

var, kom den største bukken Bruse trampende.

42

NORSK LÆRAREN • VITSKAPLEG ARTIKKEL

opp, tripp, tripp, tripp, tripp! sa det.

- Hvem er det som tripper i mi trapp? buldret trollet.
- Det er den største bukken Bru-u-use! sa bukken.
- Endelig! skrek trollet. - Nå kommer jeg og tar de

**«MEN HAN HAR TO
FORSKJELLIGE FARGER PÅ
ØYNENE.»**

Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind.



RUTH SEIERSTAD STOKKE

Høgskolelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus

Ruth-Seierstad.Stokke@hioa.no

INNLEDNING OG BAKGRUNN

Utgangspunktet for artikkelen er en resepsjonsstudie av en gruppe seksåringer på barnetrinnet som leser bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* av Rørvik og Moursund (2009). I samtale om boken begynner barna å undre seg over og kommentere trollets mentale tilstander og følelser ut fra trekk ved tegningene. Hvorfor har trollet forskjellig farge på øynene? Er han sint eller kanskje redd? Hva betyr det egentlig at munnen er åpen? Er trollet glad da?

Siktemålet med artikkelen er å undersøke om utsagnene til barna i studien kan forstås som forsøk på å *mentaliser*, å søke å forstå andre menneskers – og dermed egne – tanker og følelser. I artikkelen drøftes det om begrepet mentalisering kan bidra til å gi økt innsikt i barns litteraturlæring. Deretter drøftes det om dette perspektivet får didaktiske konsekvenser. Hvilke følger får forståelsen som ligger i begrepet mentalisering når det gjelder synet på og bruken av skjønnlitteratur i skolens morsmålsfag?¹

Begrepet mentalisering

Begrepet mentalisering bygger på forskning innenfor mange ulike fagtradisjoner, blant annet nevrovitenskap, filosofi, utviklingsteori og psykologi. Nye teknologiske muligheter til å observere aktivitet i hjernen har stått sentralt. Blant annet representerte oppdagelsen av det som har fått navnet *speilnevroner* (Rizzolatti og Craighero, 2004) et viktig skritt i forskningen. Man så at når en Makak-apekatt observerte en motorisk handling, for eksempel så en annen apekatt plukke opp en peanøtt, ble mange av de samme nevronene aktivert som når

apekatten utførte handlingen selv. Det viste seg senere at også hos et menneske som ser noen ta en kaffekopp, bite i et eple eller sparke en fotball, aktiveres de samme hjerneområdene som ville blitt aktivert hvis observatøren gjorde det samme selv. Selv om senere forskning har nyansert disse funnene, sier Wojciewski og Gallese (2011) at man fikk en ny forståelse av intersubjektivitet på bakgrunn av disse empiriske studiene. Oppdagelsen av *speilnevroner* har bidratt til å gi oss økt forståelse av mennesket som et sosialt vesen, i stand til å lære av andres handlinger. Innenfor pedagogisk nevrovitenskap understrekes betydningen av *speilnevroner* for synet på læring; at læring ikke nødvendigvis må skje gjennom førstehåndserfaring, men også kan skje via andrehåndserfaring som observasjon, imitasjon og instruksjon (Schilhab, 2007). I kjølvannet av de nevrologiske studiene på 1980- og 90-tallet oppsto fornyet interesse for *teori om det mentale / Theory of Mind* (ToM) (Baron-Cohen, 1995), og forskere fra ulike fagtradisjoner begynte å ta i bruk begrepet mentalisering på nye måter i sine arbeider.

Enkelt forklart innebærer mentalisering en evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. Det dreier seg ikke bare om å kunne tolke andre menneskers følelser og motiver, men også om hvordan mennesket får innsikt i sitt eget selv og egne mentale prosesser som noe annet enn andre menneskers selv. Peter Fonagy, som har stått sentralt blant forskere på mentalisering med psykoanalytisk bakgrunn, sier at det å *mentaliser* er en evne til å holde «mind in mind» (Allen og Fonagy, 2006). Jon Allen, som står i samme



→ tradisjon som Fonagy, definerer det å mentalisere «som en proces, hvor vi ved hjælp af forestillinger opfatter og fortolker adfærd som forbundet med intentionelle mentale tilstande» (Allen, 2009, s. 22).

Mennesker kan ha mer eller mindre gode evner til å mentalisere. Både Fonagy og Allen vektlegger at evne til å mentalisere er en evne barn utvikler i sine første barneår gjennom trygg tilknytning i nære relasjoner. De har forsket på sammenhenger mellom tilknytning og affektregulering, og understreker betydningen av speiling i tidlig barndom. De er opptatt av betydningen av at de nære omsorgspersonene speiler barnets følelser på en adekvat måte. Men selv om erfaringer tidlig i livet er grunnleggende, understrekes det både innenfor pedagogikk og terapeutisk praksis at evne til mentalisering er en evne som kan oppøves og videreutvikles senere i livet (Kvello, 2010; Skårderud og Sommerfeldt,

«Implisitt mentalisering er den intuitive, ubevisste formen for mentalisering som skjer ved direkte, fysisk speiling og respons på for eksempel ansiktsuttrykk. Eksplisitt mentalisering er en mer kompleks, viljestyrt evne som i større grad er tilgjengelig for bevisstheten.»

2008). Vi blir aldri ferdig utlært når det gjelder evne til mentalisering.

I et av Fonagys tidlige arbeider om mentalisering (1991) tar han utgangspunkt i forskning hentet fra ToM. I denne forskningen har en til dels gått lengre enn Fonagy og Allen gjør i det å ta stilling til og forsøke å gi konkrete forklaringer på hvordan teori om det mentale oppstår og utvikles hos mennesker. En av de sentrale teoriene i ToM er *simulation theory*, der man søker å forklare hvordan hjernen danner seg forestillinger om den andres mentale tilstand ved å *simulere* ut fra det individet observerer. (Goldman, 2006). I denne tradisjonen finner vi også studier av mentalisering der *litteraturen* er det sentrale studieobjektet. Den kognitive litteraturforskeren Lisa Zunshines bok *Why we read fiction. Theory of Mind and the Novel*. (2006) er her et sentralt verkⁱⁱ. Ved hjelp av studier av romaner som *Mrs.*

Dalloway av Woolf og *Pride and Prejudice* av Austen, argumenterer Zunshine for at romaner med utstrakt bruk av indre handling forutsetter evne til å mentalisereⁱⁱⁱ hos leseren. Hun hevder at «The novel (...) in its current shape exists because we are creatures with Theory of Mind.» (ibid. 2006, s.10). Et sentralt poeng hos Zunshine er at skjønnlitteratur utfordrer vår evne til det hun kaller «metarepresentational ability». Zunshines arbeid på dette området er blant annet blitt brukt for å undersøke og utvide vår forståelse av skjønnlitteraturens rolle når det gjelder litterasitet (Penne, 2013).

Det er vanlig å skille mellom *implisitt* og *eksplisitt* mentalisering (Allen, Fonagy og Bateman 2008)^{iv}. Implisitt mentalisering er den intuitive, ubevisste formen for mentalisering som skjer ved direkte, fysisk speiling og respons på for eksempel ansiktsuttrykk. Eksplisitt mentalisering er en mer kompleks, viljestyrt evne som i større grad er tilgjengelig for bevisstheten. Skillet mellom implisitt og eksplisitt mentalisering må imidlertid ikke forveksles med et skille mellom følelser og fornuft; Allen (2009) understreker at også eksplisitt mentalisering har med emosjoner å gjøre.

