter tekst, til tross for at det i lærebøkene kommer frem spørsmål til tekstene som bærer større preg av en efferent lesing fremfor den estetiske. Med utgangspunkt i denne observasjonen vil det i denne oppgaven altså være viktig og interessant å undersøke hvordan en som lærer kan arbeide for å fremme den estetiske lesingen, og hvordan benytte hvilke arbeidsmetoder som fremmer leselyst. I denne sammenhengen er begrepene leselyst, estetisk lesing og leseropplevelse noe som henger sammen.

Signy Marie Kværneng Stoltenberg, psykologspesialist, publiserte boka *Barn, litteratur og livsmestring* i 2020, samme år som livsmestring ble en del av læreplanen. Stoltenberg skriver at boka “er ment som en hyllest til den skjønnlitterære barneboka” (s. 12) og at den handler om hvordan “den skjønnlitterære fortellingen kan gi næring til, styrke og utvide de fortellingene barnet bærer om seg selv og sitt eget liv” (s. 16). Boka er skrevet for voksne som på ulike måter leser for barn, inkludert lærere, og noe av målet med prosjektet er at de voksne som har denne muligheten skal invitere barna inn til en verden av fortellinger, slik at barna kan bli inspirert til å lese selv. Leselyst er altså et sentralt begrep å trekke inn også i denne sammenhengen.

I sine undersøkelser viser Stoltenberg eksempler på hvordan en kan arbeide med en rekke ulike skjønnlitterære bøker. Blant annet belyser hun litterære samtaler med utgangspunkt i bøker som gir grunnlag for gjenkjenning, og bøker som et stillas for den proksimale utviklingssonen - altså hvordan bøker er med på å bidra til elevenes individuelle potensial for læring. I tillegg viser Stoltenberg hvordan skjønnlitteratur byr på en mulighet for å møte andres virkeligheter, samt hvordan barn via forestillingsverdener både kan utvikle empati og en speiling for en indre vekst og blikk på seg selv. Jeg kommer tilbake til noe av hva bokas resultater har vist om bruk av skjønnlitteratur for økt livsmestring hos barn, i teorikapitlet.

Det disse tre studiene har til felles er at de tar for seg hva slags tilnærming lærere og lærebøker har til skjønnlitteratur i norskfaget. LISA-studien viser konkrete resultater på at det er lite fokus på estetisk lesing av skjønnlitteratur, Hennig belyser viktigheten av å fremme

estetisk lesing for å øke leselysten og at lærebøkene i større grad sentrerer seg rundt efferent lesing, altså er etterarbeidet med tekstene mer en kontroll av hva elevene har forstått, fremfor hva de har opplevd og refleksjoner de eventuelt sitter igjen med. Stoltenbergs bok viser ulike måter skjønnlitteraturen kan bidra til livsmestring, og dermed belyser også hun viktigheten av å bruke denne tilnærmingen til skjønnlitteratur i undervisningen. Dette forskningsarbeidet på litteratur i norskundervisningen viser med andre ord hva som foregår, hvordan det bør foregå og hvorfor det er et behov for den estetiske tilnærmingen til skjønnlitteratur i faget.

1.4 Presentasjon av litteratur

Da jeg skulle velge hvilke bøker jeg ønsket å ta for meg i denne oppgaven, tok jeg kontakt med flere bibliotek med en forespørsel om de hadde forslag til bøker å benytte på 5.-7.trinn som tematiserer livsmestring. Målet var å finne to bøker som på ulike måter favner det vide begrepet livsmestring. Et annet kriterie for mine utvalg var at bøkene skulle være skjønnlitterære, da jeg ønsker å utforske nettopp denne tilnærmingen til livsmestring i undervisningen.

Valget falt på de to bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022), som begge er gitt ut de to seneste årene. På mange måter har bøkene flere likhetstrekk, hvor vi følger handlingen gjennom øynene til en ensom jente der det er tematikken og relasjonene i boka som er i fokus. Det er altså ikke nødvendigvis omgivelsene som fenger leseren, og dermed kan det gjøre bøkene mer tilgjengelige for en mangfoldig elevgruppe, uavhengig av hvor i landet en er fra eller hva slags miljø en befinner seg i. Samtidig er det mye som skiller bøkene fra hverandre, blant annet hvordan tematikken kommer til uttrykk.

1.4.1 Ikke lov å le

Ikke lov å le (2021) er Kine Jeanette Solbergs første barnebok. Året etter utgivelsen ble den nominert til kritikerprisen for beste barne- og ungdomsbok (Kritikerlaget, 2022).

Litteraturkritiker Anne Cathrine Straume sammenligner hovedpersonen Kaja med Pippi Langstrømpe og Emil i Lønneberget, fordi hun i likhet med dem er annerledes og passer ikke helt inn (2021). Dette kommer også eksplisitt frem i boka, da hennes medelev Linn påpeker at: “Du er liksom alltid helt motsatt” (Solberg, 2021, s. 73), uten at det trenger å være noe negativt, snarere tvert imot.

I en bokanmeldelse fra Barnebokkritikk skriver Siri Larsen om hvordan boka “viser at mye foregår på innsiden av et annet menneske, som vi andre ikke ser.” (2021). Hvordan forfatteren benytter synsvinkelen som et litterært grep, er noe av det jeg vil fokusere på i analysen for å vise hvordan det kan være med på å gi elevene et innblikk i ulike livsperspektiv. I tillegg beskriver Larsen boka som tilgjengelig for målgruppen, hvor leseren blir kjent med Kaja på en annen måte og en annen side enn hva de andre karakterene i boka gjør, nettopp fordi vi har tilgang på hennes indre tanker (2021).

Boka handler altså om Kaja, som nettopp har flyttet ut av byen til ei ukjent bygd og skal begynne på en ny skole. Hun har en tendens til å havne i såkalte episoder med de andre elevene på skolen, og vi blir tidlig i boka oppmerksomme på at hun følger det samme mønsteret på den nye skolen. Kaja er ei jente som har lyst på en venn, men i et forsøk på å bli bedre likt av de andre ender hun opp med å både fornærme og mobbe medelevene sine. Vi følger Kajas hverdag på skolen og hjemme, og et følelsesregister som er både høyt og lavt. Synsvinkelen gir oss et innblikk i tankene til ei jente som føler seg ensom og som ikke alltid klarer å filtrere det hun sier eller gjør i møte med de andre. Boka åpner opp for refleksjoner både hos leseren, fordi samtidig som en føler empati for Kaja i ensomheten hennes, er det også rom for at en slags forakt for de handlingene hun utfører.

Hvor går grensen for mobbing og hvordan kan elevene ta med seg denne tematikken ut i sitt eget liv? Fordi vi har synsvinkelen til den som utfører mobbingen, byr det på interessante refleksjoner. En får innsyn i hva som er noe av årsaken til at situasjonene Kaja havner i eskalerer som de gjør, og observerer hvordan hun arbeider for å regulere seg selv og sine egne følelser som til tider bobler i kroppen.

1.4.2 Sommeren alt skjedde

Iben Akerlie er forfatteren bak *Sommeren alt skjedde* (2022). Hun debuterte som forfatter i 2016 med boka *Lars er LOL* som både ble en stor bestselger og det samme året vant Arks barnebokpris (Foreningen !les, u.å.). Ei som derimot mener *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) er enda bedre, den beste boka hun har lest av Akerlie, er litteraturkritiker Anne Cathrine Straume (2022). Hun beskriver boka som fylt av indre og ytre konflikter, som på en realistisk måte tar opp utfordringer som forskjellsbehandling, rasisme og forelskelse (Straume, 2022).

I likhet med *Ikke lov å le* handler også denne boka om ei jente som er tatt ut ifra sitt vanlige hverdagsliv. Nora er hovedpersonen i boka som til vanlig bor i byen med sin mor, stefar og lillebror, men i sommer skal hun tilbringe hele ferien sin hos mormor som bor på landet. Nora er også ei jente som ikke har noen særlige venner, men av helt andre årsaker. Hun verken mobber eller blir mobbet, hun bare blir ikke så godt lagt merke til.

Denne sommeren skiller seg ut fra Noras vanlige hverdagsliv, og hun blir kjent med den lokale gutten Abbas. Boka skildrer hvordan deres vennskap utvikler seg til en forelskelse, samtidig som vi gjennom Noras øyne opplever hvordan Abbas blir behandlet annerledes av en dame som arbeider på den lokale kaféen. Hvorfor han blir behandlet på en annen måte enn Nora blir for leseren mer tydelig lenger ut i handlingen, og det er tematiseringen av urettferdighet jeg vil fokusere på for å trekke linjer til livsmestring hos elevene. I tillegg begrenser synsvinkelen oss til Noras indre tanker, noe som gjør at en som leser må arbeide mer aktivt med teksten for å reflektere rundt og tolke hva Abbas tenker i de aktuelle situasjonene. Han er en gutt med andre forutsetninger i livet enn Nora, og han er selv smertelig klar over de fordommene og stereotypene han dessverre er vant til å møte på i dagliglivet som sønn av to afghanske foreldre som flyktet til Norge lenge før han ble født. Nora blir dermed nødt til å reflektere over utfordringer hun aldri har forestilt seg.

2.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine metodevalg for å undersøke hvordan en som lærer kan benytte skjønnlitteratur som en tilnærming til livsmestring i undervisningen. Metoden jeg vil benytte er todelt, med en litterær analyse av bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022), og en drøfting av litteraturdidaktisk faglitteratur. Sistnevnte vil bli presentert først i teorikapittelet og deretter anvendt ved å vise konkrete arbeidsmetoder en kan benytte når en arbeider med de valgte bøkene i klasserommet. I tillegg til å vise mine metodiske valg, vil jeg her presentere hermeneutikken for å belyse hvilken tilnærming jeg vil ha til den litterære analysen.

2.1 Litterær analyse

Analyse er et begrep som blant annet handler om å velge ut deler en skal ha med, lage sammenhenger, se etter spenninger og drøfte ved hjelp av teori (Anker, 2020, s. 17). Ettersom analyse er et vidt begrep som kan defineres og avgrenses på ulike måter, tar jeg utgangspunkt i Åse Høyvoll Kallestad og Marianne Røskeland beskrivelser av litterær analyse. Dette er ikke én enhetlig metode, men noe som “må tilpasses tekst, innfallsvinkel og forskerens teoretiske orientering” (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Selv om litterær analyse altså ikke kan defineres som en ren metode, er det den metodiske tilnærmingen som sammenfaller nærmest med fremgangsmåten jeg vil ta for meg i analysen. Det er flere aspekter som påvirker variasjonene i en litterær analyse, blant annet det mangfoldet som er i ulike litterære tekster og ulike problemstillinger og teorigrunnlag (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). En litterær analyse kombinerer nærlesing og tolkning, og det er nettopp derfor denne metoden er relevant for min masteroppgave.

For å beskrive hvordan jeg vil analysere bøkene, er det relevant å trekke frem den *teksteksterne* tilnærmingen i en skjønnlitterær analyse, som blant annet handler om tekst i kontekst (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Den teksteksterne tilnærmingen er relevant for min analyse av de litterære tekstene, fordi jeg underveis vil knytte de enkelte utdragene opp mot det overordnede temaet livsmestring på læreplanen. Når en analyserer bøker, vil et tolkningsarbeid alltid være farget av forskerens blikk, og i en analyse vil det uansett aldri bli drøftet alle elementer i en litterær tekst (Andersen, Mose & Norheim, 2012, s. 22). For å avgrense analysen blir en nødt til å plukke ut enkelte elementer, som for eksempel litterære virkemidler, tematikk, eller en kan analysere med utgangspunkt i noen konkrete spørsmål en

søker svar på. På den måten legger det grunnlag for at en kan gå mer i dybden på det en ønsker å undersøke. Samtidig er det en fare for at analysen blir for snever eller at en mister helhetsbildet eller konteksten, og som leser er dette noe å være bevisst på når en analyserer.

Når jeg skal analysere bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022), vil jeg først nærlese bøkene i sin helhet. De vil bli lest med sikte på å knytte det som foregår i bøkene opp mot livsmestring, og med en forventning om en overordnet tematikk i begge bøkene. Grunnen til at jeg velger å analysere to ulike bøker er ikke nødvendigvis for å kunne sammenligne, men heller vise et bredere spekter av det mangfoldige begrepet livsmestring, og vise hvordan ulike utgangspunkt også gir rom for ulike måter å arbeide med tekst. Det kan tenkes at bøker som tar for seg tematikk som mobbing, vennskap og urettferdighet uansett vil bidra til livsmestring, fordi det er temaer som i mange tilfeller direkte rører ved elevene. Det er viktig å presisere at poenget i min analyse ikke bare er å finne eksempler som bekrefter min hypotese om at skjønnlitteratur kan bidra til livsmestring, men også å vise hvordan det konkret kan arbeides med i klasserommet.

2.2 Hermeneutikk

Hermeneutisk tolkning handler om å avdekke en underliggende sammenheng eller dypere mening (Gilje, 2019, s. 11). Forståelselære eller fortolkningslære er to ord som beskriver begrepet *hermeneutikk* (Krogh, 2009, s. 10). Filosofisk hermeneutikk i møte med litteratur handler altså om at leseren har en førforståelse og en forventning til teksten, som naturligvis vil farge fortolkningsprosessen. Ved den første lesningen har en visse forventninger til teksten, med en bestemt mening (Gadamer, 1990/2010, s. 304), og dette er med på å påvirke den litterære analysen. Som forsker og leser vil det alltid være en viss grad av subjektivitet og tolkningen vil være farget av forskerens “briller”, uavhengig av hvor objektiv en har som mål å være. Enten det være førforståelse og forventninger, eller fordi man leser med et utgangspunkt i at en leter etter *noe*, og dermed velger ut eller fokuserer på det som støtter ens egen hypotese, fremfor å ta utgangspunkt i hele teksten. Når en analyserer og leser en tekst, tolkes det opp mot en kontekst. Innenfor hermeneutisk metode, er det også viktig å merke seg at: “Den som vil forstå en tekst, er tvert imot åpen for å la den si ham noe.” (Gadamer, 1990/2010, s. 306). Det innebærer at en må også være i stand til å legge sine forventninger til side, og la analysen være en dynamisk prosess hvor hypotesen og førforståelsen kan utvikles og endres underveis i lesingen.

Hans-Georg Gadamer presenterer i forbindelse med hermeneutikken *fordommer* som et begrep som kan forstås både positivt og negativt, i forståelsen av tekst (1990/2010, s. 307). Fordommer er ofte oppfattet som noe negativt, fordi det handler om at en har dømt noe på forhånd, uten å egentlig ha utforsket alle sider (Gadamer, 1990/2010, s. 307) Men fordommer kan også være positivt, fordi de er med på å påvirke leserens tolkning av teksten (Gadamer, 1990/2010). Men som leser bør en alltid være bevisst sine egne fordommer, og forventninger, slik at en er åpen for nye innsikter, en analyse er altså en dynamisk prosess og leseren må være åpen for at teksten kan overraske eller vike fra ens forventninger, som beskrevet ovenfor.

Et annet viktig prinsipp innenfor hermeneutikk er sirkelbevegelsen, som handler om at når an skal tolke for eksempel et utsagn eller et avsnitt, med andre ord en mindre del, så må det tolkes i lys av helheten (Gilje, 2019, s. 72). Denne hermeneutiske sirkelen innebærer dermed også at helheten kun kan forstås gjennom analyse av delene (Gilje, 2019, s. 72). Den hermeneutiske sirkelen henger sammen med førforståelse og fordommer, fordi ifølge Gadamer kan en ikke komme inn i den hermeneutiske sirkel uten å ta med seg allerede etablerte oppfatninger (Gilje, 2019, s. 175). Når en ser på min analyse av *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) i lys av den hermeneutiske sirkel, handler analysen altså om å plukke ut deler av teksten, blant annet tematikk, narratologiske trekk som synsvinkel og enkelthendelser fra boka, for så å tolke de i lys av helheten, som i mitt tilfelle vil være livsmestring og en undervisningssituasjon på mellomtrinnet. Den litterære analysen av de to bøkene vil legge et grunnlag for ulike måter å arbeide med tekst på i klasserommet, og jeg vil også vise hvilket læringsutbytte elevene kan ha i arbeidet med de aktuelle bøkene.

