

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
norskdidaktikk**

Mai 2020

**Å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen –
kritisk tenking i norskfaget**

Martin Flatmoen

Kandidatnr: 803



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

© Martin Flatmoen

2020

Å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen – kritisk tenking i norskfaget

Samandrag

Denne oppgåva omhandlar oppøving av kritisk tenking i arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget, og undersøker konkret *kva potensial lesing av og samtale om skjønnlitteratur har for å utvikle evna til kritisk tenking hjå elevane.*

Kritisk tenking er eit omgrep som har vore, er og vil vere sentralt i den norske skulen. Med ny læreplan rett rundt hjørnet, der kritisk tenking eksplisitt har fått ein tydelegare plass, har behovet for meir kunnskap knytt til korleis ein kan stimulere og legge til rette for kritisk i klasserommet auka. Den tidlegare forskinga er delt når det kjem til om kritisk tenking blir rekna som ein faguavhengig, generell og teknisk ferdigheit, eller om den er fagspesifikk og dermed må bli forstått og arbeidd med ulikt ut frå kvart enkelt fag sitt faglege innhald.

Som det kjem fram av det kvalitative datamaterialet denne oppgåva byggjer på, bør arbeidet med kritisk tenking i eit norskfagleg perspektiv vere fokusert rundt og forankra i tekst. Studien underbyggjer i så måte ei fagspesifikk forståing av omgrepet. Empirien viser korleis (kritisk) lesing av skjønnlitteratur i denne studien trener elevane i å sjå ei sak frå fleire sider, gjev dei ei meir kompleks forståing av maktomgrepet og korleis makt kan fortene seg på ulike måtar i samfunn, tekst og språk, og øver dei i ei kontekstuell og litterær tenking.

Den erfaringsbaserte inngangen til litteraturen gjer elevane til subjektive aktørar som kan tre inn i teksten og dvelje ved sentrale problemstillingar og dilemma som teksten reiser, og på den måten trene si kritiske tenking. Studien viser vidare at den erfaringsbaserte tilnærminga må kombinerast med ei meir analytisk tilnærming, der fokuset ligg på å ta i bruk faglege omgrep og tenkjemåtar i fortolkinga av tekst. Begge desse litterære tilnærmingane vil fungere som viktige faktorar i det norskfaglege arbeidet med å utvikle det kritiske tankesettet, og dei har også gevinstar i den meir overordna literacy- og tilgangskompetansen.

Den litterære samtalen fungerer i denne samanhengen som ein dialogisk arena der elevane kan sette ord på tenkinga og dele fritt av sine litterære tolkingar. Medelevar og lærar kan vidare kome med innspel, korrigeringar og rettleiingar fortløpande. Dette dialektiske perspektivet spelar inn på den heilskaplege forståinga av den litterære teksten, i tillegg til at det også trener elevane i å lytte til andre, underbyggje sine påstandar og få eit metaperspektiv på sin eigen refleksjon og kritiske tenking.

Studien viser også korleis ein kan, etter å ha kartlagt enkeltfaget i møte med kritisk tenking, kople saman fag og skape tverrfaglege samarbeid. I denne oppgåva blir det vist til døme mellom norsk og samfunnsfag.

Nøkkelord: skjønnlitteratur, kritisk tenking, erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteratur, dialogbasert læring, tverrfagleg tenking, kritisk literacy

Summary

To discern within and with help from fiction – critical thinking in the L1-subject

This thesis examines critical thinking as a significant skill in context of the work on fiction in the L1-subject in upper secondary school. The issue of this thesis is as follows: *What potential does the reading and conversation about fiction have for developing the ability of critical thinking?*

Critical thinking is a term, a concept and an ability that has been, is and will be important in the Norwegian school. With a new curriculum just around the corner, where critical thinking is being emphasized, the need for more knowledge related to the didactics regarding critical thinking has increased. Earlier research on critical thinking is divided when it comes to whether critical thinking is an independent and general skill, or whether it is subject-specific and must be understood and worked with in different ways based on the subject content.

As evidenced by the qualitative data material on which the thesis is based, the work of critical thinking in a L1-subject perspective should be anchored in text. Thus, the study underpins a subject-specific understanding of critical thinking. The material shows how reading and conversation about fiction train pupils to enter multiple perspectives, develop a diverse understanding of power and contextual-literary-thinking.

The experience-based entrance to the literature transforms the pupils into subjective actors who can interact with the text and dwell on issues and dilemmas that the text raises, and in this way practice their critical thinking. The study further shows that the experience-based approach should alternate with a more analytical approach, where the focus is on using subject-based terminology and more literary-based ways of thinking in the interpretation of text. These approaches will serve as important components of the critical mindset and play a part in the wider literacy definition.

The literary conversation becomes a dialogical arena where pupils can put their thoughts and reflections into words and share freely of their literary interpretations, and where fellow pupils and the teacher can provide input, corrections and guidance consecutively. This dialectical perspective plays on the holistic understanding of the literary text. It also engages pupils to listen to others, substantiating their statements and gaining a meta perspective on their own reflection and their critical thinking.

The study also shows how one can link subjects and create interdisciplinary collaboration. In this thesis a collaboration between the L1-subject and social science is discussed.

Keywords: literature, critical thinking, experience-based and analytic approach to literature, dialogue-based teaching, cross-disciplinary thinking, critical literacy

Forord

Å skulle sette eit endeleg punktum på arbeidet som har vore ein så stor del av kvardagen eit heilt skuleår kjennes både godt, merkeleg, naudsynt, trist og fint ut. Prosessen med masteroppgåva har vore svært lærerik og interessant, og det er fleire som fortener ein takk for at dette siste året blei ei verdig finale på dei fem fine åra som lærarstudent ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Først vil eg rette ein stor takk til lærar «Eva» og klassa hennar som opna opp døra inn til klasserommet, og som sporty gjennomførte og delte litteraturundervisninga deira for meg og kamerautstyret mitt. Ein ekstra takk til Eva som også i intervjuet bidrog med interessante perspektiv på lesing av litteratur, kritisk tenking og lærararbeid. Denne oppgåva hadde ikkje vore det den er utan Eva sin iver og klassa si openheit.

Eg er utruleg glad for at eg fekk med meg akkurat Lisbeth Elvebakk og Evy Jøsok som rettleiarar i dette arbeidet. Dei har, i tillegg til å vere fagleg oppdaterte og nysgjerrige, heile vegen bidratt med naudsynte innspel og vist eit stort engasjement og ein positivitet for prosjektet mitt, som i sum, utan tvil, har styrka det ferdige resultatet. Lisbeth og Evy har også vore mine faglærarar i løpet av studietida, i høvesvis norsk og samfunnsfag, og har begge vore inspirerande førebilete som eg vil ta med meg vidare i mi lærargjerning. Ein stor takk til dykk!

Vidare vil eg takke mine flotte medstudentar, som saman med meg i sjette høgda i P52 har delt oppturar og nedturar, eit stort tal kaffikoppar, smil og latter. Det sosiale samhaldet på mastersalen har vore ei svært viktig brikke i det elles så individuelle arbeidet, og dette blei eit stort sagn i siste del av prosessen, då omstendet med koronavirus førte til at vi ikkje kunne vere saman.

Sist, men slett ikkje minst, vil eg takke familie og vener som med interesse og nysgjerrigheit har støtta meg med gode ord, innspel, oppmuntringar og naudsynte avbrekk gjennom heile prosessen. Tusen takk!

God (kritisk) lesing!

Oslo/Dovre, mai, 2020.

Innhald

Samandrag	2
Summary	4
Forord	6
1. Innleiing	10
1.1. Presentasjon av problemstilling og forskingsspørsmål	12
1.2. Teoretisk forankring	13
1.3. Tidlegare forsking.....	14
1.4. Vidare struktur	16
2. Teori	18
2.1. Kritisk tenking – omgrepsavklaring	18
2.1.1. Kritisk tenking som generell og faguavhengig kompetanse	19
2.1.2. Kritisk tenking og fagleg forankring	20
2.2. Korleis operasjonalisere kritisk tenking i klasserommet?	22
2.3. Kritisk tenking i eit dannelsings- og medborgarskapsperspektiv	25
2.4. Det doble mandatet i norskfaget	28
2.5. To tilnærmingar til litteraturarbeidet – empatisk nærleik og analytisk avstand	31
2.6. Ei overordna fiksjonsforståing – eit naudsynt norskfagleg bidrag	34
3. Metode	37
3.1. Observasjon – kvifor og korleis?	38
3.2. Intervju – kvifor og korleis?	39
3.3. Dokumentasjon	40
3.4. Analyse og tolking av data	41
3.5. Kvalitetssikring av data	42
3.6. Ethiske vurderingar	43
4. Presentasjon av empiri	44
4.1. Den litterære samtalen som metode.....	45

4.2.	Å lese og forstå karakterane	47
4.3.	Å lese fram tematisk heilskap.....	50
4.4.	Læraren si rolle	53
4.5.	Å lese fiktivt og faktivt – oppsummering av funn.....	54
5.	Diskusjon.....	56
5.1.	Å sjå det frå den andre – perspektivtrening i og rundt litteraturen.....	57
5.2.	Makt – i samfunn, tekst og språk.....	60
5.3.	Dialogisk kompetanse i fiksjonstolkinga – ein inngang til demokratiet?.....	63
5.4.	Læraren - ei kritisk nøkkelrolle	66
5.5.	Tverrfagleg tenking – å vere kritisk i og med litteraturen i norsk og samfunnsfag... 68	
5.6.	Tenking i mange variasjonar – oppsummerande omgrepdiskusjon.....	72
6.	Oppsummering av funn og avslutning	75
6.1.	Fagspesifikk (og tverrfagleg) kritisk tenking	75
6.2.	Å lese erfaringsbasert med kritisk og analytisk distanse	78
6.3.	Litterær samtale – arena for dialogisk utprøving av kritisk tenking.....	79
6.4.	Å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen - avsluttande tankar	80
7.	Litteratur.....	83
	Vedlegg	90
	1) Godkjenning frå NSD	90
	2) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	92
	3) Semistrukturert intervjuguide.....	95

Til publikum – vi vet det altfor godt:

Den slutten her kan lett bli misforstått.

Vi tenkte å få til en lykkelig slutt.

Så ble det bitre bare mer akutt.

(...)

Det eneste som kanskje kan fungere

er hvis vi alle prøver å fundere:

Hva har vi gjort – hva har vi misforstått

som gjør at dette ikke ender godt?

Kom dere ut! Og finn en utvei! Nå!

Det fins en god en! Ja! Det må! Det må!

(Brecht, 2012, s. 233)

1. Innleiing

Er det mogleg å vere eit godt menneske, fullt og heilt, i ei verd som er vond? Dette spørsmålet dveler dramatikar Bertolt Brecht ved i skodespelet *Det gode mennesket frå Sezuan*.

Hovudpersonen, den prostituerte Shen Te, får i oppdrag av dei tre gudane å undersøkje og finne ut av dette, og vi som lesarar og publikum blir med på ferda fram til ho tek innover seg den smertelege erkjenninga; å vere god er og blir for vanskeleg.

Sitatet innleiingsvis er henta frå epilogen i dramaet, der ein forteljar, eit talerøyr for Brecht, kjem inn og talar direkte til tilskodaren og lesaren. I denne monologen inviterer han oss til å ta i bruk dramaet, teksten, til å dvele ved samfunnet rundt oss. Kvifor *måtte* det ende på denne måten, og kva kan vi gjere, eller kunne vi gjort, for å få ein meir lykkeleg slutt? Bertolt Brecht var kjend for å vere ein dramatikar med brodd, ei stemme som ikkje var redd for å rokke ved autoritetar og som ofte kritiserte maktstrukturar i samfunnet han vaks opp og levde i. Han er blitt ståande som ein politisk dramatikar og forfattar som forsøkte å utvikle det kritiske blikket hjå publikum og lesaren, framfor den meir kjenslemessige innlevinga (Wessel, 2019). Som epilogen over tilseier, er det lesaren og tilskodaren som har definisjonsmakta på korleis det skal ende heilt til slutt, og dette meinte Brecht også gjaldt utanfor fiksjonen.

Dette dømet viser korleis eit litterært verk, eksplisitt og implisitt, inviterer til ein dialog med lesaren, og at litteraturen kan fungere som ein spegl på samfunnet ein er ein del av. Vi har fleire døme der lesarar, i ein fortvilt situasjon der dei ikkje klarer å finne svara sjølve, oppsøker litteraturen for å få ei form for forklaring eller erkjenning. Seinast såg vi dette i 2016 då Donald Trump blei valt som president i USA. Salet av dei dystopiske romanane *1984* av George Orwell og *The Handmaid's tale* av Margaret Atwood skaut til vers (Freytas-Tamura, 2017; Liptak, 2017). Plutseleg blei fleire av trekka i desse litterære titlane frå høvesvis 1940- og 80-talet skremmande aktuelle, og folk byrja å trekkje parallellar, reflektere, tenkje kritisk og sjå romanane i lys av utviklinga i samfunnet dei sjølv lever i.

Endringar i samfunnet, både på lokalt, nasjonalt og globalt nivå, stiller krav til den aktive medborgar, og kva for kvalifikasjonar og kunnskapar ein treng vil alltid vere i endring. Vi lever no i ei tid der subjektive opplevingar og kjensler tek over for den autoriteten som empirisk basert kunnskap tidlegare har hatt (Penne, 2001, s. 10). I stadig større grad blir vi

presentert for ideologisk og kommersielt innhald pakka inn som journalistikk, sosiale medium tek over som den største plattform for formidling av ulike synspunkt og meiningar, og nyheitsbiletet florerer av nyheiter som ikkje nødvendigvis er sanne (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s. 12). Alle desse endringane i samfunnet fører mellom anna til at ein som samfunnsborgar må vere kapabel til å kunne navigere i denne informasjonsflyten, og å kunne vere i stand til å aktivt ta val og stille spørsmål ved det etablerte. For å få til dette må ein bli rusta til å kunne imøtekome desse endringane med eit kritisk og reflekterande blikk.