Mentaliseringsbegrepet slik det brukes i dag er et resultat av møtet mellom humanistiske og naturvitenskapelige vitenskapstradisjoner. Naturvitenskapelige metoder var i en fase framtrekkende og spiller fremdeles en viktig rolle. Senere forskning om mentalisering er imidlertid mer og mer preget av et sosialkonstruktivistisk syn på menneskelig læring og utvikling basert på humanvitenskapelige metoder og forståelse. Mentalisering som konstruksjon, ikke som objektive fakta, betones (Skårderud og Sommerfeldt, 2008). Den positive optimisme fra 1980- og 90-tallets nyvinninger innenfor hjerneforskning er erstattet med en mer forsiktig holdning og en forståelse av at også hjerneskaninger er tekster som må tolkes (Kaspersen, 2009; Wojciehowski og Gallese, 2011).

Mentalisering, kognitive studier og barnelitteratur

Fokuset til Zunshine (2006) er analyser av det en må kalle romaner med voksne, eller eventuelt ungdom, som implisitte lesere. Når det gjelder forskning der barnelitteraturen står i fokus, nevner Goldman noen eksperimenter der en ser på barns evne til å mentalisere ut fra møter med fortelling og film (2006, s. 14-15). Schihib og Steffensen (2011) er i gang med et forskningsprosjekt om hjerneforskning og barns leseforståelse som inkluderer perspektiver fra ToM-forskningen. Innenfor kognitiv litteraturteori studeres også barne- og ungdomslitteratur på flere ulike måter (Kaspersen, 2012; Nikolajeva 2014), og ToM nevnes som en del av det teoretiske grunnlaget. Med utgangspunkt i nærlesinger av barne- og ungdomslitteratur presenterer både Kas-

persen og Nikolajeva analyser av hvordan lesere kan tenkes å respondere på tekstene som studeres. Dette er ikke helt uproblematisk. Kognitiv litteraturteori er blant annet blitt kritisert for å trekke for bastante konklusjoner om leserrespons på bakgrunn av tekstanalyse (Miall, i Kaspersen 2012, s. 144). Denne artikkelen har derfor et annet startpunkt: et studium av barns konkrete verbale respons i møte med skjønnlitteratur. Først etter at artikkelen har presentert og drøftet barnas ytringer om boka som leses, vil det bli tatt opp om, og eventuelt på hvilken måte, den konkrete bildeboken utgjør en forutsetning for barnas respons. Det blir i den sammenheng aktuelt å undersøke om barnas respons og en kognitiv analyse av boken kan sies å understøtte hverandre.

Litteratursamtaler og litteraturundervisning

Litteratursamtaler i skolen er blant annet blitt sett som et spill der både tekst, lærer og alle elevene påvirker spillet gjennom de ulike rollene de inngår i (Aase, 2005). Man har til ulike tider hatt ulike syn på og ulik vektlegging av lærerens, tekstens og elevenes roller i dette spillet. Det kan se ut som et kommunikativt paradigme fremdeles er rådende i nordisk skole (Aase og Kaspersen, 2012), og at dette også gjelder didaktiske litteratursamtaler (jf. f.eks. Skarstein, 2013).

Samtidig peker Aase og Kaspersen (2012) også på en tydelig utilitaristisk tendens fra begynnelsen av totusentallet. Når det gjelder litteraturundervisning, framheves dermed behovet for å lese skjønnlitteratur på dens egne premisser (Røskeland, 2014), og det understrekes at barns evne til å lese fiksjon som fiksjon må utvikles og ivaretas (Penne, 2013). På bakgrunn av bildet som tegnes av litteraturundervisning i norsk skole, vil det i artikkelens siste del bli drøftet noen didaktiske spørsmål, blant annet synet på litteratursamtaler og lesing som språkstimulering, leserens og tekstens rolle i et litteraturmøte og de kroppslige aspektene ved litteraturlæsning. Mentaliseringsbegrepets relevans for spørsmål om legitimering av litteraturlæsning og -samtale i skolen vil også bli drøftet (jf. Andersen, 2011 og Persson, 2007). Det understrekes imidlertid at det vil være behov for ytterligere forskning på mentalisering og konsekvenser for litteraturredidaktikken utover det som kan behandles innenfor rammene av denne artikkelen.

RESEPSJONSSTUDIE AV SEKSÅRINGERS MØTE MED EN BILDEBOK

Materialet for artikkelen er en resepsjonsstudie av en gruppe førsteklasinger på barnetrinnet (ti seksåringer) som utforsker bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* av Rørvik og Moursund (2009). Boken ble valgt på grunn av det interessante intertekstuelle samspillet i ikonoteksten, noe Moursund er kjent for også i andre

utgivelser (Druker, 2006). Tekst og bilder er en nyskriving av det tradisjonelle eventyret om *De tre bukkene bruse*. I boken *Bukkene Bruse på Badeland* er bukkene som vanlig på vei til setra, men velger i stedet å følge stien som går til Badeland. Uheldigvis finner trollet også veien dit, og det er duket for et oppgjør noe utenom det vanlige mellom bukkene og trollet.

I *Bukkene Bruse på Badeland* finnes også referanser til andre eventyrtyper og barnelitterære verk, blant annet gjennom valg av bifigurer. Det gjelder for eksempel Rødhette, de tre små grisene, Donald Duck og referanse til film (jf. f.eks. Nagel, 2014). Moursund har uttalt at hun lar seg inspirere av sine egne barnetegninger i tidligere bildebøker (Kleiva og Kaldestad, 2004). Dette utvikler hun enda et hakk videre i *Bukkene Bruse på Badeland*. Boken er anbefalt i pedagogisk sammenheng av Lesesenteret i Stavanger (Lesesenteret.uis.no) og er omtalt i Hoel, Oxborough og Wagner (2011) og også Nagel (2014), som vil bli nevnt senere i drøftingen.

«Materialet for artikkelen er en resepsjonsstudie av en gruppe førsteklasinger på barnetrinnet (ti seksåringer) som utforsker bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* av Rørvik og Moursund (2009).»

Studien består av observert høytlesning, klasse-samtale og åtte individuelle elevintervjuer i en første-klasserom. Klassen ble valgt fordi jeg hadde kontakt med en barneskolelærer som var særlig opptatt av å bruke eventyr i sin undervisning. Klassen hadde i tillegg få elever, noe som gjorde det enklere å gjennomføre undersøkelsen slik jeg ønsket. Studien foregikk i januar måned på Vestlandet i Norge, og alle barna hadde fylt seks år. Både klasseromssamtalen og intervjuene ble tatt opp på mp3-spiller og transkribert senere. I tillegg til lydopptak tok jeg feltnotater underveis. I høytlesningsstunden med påfølgende samtale satt elevene tett sammen i en halvsirkel slik at alle kunne se bildene samtidig som læreren leste. Ett elevintervju foregikk i en korridor, resten av intervjuene ble gjennomført enten på eget rom eller i en avsondret del av klasserommet.