Hermeneutikken er med andre ord sentral i min analyse av bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022), fordi analysen senterer seg rundt opplevelsen og tolkningen av teksten, elevenes individuelle fortolkninger og refleksjoner, samt overføringsverdien til elevenes egne liv. Hermeneutikkens relevans til mine undersøkelser viser også min tilnærming til litterær analyse som metode, og hvordan analysen senterer seg rundt tematikk, den estetiske lesingen, opplevelsen og fortolkningen av tekstene.

2.3 Refleksjoner

Som det har kommet frem i dette kapittelet går min metode ut på å analysere, og deretter tolke tekstene ut ifra en kontekst, som i mitt tilfelle er livsmestring og hvordan en som lærer kan benytte skjønnlitteratur for å tematisere livsmestring i norskundervisningen. Med det sagt, er det viktig å igjen presisere at i ethvert fortolkningsarbeid alltid vil være farget av den som forsker. Når jeg leser bøkene, er det med en intensjon om å finne eksempler på form- og innholdsmessige elementer som kan tematisere livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget. Det vil dermed være andre trekk og viktige poeng ved boka som jeg unnlater å ta med, eller ikke lar meg bite merke i, og som dermed kan være en svakhet i min undersøkelse, fordi jeg (u)bevisst utelukker andre viktige litterære virkemidler eller trekk som også er sentrale i bøkene. Likevel er det uunngåelig i en litterær analyse, fordi en kan ikke drøfte alt, slik Andersen et al. også beskriver (2012, s. 22).

Det vil alltid være et stort preg av subjektivitet i en litterær analyse. Hermeneutikken som jeg har presentert ovenfor viser noe av hvordan et tolkningsarbeid er preget av den som leser, og de erfaringene leseren tar med seg i møte med teksten. Det å være bevisst og klar over dette i forkant av analysen, er grunnleggende for å få en forståelse av at egne erfaringer og forventninger påvirker funnene. Mitt mål vil altså ikke være å vise all læringspotensial som ligger i bøkene, men heller analysere og dermed vise hvordan enkelte trekk ved boka kan bidra til livsmestring. Analysene vil bære preg av et fokus på den estetiske lesingen fremfor den efferente som i motsetning vektlegger en mer faglig tung opplevelse for leseren. Konsekvensene av å sentrere seg rundt faglige uttrykk kan være at en mister mange elever på veien, og derfor velger jeg å ha estetisk lesing som et fokusområde. Samtidig består min oppgave i stor grad av litteraturdidaktiske tilnærminger, noe som fører til at analysene også vil bære preg av at en arbeider godt med bøkene både underveis i lesingen og som et etterarbeid. Det didaktiske preget vil inngå som en kontinuerlig del av analysene, hvor jeg vil gi konkrete eksempler på arbeidsmåter en kan benytte til konkrete utdrag fra bøkene.

Helt til slutt vil jeg trekke frem noen etiske betraktninger knyttet til mine metodiske valg. Ettersom jeg har valgt å analysere skjønnlitteratur fremfor å intervjuere lærere, samt det faktum at jeg vil drøfte mulige arbeidsmåter eller litteraturdidaktiske tilnærminger fremfor å observere elever ute i skolen, er det heller ingen sensitive personvern å ta hensyn til. Det jeg derimot må ta til betraktning, særlig i forbindelse med at enhver analyse vil bære preg av

fortolkning, er hvordan jeg som forsker omtaler forfatterne og deres verk. Mine drøftinger belyser hvordan bøkene *kan* tolkes og benyttes, men det betyr ikke nødvendigvis at forfatterne støtter mine meninger eller tilnærminger.

3.0 Teori

Teorikapittelet vil bestå av først noen begreper fra litteraturvitenskapen, som utgjør de narratologiske virkemidlene jeg vil trekke frem i analysen senere i oppgaven, med utgangspunkt i Per Thomas Andersens bok *Forstå fortellinger* (2019). Videre vil jeg presentere teoretiske perspektiver knyttet til elevers lesing av skjønnlitteratur som blant annet omhandler hvordan elevene kan identifisere seg med og leve seg inn i teksten. Jeg vil også presentere og avgrense min tilnærming til begrepet livsmestring. Avslutningsvis vil jeg vise min litteraturdidaktiske tilnærming, med et fokus på en sosiokulturell læringsteori og at elever lærer i samhandling med hverandre, med utgangspunkt i Kåre Kverndokken, Anne-Kari Skarðhamar og Per Thomas Andersen.

3.1 Barnelitteratur

3.1.1 Realistiske fortellinger

Det som er typisk for realistiske fortellinger er at de ligner på den ytre verden, altså den verdenen vi kan sanse, forstå og kjenne oss igjen (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 81). Til tross for at disse fortellingene også kan være oppdiktet, så er det handlinger som like gjerne kunne ha skjedd i vår verden, og miljøet rundt er gjenkjennelig for leseren. Likevel, så betyr ikke det at handlingene i fortellingen er vanlig eller normalt for barneleseren (Birkeland et al., 2018, s. 81), selv om de kan beskrives som realistiske og gjenkjennbare. På den måten underbygger det viktigheten av at barn leser litteratur, for å få et innblikk i andres livsperspektiv. I tillegg kan den realistiske fortellingen gi et større grunnlag for overføringsverdi til klasserommet, fordi elevene lettere kjenner igjen det som foregår og det ikke er noen fantastiske trekk som skaper en barriere for forståelsen av at hendelsene også kan foregå i vår verden.

3.1.2 Narratologi

Alle fortellinger har en bestemt synsvinkel og fortellerposisjon, og til tross for at de underveis i teksten kan variere og skifte posisjon er den likevel alltid plassert (Andersen, 2019, s. 69). Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, og ifølge Per Thomas Andersen, er det helt avgjørende hva slags øyne vi ser med for hvordan fortellingen blir opplevd (2019, s. 69). Dette gjelder både knyttet til leseren i møte med boka, men også som et litterært virkemiddel som forfatteren bevisst benytter i teksten. Vi skiller mellom begrepene synsvinkel og

fortellerposisjon, men begge sier noe om hva slags informasjon vi som lesere får tilgang til og kan være helt avgjørende for hvordan fortellingen utspiller seg.

Når vi snakker om synsvinkelen eller fokaliseringen i en fortelling handler det om fra hvilken vinkel handlingen foregår, og en får innblikk i både følelser, tanker og hele sanseapparatet til den instansen som har synsvinkelen (Andersen, 2019, s.70). Som regel er synsvinkelen plassert hos en figur i fortellingen, men den kan variere underveis, for eksempel i hvert kapittel (Andersen, 2019). Synsvinkelen er avgjørende for hvordan hendelsene blir tolket og den vil “avgjøre både hvor tett på omgivelsene vi kommer og hvordan ulike fenomen oppleves og fortolkes” (Drangeid, 2014, s. 55). Det kan veksle mellom intern synsvinkel hvor vi følger en figur som deltar i handlingen, og ekstern synsvinkel hvor figuren er mer utenfor handlingen (Andersen, 2019). Selv om synsvinkelen for eksempel er ekstern, kan det likevel foregå en nullfokalisering, altså at fortelleren er allvitende og leseren får tilgang til både følelser og tanker, i tillegg til en ren objektiv observering av situasjonen (Andersen, 2019, s. 71). I tillegg kan fortellerposisjonen variere, for eksempel ved jeg-forteller eller en forteller i 3.person, men likevel avgjør synsvinkelen hvorvidt en som leser har innsyn i indre tanker hos figuren (Andersen, 2019, s. 71).

Et annet litterært virkemiddel er tematikk, som handler om hva som er fortellingens egentlige anliggende, hva teksten handler om på et dypere nivå enn kun handlingsgangen (Andersen, 2019, s. 135). Som jeg allerede har vist i metodekapittelet, handler fortolkning om at det er flere måter å tolke på, og det inkluderer tematikken i en fortelling. Andersen sier at: “Temaformuleringer er påstander.” (2019, s. 135). Mens tema er knyttet til hvordan en forstår handlingen, handler motivet om den konkrete handlingen (Birkeland et al., 2018, s. 31). Det som skiller barneleseren fra den voksne er hvordan barnet ikke like lett identifiserer tematikken, og heller fokuserer på motivene (Birkeland et al., 2018, s. 31) og det som mer konkret foregår i fortellingen. Det innebærer at elevene ikke nødvendigvis vil få med seg tematikken om det ikke blir konkret arbeidet med i etterkant av og underveis i lesingen. Derfor vil jeg senere trekke frem teori på ulike arbeidsmåter en som lærer kan benytte i undervisningen, for å vise hvordan en for eksempel kan sikre seg at barneleseren får med seg innholdet utover det som konkret står i teksten.

3.1.3 Følelser og fantasi

For å presentere noe av læringspotensialet ved skjønnlitteratur har jeg tatt utgangspunkt i to av de fire f-ene Per Thomas Andersen presenterer i sin bok *Forstå fortellinger* (2019). Andersen beskriver tre grunnleggende ferdigheter, *felleskap*, *følelser* og *fantasi*, og knytter de tre opp mot *fortellingen*: totalt fire f-er. Andersen beskriver litteraturen blant annet som en øvelse i å se verden fra ulike perspektiver, annerledes enn hva individet selv har erfaring med (2019, s. 14) og dette blir fremstilt gjennom *følelser* og *fantasi*, som er de to perspektivene jeg ønsker å trekke frem her.

For å kunne ta del i *felleskapet* introduserer Andersen den andre f-en: *følelser* (2019). Andersen mener at dette er en grunnleggende ferdighet som avgjør hvorvidt en kan inngå relasjoner og fellesskap. Denne ferdigheten er “evnen til å forstå andres følelser” (2019, s. 14). Andersen mener at en måte å trene evnen til å forstå andres følelser på, er å lese fortellinger, uten at det trenger å være moralske eller oppdragende fortellinger. Forfatteren av teksten trenger altså ikke å ha som hensikt eller formål å være direkte oppdragende, selv om dette er noe en kan trekke ut av teksten likevel. Senere i oppgaven vil jeg belyse hvordan det å arbeide rundt følelser gir et todelt læringspotensial, ved at en får både en ytre vekst og mulighet til å øve seg på å forstå og utvikle empati for andres angst, håp og glede (Andersen, 2019, s. 15), samtidig som det gir en indre vekst i å bevisstgjøres egne følelser.

Litteraturen gir også en mulighet til å trene opp imaginasjonsevnen, som er den tredje f-en: *fantasi* (Andersen, 2019). En kan altså øve seg på å se verden fra et annet perspektiv, gjennom for eksempel fortellinger skrevet med ulike synsvinkler. På denne måten kan eleven bli oppmerksom på det faktum at den samme situasjonen kan oppleves på ulike måter, og at en har ulik bagasje eller forutsetninger i møte med andre. Ulike synsvinkler “dreier seg ikke bare om teknisk beskrivelse av narratologiske valg, men om blikket på verden.” (Andersen, 2019, s. 16). Hvordan forfatteren har valgt å plassere synsvinkelen kan vi se at er avgjørende for hvordan handlingene i fortellingen blir oppfattet, og det åpner opp for et arbeid med teksten der en kan reflektere rundt hvordan situasjoner i virkeligheten også kan bli tolket ulikt.

3.2 Elevene og lesing

Det er viktig å understreke det at jeg som voksen leser ikke kan vite med sikkerhet hvordan barneleseren ville ha reagert eller respondert i lesingen av de aktuelle bøkene. Likevel er det

relevant å diskutere elevene i lesingen for å gi et grunnlag for mine påstander om hvordan de *kunne* ha respondert i arbeidet med de aktuelle bøkene jeg senere i oppgaven skal analysere og drøfte. Jeg har ovenfor presentert tematikk som et litterært virkemiddel i en tekst, og i forbindelse med det er det verdt å nevne hvordan lesing og tolkning er subjektivt, og det finnes barn som finner kjærlighetstematikken i en krigsbok eller eksistensielle temaer i en faktabok (Stoltenberg, 2020, s. 20). Det er altså opp til barnet i møte med fortellingen, og en kan ikke si med sikkerhet hva barnet vil hente ut (Stoltenberg, 2020, s. 20).

3.2.1 Estetisk lesing

Det finnes flere formål ved å lese en tekst og ulike tilnærminger når en skal analysere eller trekke frem læringsutbyttet ved den aktuelle teksten en har lest. Begrepet efferent lesing beskriver den formen for lesing der målet er informasjonsformidling, for eksempel å finne et konkret svar på en oppgave eller spørsmål, i motsetning til estetisk lesing hvor leseren blir invitert inn i en opplevelses- og forestillingsverden (Moseid, 2022, s.116). En kan beskrive estetisk lesing som noe subjektivt, hvor leseren selv danner en personlig forståelse og tolkning av teksten (Fredwall, Moseid & Slettan, 2022, s. 14). Det er individet og leserens opplevelse av teksten som er i fokus, hvor det eventuelle etterarbeidet med teksten sentrerer seg rundt nettopp fortolkningen, fremfor å kontrollere hva leseren har forstått og fått med seg i teksten. For barneleseren kan det oppleves som mer motiverende, og det åpner opp for en større grad av differensiering og tilpasset undervisning fordi leseren møter teksten på sitt nivå, og det er ikke nødvendigvis et fasitsvar som det ofte er ved den efferente lesingen.

Det som ofte kan være motiverende for barneleseren med den estetiske lesingen er altså at det åpner opp for en lesing som ikke nødvendigvis stiller noen faglige krav til leseren, og en kan ha en mer utforskende og oppdagende tilnærming til teksten. I tillegg sentrerer den estetiske lesingen seg rundt forestillingsverdener, følelser og engasjement når det gjelder barn som leser estetisk (Fredwall et al, 2022, s. 18), noe som underbygger påstanden om at estetisk lesing er mer subjektivt og gir rom for personlige tolkninger, meninger og forståelse av teksten. Denne subjektiviteten hos barneleseren er fruktbart i en klassesamtale om teksten, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

3.2.2 Fem lesefaser

I boka *Litterära föreställningsvärldar* (1995/2017), oversatt til svensk av Anna Sörmark, definerer Judith Langer begrepet *envisionment*, på norsk: forestillingsverden, som den

verdenen av forståelse som en person har ved et gitt tidspunkt (1995/2017, s. 27), for eksempel i møte med en tekst. Hvert individ har sin egen, subjektive forestillingsverden som blant annet er preget av personlige og kulturelle erfaringer, relasjonen til den pågående opplevelsen og hva man allerede vet (Langer, 1995/2017, s. 27). Langer presiserer at denne byggingen av forestillingsverdener ikke utelukkende er noe som foregår i møte med litteratur, men noe som foregår dynamisk også i andre situasjoner.

For å knytte begrepet til en undervisningskontekst og et didaktisk arbeid med litteratur, innebærer det at forestillingsverdenene er dynamiske og i forandring også etter å ha lest ferdig en tekst. Forandringene kan skje i etterarbeidet med litteraturen, for eksempel ved skriving, tenking, hvis en leser noe annet eller diskuterer i klassen (Langer, 1995/2017, s. 29). På den måten ser vi at elevene kan få en større forståelse eller annen tolkning av boka som har blitt lest og deretter jobbet med i klasserommet, ved at de blant annet samarbeider og deler sine tanker og refleksjoner med medelever. Noe av det som er fordelene ved en slik arbeidsmetode, kommer jeg tilbake til senere med den sosiokulturelle læringsteorien.

Hvordan forestillingsverdenene bygges handler også om hvordan leseren forholder seg til teksten, og er relevant i mine undersøkelser fordi lesefasene er med på å illustrere leseren i møte med tekst. Langer beskriver fem faser som ikke er lineære, men prosesser som forstås som forklaringer på hvor leseren er ut ifra sine erfaringer, forventninger og forestillinger (1995/2017). Det er heller ikke gitt at enhver leser er innom alle fasene, i tillegg til at dette ikke gjelder barneleseren spesifikt, men generelt lesere av litteratur. I det følgende vil jeg presentere de fem ulike lesefasene slik Langer beskriver dem (1995/2017, s. 37–43).

Fase 1: Å være utenfor og på vei inn i en forestillingsverden

Denne fasen beskriver leseren, for eksempel i møte med en ny tekst, uforutsette hendelser, ukjente ord eller ved en overraskende slutt. Vi ser at dette er en fase som ikke bare oppstår i begynnelsen av lesingen, men også underveis av ulike nevnte årsaker. Poenget er at en kan miste fokus og falle ut av forestillingsverdenen og likevel bevege seg inn igjen, og en tar utgangspunkt i de ledetrådene en har så langt. Underveis i lesingen hender det at en må rekonstruere forestillingsverdenen en allerede har bygd, og vi ser at dette er noe som er dynamisk og i utvikling.