Kritisk tenking som omgrep og fenomen har vore, er og kjem til å vere svært viktig i den norske skulen. Det står mellom anna presisert i Opplæringslova (1998) at skulen skal leggje til rette for at elevane skal «lære å tenkje kritisk», og det blir fleire stadar både i gjeldande og komande læreplan, implisitt og eksplisitt, innunder enkeltfag og i den overordna delen, tydeleggjort at denne tenkinga skal implementerast og arbeidast med i undervisninga. Den nye læreplanen som no er på trappane, tek utgangspunkt i eit breitt og inkluderande kompetanseomgrep som definerer kompetanse på følgjande måte:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Den kritiske tenkinga ligg med andre ord i sjølve kompetanseomgrepet, og blir dermed forstått som ein føresetnad i det å inneha kompetanse. Spørsmålet vidare blir korleis dette vil gjere seg gjeldande i norskfaget? I læreplanen som i skrivande stund framleis er den gjeldande, læreplan for Kunnskapsløftet (heretter LK06), innunder føremålet med norskfaget, står det til dømes at elevane i løpet av opplæringa skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I den komande læreplanen (heretter fagfornyninga) har mellom anna kritisk tilnærming til tekst fått ein enda tydelegare plass, og blitt trekt fram som eit av seks kjerneelement i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne tilnærminga blir forklart på følgjande måte:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal utøve digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Tek ein alt dette i betraktning, vil det vere interessant å vende tilbake til Bertolt Brecht sine ord innleiingsvis. Sidan det no er heilt tydeleg at kritisk tenking skal implementerast og arbeidast med i alle skulefag, og sidan skjønnlitteraturen har ein såpass stor del av skulefaget norsk, kan ein spørja seg om Brecht var inne på noko ved å invitere lesaren til ein kritisk dialog med teksten om samfunnet i og utanfor fiksjonen. Spørsmålet blir difor vidare: korleis kan skjønnlitteraturen fungere som ein inngang til kritisk tenking?

1.1. Presentasjon av problemstilling og forskingsspørsmål

Føremålet med denne oppgåva er å undersøkje moglegheiter og potensiale for utvikling og øving av evna til kritisk tenking når det kjem til lesing av og samtale om skjønnlitteratur. Ein ser tydeleg med fagfornyinga at det kritiske aspektet vil få stor plass i alle skulefag, men det reiser også aktuelle spørsmål rundt korleis ein skal forstå omgrepet og operasjonalisere kritisk tenking i klasserommet. Skal kritisk tenking bli forstått som ein generell kompetanse som kan implementerast og arbeidast med likt i alle fag, eller ein fagspesifikk kompetanse som vil fortone seg ulikt innanfor kvart fag? I så fall – kva kjenneteiknar kritisk tenking i norskfaget generelt, og i litteraturdelen spesielt – og kva for moglegheiter gir fiksjonen?

Problemstillinga eg i denne oppgåva ønskjer å utforske er: *Kva for potensiale har lesing av og samtale om skjønnlitteratur for å utvikle evna til kritisk tenking hjå elevane?* I denne problemstillinga ligg det fleire forskingsspørsmål og teoretiske perspektiv til grunn som det vil vere naudsynt å gjere greie for og svare på, skal ein kunne kome nærare ei forståing av mogleghetsrommet og samanhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og kritisk tenking.

- 1) Kva ligg i omgrepet kritisk tenking, kvifor skal ein ha fokus på dette og korleis kan det gjerast? Her handlar det om å få ei overordna forståing av omgrepet og moglegheiter for operasjonalisering på eit teoretisk plan.
- 2) Skal den kritiske tenkinga bli forstått som ein generell eller fagspesifikk kompetanse? Viss den er fagspesifikk, kva kjenneteiknar i så fall kritisk tenking i litteraturfaget norsk? Er det moglegheiter for ei fleirfagleg tenking og sjå det i samheng med forskinga knytt til andre fag, slik som til dømes i samfunnsfag?
- 3) Kva for tilnærmingar og inngangar til litteraturarbeidet eignar seg for eit slikt arbeid? Dette vil igjen spele inn på den faktiske gjennomføringa i klasserommet.
- 4) Kva for moglegheiter har samtalen, og då særleg den litterære samtalen, i dette arbeidet? Dette er ein arbeidsform som ofte blir nytta i litteraturarbeidet i

klasserommet, og det vil difor vere interessant å sjå nærare på kva for potensiale som ligg i ein allereie kjent og mykje nytta arbeidsmåte.

Alle desse underordna spørsmåla vil fungere som ei rettesnor for å kunne svare på den meir overordna problemstillinga. Nokre av spørsmåla får sitt svar gjennom den teoretiske gjennomgangen, medan andre spørsmål får sitt svar i analysen og drøftinga av datamaterialet.

1.2. Teoretisk forankring

Forskinga på kritisk tenking er eit felt med eit mangfald av perspektiv og kontrastive syn, og den presenterer ulike innfallsvinklar for korleis ein kan undervise i kritisk tenking. På den eine sida blir det argumentert for at kritisk tenking kan utviklast gjennom arbeid med metodar som logikk- og argumentanalyse, og på den andre sida blir det lagt vekt på at kritisk tenking berre kan bli utvikla når ein har eit fagleg innhald å vere kritisk omkring (Nygren, Haglund, Samuelsson, Geijerstam & Prytz, 2019, s. 57). Ein kan difor seie at det har reist seg to ulike forståingstradisjonar knytt til korleis ein skal forstå og operasjonalisere kritisk tenking, der den eine forstår kritisk tenking som ein generell og teknisk ferdigheit som kan oppøvast gjennom generelle *metodar* (Fastvold, 2009; Fisher, 2011; Schjelderup, 2012), og den andre som ser arbeid med kritisk tenking uløseleg knytt opp mot eit (*fag*)*innhald* (Børhaug & Christophersen, 2012; Lim, 2015; McPeck, 1990). Desse to forståingstradisjonane vil bli tydelegare gjort greie for i teorikapittelet, men denne oppgåva skriv seg på mange måtar inn i den fagorienterte forståinga, utan å neglisjere eller underkjenne den meir faguavhengige. Føremålet med oppgåva er som nemnt å undersøke kva for potensiale lesing *av* og samtale *om* skjønnlitteratur har for å utvikle elevane sine moglegheiter til å tenkje kritisk. I dette føremålet ligg det ei undring knytt til om norskfaget, og då særleg litteraturdelen, har ein eigen og unik inngang til kritisk tenking som skil seg frå dei andre faga. Det vil også bli diskutert om den meir faguavhengige tilnærminga gjer seg gjeldande i arbeidet med fortolkinga av eit litterært verk, til dømes i den litterære samtalen som undervisningsmetode, sjølv om hovudtyngda i denne oppgåva ligg i det fagavhengige og innhaldsfokuserte.

I oppgåva tek eg i bruk både norskfaglege og samfunnsfaglege teoriar når eg gjer greie for og diskuterer kritisk tenking i lys av arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget. Som sitatet til Brecht viser, er litteraturen på mange måtar forma av samfunnet, og den kan også vere med på å forme samfunnet. Ved å trekkje inn dei samfunnsfaglege teoriane på kritisk tenking, kan ein i større grad opne opp dei litterære og kritiske lesingane til å også omhandle den samfunnsfaglege konteksten og diskursen som den litterære teksten er eit resultat av og/eller

ein kommentar på. I tillegg vil det norskfaglege perspektivet sikre det litteraturvitskaplege fundamentet som er naudsynt i arbeidet med litterære tolkingar i norskfaget. Oppgåva støttar seg derfor til, og skriv seg ut frå den same forståinga som fagfornyinga legg til grunn for norskfaget, nemleg at «faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og (...) ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ved å inkludere eit slikt samfunnsfagleg perspektiv i oppgåva, ligg det òg eit ønskje om og ei interesse for å tenkje tverrfagleg mellom litteraturfaget norsk og samfunnsfag. Dette kjem eg også inn på i neste delkapittel.

1.3. Tidlegare forskning

Trass det enorme fokuset kritisk tenking har hatt dei siste åra, har det ikkje blitt forska mykje på korleis det kan implementerast og arbeidast med i norskfaget i skulen, og kva for implikasjonar det kan ha i arbeidet med å lese skjønnlitteratur. Nygren et al. (2019) avsluttar sin artikkel med å etterlyse meir forskning knytt opp mot enkeltfag, for på den måten å få eit betre bilete på moglegheiter for arbeid med kritisk tenking i og på tvers av skulefaga. Dei seier at

[f]ollowing students in situ when they think critically within and across subjects can provide us with answers to the questions regarding critical thinking as a subject-specific or general skill and also how this may be furthered by teaching and learning, within and across disciplines. (Nygren et al., 2019, s. 71)

Med denne oppgåva er målet å nærme seg ei forståing av kva som kjenneteiknar kritisk tenking i norskfaget sitt arbeid med skjønnlitteratur, men også sjå om det har likskapar med andre fag. Difor har også forskingsbidrag frå andre fagområde, slik som samfunnsfag (Ferrer et al., 2019; Jøsok & Elvebakk, 2019), KRLE (Hammer & Schanke, 2018), naturfag (Østvik, 2019) og matematikk (Smestad, 2015) vore av interesse heilt innleiingsvis i arbeidet for å få ei mest mogleg fullstendig didaktisk forståing av omgrepet. Særleg fann eg forskingsbidraga frå samfunnsfag svært relevant, og denne forskinga legg, som allereie nemnt, mykje av grunnlaget for den forståinga av kritisk tenking som det her blir tatt utgangspunkt i, og den vil bli grundigare presentert og gjort greie for i teorikapittelet.

Den norskfaglege forskinga som føreligg og som kan sjåast i samanheng med kritisk tenking har i all hovudsak hatt sitt fokus på literacy-omgrepet generelt, og kritisk literacy meir spesielt (Blikstad-Balas, 2016; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Eilertsen & Veum, 2019). Denne forskinga koplur kritisk literacy og den kritiske lesinga ofte opp mot saktekstar, og er difor

ikkje direkte knytt til problemstillinga denne oppgåva skriv seg ut ifrå, men dei er likevel relevante og det vil vere av interesse å sjå nærare på kva for likskapar og skilnadar kritisk literacy og kritisk tenking har når det kjem til tekstarbeid. Av forskingsbidrag som meir konkret tek for seg det skjønnlitterære arbeidet, er mellom anna Kari Anne Rødnes (2019) sin artikkel «Skjønnlitteratur og bærekraft» i antologien *Bærekraftdidaktikk* sentral. Her gjer Rødnes greie for korleis lesing og bruk av skjønnlitteratur har gevinstar i arbeidet med det fagovergripande temaet *berekraftig utvikling*, og ser mellom anna på korleis ein kan trene det kritiske tankesettet gjennom utforsking og bruk av økokritiske perspektiv. I tillegg kjem Mats Claudi (2013) med god oversikt over sentrale kritiske teoriar i boka *Litteraturteori*, som også var av interesse i den innleiande fasa av arbeidet med dette prosjektet.

Av internasjonal forskning finst det noko meir knytt til arbeid med skjønnlitteratur, og det er særleg to artiklar som har vore retningsgivande i å forme og lande oppgåva sitt fokusområde og problemstilling, samt leggje grunnlaget for forskingsspørsmåla denne oppgåva baserer seg på. Chi-An Tung og Shu-Ying Chang (2009) har gjennomført eit større forskingsprosjekt der dei har sett nærare på ulike tilnærmingar og inngangar til arbeid med skjønnlitteratur i ei klasse over tid. Dei hadde som eit av sine mål å sjå om dei kunne finne nokre metodar som egna seg betre enn andre når det kom til å utvikle kritisk tenking hjå elevane. Eit sentralt funn var bruken av såkalla «in-class discussion» (2009, s. 298). Dette var den metoden studentane sjølv erfarte som den mest effektive i arbeidet med å utvikle kritisk tenking som ferdigheit i samband med lesing av skjønnlitteratur. Tung og Chang grunnjev det med følgjande tre faktorar: 1) samtale som metode opna opp for utdjuping, 2) læraren fungerte som ein støttande og lyttande samtalepartner, og 3) teksten sette ein tydeleg kontekst å vere kritisk rundt (2009, s. 304). På bakgrunn av deira funn har oppgåva, i tillegg til å fokusere på lesing av skjønnlitteratur, også eit ønske om å sjå på samtalen sine konkrete moglegheiter og potensiale i lys av kritisk tenking.

Jelena Bobkina og Svetlana Stefanova (2016) trekkjer inn tilnærming til litteratur i sin artikkel, og legg mellom anna til grunn at erfaringsbasert lesing av tekst stimulerer til kritisk tenking. Dei ønskjer gjennom sitt arbeid å skissere opp ein modell på korleis ein kan arbeide med litteratur på denne måten, og med det sikre at elevane også evnar å tenkje kritisk. Dei anerkjenner også samtalen og dei analytiske reiskapane som viktige faktorar. Dei seier mellom anna at

[a] personal response to a literary work urges student to interact with the text and with other students in order to communicate their interpretation of the work. They are expected to

develop skills to help them understand hidden or implied meanings, separate facts from opinions, examine characteristics of the narrative from multiple points of view, reconstruct images from details, and apply what they have learnt to other aspects of life. (Bobkina & Stefanova, 2016, s. 680)

Forskningsfunna deira knytt til kva slags inngangar til litteraturen som eignar seg i arbeidet med kritisk tenking, vil i denne oppgåva bli sett i samanheng med det allereie etablerte omgrepet *kritisk literacy*, og det vil liggje eit fokus på om det berre er den erfaringsbaserte lesinga som opnar opp for kritisk tenking, eller om også den meir analytiske inngangen har eit vesentleg potensiale. I denne diskusjonen og utforskinga vil bidrag frå mellom anna Kari Anne Rødnes (2014, 2019), Martha Nussbaum (2016), Dag Skarstein (2013), Sylvi Penne (2010) og Ingrid Mossberg Schüllerqvist og Christina Olin-Scheller (2011) stå sentralt.

1.4. Vidare struktur

Teorigjennomgangen i kapittel to er innleiingsvis strukturert etter den didaktiske grunnformelen *kva, korleis og kvifor*: der eg fyrst gjer greie for *kva* kritisk tenking er, før eg vidare ser på kva forskinga seier om *korleis* kritisk tenking kan operasjonaliserast i klasserommet, og til slutt grunnlegg med teori *kvifor* arbeidet med kritisk tenking er sentralt og viktig. I denne grunnleggvinga vil kritisk tenking bli sett i samanheng med skulen og norskfaget sitt dannelsingsmandat og arbeid med og mot literacy som viktig kompetanse. På den måten blir ei overordna legitimering lagt til grunn, og det blir skapt ei tydeleg kopling mellom norskfaget sitt doble mandat og oppøvinga av kritisk tenking. I denne krysninga kjem skjønnlitteraturen tydeleg på banen, og heilt avslutningsvis i teorikapittelet vil det konkrete skjønnlitterære arbeidet i norskfaget få større merksemd. Eg vil i denne avsluttande delen av teorikapittelet presentere to ulike tilnæringsmetodar på litteraturarbeid i klasserommet, erfaringsbasert og analytisk, samt gjere greie for og understreke betydinga ved å jobbe mot ei overordna fiksjonsforståing i norskfaget.

Tredje kapittel omhandlar dei metodiske vala og refleksjonane dette prosjektet byggjer på, og eg vil gjennom dette gje eit bilete på korleis arbeidet med å samle inn empiri har føregått. Her vil diskusjonar rundt bruk av eit kvalitativt forskingsdesign med observasjon og intervju som metode vere det sentrale, og eg skildrar gangen i forskingsarbeidet med vekt på det analytiske arbeidet, samt reflekterer omkring etiske vurderingar.