Utgangspunktet for studien var en leserorientert tilnærming, basert på Sipes undersøkelser av barns



→ resepsjon av postmoderne bildebøker med narrativt forløp (Sipe, 2008). Han har et teoretisk utgangspunkt i bl.a. Iser (1978) og Rosenblatt (1995). Dette gjelder også Skaret (2011), som har brukt Sipes arbeider til å studere barns respons på litterære kultur møter i bildebøker. Læreren som gjennomførte høytlesningen og samtalen om *Bukkene Bruse på Badeland*, ble instruert til å forsøke å ha en mest mulig åpen samtale der elevene skulle få kommentere de sidene ved boken som de ønsket selv. Jeg tar her ikke stilling til om en lærer alltid kan/bør innta en mest mulig åpen posisjon i rollen som «spill-leder» i en litterær samtale (Aase, 2005). I andre situasjoner kan det være riktig å innta en mer styrkende rolle. I Sipes (2008) studier av klasseromssamtaler stiller lærerne i større grad flere ledende spørsmål, for eksempel for å få fram barnas respons på intertekstuelle referanser i bøkene. Det valget som ble tatt her, ble gjort i forskningsøyemed. Jeg ønsket i denne studien å se hvilken respons man ville få hvis man i størst mulig grad lot barna styre samtalen.

En høytlesning innebærer alltid en form for tolkning (Skaret, 2011), og en kan også si at læreren påvirker og preger både høytlesningen og samtalen i større grad enn man er klar over. I klassesamtalen i etterkant av høytlesningen mener jeg likevel det er mulig å si at læreren^v i veldig stor grad ordla seg med åpenhet og respekt for elevenes ulike utsagn om teksten. I direkte kommentarer uttrykte læreren ni ganger direkte undring og overraskelse over det elevene oppdaget i teksten. Eksempler på dette er: «Det hadde ikkje eg sett, (elevnavn). Eg hadde ikkje lagt merke til at den ballen var der før.» «Ja, dette vet ikkje eg altså.» «Det var et godt spørsmål. Er det noen som har noe svar?» I tillegg var læreren villig til å stoppe opp i samtalen og bruke tid på å utforske detaljer ved bildene som enkeltelever oppdaget og syntes var spennende.

I de semistrukturerte intervjuene hadde jeg definert noen temaer jeg ønsket å fokusere på, men var også åpen for å stille tilleggsspørsmål (Eide og Winger, 2003; Kvale, 2001). I tillegg til de planlagte temaene ble noen oppslag i bildeboken brukt som grunnlag for intervju spørsmål. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål, men måtte også stille en del lukkede spørsmål for å få de minst verbale informantene til å delta i intervjusituasjonen. Dermed ble samtalen i intervjusituasjonene i noe større grad enn klassesamtalen styrt av meg som intervjuer.

HVA SA BARN I DEN LITTERÆRE KLASSESAMTALEN OG INTERVJUENE?

Seksåringenes ytringer i klassesamtalen og intervjuene spriker i litt ulike retninger, barna var opptatt av flere forhold i boken *Bukkene Bruse på Badeland*. Blant annet var de opptatt av de mange ulike dyrene,

slik også Hoel, Oxborough og Wagner (2011) beskriver det. Barna lo av scenen der bukkene prøver badetøy og også av den store bukken som lurte seg inn i dusjen med paraply. Noen av elevene kommenterte en liten, modig jentekannin som sier til trollet at slik går det ikke an å oppføre seg. Enkelte av guttene var opptatt av styrkeprøven; den største bukken «eier trollet», som en av guttene uttrykte det med bruk av dataspill-terminologi. Når det gjelder intertekstuelle referanser, ble «mikke mus» nevnt, og en elev sa at grisene så ut som «de tre små grisene». Ellers kommenterte ikke elevene disse sidene ved boken i klassesamtalen.

Tross ulikheter i barnas respons og interessefelt er det likevel noe som synes å være felles for klassesamtalen og seks av de åtte intervjuene: Barna har til felles at de karakteriserer trollets mentale tilstander eller følelser. For å gjøre dette bruker de enkle ord som *sint – redd – glad – ikke-glad – lei seg*. De begrunner det med trekk ved tegningene, gjerne detaljer i trollets ansikt

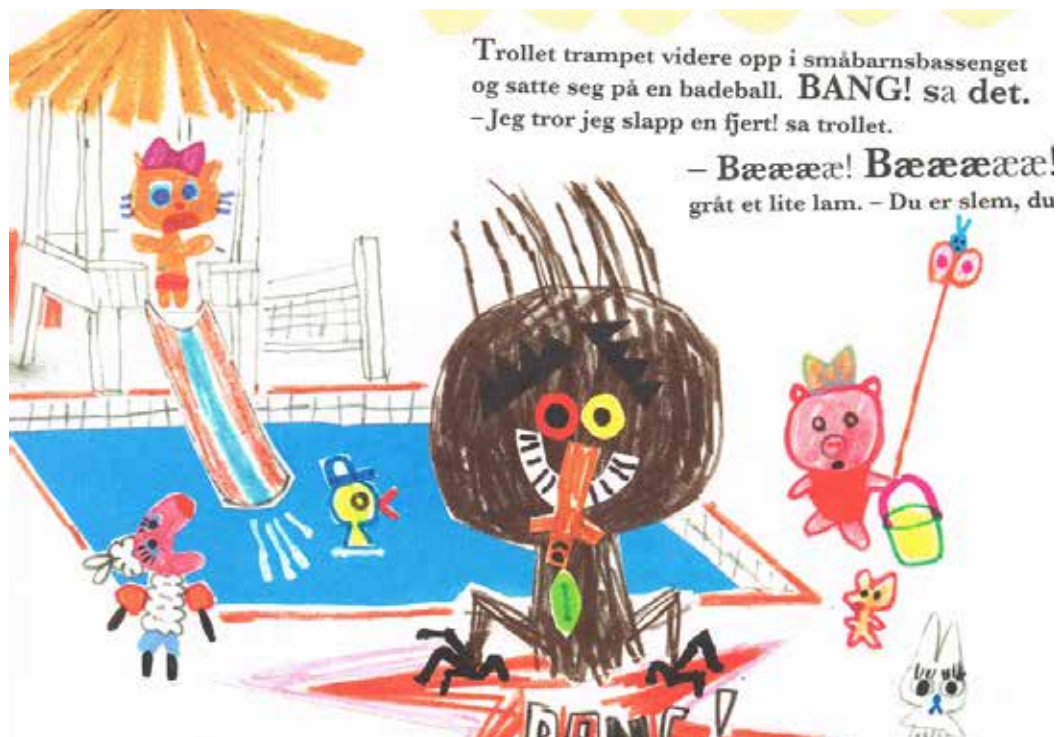
«Barna har til felles at de karakteriserer trollets mentale tilstander eller følelser. For å gjøre dette bruker de enkle ord som *sint – redd – glad – ikke-glad – lei seg*.»

som munn og øyne. I klassesamtalen og fire av intervjuene skjer dette i stor grad uten at barna oppfordres til det, som resultat av at de studerer og undrer seg over bildene sammen med læreren.^{vi} Nedenfor vil jeg presentere utdrag fra observasjonene der vi ser eksempler på dette. Først presenteres et utdrag fra klassesamtalen, der elevene kommenterer at øynene til trollet er svært ulike på de forskjellige oppslagene. I bildene veksler trollets øyne både i størrelse og farge og er noen ganger gule og røde, andre ganger hvite og røde osv.^{vii} Læreren hadde ikke lagt merke til dette før elevene gjorde henne oppmerksom på det.

Utdrag fra klassesamtalen:

Elev: Men han har to forskjellige farger på øynene.

Lærer: Har du sett noe så rart! Det hadde ikkje eg oppdaget. At trollet har to forskjellige øyne. Vi setter oss ned og så ser vi. (Elevene blir så ivrige at de reiser seg fra krakken.) Har han det helt fra starten, eller, har du lagt merke til det? (...) No må dokker se første gang vi ser trollet. Ka for farge har han på øynene der?