Fase 2: Å være i og bevege seg gjennom en forestillingsverden

Når leseren er i denne fasen tar den sin egen kunnskap, tekst og kontekst og bruker det for å visualisere seg og sette sine egne tanker i bevegelse. Det utvikles hypoteser på hvorfor ulike hendelser i teksten skjer, og forestillingsverdenen er i stadig produksjon og utvikling ut ifra egen forståelse og tolkning av teksten.

Fase 3: Å stige ut og vurdere det en vet

Dette er en fase som skiller seg ut fra de andre fire fasene. I motsetning til de andre fasene der en bruker egen kunnskap og erfaring for å forstå teksten og forestillingsverdenen som blir utviklet, så benyttes det i denne fasen kunnskapen fra teksten og forestillingsverdenen som er blitt bygget til å øke vår egen kunnskap og erfaring. En bruker altså forestillingsverdenen en har skapt til å reflektere over det vi visste eller kjente før vi leste teksten.

Fase 4: Å stige ut og objektivisere opplevelsen

Underveis i, og kanskje oftest etter, lesingen tar vi avstand fra forestillingsverdenen som en har skapt og begynner å reflektere. Det er i denne fasen en tar stilling til og analyserer forestillingsverdenen og teksten objektivt, i tillegg til å koble det vi nå har erfart til andre opplevelser og tekster en har erfaring med fra før. Vi kan si at det er her den kritiske tenkningen finner sted.

Fase 5: Å gå ut av en forestillingsverden og bevege seg videre

Dette er en fase som ikke oppstår like ofte som de andre. Den oppstår i de tilfellene når en har bygget rike og velutviklede forestillingsverdener, og kan bevege oss ut av den og ta den med inn i andre situasjoner.

I forbindelse med min analyse av *Ikke lov å le* (2021) og *Sommeren alt skjedde* (2022) vil jeg underveis i drøftingen forsøke å plassere elevene i de ulike fasene, men igjen er det viktig å presisere at jeg som voksen leser ikke kan vite med sikkerhet hvordan barneleseren vil respondere på bøkene. Likevel kan fasene si noe om i hvilken grad bøkene gir et potensial for å ta med seg det en leser ut i sitt virkelige liv, som er noe av målet med å benytte skjønnlitteratur som en tilnærming til livsmestring.

3.2.3 Vindu og speil

I tillegg til ulike formål med lesingen, er det også ulike tilnærminger til teksten. I likhet med lesefasene presentert ovenfor, kan vi si at leseren underveis i lesingen har en nærhet og lever seg inn i fortellingen, samtidig som det holdes på en viss avstand og distanse. Leseren kan altså se forestillingsverdenen på avstand og reflektere over både innholdet og egen reaksjon og respons (Slettan, 2022, s. 53f). På den måten kan leseren leve seg inn i det som foregår, uten at det blir for nært og personlig (Slettan, 2022, s. 54). Det å lese realistisk litteratur bidrar også til at det kan være lettere for leseren å identifisere seg med og gjenkjenne handlingen. Fordelen med å kunne tre inn i en forestillingsverden er at til tross for at handlingen og tematikken kan være gjenkjennbart for leseren, så kan en altså, slik Svein Slettan beskriver det, ha et distansert forhold og relasjon til det en leser. For barneleseren kan det gjøre det enklere å diskutere og reflektere, fordi en på den måten slipper å ta stilling til egne følelser, en diskuterer heller hvordan for eksempel hovedpersonen opplever det.

Når vi nå snakker om hvordan barneleseren lever seg inn i teksten og på hvilken måte en identifiserer seg med teksten kan vi trekke inn to begrep: *vindu og speil*. *Speiling* er en metafor for en bekreftelse av egen identitet og kultur (Drangeid, 2014, s. 30). *Vindu* er i motsetning til speil et bilde på lesing som en omskaping og åpning mot andre erfaringer (Drangeid, 2014, s. 30). Vindu og speil representerer altså leserens relasjon til teksten, og hvorvidt det som blir lest er gjenkjennbart og et slags utenfraperspektiv på egne erfaringer eller om det åpner opp for erfaringer og perspektiver en ikke er kjent med tidligere. På den måten bidrar det til at en lærer mer om andre medmennesker eller situasjoner en ikke ville ha møtt på i sitt eget personlige liv. Dette i likhet med bruk av synsvinkel som et narratologisk grep, som jeg har presentert ovenfor.

3.3 Livsmestring

3.3.1 Definisjon og tilnærminger av begrepet

“Folkehelse og livsmestring” er et bredt tverrfaglig tema, og jeg vil i denne oppgaven kun benytte *livsmestring* som et enkeltstående begrep, både for å avgrense og konkretisere. I overordnet del av læreplanen beskrives livsmestring som et tema som skal gi elevene mulighet til å ta ansvarlige livsvalg og “å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv [og å kunne] håndtere medgang og motgang” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14, min anm.). I formålsparagrafen står det at: “Elevane

og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.” (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Altså er dette med å mestre livet noe som allerede har vært en del av skolen i mange år allerede. Norskfagets tilnærming til livsmestring blir beskrevet slik:

“I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Skolen har altså fått tildelt et ansvar som innebærer å gi elevene den kompetansen og de verktøyene som kan være nødvendige for at de selv kan håndtere livet, også når skolen ikke lenger har et ansvar for elevene. En kan si at formålene er fremtidsrettet, fordi det ikke bare gagnar individene her og nå, men også senere i livet utover skoletiden. I tillegg ser vi at livsmestring har et todelt formål, fordi det både gagnar elevene som individer, men også som samfunnsdeltakere i arbeid og fellesskap. Livsmestring er med andre ord et vidt begrep, men det innebærer å styrke elevens kommunikative og sosiale ferdigheter, samt en bevisstgjøring av egne følelser, holdninger og meninger. Målet med livsmestring behøver ikke nødvendigvis å være noe som bare favner de sårbare elevene eller de som vil møte på flere utfordringer enn folk flest, men det er noe som gjelder for alle elever og deres individuelle motstand i livet og håndteringen av disse.

I 2020, samme år som den nye læreplanen som inkluderte livsmestring trådte i kraft, ble det utgitt ei bok som presenterer nettopp ulike perspektiver på livsmestring, med blant overlege Audun Myskja og ulike metoder for det han kaller egenomsorg, en form for mestringsmedisin (s. 152). Som en tilnærming til livsmestring presenterer Myskja disse metodene med en felles intensjon at en skal kunne bevisstgjøre sine reaksjoner i situasjoner som oppleves ekstra krevende (2020, s. 152). Noen av metodene som blir presentert er *tørrtrening*, som er en metode i forkant av selve situasjonen og handler om det å se for seg ulike situasjoner og visualisere hvordan du først ville ha respondert dersom det verst tenkelige skjer i den situasjonen, og deretter trene på en bedre måte å respondere på slik at du får øvd inn det

aktuelle handlingsmønsteret og det blir lettere å hente frem ferdigheten som da allerede sitter i kroppen (Myskja, 2020, s. 152f). Når selve situasjonen først har oppstått er det andre metoder som kan være hensiktsmessige: *stopp og vent*, hvor du får oversikt over situasjonen og for eksempel teller til ti for å ta deg tid til å reagere konstruktiv og ikke utelukkende på refleks eller å *bli klar over hva du føler*, hvor du bevisstgjør valgmulighetene du har i en situasjon ved å handle eller vente, og dette gir også muligheten til å få et overblikk over situasjonen, samtidig som en bevisstgjør sine egne følelser, for eksempel redsel, frykt, sinne eller et ønske om å komme seg vekk (Myskja, 153f).

For å samle trådene og sammenfatte hva slags betydning og relevans livsmestring har for min oppgave, er temaet på mange måter todelt: livsmestring handler om å håndtere egne følelser, medgang og motgang, samtidig som livsmestring også handler om å kunne bygge relasjoner, å håndtere samfunnet og det sosiale fellesskapet. I det følgende vil jeg vise hvordan individets evne til empati og forståelse for andre også gagnar samfunnet.

3.3.2 Empati og følelser

Som omtalt innledningsvis, er Martha Nussbaum en av de som taler for verdien av at barn leser skjønnlitteratur. I boka *Litteraturens etikk* (2016) har Agnete Øye samlet og oversatt 6 tekster av Nussbaum, som blant annet handler om hvorfor vi leser litteratur og muligheten litteraturen gir en til å utvikle ens empatiske evne. Nussbaum er professor i rettsvitenskap og etikk, og skriver naturligvis mye om litteratur knyttet til demokratiet og ut ifra et politisk ståsted, men det er mye av hennes tanker og teorier som likevel handler om barns indre utvikling, og litteraturens påvirkning og potensiale for å dyrke barn som empatiske individer.

Nussbaum hevder at “Litteraturen står på følelsenes side”, og det innebærer både følelser som reaksjoner på lesingen og følelser som er innebygd i selve verket (1995/2016, s. 167). Altså åpner litteratur opp for et dypdykk i egne følelser underveis i lesingen, og på den måten kan en både lære og utforske mer om seg selv og sitt sinn, samtidig som det gir et bredere bilde av hva slags følelser andre sitter med. I tillegg skriver Nussbaum om hvordan den litterære forestillingsevnen utvikler medlidenhet, og at medlidenhet kan være grunnleggende for at en er i stand til å forstå våre medmennesker (1997/2016, s. 43). Hun trekker også frem viktigheten av at livserfaringene til de gruppene i samfunnet det er viktig at vi forstår, blant annet etniske minoriteter og medlemmer av andre kulturer, får en stemme gjennom litteraturen (1997/2016, s. 43).

Følelser som henger nært sammen med medlidenhet, er evnen til sympati og empati. To følelser som handler om ens evne til å føle *med* andre, i ulik grad. Nussbaum skriver at: “Barn som utvikler en evne til sympati eller medlidenhet - ofte ved å ta den andres perspektiv - forstår hvilken smerte deres egen aggressive handling har påført et annet menneske” (1995/2016, s. 203). Sympati og medlidenhet handler altså om at en klarer å forstå at en selv kan påvirke andre, på godt og vondt, og det gjerne ved å sette seg inn i den andres perspektiv, som vi har sett at litteratur i stor grad åpner opp for. Empati er en følelse som i forlengelse av sympati åpner opp for at en i tillegg til å forstå at en selv kan påvirke andre negativt også er i stand til å korrigere sin egen atferd i møte med andre, fordi en på et dypere nivå klarer å forstå og sette seg inn i den andres perspektiv. Nussbaum knytter ordet empati til moral, og sier at selv om de ikke nødvendigvis betyr det samme, så bidrar ens evne til empati til en moralfølelse (1995/2016, s. 203).

En annen tilnærming til empati er hvordan psykologen Paul Bloom (2014) er mer kritisk til hvor fruktbart empati er for forståelsen av andre menneske. I motsetning til Nussbaum mener Bloom derimot at empati er et dårlig utgangspunkt for et ønske om å ville være god eller gjøre andre godt (2014, s. 14). Videre presenterer Bloom i artikkelen *Against empathy* (2014) laboratoriestudier som viser hvordan vi lettere bryr oss om enkeltindivider vi kjenner til fremfor en større gruppe mennesker (s. 15). Betydningen det har for empati er at den fører til at en som menneske lar seg bli mer styrt av følelser, mens dersom en mestrer å legge vekk empatien vil en i større grad kunne se viktigheten av å fokusere på de større problemene. Altså mener Bloom at empatien begrenser oss til å føle for enkeltmennesket som opplever for eksempel urettferdighet, fremfor å rette fokuset mot urettferdighet satt i system og som et samfunnsproblem.

Innledningsvis viste jeg til Stoltenbergs forskning på skjønnlitteraturens potensiale for livsmestring hos barn, og hvordan hennes bok *Barn, litteratur og livsmestring* (2020) er skrevet med et ønske om å løfte frem læringspotensialet for barn som selvstendige individer. Samtidig trekker boka frem barnas evne til å reflektere og leve seg inn i andres liv. En kan si at boka viser skjønnlitteraturens rolle i den enkeltes speiling i det en leser, samtidig som litteraturen gir en ytre vekst i å lære om hvordan andre har det. Det foregår med andre ord både en indre og ytre vekst, som gagnar individets livsmestring i sine utfordringer, samtidig som den gir barna en mulighet for å lære mer om andres. Barnets ytre vekst foregår gjennom

at skjønnlitteraturen åpner opp for at barn møter andres virkeligheter, andres følelser og tanker (Stoltenberg, 2020, s. 174). På den måten utvider en også sin forestillingsevne, som beskrevet tidligere, som er grunnleggende for at samfunnet skal bestå av individer som genuint lever seg inn i hverandres liv og dermed et tolerant samfunn (Andersen, 2011, s. 19–20).

3.3.3 Elever som selvstendige individer

Etter å ha presentert både en avgrensning av begrepet livsmestring som tema i læreplanen og som en del av undervisningen, vil jeg avslutningsvis trekke frem det individuelle fokuset livsmestring byr på. Jeg har beskrevet hvordan livsmestring kan handle om en indre og ytre vekst, og vist hvordan individet kan utvikle seg på en måte som både bidrar til fellesskapet og som gir rom for empati og en større medmenneskelighet. Det jeg videre vil vise nå er hvordan livsmestring også handler om en indre vekst, og viktigheten av at skolen er med på å dyrke selvstendige individer som har gode forutsetninger for å mestre eget liv.

Elevene skal være i stand til å være agenter i eget liv, slik Albert Bandura kaller det (1997). Bandura presenterer begrepet *human agency* som i korte trekk handler om i hvilken grad mennesket påvirker ens eget liv. Mennesker er ikke bare individer hvis ting hender dem, men vi er i stand til å bidra og påvirke de hendelser og faktorer som spiller inn i livet vårt. Samtidig som det er faktorer som er utenfor vår kontroll og som en ikke får påvirket, er vi likevel bidragsyttere som er med på å avgjøre hva som hender (Bandura, 1997, s. 3). Videre beskriver Bandura hvordan mennesker handler ut ifra hva menneskets muligheter generelt, og hva en selv tenker en er i stand til å mestre, eller “their own capabilities” (1997, s. 3). I tillegg til hvordan mennesker påvirker eget liv, beskriver Bandura hvordan handlinger på ulike måter påvirker andre. Blant annet skriver han om hvordan en kan ha en intensjon og et ønske om et spesifikt utfall i det en gjør, men hvor konsekvensene derimot blir helt annerledes eller motsatt hva en i utgangspunktet hadde tenkt (1997, s. 3).

Altså, handler livet om at det er en kombinasjon av utenforliggende faktorer en ikke får påvirket og de faktorene og hendelsene en selv kan påvirke. I tillegg handler mennesket ut ifra hva en selv tror en kan få til, og at det i noen tilfeller er mennesket selv som skaper begrensninger for hva en kan klare. Det er avgjørende at en selv har en tro på hva en kan få til, for å i det hele tatt ha en gjennomføringsevne (Bandura, 1997, s. 3). Dette er overførbart til skolen, fordi elevene må selv ha en tro på at de kan mestre noe for å kunne gjennomføre, eller

å ha en vilje til å forsøke. For å trekke linjer til livsmestringsundervisningen, må altså elevene oppleve og erfare hvordan de selv kan være med på å påvirke eget liv for at de skal kunne gi et forsøk på å være selvstendige individer.

Disse beskrivelsene av hvordan mennesket selv er med på å påvirke eget liv, samt hvordan en kan påvirke andre gjennom handlinger er med på å underbygge viktigheten av at skolen arbeider med å danne selvstendige individer. På mange måter er dette noe som inngår i temaet livsmestring, og som dermed blir naturlig å inkludere i denne oppgaven fordi det støtter det individuelle perspektivet på livsmestring. Altså måten livsmestring ikke bare gagnar fellesskapet og samfunnet på sikt, men at elever også er individer som kan være i stand til å ta ansvar for eget liv.