I kapittel fire kjem eg med ein grundig presentasjon av det empiriske datamaterialet som er samla inn. Denne gjennomgangen kastar lys over sentrale funn som gjorde seg gjeldande i den

litterære samtalen og i intervjuet med norsklærer Eva i etterkant. I femte kapittel blir desse funna diskutert i lys av teorien denne oppgåva byggjer på, før eg i sjette, og siste kapittel, samanfattar arbeidet i ein grundig oppsummering og svarar på problemstillinga. Sjølv om målet med ein kvalitativ studie som dette ikkje er å kome med ein generell og generaliserbar konklusjon, er det likevel eit ønskje at eg, med denne studien, kan bidra med å gje eit rikare og breiare bilete på moglegheitsrommet og potensialet bruken av skjønnlitteratur har i arbeidet med oppøving av kritisk tenking, og vise at dette også er, og burde vere, eit sentralt fokusområde i norskfaget.

2. Teori

2.1. Kritisk tenking – omgrepsavklaring

Det å vere eit kritisk tenkande menneske har vore viktig og hatt ein verdi i lang tid. Kritisk tenking som kompetanse og ferdigheit kan sporast heilt tilbake til den greske antikken og starten på retorikken, men den meir moderne forståinga vi har i dag, og den som gjer seg gjeldande i skulediskursen no, kan seiast blei etablert med John Dewey (1991) sine idéar knytt til *reflective thinking* på starten av 1900-talet. Han definerte denne tenkinga som «[a]ctive, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends» (Dewey, 1991, s. 6). Denne tenkinga skil seg frå den meir kvardagslege tenkinga ved at den blir kjenneteikna som ein *aktiv* prosess som føreset ei reflekterande tilnærming til ein påstand. Definisjonen seier også noko om kva for implikasjonar denne reflekterande tenkinga kan og vil ha for individet, i motsetnad til kvardagstanken, som Dewey definerer som «[e]verything that comes to mind» og «goes through our heads» (1991, s. 1). Med andre ord handlar reflekterande tenking, og også kritisk tenking, om ei aktiv og vurderande tilnærming til den informasjonen og kunnskapen vi har rundt oss.

Den same forståinga kjem også fram om ein går etymologisk til verks: ordet kritisk stammar frå det greske *krinein*, som tyder «å skjelne». Det handlar altså ikkje om negativ kritikk, men om å kunne sjå forskjell på informasjon, bruke rasjonaliteten på ein sjølvstendig og undersøkande måte, å stille seg aktivt og vurderande til informasjonen som florerer rundt oss, og basert på dette, ta standpunkt på eit sjølvstendig grunnlag (Ferrer et al., 2019, s. 12). Eit slikt tankesett inneber kompetansar og evner til det å meistre å identifisere, klargjere, analysere, tolke, evaluere og trekkje konklusjonar.

Robert Ennis har, tydeleg inspirert av John Dewey, formulert ein definisjon på kritisk tenking som kan seiast å vere den mest kjente og nytta definisjonen innan den skuleretta og didaktiske forskinga. Han seier at kritisk tenking kjenneteiknast av å vere «reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do.» (Norris & Ennis, 1989, attgjeve i Fisher, 2011, s. 4). Det handlar altså om å ta i bruk *fornuftige* og *reflekterte* tankar i møte med ein påstand eller eit premiss, og denne kritiske tenkinga vil igjen spele inn på kva ein skal tru og/eller gjere. Denne måten å tenkje på vil opne opp for nye moglegheiter og perspektiv.

Som Alec Fisher (2011) understrekar i boka *Critical thinking – an introduction*, er kritisk tenking eit omgrep som har vore, og som stadig er, i utvikling. Dette har ført til at kompleksiteten i omgrepet på mange måtar har auka forbi definisjonen til Robert Ennis over, og at det no vanskeleg kan fastsettast éin konkret definisjon, då dette vil avhenge av fleire faktorar, slik som teoretisk ståstad og innfallsvinkel. Elin Sporrøng (2016, s. 19) seier at det å fange essensen i ein idé eller eit konsept, slik som kritisk tenking har utvikla seg til å vere, ikkje nødvendigvis er så vanskeleg, om ein berre held seg abstrakt og presis nok. Utfordringa ligg i å undersøkje korleis denne idéen blir oppfatta, fortolka og tatt i bruk. Sporrøng (2016, s. 19) seier vidare at dei teoretiske definisjonane rundt kritisk tenking gjer det mogleg for oss å forstå omgrepet i ein idealisert tilstand, men det gjev ikkje nødvendigvis ei forståing for korleis det kan operasjonaliserast i klasserommet.

Vidare vil eg gjere greie for to ulike teoretiske forståingstradisjonar knytt til kritisk tenking som har utvikla seg i arbeidet med å operasjonalisere omgrepet mot ein opplæringskontekst. Ein kan tydeleg sjå at dei fleste forskarane og teoretikarane er einige i den generelle definisjonen av kritisk tenking som til no er blitt presentert, som eit teoretisk utgangspunkt, men dei deler seg i to tydelege retningar når det kjem til korleis kritisk tenking skal og kan implementerast i skulen, og når det kjem til kva slags rolle det skulefaglege innhaldet skal ha i denne operasjonaliseringa.

2.1.1. Kritisk tenking som generell og faguavhengig kompetanse

Alec Fisher (2011) støttar seg også på John Dewey ved å leggje vekt på at kritisk tenking er ein aktiv prosess som krev grundige drøftingar og refleksjonar, men han meiner at denne tenkinga baserer seg på visse generelle ferdigheiter som, reint teknisk, kan tileignast. Han skriv seg difor inn i ein forståingstradisjon, saman med mellom anna Robert Ennis, der fokuset ligg på at kritisk tenking blir internalisert ved eksplisitt trening og undervisning i korleis ein kan trekkje logiske slutningar, grunngje argumenter og bli medviten kva for konkrete premiss som blir lagt til grunn i ein argumentasjon (2011, s. 15). Fisher understrekar vidare at kritisk tenking ikkje fyrst og fremst handlar om negativ kritikk av andre sine idéar og argument, men om ein kreativ prosess der ein utforskar ulike moglegheiter og perspektiv. Han peikar difor på eit sett med tankeferdigheiter som er grunnleggjande for å tenkje kritisk, og desse kan brytast opp i ei rekke forskjellige prosessar som igjen vil liggje til grunn for vitskapleg tenking. Fisher argumenterer for at ein i skulesamanheng i større grad må gjere kritisk tenking meir eksplisitt, som eit sjølvstendig fag, og at ein må unngå den meir implisitte implementeringa i dei etablerte skulefaga, som han meiner er tendensen i dag (2011, s. 1). På

den måten vil elevar kunne lære seg metodar for korleis ein skal, reint teknisk, tenkje kritisk, og så sjølve kunne tenkje kritisk når situasjonen tilseier det.

To som på mange måtar har vidareført denne forståinga i Norge er Anne Schjelderup (2012) og Morten Fastvold (2009), då med fokus på filosofisk og sokratisk samtaleleing som sentral undervisningsmetode. Hensikta med desse metodane er å stille elevane såkalla opne spørsmål, som gjer at dei må tenkje gjennom premissane for sine egne argument, og at klassen som heilheit over tid får trening i å kjenne igjen premissar i argumenta til kvarandre, og dermed vurdere haldbarheita i ulike argumentasjonar (Schjelderup, 2012, s. 79). Denne metoden vil elevane kunne generalisere og ta i bruk i andre samanhengar. Innanfor denne forståinga er det altså metoden, prosessen og ferdigheita i seg sjølv som har hovudfokuset, sjølv om det skal seiast at Anne Schjelderup (2012, s. 13) også anerkjenner betydninga av eit fagleg innhald å arbeide ut frå.

2.1.2. Kritisk tenking og fagleg forankring

Den andre posisjonen tek utgangspunkt i at det ikkje er mogleg å skilje desse tenkjeferdigheitene frå eit fagleg innhald. Leonel Lim (2015) byggjer noko av si forståing på det ovannemnte, og meiner at logikk- og argumentanalyse har sin rettmessige plass i det å tenkje kritisk. Men Lim har, i motsetnad til Fisher og Ennis, og til dels Schjelderup, også eit tydeleg fokus på at kritisk tenking skal og *må* inkluderast i ein fagleg kontekst. Han byggjer si forståing rundt skulefaget samfunnsfag, og ser kritisk tenking nært knytt opp mot arbeidet med å få elevane til å bli aktive, demokratiske medborgarar i eit framtidig samfunn. Lim skisserer dermed opp to konseptualiseringar knytt til kritisk tenking: den eine, som tek utgangspunkt i logikk- og argumentanalyse, og den andre som ser nærare på undervisning sentrert rundt diskusjon av samfunnsmessige problemstillingar. Dette tydelege fokuset på fagleg kontekst viser at Lim beveger seg i ei ny retning, og med det noko vekk frå Fisher og Ennis si forståing. Han bidreg dermed til ei ytterlegare utviding rundt operasjonaliseringa av omgrepet

Av norske bidrag på denne sida står Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) sentralt. Dei ser på perspektivtenkinga som svært sentral i forståinga av og arbeidet med kritisk tenking. Dei har i ei undersøking sett nærare på kva slags perspektiv ulike lærebøker i samfunnskunnskap presenterer, og om desse bøkene fremjar kritisk tenking. Dei understrekar at det vil vere vanskeleg for elevar å sjå moglegheita for kritisk tenking, undring og aktiv deltaking, dersom læreboka presenterer samfunnstilhøva som fastlåste og ikkje moglege å påverke eller endre.

Ronald Case (2005, s. 46) meiner at kritisk tenking burde, i staden for å bli implementert inn i skulen som eit eige fag, slik Alec Fisher argumenterer for, bli sett på som ei mogleg tilnærming til korleis ein kan undervise i faga og dei tilhøyrande kompetansemåla i læreplanen. Han meiner at det er fyrst når elevane blir presentert for eit perspektivrikt innhald, med fleire moglege «løysingar», at dei også har moglegheit for å tenkje kritisk. John McPeck (1990, s. 34) støttar også idéen om at desse tenkjeferdigheitene må forankrast i eit fagleg innhald, og han tydeleggjer også at tenkjeferdigheiter ikkje kan generaliserast på tvers av fagdisiplinar. Slik sett kan kritisk tenking ha særtrekk i til dømes skulefaget norsk, som skil seg frå andre skulefag. Ei slik forståing av kritisk tenking kan sjåast i samanheng med forskinga som føreligg knytt til korleis ein skal forstå det omfattande literacy-omgrepet, og som av Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan (2008) blir understreka også er fagleg forankra og fagspesifikk.

Desse to forståingstradisjonane som no er blitt presentert fungerer også som utgangspunkt og motivasjon for forskingsartikkelen til Thomas Nygren, Jesper Haglund, Christopher R. Samuelsson, Åsa Geijerstam og Johan Prytz (2019). Dei har undersøkt samanhengen mellom korleis kritisk tenking blir uttrykt i den svenske læreplanen og korleis elevar på sjuande og niande trinn skårar på dei nasjonale prøvane, i og på tvers av fag. Dette for å finne ut i kva grad kritisk tenking skal bli forstått som ein generell eller fagspesifikk ferdigheit (2019, s. 57). Funna deira etter analysen av dei 76 svara indikerer på den eine sida at kritisk tenking må bli forstått og arbeidd med ut frå enkeltfaglege premiss. Elevar som tenkjer kritisk i eitt fag, gjer det ikkje nødvendigvis i dei andre faga. Funna indikerer også at det totale sluttresultatet til elevane i dei ulike faga er nært knytt opp mot evna deira til å svare på spørsmål som har som føremål å teste deira kritiske tenking i faget. På den andre sida problematiserer dei svakheiter ved studien deira som gjer at ein ikkje kan sette to strekar under kva som er den korrekte forståinga av kritisk tenking. Dei gjer også funn mellom faglege disiplinar som viser at kritisk tenking kan utøvast på ein tilnærma lik måte i faga, noko som heller kan indikere at kritisk tenking er eit sett med generelle ferdigheiter, men med fleire underkategoriar (2019, s. 70).

Basert på denne forskinga, kan det difor vere like berekraftig å sjå desse to posisjonane som to inngangar til omgrepet kritisk tenking, begge med sine respektive styrkar og moglegheiter. Kritisk tenking blir på den måten ikkje ein av fleire typar tenking, men eit paraplyomgrep som viser til kvaliteten på tenkinga. Det vil likevel vere viktig å presisere kva slags kriterium som ligg til grunn i ein gitt fagleg samanheng, og på den måten vil kritisk tenking framleis kunne

ha særtrekk knytt til dei ulike skulefaga, slik som til dømes i norskfaget, utan at den andre forståingstradisjonen blir heilt neglisjert.

2.2. Korleis operasjonalisere kritisk tenking i klasserommet?

I overordna del av fagfornyinga, står det mellom anna at kritisk tenking er ein føresetnad for og ein del av det å lære i mange ulike samanhengar, og bidreg til at elevane utviklar god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir her presisert at slik kritisk refleksjon føreset kunnskap, og at opplæringa skal søke ei balanse mellom den etablerte vitskapen og den utforskande, kreative og kritiske tenkinga. Ved å trekkje kritisk tenking så tydeleg fram i lyset som det blir gjort her, ved å la det få så eksplisitt plass i ny læreplan, seier det noko om betydinga av at det blir arbeidd med dette i alle fag. Innunder norskfaget blir det presisert at «faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Overgangen frå læreplanar med eit tydeleg innhald til læreplanar basert meir på kompetansar, stiller høgare krav til kvar enkelt lærar, og det kan raskt bli ei utfordring for dei å skulle både forstå fenomenet kritisk tenking og å operasjonalisere det i lys av kompetansemåla i læreplanen utan noko form for rammeverk (Ryen, 2019, s. 2-3). Leonel Lim (2015) har utvikla eit slikt teoretisk rammeverk som inkluderer seks prinsipp retta mot undervisning i samfunnsfag, der føremålet er å skape opplæring i det han kallar relasjonell og samfunnsorientert tilnærming til kritisk tenking. Sjølv om rammeverket er knytt til samfunnsfag, vil det vere av interesse å gjere greie for det og vidare sjå om nokre av prinsippa kan gjere seg gjeldande også i norskfaget. Dette med bakgrunn i ønsket som Thomas Nygren et. al. (2019) uttrykte rundt utforsking av opplæring i kritisk tenking på tvers av fagdisiplinar. I det komande vil også andre sentrale faktorar, som er gjennomgåande i mykje av forskinga rundt operasjonaliseringa av kritisk tenking, bli trekt fram, slik som *perspektivmedvit, maktforståing, det dialogiske aspektet og den kritisk tenkande læraren*.