Trollet trampet videre opp i småbarnsbassenget og satte seg på en badeball. **BANG!** sa det.

– Jeg tror jeg slapp en fjert! sa trollet.

– **Bææææ! Bæææææ!**
gråt et lite lam. – Du er slem, du

Elevene: (mumler og snakker delvis i kor, delvis i munnen på hverandre.) Rød og hvit – (ser på neste oppslag) – Hvit og gul

Elev: (ser på nytt oppslag) Og der har han rød og hvit

Elever: Hvit og hvit – og der har han rød og gul ...

Lærer: (blar til nytt oppslag) Der ser vi bare det ene øyet.

Elev: Rød og hvit og gul og svart og hvit.

Lærer: Se alle disse øynene som forandrer seg litt!

Elev: Så ble det ... gule øyet litt større enn det rød når det gule var større enn det røde i sted.

Lærer: Du sa noe, kan du huske det? (Hun henvender seg til enkeltelev for å få han til å gjenta noe han sa når alle snakket i munnen på hverandre.)

Elev: Når han er sint så har han rød og gule øyner?

Elev: Ja, men korfor er det gule øyet større enn det rød når det røde var større enn det gule først?

Elev: For da var han var sikkert mye sinnaere.

Elev: Og så der e de like stor.

Elev: Men han er jo redd.

Medlærer: Han er redd, ja.

Elev: Det er sikkert rød og gul ... eh ... rød og gul ... det e sikkert ... eh ...

Elev: No kan ikkje eg se.

(Mange av elevene har reist seg under denne utvekslingen om øynene og står rundt boken og peker.)

Lærer: Alle må sette seg, så får alle se.

Elev: Det er sikkert redde øyer ... at han er redd.

En interessant side ved denne utvekslingen om oppslagene i boka, er hvordan barna går fra konkret observasjon av trollets øyne til å snakke om hva dette eventuelt kan bety. Det er elevene, ikke læreren, som spør *hvorfor* øynene forandrer seg og som lanserer hypoteser om at det kan ha med trollets følelser å gjøre.

I fire av de åtte intervjuene med enkeltelever kommenterer elevene sider ved trollets ansikt når de kommer inn på følelsene til trollet. I et intervju ser en elev og jeg på det første og eneste oppslaget i boken der trollet har øyenbryn som vender oppover. Selv om eleven bare har lest boken én gang med klassen, ser han umiddelbart at her er øyenbrynene vendt en annen vei enn tidligere og presenterer sitt syn på hva det kan bety:

Gutt: (peker på øyenbrynene) Eg ser at trollet er glad på de der.

Intervjuer: Å ja ... de øyenbrynene som er svarte der.

Gutt: For på øyenbrynene kan man se om de er glad →

→ eller sint.
 Intervjuer: Ja, det var sant.

Litt senere i samme intervju – eleven snakker om oppslaget der trollet står på toppen av trappa og blir lurt av bukkene til å hoppe i en badesklie:

Gutt: Men se! Der (uthever ordet) har han bladet igjen.

Intervjuer: Ser han glad ut her, når han skal til å hoppe?

Gutt: Redd. Han er redd. Han har munnen sånn her.

Intervjuer: Han har munnen akkurat sånn åpen.

Gutt: Som de som er redde har.

Intervjuer: Oj, se her. (Eleven ser på et oppslag der trollet skli nedover sklien i stor fart. To andre elever kommenterer også ansiktet/øynene til trollet på dette oppslaget.)

Gutt: Han er jo kjemperedd. Det står hjelp på tennene.

Intervjuer: Hvordan ser øynene ut nå, da?

Gutt: Ikkje ... de ser ut som at han er lei seg.

En jente sa om trollet der han sitter under broen etter å ha tapt slaget med bukkene: «Han er sur.» Jeg som intervjuer spurte hvordan hun kunne se dette. Svaret var: «Jeg ser på munnen.» En annen jente så også på

«En jente sa om trollet der han sitter under broen etter å ha tapt slaget med bukkene: 'Han er sur.' Jeg som intervjuer spurte hvordan hun kunne se dette. Svaret var: 'Jeg ser på munnen.'»

munnen for å prøve å forstå trollets følelser. I utdraget nedenfor snakker hun om et oppslag der trollet braser ut av vinduet i badeland:

Jente: Men han e jo glad? (Hun oppdager plutselig at munnen til trollet er vidåpen.)

Intervjuer: Syns du han er glad der, ja? Tror du han syns det er morsomt?

Jente: Han e jo glad? (forbaset tonefall)

Intervjuer: Hvordan ser du at han er glad, da?

Jente: For han har sånn (peker på munnen).

Utdragene fra klassesamtalene og intervjuene viser at barna i studien med enkle ord uttrykker hva slags følelser trollet kan ha. Flere av dem bruker ansiktsuttrykket til trollet for å prøve å forstå trollets følelser. Det som kommenteres spesielt, er øynene (farge, størrelse, øyenbryn, tårer) og formen på munnen. I det følgende vil disse funnene bli forsøkt forstått/tolket i lys av begrepet mentalisering. Deretter drøftes noen didaktiske konsekvenser av studien.

BEGREPET MENTALISERING – EN NØKKELE TIL Å FORSTÅ OBSERVASJONENE? DRØFTING OG DIDAKTISKE KONSEKVENSER AV STUDIEN

I den første delen av artikkelen ble begrepet mentalisering presentert som evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. I barnas utsagn om bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* finner man stor vilje og interesse for å undersøke trollets følelser og mentale tilstand. Barnas utsagn tyder på at mange av seksåringene i studien går inn i tekstarbeidet på en måte som kan beskrives med Fonagys uttrykk om å holde «mind in mind» (Allen og Fonagy, 2006). I ytringer som «Det er sikkert redde øyer ... at han er redd» og «For da var han var sikkert mye sinnaere», ser det ut til at barna forsøker å bruke trollets øye- og ansiktsuttrykk for å fortolke adferd som er forbundet med intensjonelle mentale tilstander (Allen, 2009). Barnas utsagn om trollets følelser i bildeboken kan dermed muligens forstås som en utforskning av evnen til å mentalisere, men det må understrekes at det da eventuelt dreier seg om en verbalisert, eksplisitt evne til å mentalisere.

I følge teori om mentalisering og forskning om ToM vil barn ha ordløs, implisitt kunnskap om sammenheng mellom andres ansiktsuttrykk og følelser lenge før de kan sette ord på det. Innledningsvis ble det lagt vekt på at dette kan skje gjennom tilknytning og adekvat speiling fra omsorgspersoner (Allen og Fonagy 2006) eller gjennom simuleringsemekanismer (Goldman 2006)^{viii}. Ved en høytlesning og samtale om boken *Bukkene Bruse på Badeland* foregår det sannsynligvis implisitt mentalisering i møte med bokens karakterer og tekstverdener, men denne er ikke tilgjengelig for forskeren på samme måte som samtalen og den eksplisitte mentaliseringen er det^{ix}.

Mentalisering som begrep ligger nær det mer kjente begrepet empati. I noen framstillinger kan man få inntrykk av at det er stor grad av overlapp mellom begrepene og at de kan brukes nærmest synonymt. (Jamfør f.eks. Goldmans syn på simulering/ToM og empati i Goldman, 2011.) Samtidig er det liten grad av konsensus hverken i dagligdags språk eller i mer viten-



→ skapelige framstillinger om hvordan begrepet empati skal forstås (Carroll, 2011; Goldman, 2011). Også begrepet mentalisering brukes og forstås på forskjellige måter av ulike forskere. Det er likevel mulig å sette ord på forskjeller mellom begrepene mentalisering og empati. Dette kan blant annet beskrives slik:

Both mentalization and empathy involve appreciation of mental states in others, yet empathy adds the dimensions of sharing in those mental states and having empathic concern for others. Empathy is more other-oriented while mentalization is equally self-and other-oriented. (...) Although the process of empathy involves cognitive skill and experience of affect, its content is primarily affective focused. (Choi-Kain og Gunderson, 2008, s. 4 – min uth.)