3.4 Litteraturredidaktikk

I det følgende vil jeg presentere ulike didaktiske tilnæringer og arbeidsmetoder en kan benytte i arbeidet med skjønnlitteratur. De arbeidsmåtene jeg presenterer er ikke nødvendigvis ment som oppgaver gitt etter å ha lest en bok, men noe som også kan benyttes underveis og ved ulike lesestopp i boka. I tillegg er de presentert med utgangspunkt i et arbeid med elever på 5.-7.trinn.

3.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Et grunnleggende prinsipp for undervisningsmetodene jeg straks vil presentere er et sosiokulturelt læringsperspektiv, som bygger på hvordan læring kan foregå i et klassefellesskap. Læreren, medelever og klassen som helhet kan bli brukt som en ressurs for at enkeltelevne i klassen skal få utnyttet sitt læringspotensial. Min tilnærming til litteraturlesing handler om at det er subjektivt hva de individuelle elevene vil få ut av en tekst, og målet med å benytte disse arbeidsmetodene vil være at elever kan få mer ut av lesingen enn hva de ville ha gjort på egen hånd. I et arbeid med tekst som jeg beskriver i denne oppgaven vil det også være individuelt hva elevene får ut av møtet med teksten, og det er også noe av det den estetiske lesingen handler om: en har et utgangspunkt i egne personlige, subjektive og individuelle erfaringer og tar det med seg i møte med teksten, og på den måten kan den samme teksten oppleves og tolkes ulikt fra elev til elev.

Professor i pedagogikk Olga Dysthe (2001) beskriver hvordan denne formen for læring handler om nettopp en sosiokulturell tilnærming til læring. Prinsippene i et slikt læringsmiljø er at læring foregår gjennom samspill og kommunikasjon mellom deltakerne (Dysthe, 2001, s. 33). Den sosiokulturelle tilnærmingen fokuserer på hvordan elevenes læring foregår som deltakere i en sosial praksis (Dysthe, 2001, s. 35). Videre vil jeg nå presentere hvordan læreren kan legge til rette for et sosialt samspill i klasserommet.

3.4.2 Litterær samtale

En måte å arbeide med skjønnlitteratur i klasserommet som særlig fremmer dialog i undervisningen er å gjennomføre litterære samtaler. Ved å samtale med elevene om det en nettopp har lest åpnes det opp for en dypere forståelse og refleksjon, og en mulighet for at enda flere elever får et større læringsutbytte av det som nettopp har blitt lest. I et mangfoldig klasserom vil det alltid være elever på ulike nivå, som for eksempel at enkelte vil få med seg budskap, hendelser eller tolkninger av boka som for andre elever vil gå over hodet deres. Ved en litterær samtale i plenum, eller mindre grupper, kan enkeltelever få et større utbytte av litteraturen enn de ville ha fått ved å kun lese boka uten videre arbeid med teksten.

En definisjon på litterære samtaler er “klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane.” (Aase, 2005, s. 106). Målet med å gjennomføre en litterær samtale i klasserommet er altså å gi elevene rom og mulighet til å uttrykke seg, stille spørsmål til det de har lest og reflektere sammen i fellesskap. Utgangspunktet for slike samtaler er at fellesskapet har lest den samme litterære teksten, og for å sørge for at samtlige elever i klassen har det samme utgangspunktet uavhengig av hvor dyktige lesere en er, så er høytlesning hensiktsmessig å benytte i arbeidet med dette. I tillegg bidrar den litterære samtalen til å gjøre teksten og refleksjonene mer tilgjengelige for alle, når den gjennomføres muntlig uten noen lange skriveoppgaver underveis, hvor en konsekvens kan være at en allerede der har mistet mange elever.

Noe som er viktig å være bevisst på når det skal gjennomføres en litterær samtale, er å skape et trygt samtalemiljø for elevene. I forbindelse med den sosiokulturelle læringsteorien jeg har presentert ovenfor, kan det handle om å skape et klassefellesskap hvor elevene bygger videre på hverandres refleksjoner, utsagn og tolkninger. Som lærer bør en gjøre det en kan for å legge til rette for at flere elever føler seg trygge nok til at de tør å bidra til samtalen. Kåre Kverndokken skriver i boka *101 litteraturredaktiske grep* (2018) blant annet om sårbarheten

elevene kan oppleve ved å skulle utlevere sine egne subjektive stemme i en litterær samtale og hvordan en “mangel på håndhevelse av gode, konkrete ytringsregler kan skape taushet hos en del elever” (s. 174). Tausheten Kverndokken skriver om her kan handle om at elevene lar vær å være muntlig aktive på grunn av utrygghet, de *tør* ikke. Kverndokken skriver videre om det å gjøre elevene trygge nok til å ta ordet, og struktur og god logistikk er stikkord som blir brukt for å beskrive hva som kan støtte elevene i arbeidet med å skape et trygt samtalemiljø (s. 174). Et annet viktig poeng i å gjøre elevene trygge nok til å tørre å ytre sine tanker og refleksjoner er at læreren spiller videre på elevenes innspill og ikke avfeier det som blir sagt, men heller forsøker å godta og anerkjenne det elevene sier for en autentisk samtale (Skarðhamar, 2014, s. 80).

I tillegg til å arbeide for et trygt samtalemiljø som et premiss for at elever tør å delta i den litterære samtalen, er det grunnleggende at læreren tar høyde for andre årsaker til at elever er tause. Blant annet kan flerspråklige elever oppleve å ikke ha det språket som behøves for å uttrykke det en mener, og at en ikke har den språklige kompetansen for å formidle sine tanker til fellesskapet. I tillegg kan det handle om at en ikke forstår det som blir sagt, og da er det viktig at både medelever og spesifikt læreren er bevisst dette og for eksempel reformulerer spørsmålene sine for å bringe kommunikasjonen videre (Danbolt & Palm, 2013, s. 175).

Et annet viktig aspekt ved gjennomføring av en litterær samtale er balansegangen mellom faglig språk og spontanitet i samtalen (Kverndokken, 2018, s. 173). Det er viktig å gi elevene rom for å dele sine tanker og refleksjoner, uten at det alltid må være faglig forankret. Litterære samtaler kan både omhandle form og struktur ved tekstene, men noe som også er vel så viktig er selve innholdet og enkelthendelser som kan bli diskutert uten å rette fokuset på komposisjon, fortellerteknikk, virkemidler eller andre litterære trekk. Når en som lærer sørger for at det ikke blir for faglig tungt, kan det være med på å inkludere flere elever med i samtalen, slik at de kan bidra på deres premisser. Dette favner elever hvor språket kan oppleves som en barriere, av ulike årsaker, og det inkluderer elever med norsk som andrespråk. Samtalen bør heller ikke bli for flytende, men ei oppfattes som for rigide uten spontanitet (Kverndokken, 2018, s. 174).

3.4.3 Ulike typer spørsmål i en litterær samtale

Når en som lærer skal organisere og planlegge den litterære samtalen, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i ulike typer spørsmål for å bedre lykkes med å motivere,

inkludere og engasjere elevene. Ann-Kari Skarðhamar presenterer 3 ulike typer spørsmål i det hun kaller den strukturerte analysesamtalen, i boka *Litteraturundervisning: teori og praksis* (2014, s. 81–84).

Den første typen spørsmål er det Skarðhamar kaller *identifikasjonsspørsmål*, som er formulert slik at deltakerne i samtalen blir ledet tilbake til teksten og må ta stilling til egne personlige valg og meninger om teksten (2014, s. 82). Poenget er at leseren skal kunne identifisere seg med en karakter eller en hendelse i boka, og dermed blir en kastet rett inn i teksten uten noen krav til kunnskap om litteratur, og på denne måten stiller deltakerne i samtalen mer likt fordi det appellerer til engasjement og følelse (Skarðhamar, 2014, s. 82).

Den andre typen spørsmål som blir presentert er *refleksjonsspørsmål*, som gir muligheter for en analytisk tilnærming til teksten, som på barnetrinnet gjerne kan være knyttet til personene i teksten fordi det er de litterære trekkene ved teksten som for så unge lesere kan være mulig å gjenkjenne og identifisere (Skarðhamar, 2014, s. 82). Slike litterære trekk kan for eksempel være konflikter mellom mennesker med følelser som sjalusi, egoisme, griskhet og i den andre retningen rettferdighet, kjærlighet og håp (Skarðhamar, 2014, s. 82). Til tross for at elever på barnetrinnet er på et nivå der de ikke er i stand til å lære seg en mer avansert terminologi innenfor litteratur, enda, kan en likevel beskrive og gjenkjenne fenomener i tekster som gir rom for en analytisk tilnærming til teksten (Skarðhamar, 2014, s. 82). Det vil være viktig for læreren å kjenne sin elevgruppe for å gjøre refleksjonsspørsmålene tilgjengelige for alle, samtidig som en kan prøve å utfordre elevene ved å utvide deres kompetanse innen litterære trekk. Denne typen spørsmål kan altså legge grunnlag for å identifisere det som diskuteres og koble det til noen narratologiske begreper.

Den tredje og siste spørsmålstypen er det Skarðhamar kaller *overføringsspørsmål*, som handler om å knytte en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet (2014, s. 83). Disse spørsmålene kommer gjerne mot slutten av den litterære samtalen, og kan være en oppsummerende dialog for å bygge en bro fra teksten til elevenes egne liv og virkelighet (Skarðhamar, 2014, s. 83).

Noe av det som er sentralt med disse type spørsmålene, sett i lys av estetisk lesing og leselyst, er viktigheten av at spørsmålene er autentiske eller åpne og fokuserer på elevenes tolkning og

refleksjoner (Skarðhamar, 2014, s. 80). Ved at samtalen sentrerer seg rundt nettopp dette, kan det bidra til at flere elever tør å bidra til samtalen.

3.4.4 Story slam

Begrepet *story slam* blir av Per Thomas Andersen beskrevet som “steder der folk kommer sammen og underholder hverandre med fortellinger, konkurrerer om å fortelle de beste historiene og plasseres i grupper for å lage fortellinger sammen der og da.” (2019, s. 25). Uten at fokuset blir på konkurranseaspektet, er det en metode som kan overføres til klasserommene og kan bli arbeidet med av elevene. For eksempel kan en ta utgangspunkt i et tekstutdrag eller et bilde, som de sammen skal samtale om å skape en fortelling. Uten å gå i dybden på de ulike prosessene, eller etappene som Andersen beskriver, kan selve poenget, nemlig at en i fellesskap skaper en fortelling ut ifra et gitt utgangspunkt, være en fruktbar måte å arbeide med fortellinger på. Ved å benytte story slams på den måten i klasserommet, får elevene sett verdien i å samarbeide og bruke hverandre som ressurser, samtidig som det viser hvordan samme utgangspunkt kan bli tolket på ulike måter.

For å spille på verdien i å oppleve ulike tolkninger, kan en også eksperimentere med synsvinkelen i fortellingen. Andersen presenterer en story slam med utgangspunkt i synsvinkel, hvor elevene får i oppgave å skrive om et tekstutdrag ved å skifte synsvinkelen, for eksempel der en tekst er skrevet i objektiv synsvinkel kan elevenes oppgave være å skrive om utdraget til en intern synsvinkel, hvor en får innsikt i aktørens indre verden (2019, s. 74). På den måten får en mulighet til å sette seg inn i andres perspektiv, og skal elevene få erfaring med dette trengs det også undervisningsmetoder som legger til rette for og dyrker den muligheten. En måte å differensiere denne arbeidsmåten på er muligheten for å samarbeide eller svare muntlig fremfor å utforme en skriftlig fortelling.

En annen lignende metode å arbeide på som ligner på denne story slam'en som Andersen introduserer, er den oppgaven Nussbaum beskriver når hun diskuterer viktigheten av at litteraturen kan være med på å gi stemmer til sårbare samfunnsgrupper. Nussbaum beskriver en elev som fikk en oppgave som handlet om å skrive et brev til sine egne foreldre, men som den fiktive karakteren som i dette tilfellet var en homofil person (1997/2016, s. 43). Poenget med oppgaven var å la den fiktive personens “stemme komme ut av hans egen munn” (Nussbaum, 1997/2016, s. 43). Videre beskriver Nussbaum hvordan denne eleven opplevde oppgaven som utfordrende, fordi det innebar å måtte forstå noen andre sitt verdensbilde. På

mange måter minner dette om Andersens story slam, fordi dette også er en oppgave som kan utfordre elevene til å tre inn i en fiktiv karakters rolle og deres perspektiv eller synsvinkel, som igjen kan resultere i en økt forståelse for andres livsverdener.

4.0 Analyse og drøfting

Dette kapittelet utgjør hoveddelen av oppgaven, hvor jeg vil analysere de to bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022). Bøkene vil jeg jeg fortløpende drøfte i lys av eksempler på hvordan de kan arbeides med i klasserommet, med utgangspunkt i at bøkene blir lest for barn på mellomtrinnet. Derfor er det hensiktsmessig å kombinere analyse og drøfting i ett og samme kapittel, hvor det didaktiske potensialet altså vil bli presentert underveis. Jeg vil hovedsakelig ta for meg hvordan bruk av synsvinkel, tematikk og sjangeren kan åpne opp for blant annet økt empati, selvstendighet og dermed også livsmestring hos elevene. Poenget med å ha 2 skjønnlitterære verk er ikke å sammenligne bøkene, men heller å vise ulike perspektiv på livsmestring. Derfor vil jeg først analysere og drøfte *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og deretter *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) i hver sine underkapitler. Avslutningsvis vil jeg likevel belyse likheter og forskjeller ved bøkene, for å helt til slutt presentere konklusjonen av min analyse. Heretter vil jeg henwise til bøkene ved å kun vise til sidetall der det er utdrag fra bøkene.

4.1 Ikke lov å le

4.1.1 Synsvinkel

Aller først vil jeg i analysen av *Ikke lov å le* kommentere et av de narratologiske virkemidlene i boka, nemlig bruk av synsvinkel, med utgangspunkt i det jeg i teorien har presentert av Per Thomas Andersen (2019). Boka er skrevet med en førstepersonsforteller, altså jeg-person, hvor vi har Kajas synsvinkel og dermed tilgang til hennes tanker og følelser i møte med alle situasjoner og hendelser i boka. I boka foregår det ikke en nullfokalisering, noe som dermed begrenser leserens tilgang til andre karakterers indre tanker og observasjoner. Noen av de karakterene Kaja samhandler mye med er moren, læreren Trude og medeleven Linn. Bruken av synsvinkel er avgjørende for hvordan de ulike situasjonene blir tolket som de gjør, og kan være med på å forsterke hvordan Kaja oppfatter de ulike hendelsene. Noe som er interessant ved boka er at leseren kan en erfare hvordan Kajas handlinger ikke alltid samsvarer med hennes hensikter i møte med de andre. Jeg vil nå trekke frem noen eksempler fra boka som viser situasjoner som kunne ha vært et godt utgangspunkt å arbeide med i et klasserom for å utforske hvordan mennesker kan tolke samme situasjon på ulike måter.

Kaja er ei jente som nettopp har begynt på en ny skole og som ønsker seg nye venner. Men etter å ha møtt de andre i klassen, tenker hun at: "Alle i klassen er rare, men hun som heter

Linn, virker litt kulere enn de andre. [...] Alt med henne er litt ekstra fint, og det sier seg liksom selv at vi to skal bli venner.” (s. 17–18, min anm.). Hun synes altså at alle de andre elevene i klassen er rare utenom Linn, og det er tydelig at Kaja ønsker å gjøre det hun kan for å bli venn med Linn. Allerede i tredje kapittel, og det som virker som en av de første dagene på den nye skolen, oppstår likevel den første av flere episoder på den nye skolen. Kaja følger etter sin nye klassevenninne Linn helt inn på toalettet. Til Kajas store overraskelse står Linn og gråter, og Kaja reagerer på en måte som allerede her kan illustrere hvordan situasjoner lett kan bli misforstått. Merk at dette er ei jente som ønsker å bli venn med Linn, men istedenfor å si noe kult eller hyggelig, sier hun fort: “Gråter du fordi du er bitte litt tjukk?” (s. 19). Naturligvis blir ikke dette godt tatt imot av Linn, som løper inn på kontoret til deres kontaktlærer Trude.