I sitt rammeverk hevdar Leonel Lim (2015, s. 13-18) for det fyrste at undervisning som skal fremje kritisk tenking i samfunnsfag må tydeleggjere ein samanhengsforståing for elevane. Det vil seie at elevane må forstå ulike sett med strukturar som er til stades i samfunnet, og at individ, grupper og institusjonar heng saman og står i ein relasjon til kvarandre. For det andre vil det vere vesentleg at undervisninga tek for seg faktiske og aktuelle diskusjonar og saker i samfunnsdiskursen. Dette koplar Lim til omgrepet kontekstualisering. Det tredje og fjerde

prinsippet omhandlar begge perspektivmangfald. Lim hevdar at dette er ein føresetnad for kritisk tenking, og meiner at elevane må få grundig trening i å forstå og ta stilling til det enorme perspektivmangfaldet, og lære dei at det alltid eksisterer ulike perspektiv på eitkvart problem. Lim fokuserer særleg på maktperspektivet og meiner at elevane må kunne identifisere sosiale maktforhold og motsetningar mellom ulike grupper i samfunnet. Det femte prinsippet handlar om at det eksisterer fleire løysingar på eit problem, og at konklusjonen på eit resonnement må bli tatt og forstått ut ifrå, samt sett i samanheng med, ulike maktforhold og perspektiv. Det sjette og siste prinsippet handlar om korleis alliansar og nettverk kan vere uttrykk for maktforhold og korleis dei kan blir brukt for å fremje synspunkt i diskusjonar.

Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) er av same oppfatning som Leonel Lim, og dei har, som allereie nemnt, sett nærare på betydinga med fleirsidigheita og perspektivmangfaldet elevane blir presentert for gjennom læremidla. Dei understrekar at det vil vere vanskeleg for elevar å sjå moglegheita for kritisk tenking og aktiv deltaking, dersom læreboka presenterer samfunnsforholda som fastlåste – såkalla autoriserte og vedtekne sanningar (2012). Hovudkonklusjonen i undersøkinga deira er at lærebøkene i liten grad innehar perspektivmangfald og problematisering, og då særleg knytt til norske samfunnsforhold (2012, s. 195). Dette tydeleggjer at ein som lærar, i alle fag, bør arbeide medvitent med å inkludere fleire perspektiv og fleire sider av ei sak, både i form av formidling og læremiddel, skal elevane tileigne seg ein kritisk tenkande kompetanse. I eit norskfagleg perspektiv er dette av interesse når ein skal sjå nærare på bruken av skjønnlitteratur opp mot kritisk tenking. Fiksjonen har på mange måtar det fleirtydige i seg sjølv, nettopp fordi fiksjonsuniverset kan presentere ei sak frå fleire sider, i tillegg til at den skjønnlitterære teksten utvidar perspektivrikdommen i form av å vere eit nyttig og viktig læremiddel i seg sjølv.

Som det kjem fram i det allereie nemnte forskingsprosjektet til Chi-An Tung og Shu-Ying Chang (2009, s. 304), spelar dialogen og samtalen ei viktig rolle i arbeidet med kritisk tenking. Funna deira indikerer mellom anna at samtalen knytt til lesinga av eit litterært verk opnar i større grad opp for meir utdjuping og undring, og at læraren fungerer som ein støttande og lyttande samtalepartner undervegs i samtalen (s. 304). Dette har klare parallellar til det Robin Alexander (2008) kallar *dialogic teaching*. Denne forma for dialog går vekk frå den meir lineære og generelle læringsamtalen i heilklasse, der læraren står for det meste av formidlinga, og fokuserer heller på den gode dialogen som er strukturert som ein gjensidig prosess der idéar blir kasta fram og tilbake (2008, s. 23-24). Slike typar samtalar blir

karakterisert av at deltakarane lyttar aktivt til kvarandre, stiller spørsmål, deler relevant informasjon, utfordrar rådande idéar, kjem med grunngevingar, byggjer på tidlegare bidrag i samtalen og tenkjer alternativt (Rødnes, 2019, s. 65-66). Det er på ein slik måte, ifølgje Alexander (2008, s. 13), at elevane si tenking kan utviklast gjennom og ved hjelp av det dialogiske, og han presiserer at fokus på samtaledynamikken på mange måtar må sidestillast med det faglege innhaldet. Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (2006, s. 73-74) ser på dialogen som ei *skapande* handling, men for at den skal vere skapande føreset det mot til å ta ordet, audmjukheit i møtet med andre stemmer og ein grunnleggjande tru på mennesket og deira moglegheit til å skape og endre. Ei slik forståing av dialogen som ein skapande og gjensidig prosess kan sjåast i samanheng med Leonel Lim (2015, s. 13) sitt fokus på det relasjonelle aspektet i kritisk tenking. I arbeidet med å drøfte ulike perspektiv, hevdar Lim at gjensidig respekt må vere til stades mellom dei som går inn i dei ulike perspektiva. Det vil føresette at elevane har ei kjensle av kollektiv identitet og ei felles forplikting. Dersom ein som lærar klarer å skape ei undervisning på denne måten, vil det igjen kunne opne opp for det Lars Laird Iversen (2014) kallar eit fellesskap for ueinigheit. Dette vil vere gunstig i til dømes ei litterær samtale når motstridande litterære tolkingar skal diskuterast, og Kari Anne Rødnes (2019, s. 64-66) hevdar at den litterære samtalen deler fleire likskapar med dialogisk undervisning og utforskande samtalar, og at den er ein god måte å øve kritisk tenking på. Ho meiner mellom anna at elevar, når dei diskuterer tekst, ofte har fokus på dei spontane inntrykka av teksten eller på samanhengar mellom teksten og eigne opplevingar. Gjennom ei fagleg, litterær samtale kan dei også få erfare korleis medelevar har opplevd teksten, og dette vil kunne bidra til å utvide forståinga av både teksten i seg sjølv, men også tematikken teksten tek tak i.

Summerer ein opp teorien så langt kan ein sjå fleire aspekt som peiker på at det å arbeide med kritisk tenking i klasserommet, stiller store krav til «den kritisk tenkande læraren». Dette kjem til uttrykk både gjennom omgrepsavklaringa og utgreiinga av moglegheiter for konkret operasjonisering. Læraren si sentrale rolle blei også eit funn i aksjonsforskningsprosjektet til Evy Jøsok og Lisbeth Elvebakk (2019). Dei utarbeidde eit undervisningsopplegg knytt til temaet «Menneske på flukt», med utgangspunkt i fleire av teoretikarane som det her har blitt gjort greie for, og særleg sentralt sto Leonel Lim sitt rammeverk. Jøsok og Elvebakk ville finne ut korleis overgangen frå teori til handling i klasserommet fortona seg, og i denne overgangen erfarte dei at ein er heilt avhengig av nettopp den kritisk tenkande læraren, skal ein få til ei undervisning som har som siktemål å utvikle elevane si kritiske tenking. Denne

læraren er kjenneteikna av at han kan drive prosessen framover med inngåande kunnskap om temaet det skal arbeidast med, og som heile vegen bringar inn nye perspektiv som kan støtte elevane i den tenkande prosessen (2019, s. 66).

2.3. Kritisk tenking i eit dannelsings- og medborgarskapsperspektiv

Eit spørsmål vidare blir *kvifor* elevane skal lære å tenkje kritisk. Ei enkel legitimering er at det tydeleg står nedfelt i skulen sine overordna styringsdokument. I Opplæringslova (1998) står det at elevane skal «lære å tenkje kritisk [...], ha medansvar og rett til medverknad. I tillegg blir det fleire stader i LK06, både innunder enkeltfag og i den generelle delen, tydeleggjort at skulen har eit viktig dannelsingsmandat og at elevane skal utdannast til å bli aktive, demokratiske medborgarar (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (2011) påpeikar at danning er eit komplekst omgrep med mange ulike og vide forståingar, og at det vanskeleg lar seg definere konkret. I denne oppgåva blir danning sett i samanheng med kunnskap og kritisk evne, og dermed forstått som eit spørsmål om korleis mennesket stiller seg til denne kunnskapen, samt korleis dei tolkar og forstår kunnskapen som eit bærande element i og ved deira eiga tilvære (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). I meir moderne forståingar av dannelsingsomgrepet blir det også fokusert på mennesket sitt forhold til samfunnet eller menneskeheita, og at utviklinga av danning tek opp mennesket sitt forhold til omverda, på lokalt, nasjonalt og globalt nivå (Skagen, 2012, s. 43). Ser ein desse i lys av til dømes Leonel Lim si forståing av kritisk tenking i undervisningsaugemed, ser ein her klare parallellar mellom ein slik definisjon på danning og arbeidet med kritisk tenking i skulefaga, der begge tydeleg er forankra i eit samfunnsperspektiv.

Pedagog og filosof R.S. Peters ser også ein klar samanheng mellom det han kallar kritisk evne og danning. Peters sitt viktigaste syn er at den kritiske evna ikkje kan eksistere utan kunnskap. Heller ikkje er kritisk evne noko ein er født med, eller noko som oppstår av seg sjølv, men ei evne som kan utviklast (Opdal, 2000, s. 77-78). Det som trengst er at personen går inn i eit dialogforhold med ein som allereie har utvikla denne evna, og at ein over tid gradvis implementerer det kritiske tankesettet i sitt eige hovud, og med det byrjar å ta i bruk den kritiske evna sjølv. Peters forstår dermed oppøvinga av kritisk tenking som ein medierende handling, og byggjer forståinga si rundt den proksimale utviklingssona og eit sosiokulturelt læringssyn (Bråten, 1996, s. 21-22). Peters ser også ein nær samanheng mellom dannelsingsomgrepet sitt krav til kunnskap, innsikt og forståing, og utviklinga av eit kritisk potensial (Opdal, 2000, s. 77-78). Han meiner at det her er ein logisk samanheng mellom desse to omgrepa, og ser ein dette i samanheng med til dømes Leonel Lim og Alec Fisher, kan

ein forstå det slik at Peters her plasserer ein fot i begge leire, og representerer eit syn som til dels går innunder begge forståingstradisjonane av kritisk tenking. Han deler syn med til dømes Alec Fisher (2011) og Robert Ennis (1989) om at kritisk evne er noko som må og *kan* lærast og tileignast, men han heller også mot Leonel Lim (2015), John McPeck (1990) og Ronald Case (2005) si forståing av at evna til kritisk tenking må forankrast i innhald, kunnskap og kontekst.

Innhaldet si tyding og rolle i ein danningssammenheng lyftar Wolfgang Klafki (2014) fram i sin kritisk-konstruktive didaktikk. Denne forståinga tek utgangspunkt i hermeneutikken, der vekselvirkinga mellom eleven og innhaldet står sentralt. Det er i spenninga mellom det «objektive» og det «subjektive», det som ligg utanfor eleven og eleven si meningsskapning i møte med lærestoffet, Klafki plasserer seg med sin didaktiske teori. Hjå Klafki ligg det med andre ord eit viktig skilje mellom innhaldet i seg sjølv og danningssammenheng. Klafki legg til grunn at danning handlar om at elevane utviklar sjølvråderett, medbestemming og evne til solidaritet, og innhaldet elevane skal møte bør reise spørsmål som det vil vere avgjerande for elevane å kunne ta stilling til dersom dei skal utvikle desse nemnte evnene innanfor rammene av eit demokratisk samfunn. Danningssammenheng handlar dermed om kva eit bestemt innhald kan ha å seie for den enkelte eleven her og no, og samstundes vere av tyding for eleven si framtid. Viss arbeidet med innhaldet gjev eleven innsikt i eit fenomen som går ut over dømet i seg sjølv, kan det konkrete innhaldet i undervisninga fungere og virke, som Klafki kallar det, *eksemplarisk*. Ei slik eksemplarisk undervisning inneber at elevane møter eit spesifikt innhald som representerer noko meir generelt og overordna, og som samstundes knyter seg an til elevane si forforståing eller tidlegare erfaring. Kjernen i danningssammenheng blir dermed elevane si meningsskapning i møtet med innhaldet, og sidan elevane subjektivt gjev innhaldet mening, vil også innhaldet vere dynamisk i den forstand at det er i møtet med eleven(ane) at det vil bli meningsfylt. Erik Ryen (2019, s. 226-227) ser i sin artikkel denne kritisk-konstruktive didaktikken i samheng med å legge til rette for og stimulere til kritisk tenking i klasserommet, og peiker mellom anna på at ein slik danningssentret didaktikk for det fyrste kan fungere som ein epistemologisk grunnmur, og for det andre bidra med å tydeleggjere betydninga av grundig planlegging og didaktisk refleksjon rundt innhaldet i undervisninga. På den måten kan Klafki sin kritisk-konstruktive didaktikk også fungere som eit sentralt og viktig rammeverk.

Ilmi Willbergh (2010, s. 48-49) har gjennom Aristoteles sitt omgrep *mimesis*, påpeika likskapen mellom kunsten og didaktikken, der begge handlar om å leggje til rette for ein

erkjenningsprosess som tek utgangspunkt i at tilhøyrarane kjenner att noko allment i det konkrete uttrykket dei blir presentert for, samstundes som det blir skapt ein moglegheit for at det oppstår ei ny erkjenning eller oppleving av meining. Ut frå dette meiner Willbergh (2008, s. 154) at gjennom læraren si iscenesetting av ei «som-om»-oppleving, kan noko meiningsfylt formidlast og skapast for elevane i klasserommet her og no. Eit slik bidrag har som premiss ei forståing av danning, der elevane si attkjenning ut frå eige erfaringsgrunnlag, må aktiverast for å oppnå dette. Basert både på bidraga frå Klafki og Willbergh, kan ein her sjå tydelege moglegheitsrom for bruk av skjønnlitteratur som eit eksemplarisk innhald, som igjen kan skape «som-om»-opplevingar. Skjønnlitteraturen si rolle vil bli sett nærare på i dei neste delkapitla.

Kritisk tenking, danning og ein innhaldsfokusert didaktikk heng med andre ord saman, og dersom ein utvidar medborgarskap-perspektivet og oppdraget til skulen ytterlegare, kan Jon Hellesnes (1969) si forståing av omgrepet sosialisering også vere relevant og fungere som ei god pedagogisk ramme og legitimering for dette arbeidet. Han meiner at ein sosialiseringsprosess kan ha to utfall og skil mellom omgrepa tilpassing og danning. Med omgrepet tilpassing meiner han at folk blir sosialisert på plass som brikkar i det sosiale systemet, og at dei godtek det etablerte utan å i det heile tatt vite at dei kan stille spørsmål eller gjere noko for å forandre det. Dette kjenneteiknar altså ein samfunnsborgar som ikkje har utvikla det kritiske tankesettet som det nye kompetanseomgrepet legg til grunn. Som ein kontrast til dette, er danninga ein sosialiseringsprosess som gjer at folk kan gå inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei (Hellesnes, 1975, s. 17). Denne forma for sosialisering dannar om personar til politisk subjekt, i staden for politiske objekt, og gjev dermed individet moglegheit for å bli den aktive medborgar som kan stille spørsmål og ta aktive og sjølvstendige val. Hellesnes ser difor på danning som ei innsikt i og frigjering frå falsk medvit, og med det koplær han erkjenning til handling; danning kan vise seg ved at ein forstår noko og gjer endringar i samsvar med forståinga (Hellesnes, 1975). Ei slik forståing av danning og sosialisering peiker direkte attende på definisjonane på kritisk tenking som blei presentert innleiingsvis i dette teorikapittelet, og då særleg mot at kritisk tenking handlar om ein aktiv tankeprosess som spelar inn på kva du skal tru og/eller gjere (Norris & Ennis, 1989, attgjeve i Fisher, 2011, s. 4). Arbeidet med kritisk tenking kan dermed seiast å vere tydeleg forankra i ein danningstekst.