Ved å bruke ordene «sharing» og «concern» i forbindelse med empati, får man fram en vesentlig forskjell; der evne til mentalisering er en evne som først og fremst handler om forståelse av en selv og andre, handler empati i større grad om hvordan vi anvender mentaliseringsevnene affektivt i møte med andre mennesker. I tillegg handler begrepet mentalisering i stor grad om evnen til å forstå seg selv og andre, mens empati som regel brukes om forståelse av den andre (jf. også Allen, 2009). Hvis vi ser på ytringene til seksåringene som samtaler om *Bukkene Bruse på Badeland*, ser vi at det ikke nødvendigvis er *empati* barna har med trollet. Barna gransker trollets mulige følelser i lys av ansiktsuttrykk og utseende, i et forsøk på å forstå det de observerer. De forsøker å *mentaliserer* – med de mulighetene til introspeksjon, distanse og dialog som dette begrepet innebærer.

Eksplisitt mentalisering og den didaktiske litteratur-samtalens rolle

Det å samtale om litteratur handler blant annet om å gå fra det umiddelbart sansede / fysisk opplevde til det eksplisitt språklig uttrykte. Klasseromssamtalen om bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* og de litterære samtalene i intervjuene utfordrer disse seksåringenes evne til eksplisitt mentalisering, til å omsette det umiddelbart opplevde til noe de kan sette ord på. Dette kan være et vesentlig skritt i barns utforskning av sin egen evne til mentalisering. I ytringene sitert ovenfor ser vi at barna i ganske stor grad greier å uttrykke seg verbalt om trollets følelser i lys av trollets ansiktsuttrykk, men selvsagt gjelder dette ikke alle barna i studien. For eksempel sier en jente følgende om oppslaget der trollet gråter:

Jente: Han skal rusjeeee!

Intervjuer: Syns han det er gøy?

Jenta (svarer mens hun peker på øynene): Nei, for der er vann.

Vi ser her hvordan denne elevens verbale evner utfordres. Hun greier ikke finne ordet «tårer» eller si at han er redd, eventuelt lei seg. Hun forstår umiddelbart at trollet ikke har det gøy, men greier ikke sette ord på dette ennå. Vi kunne bruke denne samtalen til å vektlegge litteratursamtalens betydning for barns språkutvikling, en begrunnelse for lesing av skjønnlitteratur som ofte brukes i skolen (Persson 2007; Kaspersen, 2012) Et slikt syn kan imidlertid fort bli for snevert. Ordforråd og evne til å uttrykke seg er en helt nødvendig forutsetning for muligheten til å delta i alle former for verbale samtaler og utvikles også gjennom samtaler om litteratur, men mentaliseringsteori tilbyr begrunnelser for litteraturlesing og litteraturoppfølging som går utover det språklige. (Dette i likhet med andre begrunnelser en vil finne, se f.eks. Aase og Kaspersen, 2012 og Røskeland, 2014.) Likevel er det på ingen måte slik at språkets rolle for de mentale prosessene er uten betydning. Det er en vesentlig sammenheng mellom språk og læring innenfor et sosiokulturelt syn på læring (Vygot-

«Klasseromssamtalen om bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* og de litterære samtalene i intervjuene utfordrer disse seksåringenes evne til eksplisitt mentalisering, til å omsette det umiddelbart opplevde til noe de kan sette ord på. Dette kan være et vesentlig skritt i barns utforskning av sin egen evne til mentalisering.»

skij, 2001), noe som også representerer en viktig forståelseshorisont når det gjelder rollen språket spiller i eksplisitt mentalisering.

Det konstruktivistiske aspektet ved begrepet eksplisitt mentalisering kan også betones. Skårderud og Sommerfeldt (2008) sier at en terapeutisk samtale blant annet handler om å bli bedre til eksplisitt mentalisering – og til å se at vår mentalisering nettopp er mentalisering, tolkning og hypoteser om andre menneskers og egne tanker og følelser. I terapeutisk klinisk praksis kan en pasient som arbeider med sin evne til



mentaliserings ifølge Skårderud og Sommerfeldt også måtte arbeide med egne mentaliseringsprosesser som konstruksjoner; som antagelser som kan erstattes med andre antagelser. Klasseromssamtalen der barna får komme med ulike synspunkter og observasjoner av trollets øyne og hva det kan bety, gir en indikasjon på at en litterær samtale i klasserommet kanskje kan ha noe av den samme funksjonen. Barna møter i samtalen om *Bukkene Bruse på Badeland* alternative syn på hva det kan bety at øynene til trollet har ulik farge og størrelse. Seksåringenes ordforråd og evne til eksplisitt mentalisering er ikke avansert, og foreløpig dreier det seg om svært enkle refleksjoner om basale følelser som sinne og frykt. Samtalen sier likevel noe om potensialet i det å åpne seg for og undre seg over litterære tekster sammen i klasserommet.

Spiller valg av litteratur noen rolle?

Et annet aspekt av studien er også viktig å se nærmere på: betydningen av den litteraturen som er valgt. Man kan spørre om det først og fremst er lesernes (barnas) behov som er utslagsgivende for at barna bruker litteraturmøtet til å utforske sin evner til å mentalisere. Eller er det bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* som er utslagsgivende for at barna i så stor grad kommenterer trollets

følelser og reaksjoner? Dermed dukker det kjente spørsmålet opp om hva som ligger i teksten og hva som ligger i leseren (Fish, 1980). Både Sipe (2008) og Skaret (2011) lander i sine resepsjonsstudier på et syn der både tekst og leser spiller en avgjørende rolle, og de bruker Iser (1978) og Rosenblatts (1995) teorier om tekst og leser til å plassere seg i det de kaller en mellomposisjon. Selv om Skaret legger vekt på leserens rolle, sier hun at barnas respons tyder på at «den enkelte bildeboks struktur påvirker måten informantene responderer på dem på, samt hvilke grunnleggende litterære impulser som aktiveres hos leserne» (Skaret 2011, s. 284). Følgelig vil jeg se nærmere på trekk ved bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* som kan være relevante for å tolke seksåringenes ytringer i studien, men understreker at det innenfor rammene av denne artikkelen ikke er rom for en omfattende analyse av boken.