Denne toalett-situasjonen kan være et godt utgangspunkt for et lesestopp og videre arbeid i klasserommet. Dersom målet med lesingen er at elevene skal kunne sette seg inn i andres perspektiver for å få innsikt i andres følelser og erfaringer, kan en benytte Andersens story slam (2019), som handler om å ta et utdrag fra boka og skrive om selve situasjonen med en annen synsvinkel. Det er nærliggende å tro at Linn ikke opplever ei jente som ønsker å bli venner, men heller ei som følger etter henne for å fornærme henne ved å kommentere vekten hennes. Uten at jeg som voksen vet hvordan barneleseren oppfatter teksten, tror jeg dette kan være en trygg inngang til både boka og selve arbeidsmetoden for elevene fordi det er en situasjon hvor det kommer tydelig frem hvordan Linn oppfatter Kajas utsagn. Med andre ord får elevene på denne måten en øvelse i å forsøke å omfortelle teksten med en annen synsvinkel på en trygg måte, fordi det er en såpass konkret situasjon. Om oppgaven blir gjort skriftlig eller muntlig, individuelt eller i fellesskap er ikke det viktigste her, men poenget er at elevene får en mulighet til å fortelle situasjonen fra et annet perspektiv enn slik det blir presentert i boka.

Gjennomgående i hele boka havner Kaja i lignende episoder, som Linn etter hvert konfronterer henne med. Jeg kommer tilbake til konfrontasjonen senere, men først vil jeg trekke frem en hendelse hvor Kaja mer bevisst kommer med frekke kommentarer til en av sine medelever. Klassen er på skolekjøkkenet, og Kaja er på samme gruppe som Linn som hun på dette punktet i boka har blitt bedre kjent med. På skolekjøkkenet får leseren innblikk i den hyggelige stemningen mellom venninnene, og de ler og har det gøy mens de samarbeider om å kutte løk. Som en ofte gjør når en kutter løk, feller jentene naturligvis noen tårer. En

som legger merke til dette, er deres medelev Espen. “- Skjønner at du gråter, sier han til Linn. - Det er sikkert ikke så lett å være ei diger dundre sånn som du er. Men tenk positivt! Du kan jo få deg en jobb som bilknuser eller noe.” (s. 60) kommenterer Espen til jentene, noe som ifølge Kaja er en helt vanlig affære i skolehverdagen deres. Espen er den mer typiske bølla i klassen. Han er den som prater høyest og som oftest stygt om de andre. Kaja har hittil i boka klart å holde seg rolig når Espen spyr ut kommentarer i klasserommet. Hun holder seg rolig, fordi “hvis [hun] starter noe, kan [hun] bli sint. Og hvis [hun] blir sint, kan [hun] miste hodet.” (s. 53, min anm.). Det blir tydelig for Kaja at Linn blir såret av kommentarene til Espen, og selv om hun tidligere i boka har klart å holde seg rolig og ikke si noe tilbake er dette tydeligvis dråpen for Kaja. For denne gangen går det ikke bare utover henne selv, men hun oppfatter at venninnen hennes blir lei seg. Så lei seg at Kaja velger å ta igjen, og hun sier til Espen “at han antagelig ikke kommer til å få jobb i det hele tatt, siden han nesten ikke kan skrive med små bokstaver, men at det sikkert går bra siden hele familien hans er møkkete grisebønder.” (s. 60). Etter at Kaja ser Linn smiler til henne, fortsetter hun å hevne seg på Espen: “Jeg vil at hun skal fortsette å smile, så jeg fortsetter å snakke. - Pluss at du sykler helt utrolig sakte, sier jeg.” (s. 60–61) og videre fortsetter hun å legge ut om hvor sakte Espen sykler, mens hun forsikrer seg om at de andre i klassen følger med og forstår hva hun snakker om. Det hele eskalerer raskt og melkekartonger blir kastet på skolekjøkkenet. Det som går gjennom hodet til Kaja i det situasjonen eskalerer er at “når Espen kaster melkekartongen sin mot meg, er det ikke min feil at jeg er veldig god til å ta imot ting og kaste dem rett tilbake. Jeg har en kjapp kropp, det er sånn jeg er skrudd sammen. Så jeg kaster, og jeg treffer, og når neseblod og melk blander seg, er det litt fint å se på, men det er sånn man ikke burde si høyt.” (s. 61–62).

Det som er spesielt interessant i denne situasjonen er hvordan Kaja distanserer seg fra handlingene sine, og begrunner hele melkekartongkastingen som en kroppslig reaksjon hun selv ikke har kontroll på. Dette er et poeng jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven, men først vil jeg drøfte hvordan denne konkrete situasjonen fra boka kan bidra til ferdighetene *følelser* og *fantasi* (Andersen, 2019). I tillegg til story slam'en der en gjenforteller situasjonen fra en annen synsvinkel som også kan benyttes her, åpnes det opp for at en som leser får et innblikk i hva som er årsaken til at konflikten oppstår og eskalerer. Etersom det er Kajas synsvinkel vi har tilgang på, får vi ikke vite hva Espen tenker, men det er tydelig at Kaja i utgangspunktet gjør som hun gjør fordi hun ønsker å få Linn til å smile igjen. Målet hennes er altså ikke nødvendigvis å rakke ned på Espen, men heller å få noen andre til å føle seg bedre.

Uten å trekke inn konsekvensetikk og diskutere om målet helliger middelet, er det likevel verdt å merke seg at her er det ikke det å mobbe Espen som er målet til Kaja. Med andre ord får leseren mulighet til å få en større forståelse for og innsikt i andres følelser, fordi elevene kan reflektere rundt hva som er intensjonen til Kaja. Det kommer tydelig frem gjennom Kajas tankeressonnement at hun observerer ei jente som er såret, og går inn for å få henne glad igjen, selv om det går på bekostning av Espen i dette tilfellet.

Det vi derimot ikke har tilgang på, er hva Espen tenker når han kommer med disse kommentarene til spesielt Linn. Selv om vi ikke får vite hvorfor han velger å komme med lignende kommentarer gjennomgående i hele boka, kan Kajas indre tanker være et utgangspunkt for å tolke Espens handlinger. Noe av målet med å benytte en slik tematikk og fokusere på synsvinkelen på denne måten, er at elevene kan ta det med seg videre ut i livet i møte med andre. Men allerede i karakteren Espen er det rom for at elevene kan reflektere og stille spørsmål til om det også kan være en bakenforliggende årsak til at han til stadighet rakker ned på andre. På den måten får elevene mulighet allerede her til å utfordre sin evne til forståelse for andres følelser og handlinger.

Mens vi enda er inne på noen av de narratologiske virkemidlene i boka, vil jeg trekke frem noen av sjangertrekkene vi kan finne. I teoridelen av oppgaven beskrev jeg hva som faller innenfor kategorien realistisk fortelling, og noe av det som er gjennomgående er oppfatningen om at det som skjer og den verdenen vi møter er tilnærmet lik vår egen (Birkeland et al., 2018). I boka er det ingen fantastiske trekk, og det foregår ikke noe magisk utover det som kunne ha skjedd i den virkelige verden. Dette kan bidra til at overføringsverdien til klasserommet er enda større, fordi det er lettere for elevene å koble opp situasjonene med sitt eget liv. Jeg skal nå gi noen eksempler på hvordan boka kan bli brukt i en litterær samtale, når utgangspunktet er at boka er gjenkjennbar for elevene.

Både toalett-situasjonen og hendelsen på skolekjøkkenet er gode utgangspunkt for en litterær samtale, hvor en kan koble elevene på fortellingen ved å benytte ulike typer spørsmål (Skarðhamar, 2014). Begge situasjonene finner sted på skolen, og ved å innlede samtalen med et identifikasjonsspørsmål, er det stor sannsynlighet for at samtlige elever har noen karakterer de kan identifisere seg med. Enten det er Kaja som følger etter Linn inn på do for å prøve å bli venn med henne, eller om det er Linn som er lei seg på toalettet for en kommentar fra en medelev. Situasjonen på skolekjøkkenet åpner for enda flere karakterer å identifisere seg med,

både Kaja, Linn og Espen, i tillegg til de andre medelevene i klassen deres som observerer det hele utenfra selv om de ikke spesifikt blir nevnt i boka. Et identifikasjonsspørsmål kan være: “Hvordan ville du ha reagert dersom noen i klassen begynte å kaste melkekartonger i klasserommet?”, på den måten blir elevene satt inn i den konkrete situasjonen som foregår i boka. Andre typer identifikasjonsspørsmål kan være: “Har du noen gang opplevd at kroppen gjør slike handlinger uten at du rekker å tenke deg om?” eller rett ut: “Hvilken av karakterene kjenner du deg mest igjen i?”. Sistnevnte kan naturligvis være utfordrende å svare på, men det åpner likevel opp for at elevene må reflektere og forsøke å sette seg inn i personene som er blitt presentert.

Etter at elevene har fått slike spørsmål som åpner opp for å identifisere seg med noen av karakterene eller hendelsene, kan vi bringe den litterære samtalen videre på ulike typer refleksjonsspørsmål (Skarðhamar, 2014). Som en videreføring av det første spørsmålet, kan elevene nå reflektere rundt hvorfor Kaja kastet melkekartongen eller hvorfor hun velger å stille Linn frekke spørsmål. På grunn av synsvinkelen får vi tilgang på hva Kaja tenker i det hun prater med de andre medelevene, og det gjør at en som leser også kan observere og få bekreftet at handlingene ikke samsvarer med Kajas formål eller hensikter. Ved å samtale om dette i klassen kan elevene reflektere rundt hvorfor situasjonene utspiller seg som de gjør, samtidig som ulike overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2014) kan bringe samtalen videre på elevenes egne liv. Jeg har allerede vært inne på hvordan det at boka er en realistisk fortelling gjør at elevene lettere kan kjenne igjen situasjonene og det er naturlig å forestille seg at dette kan foregå på deres skole. Det vil derfor ikke nødvendigvis være behov for spørsmål som “Kunne dette ha skjedd på skolen her?”, men en kan for eksempel heller spørre om “Hvordan kan en reagere hvis noe lignende hadde skjedd i vårt klasserom?” eller “Hva tenker du at vi kan gjøre når slike misforståelser oppstår?”. Ved å stille slike overføringsspørsmål blir elevene nødt til å se koblingen mellom situasjonene i boka, med sitt eget klasserom eller hverdagsliv, samtidig som de reflekterer rundt hvorfor de oppstår. En får ikke målt i hvilken grad eleven faktisk tar med seg dette ut i livet, men målet kan være at elevene beveger seg til det Judith Langer (1995/2017) beskriver som lesefase fem, hvor leseren har bygget rike nok forestillingsverdener til å ta de med seg videre ut i andre situasjoner.

4.1.2 Mobbetematikken

Ei bok som tematiserer mobbing er ikke noe nytt eller revolusjonerende, men jeg tolker ikke boka *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) som ei moraliserende bok hvor målet er å identifisere

mobbing og belyse for leseren at dette er feil. Det at en ikke skal mobbe hverandre, er en så grunnleggende del av skolen at det er rimelig å påstå at er en del av elevenes opplæring allerede fra første klasse. Men slik Andersen (2019) hevder, trenger ikke nødvendigvis fortellingen å være moralsk eller oppdragende, for at en som leser skal få mulighet til å øve på evnen til å forstå andres følelser, som presentert i teorikapittelet. Det som kan skille denne boka fra andre bøker som tematiserer mobbing, er blant annet hvordan Kaja skiller hodet fra kropp og ikke alltid tar ansvar for mobbingen hun utfører, slik jeg har vært inne på allerede i analysen. I forbindelse med skolekjøkken-situasjonen, ser vi eksempler på at Kaja mener det er kroppen som hodeløst utfører handlingene ved å kaste melkekartong på medeleven sin, og at dette kan da ikke være hennes feil at kroppen er så rask og flink til å kaste.

Et annet eksempel på at Kaja lar kroppen bestemme over hodet, er da hun får instruksjoner fra sin mor om at det er ikke lov å le av en voksen mann som mjauer på kafé, til tross for at:

[D]et er morsomt sånn inni kroppen. Men kroppen kan ikke alltid få bestemme. Man må bruke hodet også. Tenke før man snakker. Tenke før man handler. Jeg klyper meg i magen under gensen for å stoppe latteren. (s. 24–25, min anm.).

Her viser Kaja at hun er bevisst sine egne handlinger og tanker, og går aktivt inn for å ikke la kroppen bestemme. Dette viser tendenser til den ansvarliggjøringen som mangler i andre tilfeller i boka. Denne mangelen kommer frem for eksempel i klasserommet når Espen leser høyt et brev Kaja skrev spesifikt til Linn. I denne situasjonen blir Kaja “så sint at kroppen [hennes] tar over.” (s. 89, min anm.), altså distanserer Kaja seg fra handlingene ved å nærmest skyldte på kroppen sin. Situasjonen eskalerer til det punktet at hun ender opp med å legge Espen i bakken, fordi hun blir så sint. Senere blir dette naturligvis videreformidlet til Kajas mor, men e-posten fra læreren Trude får moren aldri se, fordi Kaja sletter den fra datamaskinen før moren i det hele tatt rekker å se at den har blitt sendt til henne. Også her skylder Kaja på sin egen kropp, og hvordan det er hånda hennes som fører pila på datamaskinen “bort til der det står SLETT, og så lager maskinen en svosj-lyd. Så er mailen borte” (s. 105). I det følgende vil jeg drøfte hvordan dette er overførbart til elevene.

Som sagt, er motarbeiding av mobbing en kjerneverdi i norsk skole, og elever og lærere arbeider på ulike måter for å motarbeide dette. Det finnes flere definisjoner på mobbing, men det innebærer blant annet bevisste handlinger og/eller ord som oppleves krenkende, og som

gjentas over tid. Bevisst og gjentakende atferd er altså grunnleggende for at det skal defineres som mobbing, og i likhet med andre mobbesituasjoner er Kajas tilfeller i gråsonen. Likevel, så er ikke poenget i analysen å avgjøre om Kajas handlinger defineres som mobbing, men heller identifisere temaet og trekke linjer til hvordan det kan være et utgangspunkt for arbeid i klasserommet for å bidra til livsmestring.

I sammenheng med mobbing som tema, trakk jeg i avsnittene over inn begrepet ansvarliggjøring. Kaja forklarer tidvis handlingene sine som en kroppslig reaksjon, som jeg har vist flere eksempler på ved situasjonen på skolekjøkkenet, brev-hendelsen i klasserommet hvor hun er fysisk mot Espen og deretter sletting av mailen på datamaskinen. Samtidig er det også flere refleksjoner hos Kaja gjennom boka, hvor hun viser at hun er klar over at handlingene hennes har konsekvenser. På et tidspunkt i boka erkjenner Kaja ovenfor Linn hvordan ting faktisk var på den gamle skolen, og at hun slettes ikke har venner slik hun derimot har prøvd å overbevise Linn om. I denne samtalen kommer det frem at Kaja har utført lignende handlinger tidligere, hvor hun med et mål om å selv bli bedre likt og dermed få flere venner, ender opp med å både fornærme og direkte såre andre medelever. Hun har nemlig en egenskap de andre kan like, hun er morsom og får de andre til å le. Problemet her oppstår når disse morsomhetene går på bekostning av andre, og grensen mellom å være klassens klovn og klassens mobber blir uklar. Plutselig har Kaja endt opp med å mobbe mange andre elever på skolen i et forsøk på å få de andre til å le. Det er på dette tidspunktet i samtalen at Linn konfronterer Kaja med å spørre “- Du mener at du var en mobber?” (s. 99). Uten å avkrefte påstanden fortsetter Kaja å skildre hvordan ting på den forrige skolen gikk for seg. Det gikk så langt at hun ble flink til å sloss, men “ikke så flink til å stoppe når [hun] først har begynt på noe” (s. 99, min anm.). Dette er også årsaken til at hun påførte to av guttene på skolen hjernerystelse, noe som vitner om ei jente som har utfordringer med å kontrollere sine egne følelser. Hun beskriver hvordan hun lot kroppen bli sin egen sjef da det gjorde så vondt at de andre lo av henne, men som leser kan en også observere hvordan Kaja arbeider for å kontrollere de boblende følelsene i kroppen slik at de ikke eskalerer til det fysiske.