2.4. Det doble mandatet i norskfaget

I eit slikt demokratisk medborgarskap-perspektiv der både den overordna danninga og vesentleg reiskapsutvikling står sentralt, spelar norskfaget, som skulens viktigaste språk- og tekstfag, ei svært viktig rolle. Ved å dele faget inn i to overordna perspektiv, norsk som reiskaps- og dannelsesfag, også kjent som det doble mandatet, kan ein tydelegare sjå kva for rolle norskfaget har med tanke på å skulle gje elevane vesentlege reiskapar for aktiv deltaking i samfunnslivet og for å kunne skjelle i tekstmangfaldet i informasjonssamfunnet, samt å imøtekomme den meir overordna målsettingen knytt til danning.

Perspektivet på norsk som eit reiskapsfag handlar fyrst og fremst om å gje elevane den kunnskapen og dei faktiske kompetansane dei treng vidare i livet, både når det kjem til skulegang og arbeidsliv, men også for å kunne handle som aktive medborgarar. Som tidlegare nemnt stiller framtidssamfunnet store krav til denne medborgaren, og blant desse krava står særleg tekstkompetanse fram som vesentleg. Tekstkompetanse handlar både om resepsjon og produksjon av tekstar, og dette krev at ein som lærar får elevane til å møte både det dei les og skriv med eit reflekterande og kritisk blikk (Hamre, 2017, s. 15). I eit leseperspektiv vil norskfaget i så måte vere det viktigaste faget for dette arbeidet, sjølv om det med innføringa av grunnleggjande ferdigheiter blei tydeleggjort at dette er fokusområde som skal implementerast og arbeidast med i alle skulefag (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Norskfaget har eit særskilt ansvar i fyrste instans å få elevane til å knekke lesekode, kjent som den fyrste leseopplæringa, men vidare ligg fokuset på å gje elevane ferdigheiter og evnar knytt til å handle med og i tekst, tolke, vurdere, analysere, granske og tenkje kritisk (Smidt, 2018, s. 95-96). Dette er ferdigheiter, evnar og reiskap som inngår i omgrepet *literacy*.

Literacy blir av UNESCO definert som

the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

Dette er ein omfattande definisjon som seier både noko om kva literacy gjer deg i stand til å gjere, og kva denne kompetansen mogleggjer (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Den tydeleggjer til slutt at literacy-kompetansen er essensiell for få tilgang til storsamfunnet og for reell demokratisk deltaking. Norskdidaktikar Jon Smidt (2018, s. 96) argumenterer for at både dei grunnleggjande ferdigheitene og literacy-omgrepet må bli forstått i eit overordna

danningsperspektiv, skal dei ha noko relevans. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005 i Hamre, 2017, s. 24) har omsett literacy-omgrepet til *tilgangskompetanse*, og med dette tydeleggjer han at kompetansane som ligg i *literacy* fungerer som viktige reiskap i noko vidare og større, nemleg tilgangen til aktiv deltaking i samfunnet og demokratiet, og også i danninga.

Dei samfunnsmessige endringane i informasjonssamfunnet fordrar i større grad kompetanse i å møte og navigere i tekst, og grad av tekstkompetanse blir stadig meir avgjerande for individa sine handlingsrom. Robert Scholes (1998) er også opptatt av denne tekstkompetansen, og ser på evna til literacy som naudsynt for å forstå og produsere eit breitt spekter av tekstar, litterære så vel som argumenterande, og at den overordna tekstkompetansen inneber også å kunne sjå tekstar med eit metaperspektiv som inkluderer undring og kritikk, og i dette meiner Scholes at det ligg det han kallar «textual power» - ei språkmakt (Scholes (1998) attgjeve i Skarstein, 2013, s. 69-70).

Paulo Freire (2006) er sentral innanfor literacy-tenkinga, og særleg kritisk literacy, som vil seie evna til ikkje berre å forstå det ein les, men også forstå korleis det ein les, rommar ideologiske perspektiv på verda. Han lanserte eit leseopplæringsprogram for ikkje-privilegerte grupper i Brasil, der hovudføremålet og ambisjonen var myndiggjering gjennom lesing, noko som også kjem fram i slagordet til programmet; «reading the word and reading the world». Målet med denne opplæringa var ikkje berre å bli ein dyktig lesar, men også å gjere dei i stand til å hevde seg i og med tekst. Sentralt i kritisk literacy-forskinga står også Hilary Janks (2010), som, mellom anna, har utvikla fleire didaktiske metodar, rammeverk og konkrete opplegg for arbeid med kritisk literacy i klasserommet. I boka *Literacy and power* (2010) presenterer ho to konkrete måtar ein kan nærme seg tekstar på for å avdekkje og tydeleggjere at språket også innehar undertrykkande strukturar (2010, s. 60). Den eine typen tilnærming til tekst omtalar ho som å lese *med* teksten. Målet med ein slik lesemåte er å finne hovudsynspunktet i teksten og forstå og vurdere innhaldet. Her ligg fokuset på å *forstå*. Denne tilnærminga blir også kalla ein sympatisk lesemåte. Den andre måten å nærme seg tekstar på omtalar Janks som å lese *mot* teksten. Denne lesemåten handlar om å kartlegge kva interesser tekstskaparen kan ha, og kva strategiar han nyttar seg av. Ein vesentleg føresetnad for denne lesemåten er eit medvit rundt korleis alle tekstar konstruerer selektive verkelegheitsbilete. Gjennom oppøving av denne lesemåten, nærmar vi oss det Janks karakteriserer som ein kritisk lesemåte (Janks, 2010, s. 22).

I (ut)danninga mot den aktive, demokratiske medborgaren spelar altså ulike tilnærmingar til tekst og språk ei viktig rolle. Mange av dei aktivitetane ein held på med i norskfaget gjev først

mening når ein ser dei som viktige delar i ein større heilskap, og perspektivet på norsk som eit danningfag består på mange måtar av meir «usynlege» målsettingar. Norskfaget som danningfag har for det fyrste ein kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent, og faget kan på den måten bidra til å gje elevane innsikt i det tekstsamfunnet identiteten til den enkelte har røter i. For det andre inneber eit danningperspektiv at vi lærer elevane normer og tekstkonvensjonar, men at vi òg lærer dei å vere kritiske til ulike typar tekstar og ytringar (Hamre, 2017, s. 16). Det handlar om å ta eit metaperspektiv på eigne kompetansar og bruken av tillærte reiskap.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) har omsett Jon Hellesnes sine allereie nemnte tankar om danning og sosialisering til skulediskursen generelt, og til norskfaget sitt fokus på tekst spesielt, og legitimerer på den måten tekstarbeidet som vesentleg i eit slikt overordna demokratisk prosjekt. Nicolaysen seier på den eine sida at samfunnet har eit legitimt behov for at individet tilpassar seg og er ein del av ein overordna fellesskap, men på den andre sida står norsk skule i ein humanistisk tradisjon som verdset individet som autonomt og ukrenkeleg, og som ønskjer å leggje til rette for utprøving, kreativitet og kritikk. Nicolaysen ser dermed ikkje på norskfaget som ein arena for kulturbygging og kulturvern, slik som norskfaget har blitt forstått tidlegare i eit danningperspektiv, men ein arena for tekstmøte som skal tene elevane si forståing (2005, s. 28-29).

Litteraturvitar Martha Nussbaum (2016) meiner at skjønnlitteraturen også spelar ei vesentleg rolle i dette arbeidet. Ho hevdar at litteraturen med sine moglegheiter for å framstille spesifikke levekår og problem for mange menneske, har potensiale til å dyrke fram evna til å foreta gode vurderingar og evna til innleving, men at dette føreset at studentane blir oppmuntra til å lese kritisk (2016, s. 26). Når litteraturen evnar å vekke ei form for sympati hjå lesaren, fremjar det, ifølgje Nussbaum, eigne ressursar som igjen vil vere verdifulle for danninga av anstendig, samfunnsdeltakande og opplyste samfunnsval. På denne måten ser ein at arbeidet med ferdigheitsutviklinga i norskfaget spelar ei viktig rolle for den overordna danninga, og at reiskapane ein ervervar seg frå lesing av skjønnlitteratur, slik som trening i innleving, identifikasjon, analytisk distanse og refleksjon, også vil vere vesentlege nøklar for tilgangen til demokratiet.

Atle Skaftun (2009) argumenterer for at ein ved å leggje meir merke til ord og forholdet mellom stemmer i forteljande prosa, vinn noko i dobbelt forstand. På den eine sida vinn ein eit produktivt litteraturvitskapleg perspektiv, samstundes som ein vinn eit perspektiv på litteraturundervisning som vil ha nytteverdi i danninga av elevane til samfunnsborgarar:

Vi lærer dem at å lese er mye mer enn bare ord, og at jo dypere vi er i stand til å se i de ordene vi møter, jo bedre rustet er vi til å posisjonere oss i en diskursiv verden. I et slikt perspektiv er litteraturundervisning ikke bare dannelse i klassisk forstand, men også myndiggjøring i mer moderne forstand. (Skaftun, 2009, s. 144-145)

Vi har så langt sett på det doble mandatet i norskfaget opp mot arbeidet med kritisk tenking, og i dette kryssingspunktet står litteraturen og fiksjonen. Heilt avslutningsvis i denne teorigjennomgangen vil eg presentere to didaktiske og teoretiske litteraturtilnærmingar som viser og seier noko om korleis arbeidet med skjønnlitteratur kan gjennomførast i klasserommet, før eg heilt til slutt lyftar fram og presenterer teori knytt til den overordna fiksjonsforståinga i norskfaget.

2.5. To tilnærmingar til litteraturarbeidet – empatisk nærleik og analytisk avstand
Kari Anne Rødnes (2014) ser i sin artikkel nærare på korleis undervisninga i skjønnlitteratur blir gjennomført og forstått i norske klasserom, og kjem med ei oversikt over relevant litteraturdidaktisk forskning frå Skandinavia. Basert på denne forskinga trekkjer ho fram to sentrale tilnærmingar til litteraturarbeid: *erfaringsbasert* og *analytisk*.

Den erfaringsbaserte tilnærminga plasserer lesaren i forgrunnen, og det blir lagt vekt på at ein som lesar trekkjer inn egne erfaringar og ser den litterære teksten i lys av eige liv i arbeidet med å fortolke og skape mening ut av tekst (Rødnes, 2014, s. 2). Idéen om at verket berre har ei fastlagt mening blir forkasta, og i staden blir det insistert på at ein må lyfte blikket frå teksta og den samanhengen den er blitt til innanfor, og rette den mot lesinga, mot den sosiale samanhengen denne skjer i, og mot dei erfaringane lesaren møter teksten med (Claudi, 2013, s. 111). Sentralt i denne tilnærminga står litteraturen sine moglegheiter for å skape attkjenning, empati og ei form for personleg vekst hjå lesaren. Jon Smidt (1988) har i si doktorgradsavhandling følgt elevane si litterære lesing i tre år på vidaregåande, og han ser mellom anna det skjønnlitterære arbeidet i tett samband med elevane sitt arbeid med å finne sin eigen identitet, og peiker dermed på at elevane sitt personlege og subjektive prosjekt styrer opplevinga deira av tekst og tekstarbeid (attgjeve i Rødnes, 2014, s. 4-5). I dette ligg det med andre ord ei forståing av at lesing av litteratur med ei erfaringsbasert tilnærming er med på å gje elevane nye perspektiv, som igjen vil vere viktig i deira individuelle dannelsingsprosess og identitetsskaping. Åse Marie Ommundsen (2013, s. 250) viser i si forskning korleis eit utval minoritetsspråklege jenter, gjennom ei erfaringsbasert lesing, kjenner seg att i historia som blir fortalt i Bjørnstjerne Bjørnson sin roman *Synnøve Solbakken*, og korleis denne attkjenninga er med på å skape ei entusiasme for den litterære teksten. Denne attkjenninga og

empatien kan også vere med å hjelpe elevane til å foreine åtskilte verkelegheiter og med det gjere dei i stand til å sjå nye samanhengar i eigne liv (Rødnes, 2014, s. 5).

Den erfaringsbaserte inngangen har også vore gjenstand for kritikk. I kritikken peikar Mads Claudi (2013, s. 126) mellom anna på at ein, ved å oversjå den litterære teksten, er med på å undergrave teksttolking som viktig ferdigheit. Ser ein berre på teksttolking som den spontane, subjektive responsen, kan ein stå i fare for å gjere om norskfaget til eit pratefag utan fagleg forankring. Dette vil igjen spele inn på og gje utfordringar når det kjem til å sette spesifikke læringsmål, samt det å gje elevane ein tydeleg og fagleg samanheng og opplæring i sentral fagterminologi (Rødnes, 2014, s. 2). Inger Vederhus (2015, s. 66) understrekar betydninga av at samtalar omkring litteratur forankrast i tekst, nettopp for å unngå redusering til eit «jag» etter opplevingar. Hovudutfordringa ved ein-sidedig bruk av ei erfaringsbasert tilnærming, er at ein står i fare for å fokusere berre på nytteverdien av å bruke skjønnlitteratur for å oppnå andre mål, og ikkje verdset verdien som ligg i å meistre å lese, tolke og forstå litteraturen analytisk.

Ei analytisk tilnærming til litteraturarbeid plasserer sjølve teksten i forgrunnen. Her blir det fokusert på den metodiske tilnærminga til tekst og den litteraturhistoriske plasseringa (Rødnes, 2014, s. 2). Eit overordna mål med litteraturundervisninga må vere, ifølgje Anne Kari Skarðhamar (2011, s. 74), å utvikle oppmerksame lesarar som evnar å observere ulike signal i teksten, oppfatte litterære verkemiddel og som klarar å sjå korleis dei estetiske elementa blir bygd opp til eit tematisk heile. Ho meiner at den som etter kvart får trening i å lese nøyaktig, lærer å skjelne mellom det originale og det sjølvsgatte, er ein kritisk lesar i beste tyding som også kan verdsette litteratur i andre kontekstar. Den analytiske tilnærminga legg opp til og verdset nærlesing av tekst, og denne forma for lesing kan gje lesaren fleire strategiar som er til hjelp i arbeidet med å bli meir kritisk tenkande i møte med tekstlege uttrykk. Nærlesing handlar nemleg om å utfordre elevane til å dvele ved og i ein tekst, og å tenkje på og om tekst på eit høgare metanivå. Det handlar vidare om å gå inn i teksten og studere den lag for lag, og gjennom denne detektivistiske utforskinga, oppnå ei større forståing (Skarðhamar, 2011, s. 74).