I ikonoteksten, samspillet mellom de ulike semiotiske tegnsystemene som verbaltekst og bilder representerer (Nikolajeva og Scott, 2006), er det i bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* stor grad av variasjon. Noen oppslag har et forhold mellom verbaltekst og bilder som kan beskrives som hovedsakelig symmetrisk, men i hoveddelen av oppslagene kan forholdet karakteriseres som mer kompletterende eller ekspanderende når



→ det gjelder trollets rolle. Gjennomgående kan man si om oppslagene at i verbalteksten til Rørvik framstår trollet først og fremst som «bølla på badeland». Trollet tar ikke imot korreks fra noen og finner smarte utveier for å terrorisere de andre dyrene. Replikkene og språkføringen ellers har et humoristisk, nåtidig preg og får latteren til å sitte løst hos seksåringene i denne studien. Når det gjelder tegningene til Moursund, er framstillingen av trollet mer kompleks. På den ene siden er han trollet klo-liknende hender og føtter, nesa spruter ild, og han framstår i all sin makt over et helt oppslag når dyrene møter ham for første gang. Samtidig ser vi at øynene hans varierer i både størrelse og form³, munnen er ofte åpen og kan tolkes på mange ulike måter, og på et av oppslagene renner trollets tårer. Gjennom kontrasten mellom verbalteksten og bildenes noe mer nyanseerte framstilling, blir det en kompleksitet i samspillet

«Det kan dermed se ut til at utformingen av denne konkrete bildeboken kan være en vesentlig forutsetning for at barna forsøker å bruke sine evner til å mentalisere når de samtaler om boken.»

i ikonoteksten som får fram at trollet i denne historien ikke er en entydig, flat karikatur.

Også kognitiv litteraturteori har begreper som kan kaste lys over interessante sider ved denne boken. Framtredende her er blant annet orienteringen mot kognitive skjemaer og brudd på skjemaer (Stockwell, 2002; Kaspersen 2009). Skjemabegrepet brukes på ulike måter for å karakterisere forventninger som implisitt er skrevet inn i teksten. Det kan inkludere for eksempel scripts, scenarier og forventninger til karakterene. I *Bukkene Bruse på Badeland* vil man med bruk av kognitiv litteraturteori for eksempel kunne hevde at tekstens implisitte leser forventes å kjenne skjemaet «å dra på badeland», med det det innebærer. Viktigere for å forstå seksåringenes ytringer om trollet er imidlertid skjema som handler om forventninger til prototypen «troll». Som kommentert ovenfor, bryter språkdrakten til trollet med den tradisjonelle trollfiguren i *Bukkene Bruse*-eventyret, samtidig som replikkene og handlingene ellers står i stil med rollen som «bølle». Samtidig har vi sett at trollets fysiske framtoning i bildene er mer

kompleks, og den samlede framstillingen i ikonoteksten representerer dermed et brudd med et tradisjonelt «troll-skjema».

Når det gjelder måten trollets øyne er tegnet på, kan vi muligens også bruke begrepet «sanse-skjema» (Kaspersen 2006), siden det handler om førebegrepslige, ordløse, skjematiserte erfaringer vi har om sammenhengen mellom ansiktsuttrykk og menneskers følelser. Det er her aktuelt å nevne at menneskers reaksjoner på ansiktsuttrykk – og særlig øyne – har vært et sentralt studieobjekt i noe av ToM-forskningen (Baron-Cohen, 1995). Goldman (2006) bruker i sin argumentasjon studier av hvordan vi ved hjelp av ansiktsuttrykk klarer å utlede følelser som frykt, avsky eller sinne. Han viser også til forskning som sier at vi særlig ser på øye-regionen til andre for å avsløre frykt når han forklarer enkle simuleringprosesser. Også Nikolajeva (2014) framhever i sine kognitive analyser av multimodale bøker utformingen av øyne og munn hos karakterene (dyr eller mennesker) som sentralt. Rent visuelt ser det dermed ut som det i bildene til Moursund utnyttes kunnskap om grunnleggende sider ved menneskers evne til å forstå hverandre for å nansere trollfiguren i dette eventyret. I trollets ansiktsuttrykk kan det i en kognitiv analyse hevdes at det er lagt inn brudd på leserens forventingsskjema som kan utfordre leseren til å mentalisere i møte med den fryktingnyttende skikkelsen som trollet representerer.

Det kan dermed se ut til at utformingen av denne konkrete bildeboken kan være en vesentlig forutsetning for at barna forsøker å bruke sine evner til å mentalisere når de samtaler om boken. Dersom dette stemmer; hvilke *typer* litteratur har mulighet for å utfordre mennesker i ulike aldre til å utforske sine evner til å mentalisere? Zunshine (2006) og Wojciehowski og Gallese (2011) legger vekt på skjønnlitteratur med høy grad av beskrivelse av *indre handling*. Selv om Zunshine sier at en plott-drevet fortelling som for eksempel *Beowulf* (forf. ukj.) også krever evne til å mentalisere hos leseren, hevder hun at romaner som *Mrs Dalloway* av Woolf står i en særstilling når det gjelder litteratur som krever evne til mentalisering. Dette kan man gi henne rett i. Jeg vil likevel forsøke å utvide hennes resonnement for å inkludere barne-perspektivet. I likhet med Nikolajeva (2014) ønsker jeg å stille spørsmål om hva som er god og stimulerende litteratur for *barn* når det gjelder å utforske sine evner til mentalisering. Barnas konkrete respons og den kognitive analysen av boken *Bukkene Bruse på Badeland* ser ut til å understøtte hverandre her; de indikerer at utfordrende og kompleks beskrivelse av indre handling også kan komme fram i en tilsynelatende enkel, men i realiteten svært mangetydig bildebok.

Hvorfor lese skjønnlitteratur i skolen?

Det finnes mange ulike begrunnelser for å lese skjønnlitteratur i skolen, og tidligere tiders legitimering av skjønnlitteraturens funksjon og rolle i skolen har ikke nødvendigvis gyldighet lenger (Andersen, 2011; Persson, 2007). Både Andersen og Persson bruker Nussbaums arbeider for å forsvare det de mener kan være litteraturens rolle i dagens skole. Persson (2007, 2012) advarer ved bruk av senmoderne teori mot det å idealisere litteraturlesing, men velger likevel i likhet med Andersen å se positivt på litteraturens muligheter. For begge står det sentralt at litteraturlesing kan spille en vesentlig rolle i å oppøve evne til narrativ fantasi og empati – og at dette har betydning for mulighetene til fellesskap og demokratibygging som overskrider det nasjonale fellesskapet^{xi}. I foredraget «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» legger Andersen vekt på skjønnlitteraturens rolle når det gjelder det han kaller *evne til å føle andres følelser*:

Etter mitt skjønn er det én grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre, og som er bestemmende for evnen til å inngå i enhver form for fellesskap (...) Denne grunnleggende ferdigheten er evnen til å føle andres følelser. Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmedlem. (2011, s.19)

Denne evnen knytter Andersen i den videre framstillingen til begrepet empati, og han hevder at «Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ» (2011, s. 20).

Man kan være enig med både Andersen og Persson i at evne til empati kan være et viktig formål for skolens arbeid med litteratur. De opererer imidlertid begge med en svært vid forståelse av empati som likner mye på begrepet mentalisering. Slik de bruker begrepet empati, ser det ut til å inneholde mulighet for innlevelse, medfølelse og evne til forståelse av den andre, i tillegg til forståelse av seg selv, kritisk refleksjon og mulighet for perspektivskifte (se f.eks. Persson, 2007, s. 257).

Fordelen ved å bruke begrepet mentalisering framfor begrepet empati for å begrunne litteraturens rolle, er en tydeliggjøring av at det er snakk om noe annet enn den mer vanlige forståelsen av empati. I skillet mellom empati og mentalisering som ble skisert tidligere i artikkelen, ble evne til mentalisering presentert som en forutsetning for å kunne føle empati. Ved å bruke begrepet mentalisering får man fram at møtet med litteraturen gir oss muligheter til å forstå

menneskelig samspill på en videre og mer omfattende måte enn det man i dagligdags betydning vanligvis oppfatter som empati. Dette forsvaret for begrepet mentalisering må likevel ikke oppfattes som om empati ikke er viktig, eller at vi ikke har bruk for også dette begrepet. Mentaliseringsteoretikere ser empati som en svært vesentlig del av menneskelig forståelse og mulighet for fellesskap. Allen sier selv at «Selv om empati blot er én facet af mentalisering, kan det vise sig at være den aller-vigtigste» (2009, s. 28).^{xii}

«Fordelen ved å bruke begrepet mentalisering framfor begrepet empati for å begrunne litteraturens rolle, er en tydeliggjøring av at det er snakk om noe annet enn den mer vanlige forståelsen av empati.»