I en klassesamtale hvor en reflekterer rundt hvorvidt det som foregår i boken er mobbing og hva som kan være årsaken til at noen handler som de gjør, kan elevene befinne seg i ulike lesefaser (Langer, 1995/2017). Situasjonene som eskalerer og etter hvert blir fysiske kan for leseren oppleves som overraskende, og dermed føre til at en faller ut av forestillingsverdenen en har bygd, fordi en må konstruere en annen forståelse av Kaja som person. Underveis i

boka, når en blir bedre kjent med Kajas personlighet, kan det tenkes at det vil være mer som skal til for at elevene faller ut av forestillingsverdenen. Ut ifra dette vil nok elevene underveis i lesingen primært befinne seg i lesefase to, hvor en ut ifra sin egen kontekst skaper en forståelse og hypotese for hva som vil skje videre. Når særlig denne tematikken arbeides med i klasserommet slik jeg har presentert, er det nærliggende å tro at elevene beveger seg et sted mellom fase tre til fem, som handler om å skape nye forståelser og refleksjoner ut ifra det en nå har erfart og tatt med seg fra forestillingsverdenene. Igjen vil noe av målet med et slikt arbeid at elevene skal nå fase fem, hvor de er i stand til å ta med seg erfaringene videre i andre situasjoner i eget liv.

4.1.3 Mestringsmedisin

I forlengelse av mobbetematikken i boka og Kajas beskrivelser av hvordan hun sloss med de andre, har hun også ulike metoder jeg vil beskrive som metoder for sinnemestring, i både for- og etterkant av uheldige hendelser i møte med de andre barna. Som leser kan en tolke det som at Kaja både har snakket om, reflektert rundt og bearbeidet hendelsene fra den tidligere skolen, fordi hun har flere konkrete metoder for å roe seg ned. Den ene får vi som lesere innblikk i allerede i første kapittel. Det er et ord hun lærte av sin bestefar, som hun for øvrig føler har lært henne mer om livet enn hun opplever på skolen, og det er “Roggbif”: regnbuens farger. Vi ser flere ganger at i boka at Kaja kan mange fakta om dyr, naturen og ulike ting, og regnbuens farger er en av dem. Det virker som denne faktakunnskapen er med på å roe henne ned, inkludert i denne situasjonen hvor vi første gang blir introdusert for denne lille reglen. “- Roggbif. Roggbif. Roggbif, sa jeg, mens bilen kjørte oss lenger og lenger vekk fra byen der vi ikke skulle bo mer. Hjertet ble roligere. Jeg trakk pusten langt ned i magen.” (s. 8). På et senere tidspunkt i boka, etter følgende kommentarer fra Espen: “- Det er kanskje normalt å være venn med læreren der du kommer fra, sier han. - Men her er det rart. Bare så du vet det” (s. 54) kjenner Kaja at hjertet trommer i kroppen. I stedet for å fyre seg opp og komme med en lignende kommentar tilbake gjentar hun “Roggbif” inne i seg selv, helt til hun kjenner at hun blir roligere og kan gå videre uten at det utvikler seg til en konflikt.

Et annet eksempel på en lignende metode er etter toalett-situasjonen, hvor hun på vei hjem fra skolen knekker alle pinnene hun finner i stor frustrasjon over at hun “må alltid si og gjøre så dumme ting” (s. 20). I starten føler hun ikke at det hjelper, men når hun nærmer seg femti knekte pinner kjenner hun at irritasjonen slipper taket. I tillegg har Kaja et bevisst forhold til musikk som en lignende metode. Hun tenker at:

Jo høyere musikk, jo lettere er det å velge sine egne tanker. [...] Favorittsangen min begynner å spille, og da starter det å bruse og kile i hodet. [...] Musikken fyller hele meg, og jeg tenker at alt, absolutt alt, kan bli bra. (s. 27–28, min anm.).

Kaja benytter også musikk ved en senere anledning, etter at hun har vært på middag hos læreren sin Trude sammen med moren, og hun er så utslitt i hodet at når hun kommer hjem “kjennes det som om [hun] har hatt gym tre dager i strekk. Alt føles bråkete inni [henne], så [hun] tar på hodetelefonene og fyller kroppen med musikk.” (s. 38, min anm.).

En tredje metode Kaja bruker som jeg vil trekke frem, er når hun i en samtale med Linn må stoppe seg selv i å si noe hun tenker vil utløse en krangel: “Jeg har lyst til å si at det er dårlig gjort å snakke sånn om andre, men vil ikke krangle, så jeg puster med magen og teller til sju” (s. 72). Alle disse metodene og hendelsene vitner om en refleksjon og bevissthet rundt handlingene og reaksjonene sine, i motsetning til de tilfellene der Kaja selv beskriver hvordan kroppen tar overhånd og nærmest har skylden for handlingene. Andre eksempler som underbygger denne vissheten og refleksjonen hos Kaja er en dag på skolen etter middagen hos læreren Trude, hvor det eneste Kaja vil er å “bite henne i de tørre fingrene og kaste pennalet i veggen” (s. 39), men hun klarer å la være og tar heller en pause på do, slik at hun kan gå ut av klasserommet.

Overføringsverdien som Kajas metoder har for elevene i klasserommet ser vi gjennom Audun Myskjås *mestringsmedisin* (2020) som et perspektiv på livsmestring. De gangene Kaja gjentar “roggbif” inne i seg frem til hun kjenner at pusten blir roligere er en form for det Myskja beskriver som *stopp og vent*. Det gir Kaja tid til å reagere eller respondere på en mer konstruktiv måte som hun vet vil gagne henne mer enn å reagere på de første følelsene som dukker opp. I tillegg har jeg vist eksempel på at Kaja i andre situasjoner fokuserer på pusten og teller inne i seg og at hun går vekk fra selve situasjonen, som på mange måter er en variant av samme metode som å gjenta “roggbif”. Målet her er i alle tilfellene at hun får tid til å samle seg og reagere deretter.

Likevel er det ikke alltid Kaja klarer å bruke disse metodene for å stanse de stygge ordene eller fysiske handlingene, som jeg har gitt flere eksempler på. Så, hvordan skal en reagere når ting går så langt som det tidvis gjør i boka? Det åpner opp for refleksjoner i klasserommet, og

også her kan en litterær samtale være et godt utgangspunkt for å trekke linjer til skolehverdagen elevene møter på, eller på andre tidspunkt i livet som livsmestring i undervisningen jo skal bidra til. Som jeg allerede har vært inne på, så nevnes det flere følelser i denne boka. Vi har sett hvordan Kaja opplever sinne i kanskje større grad enn andre, og at den følelsen ofte utløses i situasjoner hvor det ville ha vært naturlig også å bli trist eller lei seg, for eksempel når hun legger Espen i bakken fordi han leser høyt et personlig brev skrevet av Kaja. Boka viser hvordan dette er to følelser som henger sammen, ikke bare for Kaja, men også for andre mennesker. Dette bringer oss inn på elevenes evne til empati, og en ser hvordan denne boka legger grunnlag for å lære mer om følelser og hvordan handlinger og reaksjoner henger tett sammen med ulike følelser. I hvilken grad Kaja prøver å *bli klar over hva hun føler*, som er en av de andre metodene Myskja (2020) trekker frem, er åpent for tolkning. Dette tolkningspotensialet gir et utgangspunkt for å samtale om og reflektere mer om følelser i klasserommet, i tillegg til at den konkretiserer de ulike følelsene gjennom Kajas handlinger. Hvordan følelsene kommer til uttrykk i boka vil jeg komme tilbake senere, men før jeg sammenligner verkene vil jeg nå analysere og drøfte den andre boka, før jeg til slutt setter de opp mot hverandre.

4.2 Sommeren alt skjedde

I analysen av *Sommeren alt skjedde* vil jeg som nevnt ta for meg hvordan situasjonene som utspiller seg kommer til uttrykk gjennom Noras synsvinkel, og hvordan de gir grunnlag for at leseren kan utvikle empati og forståelse overfor andre samtidig som det gir elevene et større repertoar for følelser de selv opplever og erfarer. Jeg vil i tillegg trekke frem tematikk som urettferdighet og ansvarliggjøring. Sistnevnte som jeg også har diskutert i analysen av *Ikke lov å le*, men her vil altså temaet komme til uttrykk på en annen måte, og dermed gi et mer ytre og samfunnmessig perspektiv på livsmestring. Også her vil jeg henviser til boka ved å kun benytte sidetall ved utdrag.

4.2.1 Synsvinkel

I boka *Sommeren alt skjedde* blir som nevnt hovedpersonen Nora kjent med Abbas, som på grunn av sine røtter fra Afghanistan møter på fordommer primært fra en voksen dame med “diverse utdaterte vitser og meninger” (s. 171). Også her har synsvinkelen en viktig rolle i hvordan handlingene utspiller seg, nettopp fordi vi opplever og leser hvordan Nora skildrer de ulike situasjonene. Hun er ei jente som naturligvis ikke har innsikt i Abbas sine tanker, både

fordi boka er skrevet i førsteperson og dermed begrenset til Nora sine indre tanker med et utenfraperspektiv til de andre karakterene i boka, men også fordi hun ikke har de samme forutsetningene som Abbas. Hun er ei jente som verken forstår eller ser hvorfor han skulle blitt behandlet annerledes enn henne selv, og det er først langt ut i boka og handlingen Nora etter hvert begynner å oppfatte hva slags diskriminering som faktisk foregår. For å vise hvordan valget av synsvinkelen påvirker hvordan situasjonene oppfattes, vil jeg nå fremheve noen eksempler og utdrag fra boka som viser hvordan Noras manglende innsikt i Abbas' tanker og forutsetninger er med på å påvirke hvordan hun opplever situasjonen, kontra hva det er nærliggende å tenke at Abbas gjør.

Ganske tidlig i boka, når Nora nettopp har møtt og blitt litt kjent med Abbas og de har avtalt å møtes igjen for å kjøpe godteri, nøler han når Nora foreslår å gå til kaféen like bortenfor. Abbas har bodd her hele livet og er godt kjent med både sletta, butikken, kiosken og kaféen, i motsetning til Nora som kun er på besøk hos mormoren for sommeren og ikke er særlig kjent i området. Fordi det er en liten bygd med kun en liten nærbutikk og en "alle kjenner alle"-kultur, kjenner han nok også godt til hva som selges på den lokale kaféen. Det får vi bekreftet lenger inn i situasjonen på kaféen når han viser veien til og tydelig vet hvor smågodthyllen er. Likevel nøler han og sier "- Jeg tror egentlig ikke det" (s. 52) da Nora først spør om de har godteri på kaféen, og foreslår å dra dit for å handle. I etterkant av lesingen kan dette oppleves som et frempek og noe som underbygger hvordan Abbas opplever det å være på kaféen. Det er nemlig her Dorrit, damen med de utdaterte meningene, jobber. I løpet av de få minuttene inne på kaféen observerer Nora hvordan Dorrit følger Abbas med blikket og etter hvert fysisk går mot til barna og forsikrer seg om at "- Du har tenkt å betale for det der?" (s. 54) hvor hun kun henvender seg til Abbas. Dette forstår ikke Nora, som svarer Dorrit på spørsmålet. Det er først når Dorrit overser hennes svar, at Nora oppfatter at hun slettes ikke bryr seg om at hun handler godteri, men Abbas. Selv om Nora enda ikke har forstått hva som har skjedd, eller hvorfor det skjer, blir det hele toppet da Dorrit påpeker overfor Nora at "- Det er sånne som han her jeg må passe litt ekstra på, vettu" (s. 54). Når de endelig er ute av kaféen igjen, velger Abbas til Noras forundring å ikke si noe om det som nettopp hadde foregått. Og når han ikke sier noe, sier ikke Nora noe heller. Hun "sier ingenting, fordi [hun] ikke aner hva [hun] skal si. Eller gjøre." (s. 55, min anm.). Denne situasjonen illustrerer nok hvordan mange vil reagere i en situasjon de opplever som urettferdig, men uten at de klarer å sette fingeren på hva som skjer eller hvorfor det gjør det. Nora er et barn som ikke har opplevd denne formen for diskriminering før, og kjenner ikke til bakgrunnen for hvorfor Dorrit kun bryr seg om hva

Abbas gjør inne på kaféen. I tillegg er synsvinkelen satt slik at situasjonen utspiller seg med en distanse til både hva Abbas og Dorrit tenker i øyeblikket. Jeg velger å bruke begrepet diskriminering, fordi det er flere eksempler på at de urettferdige handlingene Dorrit driver med er på bakgrunn av foreldrene til Abbas' tilhørighet.

Et annet frempek, altså en situasjon der vi i ettertid kan forstå hvorfor Abbas reagerer som han gjør, er da de to barna finner en hytte i skogen. Abbas og Nora har på dette tidspunktet møttes et par ganger, og det blir etter hvert en daglig rutine for de to å møtes på sletta, og deretter tilbringe dagene sammen. Som to barn som tilbringer sommeren på landet, hvor de fleste andre har reist vekk og det er begrenset med aktiviteter, utforsker de nærområdet og tilbringer blant annet mye tid i skogen. Når de denne dagen finner hytta i skogen, finner også Nora nøkkelen som hører til, og de låser seg inn. På vei inn synes Nora at “[d]et er vanskelig å lese ansiktet til Abbas” (s. 64) når han er nølende til at de to skal innta den fremmede hytta. Videre observerer og tolker Nora at “Abbas er skeptisk. Han ser nesten bekymret ut, som om han plutselig husker et mareritt.” (s. 65) når hun iherdig prøver å overbevise ham om at de to burde gjøre hytta til sin, eller i det minste at de kan låne den.

En tredje situasjon jeg også vil trekke frem som viser hvordan synsvinkelen og dermed Noras begrensede innsyn til Abbas tanker påvirker situasjonen, er når barna ved en senere anledning er tilbake i hytta. Nå har de vært i hytta hver dag i snart to uker, men Nora oppfatter at Abbas enda ikke er helt overbevist om at de skal tilbringe tid på hytta. I enda et forsøk på å overbevise han om at det ikke kan være så farlig at de er der, forteller Nora eventyret om Gullhår, og at hun kom seg unna. Etter at de nesten blir oppdaget av eieren av hytta som plutselig bestemmer seg for å ta turen dit en dag, kan Abbas fortelle at han hele tiden har visst hvem som er eieren. Det er Dorrit som jobber på kaféen. Som nevnt er Abbas smertelig klar over hva slags antagelser og fordommer Dorrit har, og siden Nora enda ikke har forstått hvorfor han er så skeptisk til å være på hytta, så forteller han at: “- Jeg tror bare det er lettere for Gullhår enn for meg.” (s. 75). Om dette er en tanke Abbas har på generelt grunnlag, eller fordi han vet at det er Dorrit som eier hytta er usikkert. Poenget kommer uansett tydelig frem da han videre forteller Nora at “- Jeg tror hun hadde blitt mer sur på meg enn på deg hvis hun fant oss” (s. 76). Likevel er det noe ved denne situasjonen som skiller seg fra kafé-situasjonen og første gang de oppdager og tar seg inn i hytta sammen, og det er hvordan Nora tenker og reagerer på det Abbas sier. Det kan ha noe med at i de foregående situasjonene har ikke Abbas sagt noe, og Nora har vært nødt til å tolke ansiktsuttrykkene og nølingen hans. Denne

gangen velger han å fortelle mer om hva han tenker, og Nora har derfor en større tilgang til hva det er som foregår, og hvordan Abbas opplever det.

I likhet med Nora som på dette tidspunktet blir overrasket eller snarere mer informert i det Abbas deler sine tanker, er det også en stor mulighet for at elevene på dette tidspunktet i boka vil befinne seg i lesefase en, hvor en faller ut av forestillingsverdenen og må konstruere en ny ut ifra den nye informasjonen en nå har tilgang på (Langer, 1995/2017). Kanskje har elevene vært langt inn i en forestillingsverden og skapt hypoteser om hva Abbas tenker og hva som vil skje videre, men jeg vil beskrive denne situasjonen som et lite vendepunkt i boka, fordi elevene her både kan bli overrasket eller få bekreftet sine hypoteser. Videre må den nye innsikten forenes og flettes inn i forestillingsverdenen, som nå vil bære preg av ny kunnskap.

Det at boka er skrevet med Noras synsvinkel gir oss altså tilgang til hennes indre tanker, utover hvordan samtalen faktisk utspiller seg. Selv om hun svarer med “- Tror du?” (s. 76), som om hun er helt uforstående til at Dorrit ville blitt mer sur på han enn henne selv, tenker hun derimot at hun er “ganske sikker på det samme” (s. 76). Likevel velger Nora å ikke vise hva hun tenker. Jeg vil trekke frem dette resonnementet for å vise hvordan Nora reflekterer over det som skjer, til tross for at hun ikke klarer å uttrykke det like tydelig overfor Abbas:

Det er vanskelig å snakke om sånt. [Hun] vet det er det for Abbas også. Det var derfor han bare smilte etter det som skjedde i kaféen, og skravlet i vei om fotball. Når sånne ekle ting skjer, er det lettest å snakke om noe annet. (s. 76, min anm.).