Eit slikt arbeid med å skape ei heilskapleg meining står òg sentralt i hermeneutikken. Her blir det vektlagt å skape meining i tekst gjennom å fortolke, og dette kan berre gjerast gjennom å sjå delane i forhold til heilskapen, og heilskapen gjennom dei enkelte delane (Krogh, 2014, s. 53). Som lesar må ein lære å gå ut av teksten og studere det ein les som noko annleis og forskjellig frå seg sjølv (Møller, Poulsen & Steffensen, 2010, s. 11). Eit vesentleg aspekt med

denne tilnærminga, sett i eit didaktisk perspektiv, er at ein gjennom analysen forankrar tolkingane tydelegare i teksten og elevane utviklar eit språk, eit metaspråk, for å snakke om tekst (Rødnes, 2014, s. 8).

Dette språket for å snakke om tekst impliserer at læraren òg arbeider med å trene elevane til å ta i bruk ein sekundærdiskurs. Dette er ein diskurs som skil seg frå kvardagstalen, primærdiskursen, og som er kjenneteikna av å vere meir objektiv i uttrykket og innehar i større grad bruk av faglege omgrep (Penne, 2010, s. 34-35). Arbeidet med å utvikle denne sekundærdiskursen kan sjåast i lys av Jerome Bruner (1986, s. 11) sine «modes of thought». Dette er to tenkjemåtar som på kvar sin måte viser korleis individet kognitivt ordnar og strukturerer erfaringar og konstruerer verkelegheit på. Den fyrste, den syntagmatiske tenkjemåten, blir kjenneteikna ved at den tek utgangspunkt i det subjektive, og at vår tenkjemåte er bygd opp av narrative strukturar. Primærdiskursen er kopla til denne tenkjemåten som er eit uttrykk for den kvardagslege orienteringa i verda. Paradigmatisk tenkjemåte eksisterer saman med den syntagmatiske, og med målretta arbeid kan elevar kome opp på det paradigmatisk stadiet. Denne tenkjemåten er kjenneteikna av i større grad å vere strukturert rundt metaforiske og argumenterande tenkjemåtar, og innehar større grad av objektivitet. I arbeidet med litterære tekstar i det narrative norskfaget, vil det difor vere vesentleg å kunne trene elevane opp mot det paradigmatisk stadiet av tanken, og med det gå inn med eit meir objektivt, argumenterande og kritisk blick på tekst og lesing. Dag Skarstein (2013, s. 294) ser i si doktorgradsavhandling på kva som skil elever med godt utvikla og mindre utvikla metaspråk i deira møter med tekst. Elevane med lite metaspråk uttrykker seg med eit meir kjensleprega språk når dei skal snakke om tekst, og er meir i den syntagmatiske tenkjemåten prega av primærdiskurs, medan elevane med mykje metaspråk viser ein større analytisk avstand til teksten og viser i større grad ferdigheiter knytt til det å tolke tekst objektivt i ein sekundærdiskurs.

Kari Anne Rødnes (2014, s. 7) legg fram fleire utfordringar knytt til ei slik tekstbasert tilnærming. Blant anna blir elevane sin motivasjon trekt fram som eit argument mot det tekstbaserte fokuset. I motsetnad til den erfaringsbaserte tilnærminga, ser ikkje elevane at arbeidet med tekst har ein relevans for dei. Anne Kari Skarðhamar (2011, s. 15) peikar på at fleire lærarar vegrar seg for å ta i bruk ei slik tilnærming, nettopp fordi dei er redde for å øydeleggje elevane si oppleving av skjønnlitteratur, og dermed også lysta til å lese. I tillegg er denne tilnærminga blitt kritisert for å bli for einsidig fokusert på metode og teknikk, som kan

føre til at arbeid med litteratur stivnar i det formelle og ikkje opnar opp for det som eksisterer utanfor eit eventuelt utdelt analyseskjema (Rødnes, 2014, s. 2).

Den litteraturdidaktiske teorien konstaterer difor at begge tilnærmingane har noko for seg i arbeidet med skjønnlitteratur. Kritikken som blir reist tydeleggjer det doble mandatet til norskfaget. Den empatiske tilnærminga imøtekjem på mange måtar målsettingane i norskfaget knytt til elevane si identitetsutvikling, som igjen spelar inn på danninga, men ved for einsidig fokus kan ein stå i fare for å gløyme den like viktige ferdigheitsutviklinga og verdien av å lese og arbeide med litteratur. Sjølv om erfaringsnære lesingar gjer tekstane tilgjengelege for mange elevar er det også eit stort behov for språkleg medvit og reiskapar til å snakke om tekst (Rødnes, 2014, s. 11).

2.6. Ei overordna fiksjonsforståing – eit naudsynt norskfagleg bidrag

Mange elever les skjønnlitteratur som ei direkte skildring av verkelegheita, og konstruerer på den måten ikkje noko rom for fiktiv meiningsskaping (Penne, 2010, s. 43). I eit litteraturdidaktisk perspektiv kan dette få uheldige konsekvensar når det kjem til fortolkinga av litterære verk, og det er difor naudsynt, meiner Sylvi Penne, at norskfaget trener elevane i ei overordna fiksjonsforståing. Ingrid Mossberg Schüllerqvist og Christina Olin-Scheller (2011) meiner at ein kan sjå på denne fiksjonsforståinga ut ifrå to overordna perspektiv, og kva for perspektiv ein som litteraturlærar vel, vil igjen spele ei rolle og få implikasjonar i undervisningssamanheng. Det eine perspektivet tek utgangspunkt i at fiksjon er ei teksttype, medan det andre perspektivet tek utgangspunkt i at fiksjon er ein lesestrategi (2011, s. 53). I litteraturteori er fiksjonsforståing vanlegvis forstått som noko som oppstår i møte mellom den faktiske teksten og lesaren si oppfatning av det som blir lese, kjent som «reader-response»-teori (Iser, 1978, s. 27), men Schüllerqvist og Olin-Scheller (2011, s. 54) hevdar at denne relasjonen også handlar like mykje om eit tolkingsspørsmål for lesaren, og seier vidare at om lesaren skal oppfatte ein tekst som fiksjon, bør den ikkje lesast og tolkast som ei direkte skildring av verkelegheita.

Lesaren kan med andre ord velje å lese anten faktisk eller fiktivt, men evna til å lese fiktivt må ein tileigne seg. Skulen bør difor demonstrere arbeidslesing knytt til skjønnlitteratur og fiksjon, på same måte som ein gjer med sakprosaetekstar, forstått som ei lesing som trener elevane i å utvikle eit metaspråk med refleksjon og medvit knytt til det leste universet, i motsetnad til den reine opplevingslesinga (Penne, 2010, s. 43). Oppfattar ein teksten som faktisk, ser ein den som ein dokumentartekst med mindre moglege tydingar, men om lesaren i

staden oppfattar ein tekst som fiksjon har han merksemda retta mot at alt i teksten kan ha ei tyding utover det som faktisk står skriven. Fiktivitet eller faktivitet kan på den måten både vere ein kvalitet i teksten, eller ein kvalitet som lesaren gjev teksten (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 54).

I overgangen frå teori til praksis, blir det reist relevante didaktiske problemstillingar knytt til tilnærmingar til litteraturen. Ingrid Mossberg Schüllerqvist (2008, s. 80-81) peikar på, gjennom omgrepet kombinasjonsstrategiar, at ein klasseromspraksis kan tilsløre skiljet mellom faktiv og fiktiv lesetilnærming. Med omgrepet kombinasjonsstrategiar meiner ho at ein som lærar kombinerer eksterne mål for undervisning gjennom litteratur, med interne mål i litteraturen. Reint praktisk vil det seie at tekstane blir, til dømes, brukt til temaundervisning der det overordna undervisningsopplegget handlar om samfunnsmessige problemstillingar. Då blir litteraturen brukt som eit middel for noko anna, og anerkjenninga av litteraturen sin eigenverdi står i fare for å felle bort og bli diffus. I tillegg blir tekstane meir døme på korleis ting heng saman med verkelegheita, og ein trener dermed ein faktiv lese måte. Mossberg Schüllerqvist (2008, s. 88) neglisjerer ikkje denne tilnærminga fullt og heilt, men presiserer betydninga av at ein også har undervisning som tek litteraturens eigenart på alvor, og med det skapar undervisning i og for litteraturen. Viss ikkje undervisninga har slike mål, bidreg den heller ikkje til at skiljet mellom det fiktive og det faktive blir tydeleg for elevane.

Fiksjonsforståing er dermed også både ein kompetanse og ein måte å reflektere på, og begge desse aspekta handlar om posisjonering i forhold til tekst. Det overordna målet for opplæringa må difor vere er at eleven skal forstå at teksten vil noko med lesaren, og at tekstar har teknikkar for å få lesaren til å ville noko, samstundes som at lesaren skal ha eit medvit om si eige forforståing i møte med teksten (Skarstein, 2013, s. 81). Dette er heilt i tråd med den definisjonen som føreligg på kritisk literacy, nemleg at

[k]ritisk literacy innebærer [...] å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Videre innebærer kritisk literacy å være i stand til å stille spørsmål ved hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir ansett og fremstilt som offisielle sannheter. (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30)

Kompetansen i kritisk literacy-omgrepet peiker då utover den instrumentelle nytta og målet blir dobbelt: kompetanse er ein føresetnad for refleksjon, men refleksjon utviklar også kompetanse (Skarstein, 2013, s. 81). Dag Skarstein ser også alt dette i eit overordna literacy-perspektiv, og seier at «dette doble» kan summerast opp i kontekstomgrepet. Kontekst kan

handle om føresetnadene for tekstane si tilbliing, forholdet til andre tekstar, resepsjonen i samtid og notid, men også om lesaren sin kontekst og hans/hennar medvit om den rolla forforståinga har for lesinga av tekstar (2013, s. 82). Dette vil vere viktige aspekt å ta med seg som lærar inn i undervisning knytt til litteratur. Når det kjem til undervisningsmetode, argumenterer Skarstein vidare for at den litterære samtalen i så måte, som ein sosial situasjon, trenar elevane i deira medvit om eigen posisjon overfor teksten, og at denne kan utviklast fordi den blir prøvd opp mot andre sine posisjonar (Skarstein, 2013, s. 81). Samtalen blir på den måten både trening i å snakke om tekst, og ei trening i refleksjon over eigen leserolle. Michael Tengberg (2011, s. 224) presenterer i si doktorgradsavhandling seks lesearter i den litterære samtalen, der ein av desse er den metakognitive lesearten. Denne kjenneteiknast ved at ein som lesar retter fokuset mot korleis ein sjølv tenkjer undervegs i leseprosessen, og i etterkant ser nærare på kva teksten gjer med deg og korleis den pregar tenkinga. Dette er bidrag som begge underbyggjer grunngevinga for den litterære samtalen i lys av arbeidet med skjønnlitteratur opp mot kritisk tenking (Tung & Chang, 2009, s. 298).

Alt dette vil, på same måte som arbeidet med kritisk tenking, krevje ein aktiv litteraturlærar som evnar å sjå moglegheiter, og som kan variere tilnærmingar til litteraturarbeidet, slik at det ikkje blir for einsidig fokusert på anten det erfaringsbaserte eller det analytiske. Gjennom variasjon av tilnærmingar, medvit om fiksjonsforståing som viktig kompetanse, samt ei overordna forståing av det doble mandatet til norskfaget, kan ein som lærar leie elevane mot eit nytt nivå når det kjem til refleksjon og kritisk tenking forankra i arbeid med og lesing av litterære tekstar, og med det få elevane til å gå i dialog med dei litterære verka og seg sjølve.

3. Metode

I det følgande vil eg gjere greie for og presentere dei metodiske vala og refleksjonane som dette prosjektet byggjer på, og med det gje eit bilete på korleis arbeidet med å samle inn empiri har gått føre seg. Til å byrje med vil eg gjere greie for dei to datainnsamlingsmetodane som her har blitt kombinert, nemleg observasjon og intervju. Deretter vil eg forklare korleis eg gjekk fram for å analysere empirien, og eg vil diskutere kvifor nett denne framgangsmåten har vore viktig og retningsgivande for prosjektet. Avslutningsvis vil eg sjå nærare på korleis materialet har blitt kvalitetssikra, før eg heilt til slutt reflekterer over nokre etiske vurderingar ved studien som er blitt gjennomført. Dette kapittelet vil dermed innehalde og byggje på generell metodeteori, men alt vil relaterast til og bli knytt opp mot mitt konkrete prosjekt og arbeidet som har blitt gjort.

Kvalitative metodar er, i motsetnad til kvantitative metodar, meir fleksible og opnar i større grad opp for spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar. Eit av måla med dei kvalitative metodane er å kunne seie noko om kvalitet eller spesielle kjenneteikn ved fenomen som blir studert, og desse fenomen blir igjen tolka i lys av den konteksten dei inngår i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17-18; Thagaard, 2009, s. 17). I mitt prosjekt vil fenomenet vere det eventuelle *potensialet* som ligg i å lese og samtale om skjønnlitteratur med tanke på å utvikle kritisk tenking hjå elevane. Det handlar med andre ord om å få eit innblikk i ein bestemt arbeidsmetode, og gjennom desse innblikka få informasjon om kva for erfaringar deltakarane gjer seg med metoden, og vidare sjå eventuelt *korleis* dette arbeidet kan bidra til å trene elevane i å tenkje kritisk. For å få eit best mogleg bilete på nett dette, og for å få utfyllande informasjon, er eit kvalitativt forskingsdesign med observasjon som metode det mest hensiktsmessige.

Som det kjem fram ved fleire anledningar i gjennomgangen av teorien i kapittel to, spelar læraren ei viktig rolle i arbeidet med å leggje til rette for kritisk tenking (Jøsok & Elvebakk, 2019; Ryen, 2019). Det blei difor også av interesse å inkludere eit intervju med læraren, i tillegg til sjølve observasjonen av den litterære samtalen, for å få eit meir fullstendig bilete av dette arbeidet. Det ligg mellom anna fleire didaktiske refleksjonar omkring bruken av litterær samtale som metode, tekstutval, val av spørsmål og læraren si forståing av litteratur og kritisk tenking, som vil vere viktig å få fram for å finne eit svar på kva potensiale lesing av og samtale om skjønnlitteratur har i dette arbeidet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) seier at

intervju kan egne seg godt som ein «hjelpemetode», og at meir eller mindre uformelle intervju er viktige kjelder til informasjon i samband med observasjon.