Litteraturlesing i skolen – mentalisering som prosess

Tidligere i artikkelen er det eksplisitt mentalisering som har stått i fokus. Innenfor pedagogisk nevrovitenskap vektlegges i økende grad det kroppslige, implisitte aspektet ved læring, sier Schilhab (2007). Hun argumenterer for at skolens mål ikke alltid bør være å erstatte implisitt, ordløs viten med eksplisitt viten. Læring gjennom observasjon og imitasjon er ofte ubevisst, kroppslig fundert og kan/bør ikke nødvendigvis alltid beskrives med ord. Et slikt syn finner gjengklang hos forskere som er opptatt av det implisitte aspektet ved mentalisering i litteraturlesing. Wojciehowski og Gallese (2011) forsøker å videreutvikle ToM, som de mener blir for kognitivt, mentalt forstått, til noe som er mer kroppslig og direkte. De lanserer derfor begrepet *Feeling of Body*. De hevder at nyere hjerneforskning viser at vi som lesere i første rekke reagerer fysisk på de skjønnlitterære tekstene vi leser.

Når det gjelder spørsmålet ovenfor om valg av litteratur spiller noen rolle, framhever Nikolajeva (2014) bildebokas unike egenskaper for unge lesere også når det gjelder det kroppslige, fysiske ved lesing. Hun understreker bildenes særlig mulighet til å henvende seg direkte til leserens hjerne. I denne sammenheng er også Nagels (2014) arbeid om *Bukkene Bruse på Badeland* interessant. Hun argumenterer ved hjelp av performativ teori for at både verbaltekst, bilder og den voksnes høytlesing, stemmebruk og innlevelse utgjør vesentlige



→ sider ved en lesehendelse. Selv om hun i sin «parental case study» ikke vektlegger mentalisering/ToM, kan det være naturlig å knytte det performative aspektet i dette litteraturmøtet til implisitt mentalisering. Eksempler som kan nevnes her, er Nagels toårige sønns fysiske reaksjoner på bildeboken (fryktsom pusting, slår neven i boken for å straffe trollet) og hvordan Nagel i høytlesningen tilpasser stemmebruken for å gjøre sønnen mindre redd.

Betydningen av implisitt mentalisering og kunnskap om ubevisst, kroppslig respons utvider vår forståelse av barns umiddelbare møte med estetiske uttrykksformer, og arbeidene nevnt ovenfor kan gi grunnlag for å være på vakt mot en ensidig vektlegging av den eksplisitte samtals betydning i litteraturredidaktikken. Samtidig er det ikke nødvendig å se implisitte og eksplisitte former for mentalisering som motsetninger. Vi vil som regel alltid bruke de to måtene å mentalisere på samtidig, vi alternerer mellom eksplisitt og implisitt mentalisering (Allen m.fl. 2008). Dersom man bruker begrepet mentalisering i litteraturredidaktisk sammenheng, vil man kunne vektlegge *både* det implisitte; det som foregår ordløst, ubevisst når et helt menneske – med kropp, følelser og tanker – møter en litterær tekst, og den eksplisitte siden av mentalisering, der både dialogen og det analytiske aspektet ved litteraturmøtet blir framtreddende.

Det å skille skarpt mellom implisitt og eksplisitt mentalisering kan muligens sies å bære noe av den samme motsetningen i seg som det man finner i debatten om innlevelses-/opplevelsesorientert vs. analytisk/kritisk litteraturlesing i skolen. Dette er et motsetningspar som fremdeles drøftes innenfor litteraturredidaktikken (Kaspersen, 2012; Persson, 2007). I denne sammenhengen har Rosenblatts (1995) skille mellom estetisk og efferent lesing ofte blitt knyttet til et syn på litteraturredidaktikk der leseopplevelsen og innlevelsen står i høysetet – ofte på bekostning av teksten og det analytiske aspektet ved litteraturlesing. Dette er imidlertid en forenkling som er blitt imøtegått (Kaspersen 2012; Sipe 2008; Skaret, 2011; Skarstein, 2013), og som også kritiseres av Rosenblatt selv. Hun beskriver ulike lesemåter som en organisk prosess (1995, xviii), der hun framhever at det ene ikke utelukker det andre. Det er mulig å se for seg også de ulike sidene ved mentalisering i et litteraturmøte som en prosess, på linje med det Rosenblatt kaller «organic growth». De eksplisitte og implisitte delene i en mentaliseringsprosess hører sammen og bygger på hverandre.

OPPSUMMERING

I artikkelen argumenteres det for at begrepet mentalisering kan være en tolkningsnøkkel for å forstå en gruppe

barns utsagn om en konkret bildebok. En resepsjonsstudie av seksåringers ytringer om bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland* av Moursund og Rørvik tyder på at barna utfordrer sine evner til å forstå og tolke trollets følelser i lys av trekk ved trollets ansikt. Barnas litteraturmøte kan dermed beskrives som arbeid med mentalisering; en utforskning av evnen til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers (her: karakteren trollets) følelser. Mentaliseringsbegrepet brukt om dette litteraturmøtet kan muligens sette ord på og ordne tanken for oss, slik at vi får økt innsikt i ett aspekt ved barns møte med skjønnlitteratur.

Noen trekk ved den konkrete bildeboka som kan være relevante for barnas ytringer blir analysert, og teksten blir sett som en vesentlig forutsetning for barnas utsagn i studien. Ut fra barnas ytringer i resepsjonsstudien kan det se ut som om ikonoteksten i *Bukkene Bruse på Badeland* treffer seksåringene der disse barna er i sin utvikling når det gjelder mentalisering. I artikkelen drøftes også mentaliseringsbegrepets relasjon til begrepet empati og knyttes til spørsmålet om legitimering av litteraturlesing i skolen. Når det gjelder didaktiske konsekvenser av studien, understrekes betydningen av å legge til rette for litteratursamtaler i skolen, men det sies samtidig at dette ikke står i motsetning til å gi barn umiddelbare, direkte møter med litteratur. Litteraturopplevelse, -samtale, -analyse og -kritikk sees som deler av en organisk prosess. Dersom barn skal få mulighet til å anvende og utforske sine evner til både implisitt og eksplisitt mentalisering gjennom møter med litteratur, er alle disse aspektene viktige deler av litteraturredidaktikken. ●

LITTERATUR

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæreren* vol. 2, 15-22.
- Allen, J. G. and Fonagy, P. (red.) (2006). *Handbook of mentalization-based treatment*. Chischester: Wiley and Sons Ltd.
- Allen, J. (2009). At mentalisere i praksis. I Sørensen, Jens Hardy. *Mentaliseringsbasert behandling i teori og praksis*, 17- 41. København: Hans Reitzels Forlag.
- Allen, Fonagy og Bateman (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington: Am. Psychiatric Publ.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness - An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Carroll, N. (2011). *On Some Affective Relations between Audiences and the Characters in Popular Fictions*. I