Disse tankene Nora viser leseren at hun ikke er en passiv tilskuer som verken bryr seg eller oppfatter hva som foregår, tvert imot opplever hun det som så utfordrende at hun velger å ikke ta det opp med Abbas (før nå). Hun ser an situasjonen, tolker hvordan Abbas reagerer og velger sine ord med omhu. Det kan faktisk vise i hvor stor grad hun forstår at dette er ikke noe hun selv kan kjenne seg igjen i.

4.2.2 Urettferdighet

En kan altså lese hvordan Nora synes det er vanskelig å snakke om urettferdigheten, noe som kan være relaterbart for både voksen- og barneleseren. I forbindelse med en undervisningssituasjon, kan en trekke linjer til elevene ved at de både kan kjenne seg igjen i at dette ville ha vært vanskelig for dem å samtale om i etterkant, samt å fysisk ta et oppgjør med

urettferdigheten i selve situasjonen. I tillegg kan karakterene Nora og Abbas fungere som både vindu og speil for elevgruppen. Noen vil kanskje kjenne seg igjen og speile seg i Nora som ikke har opplevd diskriminering på denne måten før, og hvor karakteren Abbas dermed vil fungere som et vindu til et perspektiv de ikke har innsikt i tidligere. Dette vinduet og perspektivet åpner opp for at elevene i stor grad får empati for Abbas og andre som måtte være i lignende situasjon. Livsmestringspotensialet ved at karakterene kan fungere som både vindu og speil for elevene ligger i at en både kan bevisstgjøre egen identitet ved å reflektere rundt hvilke karakterer en speiler seg i, samtidig som elevene kan reflektere rundt hvem de vil være. Livsmestring handler også om mellommenneskelige relasjoner, og boka kan dermed åpne opp for at elevene blir inspirerte og ser hvordan en kan være et godt medmenneske for andre som står i vanskelige situasjoner.

I tillegg til at elever kan speile seg i Nora, kan det på den andre siden være elever som speiler seg i Abbas og som har kjent på det å bli behandlet urettferdig på bakgrunn av hvilket land en har røtter fra. Ved å snakke om hvorfor Abbas og Nora blir behandlet så ulikt av Dorrit, kan det åpne opp for at noen elever vil dele sine personlige erfaringer med lignende situasjoner. Det at boka er en realistisk fortelling, kan også gjøre hendelsene enda mer overførbare til klasserommet og på den måten kan elevene lære mer om og få innsikt i sine medelevers perspektiv.

Det at Nora og Abbas er to nokså ulike karakterer med ulike forutsetninger, åpner altså opp for at elever i stor grad vil kunne kjenne seg igjen og speile seg i en av dem, samtidig som det åpner opp for et nytt perspektiv. Til tross for denne muligheten karakterene byr på, vil det ikke nødvendigvis være gitt at elevene kan identifisere seg med karakterene. Ei heller er det gitt at elevene, ved å føle empati for karakteren Abbas og urettferdigheten han blir utsatt for, vender blikket mot diskriminering som et samfunnsproblem. Det at Paul Bloom (2014) belyser svakhetene ved å ta utgangspunkt i empati som en retningslinje for å være gode medmennesker, er overførbart til denne boka. Altså, selv om urettferdighet blir konkret diskutert i boka, er det ikke gitt at elevene klarer å ta med seg disse erfaringene i møte med andre mennesker. I forbindelse med hvilken lesefase (Langer, 1995/2017) elevene kan befinne seg i på dette tidspunktet tenker jeg at elevene beveger seg fra fase to og videre til fire eller fem. Å reflektere rundt og trekke linjer fra hvordan Abbas blir behandlet og ut til diskriminering som et samfunnsproblem, krever at en forener kunnskapen og erfaringene fra boka med sin forståelse av virkeligheten. Målet her vil naturligvis være å belyse for elevene at

urettferdigheten som foregår i boka, også er noe som mange elever dessverre møter på i den virkelige verden. Med andre ord, at en tar med seg erfaringene fra boka og forestillingsverdenen som blir konstruert ut i sitt virkelige liv, og dermed objektiviserer som en gjør i fase fire.

For at elevene skal få anledning til å dele sine livserfaringer med utgangspunkt i boka, er en litterær samtale en relevant arbeidsmetode å benytte. Ved å gjennomføre en klassesamtale kan elevene både få en større og overordnet forståelse for temaene i boka, fordi medelever setter ord på sine refleksjoner som både kan bekrefte og tilføye hva en selv har tenkt. I tillegg åpner det som nevnt opp for et innblikk i elevenes personlige liv, i den forstand at noen selv kan identifisere seg med Abbas, som i dette tilfellet er den karakteren i boka som blir urettferdig behandlet. Urettferdighet som tema er noe som konkret blir presentert og diskutert i boka som vi ser gjennom samtalen til Nora og Abbas i avsnittene ovenfor, og erfaringsmessig er det noe barn ofte har et forhold til. Med det sagt, kan det naturligvis være ulike forståelser for begrepet som ligger til grunn, men i dette tilfellet er det nærliggende å anta at leseren vil sitte igjen med en forståelse og tolkning av at Dorrit direkte diskriminerer, eller urettferdig behandler Abbas. Samtalen trenger altså ikke nødvendigvis å dreie seg om hvorvidt det hun gjør er rett eller galt, men heller sentrere seg rundt i hvilken grad dette er noe elevene kan kjenne seg igjen i og hva en kan gjøre dersom en havner i lignende situasjoner eller møter mennesker med lignende holdninger.

For å konkretisere kan et identifikasjonsspørsmål (Skarðhamar, 2014) i en samtale om disse aktuelle situasjonene bli formulert slik: “Har du noen gang opplevd eller observert noen bli urettferdig behandlet?” for å få elevene til å forsøke å sette seg inn i handlingen. Videre kan en følge opp med refleksjonsspørsmål (Skarðhamar, 2014) som: “Hvorfor tenker du/dere at det er urettferdig?”, “Hva kunne en ha gjort i en slik situasjon?” eller “Hvorfor tror dere Abbas i starten prøver å late som det ikke har skjedd?”. Merk at alle spørsmålene er formulert slik at det ikke trenger å være et fasitsvar, og ikke et fokus på å kontrollere at elevene har fått med seg alle detaljer eller formmessige trekk ved teksten. For å bygge en bro til elevenes verden, som er formålet med den siste kategorien overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2014), kan en som lærer spørre elevene om “Finnes det mennesker som har lignende holdninger som Dorrit?”. Et annet type overføringsspørsmål (Skarðhamar, 2014) som kan være et utgangspunkt for en klassesamtale om diskriminering som tema er: “Hva kan vi kalle denne typen urettferdighet?”, og samtale rundt hvordan denne formen for urettferdig behandling

handler om diskriminering på bakgrunn av hva slags etnisitet Abbas har. På den måten kan det øke sannsynligheten for at den empatien de føler for Abbas også kan overføres til det virkelige liv og den samfunnsgruppen som blir utsatt for denne diskrimineringen.

Arbeidet med dette temaet i lys av perspektivene og synsvinkelen kan også gjøres gjennom en variant av story slam (Andersen, 2019). I dette tilfellet vil jeg vise en tilnærming til dette perspektivskiftet som handler om at elevene ikke bare skal sette seg inn i situasjonen og omfortelle ut ifra Abbas' synsvinkel, men gi et forsøk på å forstå hvordan Abbas også kan møte disse holdningene hos andre mennesker eller i andre situasjoner. Jeg presenterte i teorikapittelet en oppgave Martha Nussbaum (1997/2016) beskriver, som går ut på å formulere et brev skrevet som en av karakterene i boka. Siden boka er skrevet ut ifra Noras synsvinkel, vil det være naturlig å skrive dette brevet med Abbas' øyne. Det kan for eksempel være et brev adressert til Dorrit, eller det kan være en tekst utformet som en dagbok. Ved å skrive teksten som en dagbok kan det åpne opp for Abbas' indre tanker, uten at det nødvendigvis er noe som trenger å vises til noen andre. Det kan altså åpne opp for en enda dypere forståelse eller innblikk i Abbas' indre tanker, fordi de ikke blir begrenset av at det skal deles med noen. Da kan de ulike situasjonene på kaféen eller hytta være et godt utgangspunkt for at elevene skal skrive en side i dagboken til Abbas samme dag som hendelsene fant sted.

Men hva har urettferdighet og det å være i stand til å sette seg inn i Abbas' situasjon å gjøre med livsmestring? For å vende blikket fra den ytre veksten, åpner også denne tematikken opp for livsmestring på individnivå, som jeg i det følgende vil drøfte.

4.2.3 Ansvarliggjøring

Etter å ha presentert de foregående situasjonene og hvordan synsvinkelen gir en viss tilnærming og et perspektiv til hendelsene, vil jeg nå trekke frem det som gjør ansvarliggjøring til et sentralt tema når en ser denne boka i sammenheng med livsmestring. I lys av det jeg har presentert av Albert Bandura (1997) og hans *human agency* er det flere situasjoner i boka hvor Nora må ta stilling til hvorvidt hun kan bidra til å bekjempe den urettferdigheten som foregår i henne og Abbas' møter med Dorrit. En kan si at hun blir ansvarliggjort, både av seg selv og av de rundt. I en samtale med sin mormor om hva hun arbeidet med før hun ble pensjonist, er Nora nysgjerrig på hvorfor hun valgte å arbeide som journalist i Afghanistan etter å ha blitt forklart at det også på den tiden var mye krig. Nora blir

for øvrig også i denne praten fortalt at krigen og Taliban er årsaken til at Abbas' foreldre var nødt til å flykte til Norge. Mormorens svar på hvorfor hun ville oppsøke krigen i Afghanistan er som følger:

“Det var viktig”, sier hun, “er viktig. Det er viktig å si fra, å vise frem, og gjøre det man kan for at urett kommer frem i lyset. Søke sannheten, og hjelpe der man kan. Også når krigen ikke angår deg, kanskje spesielt da. Jeg måtte si ifra.” (s. 51).

Krigen mormoren snakker om her er som nevnt det som foregår i Afghanistan, men det kan også tolkes som krig i overført betydning. I forbindelse med Dorrits oppførsel, kan også urettferdigheten jeg har trukket frem her bli tolket som en slags krig. Altså, krigen barna ønsker å kjempe mot urettferdigheten. Denne tolkningen kan styrkes i den første samtalen barna har om urettferdigheten som har utspilt seg. Disse linjene er sagt i sammenheng med da de er inne på hytta og nesten blir oppdaget av Dorrit som er på utsiden, og Abbas' erkjenner at han tror Dorrit ville blitt mer sur på han enn på Nora. “- Vi er rettferdighetens soldater [...] og ingen kan bekjempe oss. [...] - Vi vinner alltid!” (s. 77, min anm.). Disse linjene er blant annet med på å stadfeste urettferdighet som tema i boka, og kan være med på å konkretisere for leseren hvordan barna nå ønsker å jobbe mot urettferdighet. I tillegg belyser det hvordan barna selv er i stand til å gjøre en forskjell. Jeg vil nå drøfte i hvilken grad dette kan bidra til å danne elever som selvstendige individer med tro på egen påvirkning.

Noras kamp mot urettferdigheten blir virkelig satt på prøve da de til slutt blir oppdaget av Dorrit inne på hytta. Dorrit slenger ut flere gloser som handler om at Abbas og hans familie ikke hører hjemme her (s. 125), og barna står i en “flight or fight”-situasjon som ender med at de begge flykter. De slipper unna Dorrit og løper for harde livet for å komme seg vekk og hjem. Vel hjemme blir Nora konfrontert av sin mormor, som naturligvis lurer på hvorfor hun kommer løpende gjennom skogen, med skrubbsår både her og der etter å ha kjempet seg gjennom skogen. Mormoren til Nora lurer på hva hun gjorde da Dorrit skrek til Abbas. “Jeg ser på henne. Forstår ikke.” (s. 131) tenker Nora i det hun blir nødt til å reflektere over hennes egen reaksjon i øyeblikket. Likevel må hun erkjenne at hun gjorde ingenting, “[j]eg bare stod der.” (s. 131, min anm.) må Nora fortelle mormoren sin, samtidig som hun skamfullt innser at hun burde ha gjort noe, burde ha sagt noe. Selv om mormoren har forståelse for at Nora som et barn har vanskeligheter med å si ifra til en voksen dame som Dorrit, presiserer hun hvor viktig det er at Nora forstår hvorfor hun slipper unna ting som Abbas ikke slipper unna med

(s. 131). Ved en senere anledning prater Nora også med sin mor om situasjonen, og også hun lurer på hva Nora gjorde i det aktuelle øyeblikket. Nora forteller at “[hun] gjorde ingenting, fordi [hun] er en dust” (s. 147, min anm.), men blir igjen møtt med samme reaksjon som mormoren, hvor moren også bekrefter at “det er ikke alltid så lett.” (s. 148).

Selv om Nora får bekreftet fra både mormoren og moren sin hvor forståelig det er at hun som barn ikke klarte å stå imot Dorrit, er det tydelig at hun angrer, skammer seg og har et ønske om å stå opp mot urett. For å se disse situasjonene i sammenheng med Banduras teori (1997) om *human agency*, må Nora ha en tro på at hun kan være med på å påvirke Dorrit. Det er ingen tvil om at hun har identifisert problemet og er enig i hvor diskriminerende Dorrit oppfører seg, men Nora står nå i en indre kamp. Hva skulle hun ha sagt som kunne ha hjulpet, og hvordan skal hun klare å stå i det? Som mange kan kjenne seg igjen i, er det en ting å forberede seg på hva en skal si og gjøre, men noe annet når en først står i situasjonen og må takle følelser og kroppslige reaksjoner som kan oppleves som en hindring. Her vil jeg trekke inn Myskjås (2020) perspektiver på livsmestring, og det han beskriver som *tørrtrening*. Nora kan prøve å se for seg møtet med Dorrit, og øve inn hva hun kan si dersom hun møter på henne, eller personer med lignende holdninger, igjen. Dette er også en øvelse en kan øve på i klasserommet, ved å ta utgangspunkt i situasjonene jeg har presentert med Dorrit og barna, og deretter øve på hva en kan si, slik at det er innøvd dersom man er i lignende situasjoner senere. På den måten kan det gå mer på automatikk, fremfor å måtte reagere spontant i øyeblikket. Samtidig kan det også bidra til at en får en større tro på hva en selv kan gjøre, og hva slags påvirkning en kan ha utover de faktorene en selv ikke styrer. Personer som Dorrit representerer her de utenforliggende faktorene som påvirker livet, og ens egen reaksjon og handlinger representerer de mulighetene en har selv til å påvirke.

Noe annet som kan påvirke Nora til å ta ansvar og ha tro på hva hun selv kan gjøre for å påvirke, er da barna helt mot slutten av boka er tilbake på kaféen og konfronterer Dorrit. Årsaken til at barna er tilbake på kaféen er for å si unnskyld for at de tok seg inn på hytta hennes, men da Dorrit ikke reagerer slik de forventer blir også foreldrene til barna og mormoren med inn på kaféen. Sayed, Abbas’ far, går i bresjen og stiller Dorrit til ansvar for sine handlinger. Blant annet sier han hvordan Dorrit må “google fremtiden[...]. Ingen gidder å ha en rasist som deg her. Det er du som må dra herfra. Ikke vi” (s. 172, min anm.). Nora kjenner hvordan skuldrene hennes er heist opp og hun går fra å kjenne på frykt til at det koker

over av sinne inni henne, og hun hylr: “DU ER EN SLEM DAME!” (s. 173) og fortsetter med:

“Du... du forskjellsbehandler! [...] Bare fordi Abbas også kommer fra et annet land enn Norge, så passer du liksom på at han betaler og later som om ikke jeg også var i den hytta! Jeg var der, og det var min idé! Men du vil bare være en rasist, bare fordi! Og det er ikke greit! Det er urettferdig, og du må slutte med det!” (s. 173, min anm.).