3.1. Observasjon – kvifor og korleis?

Observasjon eignar seg når forskaren ønskjer direkte tilgang til det han undersøker, slik som til dømes korleis elevar samhandlar med kvarandre i ulike settingar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62; Postholm, 2005, s. 146). Det er vanskeleg å gjere undersøkingar og dokumentere korleis ein individuell leseprosess i seg sjølv bidrar til kritisk tenking, men gjennom observasjon av ein litterær samtale kan ein som forskar kome tett på og gjere funn knytt til korleis elevane tenkjer, reflekterer og tolkar det litterære, og ikkje minst sjå korleis deira tolkingar eventuelt endrar seg i møte med andre sine meiningar og refleksjonar.

Gjennom eit slik dialektisk perspektiv kan ein vidare sjå om datagrunnlaget står i samsvar med allereie etablert teori om kritisk tenking og tidlegare forskning, og eventuelt gjere funn som kan peike på noko nytt. Ved observasjon tek ein som forskar i bruk alle sansane, og dette vil kunne gje informasjon på fleire nivå; både det som direkte blir observert og forskaren si fortolking av å vere i den bestemte settingen (Postholm, 2005, s. 146-147). På den måten vil ein kunne, i arbeidet med materialet, oppdage samanhengar og strukturar i det observerte, og observasjonane trer fram som meningsfulle ved at ein i fortolkingsarbeidet kategoriserer funna og strukturerer dei ved å sette omgrep på dei (Silverman, 2011, s. 149). Slik kan observasjon av litterær samtale vere godt egna for å kunne seie noko om potensialet ved lesing av skjønnlitteratur i lys av å utvikle den kritisk tenkande eleven.

Val av setting for observasjonen er svært viktig, og det gjeld å finne ein situasjon som kan belyse problemstillinga til forskingsprosjektet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004, s. 115). Utvalet av lærar og klasse for dette prosjektet kan karakteriserast som strategisk (Fangen, 2010, s. 55), då denne læraren blei kontakta etter tips frå rettleiar som hadde kjennskap til at læraren og klassa skulle arbeide med eit litterært prosjekt der det kritiske aspektet skulle stå sentralt. Sidan eg hadde som føremål å sjå etter eit potensiale, var det ein styrke for meg som forskar å kome i kontakt med ein lærar som hadde erfaring med å jobbe på denne måten. Kontakten mellom oss blei oppretta, læraren Eva utarbeidde eit didaktisk opplegg knytt til ein litterær tekst, «Kattemenneske» av Kristen Roupenian, og dette arbeidet skulle til slutt resultere i ein litterær samtale i heilklasse som eg skulle kome inn og observere. Alt av opplegg og tekstutval var det Eva som gjorde.

Mi rolle under sjølve observasjonen var som ein ikkje-deltakande observatør (Thagaard, 2009, s. 70). Det vil seie at eg ikkje deltok i den litterære samtalen med elevane og læraren, men alle i rommet var inneforstått med at eg var til stades og at eg gjorde videoopptak av samtalen.

Undervegs i samtalen sørga eg for at alt det tekniske fungerte som det skulle, samstundes som eg fortløpande observerte og skreiv ned mine tankar og refleksjonar. Hovudfokuset mitt under sjølve observasjonen var primært å sjå etter mønstre, strukturar og samanhengar i samtalen, skrive ned nøkkelkategoriar som eg kunne ha med meg inn i analysen av materialet, men også å få eit overblikk på korleis dynamikken i gruppa fungerte, samt grad av deltaking blant elevane.

Observasjonen gjekk føre seg i ein dobbelttime og inkluderte totalt 16 elevar og ein lærar. Dette, saman med intervju av lærar i etterkant, ga meg nok materiale for å kunne sjå nærare på og finne fram til eit svar på problemstillinga mi. Tove Thagaard (2009, s. 59) skriv at størrelsen på utvalet må vurderast ut frå eit «mettingspunkt», og at det avhenger av kor mange kategoriar utvalet skal representere. I mitt tilfelle ville éi klasse vere nok, då utvalet mitt skulle representere ein kategori, eit fenomen, nemleg korleis den litterære samtalen kan ha potensial når det kjem til å utvikle kritisk tenking. Datagrunnlaget skal analyserast og sjåast i lys av etablert teori for å sjå om det i det litterære arbeidet ligg potensiale for ei fleirfagleg forståing av kritisk tenking, samt eit eige norskfagleg potensiale. I denne søken etter potensiale vurderte eg det til at det var tilstrekkeleg å ta for seg ei klasse, og på den måten ha meir tid til å gå grundig og analytisk til verks med det eine datamaterialet.

3.2. Intervju – kvifor og korleis?

I tillegg til observasjon, blei det gjennomført eit intervju med læraren umiddelbart etter den litterære samtalen i klasserommet. Dette for å få utfyllande informasjon om opplegget som nett hadde blitt gjennomført, tankar ho hadde gjort seg i planlegginga i forkant og tankar ho gjorde seg undervegs i samtalen, korleis ho opplevde undervisninga, kva for forståing ho har knytt til sentrale omgrep som kritisk tenking, kritisk literacy og liknande.

I forkant av intervjuet fekk læraren tilsendt ein oversikt over dei spørsmåla som var planlagde for intervjuet, altså ein intervjuguide (sjå vedlegg 3) (Silverman, 2013, s. 204). Dette valet blei tatt fordi det var ønskeleg at lærarinformanten skulle seie litt om kva ho sjølv tenkjer knytt til kritisk tenking og lesing av skjønnlitteratur, og det ville difor vere hensiktsmessig at ho fekk førebu seg. Likevel ville mykje av intervjuet dreie seg om den litterære samtalen som skulle finne stad rett i forkant av intervjuet, og det var difor ikkje alle spørsmåla ho eller eg

som intervjuar kunne førebu oss på, og intervjuet kan karakteriserast som semistrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Vi gjekk dermed ut ifrå ein overordna intervjuguide, men denne fungerte meir som ei dynamisk rettesnor for kvar samtalen skulle gå, enn eit strengt, styrande og statisk manus. Styrken med dette er at informanten kan oppleve settingen som meir trygg og avslappande, samstundes som at ein som intervjuar enklare kan ta val undervegs og tilpasse spørsmåla etter kva informanten svarer (Silverman, 2013, s. 204). Denne fleksibiliteten var naudsynt med tanke på at vi skulle snakke mykje om det som hadde blitt observert og gjennomført rett i forkant av intervjuet.

3.3. Dokumentasjon

Observasjonen blei både videofilma og dokumentert med lydopptakar, medan intervjuet berre blei dokumentert med lydopptakar. Grunnen til at observasjonen blei dokumentert på to måtar var for å sikre at alt blei dokumentert viss det tekniske skulle svikte. Bruk av videoopptak sikrar ein heilskapleg og korrekt dokumentasjon av alt som blir sagt i settingen, i tillegg til at ein kan fange opp andre moment som kan vere av interesse (Fangen, 2010, s. 183). I tillegg kan bruk av video vere ei styrke for å minske sjansen for feilkjelder som til dømes at ein som forskar trekk slutningar på feil grunnlag. Det er likevel viktig å ha i mente at filming kan virke skremmande og hemmande på informantane (Johannessen et al., 2004, s. 125), og det er difor naudsynt at datainnsamlaren er medviten dette, og at ein trygger dei som skal bli observert. Alle elevane som deltok fekk i forkant utdelt eit grundig informasjonsskriv om prosjektet, samt ei samtykkeerklæring, der dei fekk vite grundig kva denne dokumentasjonen skulle bli brukt til, kvifor eg skulle videofilme, og det blei tydeleg presisert at det berre var det som blei sagt i løpet av samtalen som skulle bli gjenstand for analysen (sjå vedlegg 2) (Thagaard, 2009, s. 84). Bruk av video blir omhandla meir i delkapittelet om etiske vurderingar.

Umiddelbart etter gjennomføring av datainnsamlinga blei alt av data transkribert. Det er viktig å gjere dette arbeidet så raskt som mogleg etter innsamling, då det framleis er friskt i minnet hjå innsamlaren (Silverman, 2013, s. 209). Gjennom transkripsjonen visualiserer datamaterialet seg på ein ny og meir konkret måte, og det vil vere enklare å sjå og finne strukturar, mønstre og samanhengar, som vidare kan generere meir konkrete funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I ein transkripsjon blir handlingane i observasjonane og samtalanane mellom to eller fleire menneske abstrahert og fiksert i skriftleg form. Arbeidet med å gå frå ein munnleg diskurs til skriftleg diskurs, krev ei rekke vurderingar og utelatingar som det er viktig at forskaren er medviten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkripsjonen av observasjonen og intervjuet blei gjort så nært opp mot den munnlege diskursen elevane og

læraren tok i bruk, og difor er både tenkjepausar (hm, ehm o.l.), ufullstendige setningar, innskytingar frå medelevar/lærar og liknande inkludert. Dette valet blei tatt fordi det i ein litterær samtale er av interesse å sjå korleis ulike tolkingar blir utbroderte, utdjupa og utfordra av medelevar, og dermed sjå korleis dette dialektiske aspektet pregar tenkinga deira og korleis den endrar seg i den sosiale settingen. Transkripsjonane av den munnlege samtalen blei skrivne på nynorsk, og alle som deltok har i det transkriberte materialet fått fiktive namn.

3.4. Analyse og tolking av data

Analysen av materialet er i all hovudsak blitt drive fram av ei induktiv nysgjerrighet, der arbeidet med empirien fungerte som eit definerande utgangspunkt for kva som skulle vise seg å vere interessante tema, spørsmål og konsept å ta med vidare. Det er viktig å presisere at sjølv om analysen bar preg av ein slik framgangsmåte, er det ikkje ein underkjenning av teorien sin betyding, men heller ei interesse for å kunne tenkje nytt og kreativt utover den allereie etablerte teorien. Denne måten å tenkje på, sterkt inspirert av både *grounded theory* (GT) og *stegvis-deduktiv induksjon* (SDI), opnar opp for å sjå fleire moglege aspekt i empirien som ikkje teorien frå før nødvendigvis har tatt tak i (Tjora, 2018, s. 9-10). May Britt Postholm (2005, s. 147) skriv at det gjennom observasjon oppstår ein kontinuerleg interaksjon mellom teori som blir lese og praksis som blir observert, og at det på denne måten blir konstruert ny kunnskap både om teorien og praksisfeltet, samstundes som teori og praksis blir foreina i ei heilskapleg forståing.

For å gjere datamaterialet meir handterleg, blei det transkriberte materialet frå observasjonen systematisert i ulike deler, og i mitt arbeid skjedde denne systematiseringa stegvis. Dei fyrste gjennomlesingane av materialet forsøkte eg å gjere så objektivt som mogleg, utan at tidlegare teori skulle spele inn på kva eg såg etter. Desse lesingane resulterte i fem overordna kategoriar frå empirien som eg kunne bruke vidare: 1) dialogen som sentral metode, 2) trening i å gå inn i ulike perspektiv, 3) maktforståing, 4) læraren si rolle. Den femte kategorien kan seiast å vere overordna for arbeidet med kritisk tenking i litteraturfaget norsk, nemleg 5) fiksjonsforståing. Deretter gjekk eg på ny inn i empirien og gjekk djupare inn i kvar enkelt kategori. På denne måten oppstod det ein struktur i empirien, og det gjorde det enklare for meg å identifisere funn som både var i samsvar med gjeldande teori på kritisk tenking-feltet, men også funn som kan indikere kva som er typisk kjenneteikn for kritisk tenking i litteraturfaget norsk.

Ei kritisk innvending mot ein slik framgangsmåte for analyse av data er at kvalitativ forskning ofte tek utgangspunkt i ein eller fleire teoretiske tradisjonar for å definere ramma for kva som er interessante problemstillingar innafor eit fagfelt (Tjora, 2018, s. 16). På den måten vil det vere vanskeleg for ein forskar å vere heilt objektiv med tanke på tidlegare teori. Aksel Tjora skriv at dei ulike fagtradisjonane påverkar forskaren sin sensitivitet, eller kva slags retning merksemda til forskaren tek (2018, s. 16), og dette er det viktig å vere medviten. Når ein forskar trer inn på forskingsfeltet, vil forforståinga ofte styre fokuset på observasjonen, men Postholm (2005, s. 148) meiner likevel at ein kvalitativ forskar så langt det er mogleg vil vere induktiv i forskingsprosessen, og dermed vere innstilt på at forskingsfeltet kan opne opp for andre fokus eller tema som forskaren ikkje sjølv har tenkt på førehand. Det er dette som på mange måtar har fungert som eit grunnpremiss i dette prosjektet, då eg nett ønskte å sjå nærare på eit fenomen, kritisk tenking, som det har blitt forska mykje på, og kople det opp mot eit arbeid (lesing av skjønnlitteratur) og ein arbeidsmetode (litterær samtale) som er mykje nytta i norskfaget.

3.5. Kvalitetssikring av data

Det finst fleire forskjellige grep for å gjere studien så grundig og truverdig som mogleg. Eit viktig spørsmål i dette arbeidet har vore kor godt datamaterialet mitt representerer fenomenet som skal studerast. Omgrepet *validitet* handlar fyrst og fremst om datamaterialet verkeleg kartlegg det fenomenet som skal utforskast (Fangen, 2010, s. 236). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) handlar validitet i samfunnsforskning også om på kva måte ein metode er egna til å undersøke det den skal undersøke. For at validiteten skal bli best mogleg, må metodevala difor planleggast grundig. Som allereie nemnt så ville det vore både vanskeleg og svært utfordrande å skulle undersøke kva som faktisk skjer med tenkinga i ein leseprosess, men gjennom observasjon av ein litterær samtale kan det som blir uttrykt munnleg vere gode indikatorar på korleis kvar enkelt elev tolkar og forstår tekst, i tillegg til at ein kan sjå korleis denne tenkinga endrar seg i interaksjon med andre tolkingar og meiningar. Det dialektiske aspektet er difor essensielt i dette forskingsprosjektet, og ein kan difor seie at observasjon av samtalen er ein gangbar måte å kartleggje fenomenet.

Når ein tek i bruk kvalitative metodar som observasjon og intervju, er det vanskeleg å kunne sikre høg grad av *reliabilitet* i ordet sin rette forstand. Dette er metodar der kontekst, forskar, deltakarar og andre faktorar påverkar det endelege resultatet, og det vil vere vanskeleg å kunne gjere det same om igjen og få eit identisk resultat (Fangen, 2010, s. 250). Forskaren bruker seg sjølv som instrument og tek i bruk sin eigen erfaringsbakgrunn, som er unik og

ulik andre. Det som i så måte vil styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning er at ein gjer prosessen transparent gjennom å gjere detaljert greie for framgangsmåte og refleksjonar knytt til val tatt undervegs, slik som det har blitt forsøkt i dette kapittelet.