- Coplan, A and Goldie P. (red.) *Empathy – Philosophical and Psychological Perspectives*, 162-184. NY: Oxford Univ. Press.
- Choi-Kain, L. W. og Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, Assessment, and Application in the Treatment of Borderline Personality Disorder. *Am J Psychiatry* 165, 1127-1135. Doi:10.1176/1008.ajp.200807081360
- Druker, E. (2006). Drømlika bilder, svindlande rum. Bilderbokens vidgade fält. I Ewo, J. og Sverdrup, K. W. (red.) *Kartet og terrenget. Linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen*, 72-80. Valdres: Omnipax.
- Eide, B. og Winger, N. (2003). *Fra Barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *Int. J. Psychoanal* (72), 639-656.
- Fonagy, P. (2009). Den mentaliseringsbaserede tilgang til social udvikling. I Sørensen, J. H. *Mentaliseringsbaseret behandling i teori og praksis*, 229-268. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating minds – the Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. NY: Oxford University Press.
- Goldman, A. I. (2011). Two Routes to Empathy: Insights from cognitive Neuroscience. I Coplan, A and Goldie P. (red.) *Empathy – Philosophical and Psychological Perspectives*, 31-44 NY: Oxford Univ. Press.
- Hoel, T., Oxborough, G. og Wagner, Å. (2011). *Lese fra. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturdidaktik. Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag*. Odense: Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik Nr 74.
- Kaspersen, P. (2012). Hvorfor læse litteratur? og Litteratur og kognition. I Jørgensen, M (red). *Videre i teksten. Litteratur-pædagogiske positioner og muligheder*, 27-38, 87-100 Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Kleiva, B. B. og Kaldestad, P. O. (2004). *Å si det i farge og strek: 13 norske illustratører fra nyere tid*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvælo, Ø. (red). (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nagel, L. (2014). Med bukkene bruse på badeland. I Tønnessen, E.S (red). *Jakten på fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. and Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. NY: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. og Veum, A. (red): *Literacy i læringskontekster*, 42-54. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändingen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. NY: The Modern Language Association of America.
- Rørvik, B. F. og Moursund, G. (2009). *Bukkene Bruse på Badeland*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røskeland, M. (2014). *Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteraturen og litteraturfaget i skolen*. I Norsk litterær årbok. Gujord, H. og Michelsen, P. A. Oslo: Det norske Samlaget.
- Rizzolatti, G. og Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience* 27, 169-192.
- Schilhab, T. S. (2007). Biologihistoriske forutsetninger for læring. I Schilhab, T. S. og Steffensen, B. *Nervepirrende pædagogik – en introduktion til pædagogisk neurovidenskab*, 50-69. Kbh: Akademisk forlag.
- Schilhab, T. S. og Steffensen, B. (red.) (2011). *Læs mig – om spejlneuroner, kropslig forankring og læseforståelse*. Fredrikshavn: Nationalt Videncenter for Læsning, Dafolo forlag.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter. En studie av bildebøker og barns resepsjon*. Phd-avhandling, UiO.



- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Phd-avhandling, UiB.
- Skårderud, F. og Sommerfeldt B. (2008). *Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep*. Kronikk i Tidsskriftet for Den norske legeforening, No 9 1.mai <http://tidsskriftet.no/article/1685473> . Lastet ned 09.08.2013.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. NY: Teachers College Press.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics. An introduction*. London: Routledge
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wojciehowski, H. C. og Gallese, V. (2011). How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. *Univ. of California: Californian Italian Studies 2(1)*. <http://escholarship.org/uc/item/3jg726c2#page-1>. Lastet ned 09.08.2013.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction. Theory of Mind and the Novel*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, B.K. og Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekster. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Gjøvik: Det norske samlaget.
- Aase, L. og Kaspersen, P. (2012). Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. *Norsklæreren* 2012, no. 4

¹ Hovedinnholdet i artikkelen ble presentert på Den fjerde nordiske fagdidaktikk-konferansen – NOFA 4, mai 2013.

² Både Penne (2013) og Wojciehowski og Gallese (2011) framstiller Zunshines bok som sentral. Andre som har arbeidet med ToM/simuleringsteori og litteratur er Palmer, Vermule og i noen grad Hogan og Oatley (Wojciehowski og Gallese 2011).

³ Fonagy og Allen bruker betegnelsen *mentalizing* og mener denne har en annen betydning enn betegnelsen *mindreading* (Fonagy og Allen 2006; Allen m.fl. 2008). Goldman (2006, s.3) bruker termene *mentalizing* og *mindreading* om hverandre. Zunshine (2006) og Nikolajeva (2014) bruker betegnelsen *mind-reading* i tilknytning til Theory of Mind handler om. Imidlertid kan *mindreading* i dagligdags betydning implisere en noe overdrevent optimistisk holdning; at vi faktisk kan være i stand til å «lese» andre menneskers tanker. For å unngå en slik tolkning, brukes i denne artikkelen gjennomgående begrepet *mentalisering*.

⁴ Goldman (2006) bruker termene *lavere* og *høyere* former for *mentalisering*.

⁵ Det var to pedagoger i rommet, en lærer som gjennomførte klasesamtalen og en lærer som satt i ringen sammen med barna, kalt "medlærer" i transkripsjonen. Medlæreren kom svært sjelden med innspill, og jeg legger derfor vekt på læreren som gjennomførte samtalen.

⁶ I tillegg finner man liknende utsagn i to intervjuer til, men da er det mer som resultat av intervjuerens spørsmål.

⁷ Oppslag fra boken *Bukkene Bruse på Badeland er* gjengitt med tillatelse fra Bjørn Rørvik og Gry Moursund.

⁸ Det finnes også andre syn på dette innenfor *mentaliserings*teori/ToM (Goldman 2006).

⁹ Verbal respons på litteratur er lettere tilgjengelig for forskning, selv om noen forskere forsøker å bruke hjerneskaninger og observasjoner av øyebegivelser, lesehastighet osv. for å måle fysisk respons på litteraturlesing (Kaspersen, 2009; Wojciehowski og Gallese 2011).

¹⁰ De andre karakterenes øyne bryter også med realistiske øyne i tråd med formspråket forøvrig, men deres øyne varierer ikke i de ulike oppslagene. Et unntak er den store bukkene Bruse, som har noe varierende øyenbryn på ulike oppslag og den lille bukken på et oppslag der han flykter fra trollet.

¹¹ Synspunktene om transnasjonalt demokrati er blitt kritisert som uttrykk for universalisme/kulturimperialisme (Kaspersen 2012, s. 71).

¹² Nikolajeva bruker begrepene «*immerive*» og «*empathic*» identifikasjon (Nikolajeva 2014: f.eks. s. 129) når hun behandler spørsmålet om litteratur og empati. Dette begrepsparet kan muligens sies å inneholde noe av forskjellen som her skisseres mellom empati og *mentalisering*.

VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN 2014

LEIAR: Jonas Bakken
Førsteamanuensis ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
jonas.bakken@ils.uio.no

Frøydis Hertzberg
Professor ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
froydis.hertzberg@ils.uio.no

Jon Smidt
Professor emeritus i norsksdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning
Høgskolen i Sør-Trøndelag
jon.smidt@hist.no

Jørgen Magnus Sejersted
Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen
jorgen.sejersted@le.uib.no

Lars Anders Kulbrandstad
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag
Høgskolen i Hedmark
lars.kulbrandstad@hihm.no

Dagrun Skjelbred
Professor emeritus ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold
dagrun.skjelbred@hive.no

Arne Johannes Aasen
Senterleiar ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
Høgskolen i Sør-Trøndelag
arne.j.aasen@hist.no