Noras uttalelser mål binder Dorrit, og med dette er hun endelig i stand til å stå opp mot urettferdighetens krefter som hun har samlet seg opp mot til gjennom hele boka. Kanskje er Sayed også med på å bane vei for Nora og hennes mestringsstro, ved at hun ser hvordan en enkeltmenneske kan påvirke situasjonen, og ikke minst hvordan de sammen stiller sterkere.

4.3 Fellestrekk

Ikke lov å le (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) har et vidt læringspotensial, både innenfor norskfaget og i en tverrfaglig sammenheng. Til tross for at jeg ikke har trukket frem alt ved disse bøkene, er det likevel noen siste aspekt til som er verdt å nevne før jeg avslutter dette kapitlet. Jeg vil først belyse hvordan begge bøkene på ulike måter tematiserer utenforskap, deretter hvordan ulike følelser kommer til uttrykk i begge bøkene og hvordan det å ha en nærhet og distanse til bøkene kan ha en viktig rolle i forbindelse med disse aspektene. Heretter vil jeg henviser til bøkene på vanlig måte, ettersom jeg presenterer utdrag fra begge bøkene om hverandre.

4.3.1 Utenforskap

På hver sine måter er utenforskap et sentralt tema i begge bøkene. I boka *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) følger vi hovedpersonen Kaja, som føler seg ensom, er mer eller mindre venneløs og som ikke har de samme interessene som de andre i klassen. Ifølge hennes venninne Linn er hun “liksom alltid helt motsatt” (Solberg, 2021, s. 73), og selv om Linn mener dette i beste mening, viser det hvordan Kaja ikke passer inn i normene som er satt. I *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) er det karakteren Abbas som symboliserer det å føle seg utenfor. Som nevnt følger vi barnas sommerferie og dermed ikke deres vanlige miljø og omgangskrets, men selv om Abbas er en gutt med mange venner til vanlig, er det denne Dorrit

som ved flere anledninger refererer til Abbas som “sånne som han” (Akerlie, 2022, s. 54). Den tilgangen vi et fåtall ganger i løpet av boka har på hans tanker, ved at han snakker med Nora om dette, tyder på at han ofte går rundt med en følelse av å ha begrensede forutsetninger sammenlignet med for eksempel Nora.

Elever som opplever en lignende følelse av å være utenfor fellesskapet, kan på ulike måter speile seg i både Kaja, Nora eller Abbas. Ved å lese om karakterene i bøkene, kan det gjøre det lettere for elevene å samtale om og identifisere følelsen av å være utenfor, samtidig som det kan gi en distanse til eget liv. Bøkene kan åpne opp for at elevene går inn i en forestillingsverden. Jeg har i begge analysene presentert ulike spørsmål en eventuelt kan stille i en litterær samtale, for å blant annet overføre tematikken til elevenes egne liv. Selv om dette kan være vel så viktig og fruktbart for å bidra til elevenes livsmestring, kan det også være nødvendig å skape en distanse til tematikken i bøkene, slik Svein Slettan (2022) beskriver nærhet og distanse i lesingen. Ved at den litterære samtalen sentrerer seg rundt karakterene i boka uten å trekke linjer til klasserommet eller elevenes hverdagsliv, kan det altså i kanskje enda større grad åpne opp for en samtale om vanskelige følelser. Da vil spørsmålene og refleksjonene handle om selve boka og karakterene, fremfor egne personlige erfaringer.

4.3.2 Følelser

I andre situasjoner hvor det kan være fruktbart at en som leser får en distanse til fortellingen, er når en skal prate om andre vanskelige temaer: følelser. Livsmestring i norskfaget innebærer blant annet at elevene skal kunne gi uttrykk for egne følelser, og disse bøkene inviterer til en samtale om følelser både med en nærhet og mulighet til å dele personlige erfaringer, men bøkene åpner også opp for en distanse. Dermed inviterer bøkene elevene til å diskutere følelser som kommer til uttrykk i bøkene, uten at det blir en personlig samtale som omhandler dem selv.

Som jeg allerede har presentert i analysen, kan vi lese om både sinne, frykt og skam i begge bøkene. I forbindelse med dette er det relevant å igjen trekke frem kritikken som er blitt belyst når det gjelder livsmestring på timeplanen. Noe av bekymringene er knyttet til at å implementere livsmestring på timeplanen fører til et for stort ansvar på elevene (Madsen, 2020). Tvert imot kan det å lese om følelser i en skjønnlitterær fortelling føre til at elever lettere kan identifisere og skille mellom egne følelser, og dermed i større grad kunne be om hjelp for å slippe å måtte stå i de vonde følelsene alene.

Ved å lese om følelser i skjønnlitteraturen kan elevene også erfare at det er mye som foregår på innsiden av et menneske, som en ikke kan vite om. Bøkene viser også hvordan mennesker kan kjenne på flere følelser på samme tid, og hvordan noen kan føle seg sint der andre kan føle seg trist. Dette er også følelser som henger nært sammen, som vi ser eksplisitt i bøkene. Et eksempel på dette er da Nora beskriver hvordan hun “er like sint som [hun] er trist.” (Akerlie, 2022, s. 108, min anm.) eller at hun er “glad i [mormor] også, selv om [hun] fortsatt er sint” (Akerlie, 2022, s. 50–51, min anm.). Altså bekrefter bøkene at en følelse trenger ikke utelukke den andre.

4.3.4 Felles identifiserende faktor

Helt til slutt vil jeg trekke frem et fellestrekk ved begge bøkene, som kan gi grunnlag for at elever i enda større grad identifiserer seg med hovedkarakterene. Noe som kan ha en viktig rolle for leserens mulighet til å speile seg med karakterene, er at jentene i begge bøkene har en far som av ulike grunner ikke er til stede. Kajas far får vi ikke høre noe om, mens Nora forteller at hennes far bor i fjellene i Spania og at de ikke snakkes så ofte (s. 60). Selv om jeg har valgt å ikke peke på disse trekkene, kan det være en identifiserende faktor for leseren. Det kan bidra til å normalisere det å ha en manglende far, og dermed bidra til livsmestring på den måten at elevene i lignende situasjon blir trygge i sin egen livssituasjon. Den manglende begrunnelsen eller fokuset på dette aspektet kan være et sentralt litterært grep av forfatterne, nettopp for å bidra til å normalisere det for leseren.

4.4 Konklusjon

På mange måter er det store likheter mellom bøkene *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) og *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022). De er begge realistiske fortellinger, hvor hovedpersonene er jenter med tilsynelatende få eller ingen venner som både sliter og kløner i sosiale sammenhenger. En kan trekke linjer mellom tematikken jeg har fokusert på i begge bøkene, fordi både mobbing og urettferdighet er samfunnsrelaterte utfordringer som påvirker elevene både på individ- og samfunnsnivå.

På den andre siden er det også mange faktorer som skiller bøkene fra hverandre, og som dermed på ulike måter bidrar til livsmestring. Det jeg vil definere som den største forskjellen, hvert fall ut ifra de punktene jeg har valgt å analysere og trekke frem, er hvordan *Ikke lov å le*

(Solberg, 2021) bidrar til en indre vekst for leseren og viser den tilnærmingen til livsmestring som handler om hvordan elever skal lære å håndtere medgang og motgang, egne følelser og å mestre eget liv gjennom konkrete mestringsmetoder. *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) bidrar på den andre siden til livsmestring ved å i større grad åpne opp for livsperspektiv en selv ikke kjenner til. Med det sagt har jeg ikke vist til noen statistikk på hvor mange elever i norsk skole som har en flerspråklig bakgrunn og som dermed i større grad er i samme situasjon som Abbas, men likevel er det nærliggende å tro at flertallet av elevene i norsk skole ikke har blitt utsatt for denne typen diskriminering tidligere. Dersom tematikken i boka ikke gir elevene verktøy for å mestre eget liv i den forstand, kan det altså åpne for en større forståelse og empati for andre. Med andre ord: der *Ikke lov å le* (Solberg, 2021) bidrar til livsmestring på et individnivå, kan *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) bidra til livsmestring på samfunnsnivå. Felles for begge bøkene er at målet er at elevene klarer å ta med seg erfaringene som har blitt bygget gjennom forestillingsverdenene ut i livet, og målet vil være å nå lesefase fem (Langer, 1995/2017).

I tillegg til tematikken i bøkene, har jeg også belyst hvordan synsvinkelen kommer til uttrykk, og det er vesentlige forskjeller mellom bøkene. Samtidig som begge er skrevet i jeg-person med tilgang på alle indre tanker hos personen hvor synsvinkelen ligger, har de samtidig en ulik funksjon. Ved å ha tilgang til Kajas indre tanker i *Ikke lov å le* (Solberg, 2021), får vi synsvinkelen til ei jente som utfører handlinger som kan defineres som mobbing mot andre. Det kan bidra til at leseren i større grad føler empati for Kaja, og dermed en økt forståelse for bakenforliggende årsaker til de som utfører lignende handlinger senere i sitt eget liv. *Sommeren alt skjedde* (Akerlie, 2022) byr derimot på en øvelse i å sette seg inn i og forstå karakteren Abbas, som blir utsatt for urettferdige handlinger og holdninger. I tillegg kan det utfordre elevene ved at en må ta stilling til hva de er i stand til å påvirke i både sitt eget liv, men også utfordringer som andre står i.

5.0 Avsluttende kommentarer

Etter å ha analysert begge bøkene hver for seg, og deretter sett på tematikken i bøkene i lys av hverandre, vil jeg oppsummere hva jeg har vært gjennom i oppgaven. I tillegg vil jeg dele mine refleksjoner om hvordan den kan være et bidrag som en tilnærming til livsmestring i norskundervisningen. Helt til slutt vil jeg presentere veien videre.

Noe av det mest essensielle med tanke på denne oppgavens bidrag til livsmestring i undervisningen er at den belyser en tilnærming som handler om å undervise *i*, fremfor *om* livsmestring. Det jeg legger i det er at begge bøkene på ulike måter tematiserer livsmestring på en implisitt måte slik Jonas Bakken også understreker at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til. Skjønnlitteratur gir en inngang til livsmestring som ikke nødvendigvis handler om praktiske måter elevene kan mestre livet, men heller åpne opp for perspektiv og erfaringer elever kan speile seg i. På den måten unngår en den fallgruven Ole Jacob Madsen belyser, hvor elevene i undervisningen blir introdusert for ulike teknikker, praktiske tips og oppskrifter på hvordan de kan mestre livet sitt.

Når det gjelder det didaktiske potensialet, kan den dialogiske undervisningsmetoden og det estetiske fokuset på lesingen bidra til mer motiverte og leselystne elever. Både fordi deres tanker og refleksjoner blir anerkjent, men også fordi det ikke stilles faglige krav på den måten at en må ha kunnskap om narratologi eller andre fagbegreper. Dette aspektet kan også sørge for at en favner og inkluderer flere elever, fordi det er tilpasset ulike språklige og faglige forutsetninger. Likevel kan det å arbeide på denne måten også implisitt bidra til økt kunnskap om også narratologiske fagbegreper, fordi dette gir en praktisk og konkret tilnærming til slike begreper som tematikk og synsvinkel.

Med andre ord viser denne oppgaven hvordan lesing av skjønnlitteratur ikke bare bidrar til økt livsmestring hos elevene ved å lese og erfare hvordan fiktive karakterer løser vanskelige situasjoner, men også hvordan arbeidet med tekstene øker elevenes narrative kompetanse. Det har jeg vist ved å fokusere på bruken av synsvinkel, som både gir elevene mulighet til å få innsikt i andre livsperspektiv, samtidig som det tydeliggjør for elevene at hvor fortellingen fortelles fra har en sentral rolle i hvordan teksten blir oppfattet. I tillegg viser bruken av synsvinkelen hvordan ulike karakterer opplever situasjoner ulikt, som har en direkte

overføringsverdi til elevenes eget liv hvor de kan forsøke å forestille seg hvordan andre mennesker har det.

Målet med denne tilnærmingen i norskundervisningen er blant annet å få elever som blir inspirert og motivert for å lese bøker også på egen hånd. Jeg har vist noe av læringspotensialet ved lesing av fortellinger via Martha Nussbaum og Per Thomas Andersen, og hvordan estetisk lesing kan være grunnleggende for å bidra til leselyst via Åsmund Hennig. I forbindelse med lesing hevder Signy Stoltenberg at: “Er flammen først tent, skal det mye til for å slukke den.” (2020, s. 13) og ved å dyrke denne leselysten hos elevene tenker jeg at annet læringspotensial er en bonus.

5.1 Veien videre

I en forlengelse av undersøkelsene mine, ville det ha vært interessant å lese bøkene for en elevgruppe og arbeide med bøkene for å bekrefte eller avkrefte mine påstander om det didaktiske potensialet. Samtidig kan en reise spørsmål til hvorvidt en kan måle i hvilken grad elevene har et større potensial for å mestre livet etter endt lesing. Likevel kan arbeidsmetodene jeg har presentert og bøkene jeg har analysert fungere som en modell for min undervisning senere.

Det ville også vært spennende å intervjuere lærere som underviser i norsk for å undersøke hvilken tilnærming norsklærere har til livsmestring i sin undervisning, samt hvor bevisst lærere er på livsmestringspotensialet når de benytter skjønnlitteratur i klasserommet. I tillegg har jeg i denne oppgaven avgrenset livsmestring som begrep, men det ville også ha vært spennende å høre hva slags tolkning og forståelse lærere i skolen har angående livsmestring som begrep. Dette er aspekt jeg vil ta med meg i min undervisning, for selv om jeg har avgrenset begrepet er det som sagt et mangfoldig begrep som kan defineres og tolkes på flere måter. I tillegg finnes det mange tilnærminger til hvordan dette kan implementeres i undervisningen, og min oppgave belyser en av mange.

6.0 Litteraturliste

- Akerlie, I. (2022). *Sommeren alt skjedde*. Aschehoug.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15-22.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. A., Mose, G. & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Pax Forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bloom, P. (2014). Against empathy. *Boston Review* 39(5), 14-33.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk - introduksjon. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 163-186). Universitetsforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Foreningen !les (u. å.). *Lars er LOL*. Bokslukerprisen. Hentet fra: <https://bokslukerprisen.no/tekst/lars-er-lol/>
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A. & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I I.E. Fredwall, E.A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevne og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.

- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kritikerlaget. (2022, 03. februar). *Nominasjoner til litteraturkritikerprisene 2021*. <https://kritikerlaget.no/saker/nominasjoner-til-litteraturkritikerprisene-2021>
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kverndokken, K. (2018). Del II: 101 litteraturdidaktiske grep. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep: om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 153-336). Fagbokforlaget.
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningsvärdlar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (A. Sörmark, Overs.). Daidalos. (Opprinnelig utgitt i 1995).
- Larsen, S. (2021, 7.mai). I hodet til Kaja [Anmeldelse av *Ikke lov å le*, av K. J. Solberg]. Barnebokkritikk. <https://www.barnebokkritikk.no/i-hodet-til-kaja/>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- Moseid, E.A. (2022). Fortellingens liv og liv til fortellingen. Svein Tindbergs Bibelfortellinger for barn i klasserommet. I I.E. Fredwall, E.A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 111-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 141-166). Cappelen Damm Akademisk.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.

- Nussbaum, M. (2016). Den narrative forestillingsevne (A. Øye, Overs.). I M. Nussbaum, *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 25-57). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1997).
- Nussbaum, M. (2016). Fornuftige følelser (A. Øye, Overs.). I M. Nussbaum, *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (s. 167-194). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1995).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. (Upplaga: 1:2). Studentlitteratur.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A. (2014). *Litteraturundervisning: Teori og praksis*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Slettan, S. (2022). Hjarsteknuserende lesing. Elevar vurderer litteratur. I I.E. Fredwall, E.A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 52-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Solberg, K. J. (2021). *Ikke lov å le*. Aschehoug.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.
- Straume, A. C. (2021, 10.april). Jo, det er lov å le! [Anmeldelse av *Ikke lov å le*, av K. J. Solberg]. NRK. https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-_ikke-lov-a-le_-_av-kine-jeanette-solberg-1.15427807
- Straume, A. C. (2022, 16.juni). En ordentlig fin barnebok [Anmeldelse av *Sommeren alt skjedde*, av I. Akerlie]. NRK. https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-_sommeren-alt-skjedde_-_av-iben-akerlie-1.15993212
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske samlaget.