Funna mine i dette prosjektet vil ikkje kunne *generaliserast* eller *overførast* til all litteraturundervisning der det går føre seg ein litterær samtale, det er heller ikkje hensikta, men funna kan indikere og gje eit bilete på kva som kan kjenneteikne kritisk tenking i norskfaget. I kva grad er det samsvar mellom norsk og andre fag, som til dømes samfunnsfag, når det kjem til kritisk tenking, og kva er det som er typisk og unikt med norskfaget? Dette er funn som kan fungere som ein slags dørøpnar for å tenkje nytt i norskfaget sett i lys av fagfornyinga, og det er funn som kastar lys på eit potensiale.

3.6. Etiske vurderingar

Bruk av video under observasjonen av den litterære samtalen blei eit viktig aspekt i den etiske refleksjonen eg gjorde meg. På mange måtar var det ikkje heilt naudsynt å bruke video, då det var det som blei sagt som var det viktige, og ikkje kva som fysisk skjedde i rommet. Likevel ville video gjere arbeidet med materialet i etterkant enklare, og i eit validitet- og reliabilitetsperspektiv, meir korrekt. Sidan studien baserte seg på ein samtale i ei heilklasse (om lag 30 elevar) og ein lærar, ville etterarbeidet vore mykje meir komplisert viss ein skulle skilje alle utsegna frå kvarandre berre basert på lydopptak, og sjansen for feilkjelder hadde vore større. Difor vurderte eg at video var det mest hensiktsmessige.

Ein viktig del av etikken rundt eit forskingsarbeid er å sikre at deltakarane er informerte om undersøkinga og kva som er føremålet med arbeidet. Kravet til informert samtykke er ekstra strengt når det kjem til bruk av videofilming for dokumentasjon (Fangen, 2010, s. 183) Elevane i denne klassa fekk grundig informasjon, fyrst frå lærar, deretter frå informasjonsskrivet eg sendte ut til dei, og til slutt av meg i klasserommet. Eg presiserte at det var heilt frivillig å delta, og at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet og at alle som deltok ville bli anonymisert. Det blei også presisert at det berre var det dei delte av litterære tolkingar i samtalen som ville vere gjenstand for analyse. Av totalt 31 elevar, var det berre 16 som ønskte å delta i samtalen. Dei 15 som ikkje ville delta, gjennomførte same opplegg som dei andre, men i eit anna rom utan videokamera og lærar til stades.

Prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitskapleg datateneste) og blitt godkjend (sjå vedlegg 1). Alt av data som er blitt samla inn i løpet av prosjektet er anonymisert, oppbevart i tråd med retningslinjer frå NSD, og blir sletta ved ferdigstilling av prosjektet i mai/juni 2020.

4. Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil datamaterialet denne studien byggjer på bli gjort greie for, og gjennom denne presentasjonen vil relevante funn frå empirien bli tydeleggjort og lyfta fram. Kapittelet er strukturert etter dei fire konkrete hovudkategoriane som blei til etter det stegvise arbeidet med datamaterialet, og til saman famnar desse kategoriane heilskapen i både den litterære samtalen som blei observert og i intervjuet med læraren. Før eg går vidare inn på presentasjonen, vil eg kort gjere greie for dei kontekstuelle rammene for den litterære samtalen, samt gje ein kort presentasjon av novella klassa arbeidde med

Informantane i denne studien er ei VG3-klasse, der 16 av totalt 31 elevar og deira norsklærer deltok i den litterære samtalen som blei observert. Den didaktiske konteksten for samtalen var at klassen arbeidde med poetisk og kritisk realisme i norskfaget, der kjønnsroller og makt står som sentrale tema i litteraturhistoria. Eva, læraren, fortalte at ho har som mål å hekte på samtidslitteratur i arbeidet med ulike litteraturhistoriske tema. Dette for å auke forståinga og relevansen for elevane, og på den måten kontekstualisere problemstillingane tekstane tek opp ytterlegare. Klassa hadde i forkant av mitt besøk mellom anna arbeidd med *Amtmannens døtre* av Camilla Collett, lese nokre utdrag frå *Skamløs* av Herz, Bile og Srouf, samt sett klipp frå tv-serien *Skam* med samanfallande problematikk. Novella «Kattemenneske», som er novella dei skulle diskutere i den litterære samtalen, inngår i forlenginga av dette arbeidet. Dette arbeidet imøtekjem fleire av kompetansemåla i norsk etter VG3 i LK06, mellom anna «drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon» og «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

«Kattemenneske» er skriven av den amerikanske forfattere Kristen Roupenian, og er ei av tolv noveller i samlinga *Du vet at du vil* (2019). Desse tekstane utforskar tema som kjønn og makt, mellommenneskelege relasjonar, kjønnsroller og forventningar. «Kattemenneske» handlar om Margot, ei jente i tjuetåra, som innleier eit romantisk forhold med den noko eldre Robert. Som lesar får vi innblikk i korleis forholdet mellom desse to utviklar seg frå det fyrste møtet og heilt til Margot går ut av forholdet til slutt og bryt all kontakt med Robert. Novella kretsar rundt spørsmål om korleis ein i «moderne dating» lettare skapar seg ein illusjon av ein person, då mykje av kommunikasjonen går føre seg på sosiale medium, og korleis denne

illusjonen gradvis kan slå sprekkar når ein møter kvarandre i verkelegheita. Margot har gjennom meldingsutvekslinga danna seg eit bilete på korleis Robert skal vere, ho er forelska i denne personen, og ser fram til å vere med han. Etter kvart som dei er saman, opplever og innser Margot at Robert ikkje er den ho hadde sett føre seg. Ho kjenner seg fråstøytt av synet av han, men likevel held dei fram med flørting og endar til slutt opp med å ha sex, sjølv om Margot då gjer noko ho eigentleg ikkje vil.

Novella blei eit nettfenomen då ho blei publisert i nettutgåva til den amerikanske avisa *The New Yorker* i desember 2017. Publiseringa skjedde i kjølevatnet av #metoo, og den genererte over 85 000 kommentarar på Facebook, den blei den nest mest leste artikkelen til avisa det året, og skapte ein Twitter-debatt der folk som hadde lese novella delte av eigne, liknande erfaringar (Vik, 2019). Denne konteksten blei elevane presentert for av læraren då dei skulle lese novella, og var difor kjent med det i forkant av den litterære samtalen.

4.1. Den litterære samtalen som metode

Eva innleier samtalen med å presentere for elevane at «Kattemenneske» blir kalla ei historie om «moderne dating». Ved å starte med dette etablerer ho ei kontekstuell ramme for samtalen som kan vere til god hjelp for å kome i gang og å få elevane i tale. Moderne dating verker å vere eit kjent tema for elevane, ein del av deira erfaringsverd, samstundes som det er eit sentralt tema i novella. Elevane seier mellom anna at typiske kjenneteikn ved moderne dating er at kommunikasjonen går føre seg via meldingar, chat eller andre sosiale medium, og at dette fører til at ein dannar seg ein idé om kven den andre personen kan og skal vere, og at det er meir idéen ein forelskar seg i, enn den faktiske personen. Frida, ein av elevane, seier at eit viktig aspekt ved ei slik form for dating er at det «ikkje forpliktar i like stor grad». Eva trekkjer vidare inn litteraturhistoria, og lurar på om elevane hugsar tekstar dei har lese tidlegare som kan sjåast i lys av dette. Utan å få noko konkret svar frå elevane, trekkjer Eva inn karakteren Sofie frå *Amtmannens døtre* som døme på det motsette av den moderne datinga; «Fordi dette kunne ikkje, altså Sofie, i *Amtmannens døtre*, som vi leste utdrag frå, ho kunne ikkje starta datinga på denne måten», poengterer Eva. På den måten opnar Eva opp for å trekkje inn tekst, og elevane byrjar gradvis sjølve å trekkje inn døme frå novella. Ein ser dermed at samtalen går frå å vere meir generell prat om tema, til å bli gradvis meir forankra i teksten som skal diskuterast.

Ein ser også tydeleg frå starten korleis Eva heile vegen spelar vidare på og etterspør utdjuping på elevane sine innspel, kjem med eigne forslag og deler av eigne erfaringar. Ho deler mellom

anna små historier frå eiga ungdomstid, om korleis teknologien ikkje var like utbreidd og at dating i større grad måtte skje ved at ein møtte kvarandre fysisk. Gjennom dette justerer Eva si rolle som lærar og blir meir som ein deltakar i samtalen. Samtalen som heilskap ber difor preg av å vere ein samtale mellom likestilte, meir enn ein samtale der læraren sit med fasitsvaret og testar elevane. Dette grepet kan spele inn på og vere av betydning for grad av aktivitet blant elevane. I løpet av samtalen bidreg alle elevane med innspel, refleksjonar og tolkingar utanom to. På den måten kan ein sjå denne fyrste delen av samtalen, der dei diskuterer moderne dating, som ein slags «mal» på kva slags form samtalen tek vidare.

På spørsmål om kva Eva tenkjer om verdien ved å ta i bruk ein dialogbasert arbeidsmetode som litterær samtale, svarar ho i intervjuet mellom anna at ho «(...) har trua på at ein ser kvarandre, og ved å sjå kvarandre må ein grunngje kvifor ein tenkjer som ein gjer». I tillegg legg ho vekt på utfordringa ved å justere lærarrolla i ein slik setting.

Eg må av og til leggje band på meg sjølv, fordi ofte har eg lyst til å respondere på det elevane seier, og nokre gonger klarer eg ikkje å leggje band på meg sjølv, så eg gjer det, men eg prøver å tenkje at jo meir tilbaketrekt eg er og jo fleire opne spørsmål eg klarer å stille, jo meir aukar deira vilje og lyst til å ta ordet, og kanskje også deira kritiske tenking... Eg veit ikkje. Viss ikkje forventar dei kanskje at eg skal kome og seie noko smart, på ein måte. Anten det, eller at det eg meiner om noko må vere det riktige, som om eg hadde sympatisert med den eine eller den andre i denne novella. Då kunne dei raskt ha tenkt at «å ja, då er det det som er rett.

I ei litterær, munnleg tolking som den litterære samtalen legg til rette for, blir elevane, ifølgje Eva i større grad tvungen til å måtte utdjupe eigne meiningar, refleksjonar og tolkingar. Dette på grunn av at settingen er som den er, og skal dei andre deltakarane ha moglegheit til å forstå og spele vidare på det som blir sagt, er utdjuping og oppklarande kommentarar naudsynt. Som allereie nemnt er Eva heile vegen konsekvent med å be elevane om å utdjupe, og dette fører også til at elevane sjølv etter kvart også etterspør utdjuping hjå sine medelevar, men også ovanfor Eva.

Elevane fekk i forkant av samtalen utdelt eit ark der Eva hadde lista opp nokre spørsmål og/eller tematiske haldepunkt dei skulle innom i løpet av samtalen. Elevane fekk om lag ti minutt i forkant av samtalen til å lese desse spørsmåla individuelt og å gjere seg opp nokre tankar frå lesinga dei hadde gjort i timen før. Dette verker å ha fungert på ein god måte, og

Eva slepp å eksplisitt ta mykje regi på samtalen undervegs. Difor opplever ein at samtalen flyt fint og at elevane sjølvstendig kjem med utfyllande analyser som bringar samtalen vidare.

Samtalen i sin heilskap går frå å vere meir uavhengig av tekst, med ein oppstart som sirklar rundt omgrepet «moderne dating», til å stadig bli meir tekstbasert der dei går inn på og drøftar karakterane i novella, handlingar i tekst, maktstrukturar og liknande. Gjennom ei slik oppbygging blir det skapt ein tydeleg kontekst frå start som gjev elevane nokre rammer å halde seg innanfor. Desse rammene gjer at samtalen krev utdjuping når innspel skal diskuteras, og det gjer også noko med rollefordelinga. Alle sit i ein stor sirkel og ordet flyt fritt mellom læraren og elevane, og sjølv om Eva er ordstyrar, så oppstår det situasjonar der elevane sjølv tek initiativ og spelar vidare på innspel frå medelevar. Elevane er aktive, og på den måten blir samtalen, og også tolkinga av tekst, meir perspektivrik, og teksten blir ikkje låst fast i ein eller få personar si dominerande tolking.

4.2. Å lese og forstå karakterane

Samtalen dreiar etter kvart mot å handle meir om å forstå dei to karakterane og deira handlingar i teksten. I novella utviklar forholdet mellom Margot og Robert seg til å bli, sett frå Margot sitt perspektiv, noko ho ikkje lenger ønskjer å vere ein del av. Ho opplever Robert som ein annan person enn den ho hadde sett føre seg, og utviklar gradvis meir antipati mot han. Likevel gjennomfører ho eit samleie med Robert, sjølv om ho under heile samleiet tenkjer på kor motbydeleg ho opplever heile settingen. Til slutt i novella bryt Margot all kontakt med han, noko som gjer han oppgitt, forvirra og lei seg. Robert forstår ikkje kva han har gjort gale, og forvirringa han føler utviklar seg sakte, men sikkert til frustrasjon og sinne. Heile novella endar med at Robert skriv fleire tekstmeldingar til Margot etter kvarandre, der temperamentet og temperaturen i meldingane aukar, og han avsluttar det heile med å kalle Margot for ei hore.

Karakterane er samansette og kan karakteriserast som dynamiske. Dette fører til at tolkingane og utforskinga elevane gjer blir ekstra perspektivrik, og resulterer i eit mangfald av meiningar. Det er her samtalen også tek den fyrste og tydelegaste vendinga frå å vere lite tekstbasert til å famne om teksten. Samtalen omkring Margot som karakter byrjar med å vere meir gjenforteljande basert på handlingane hennar i teksten, men utviklar seg til å bli meir tolkande og tekstbasert. Det blir av elevane teikna eit bilete av ei jente som er «passiv», «usikker på seg sjølv», «ei som søker merksemd» og som «går med eit ønske om å bli bekrefta». Det er Margot som i starten held samtalen med Robert i gong på tekstmelding, og når han ikkje

svarar, blir ho redd for at han ikkje lenger er interessert, men etter kvart blir ho den meir passive part, og Robert må jobbe meir for å få merksemda hennar. På eit tidspunkt i novella, når dei er ute på date, får Margot eit kyss på panna av Robert. Når elevane skal diskutere dette kysset oppstår det ulike tolkingar;

Frida: Det verker som om [Margot] søker ein farsfigur. Sidan ho, på ein måte, blei meir glad for å få eit kyss på panna enn anna seksuell kontakt.

Eva: Mhm... (kort pause) Kvifor trur du ho likte det kysset i panna?

Frida: Det viser omsorg, da. Så kanskje ho manglar omsorg i barndommen. Eller at det ikkje har blitt vist på ein god nok måte.

Ingrid støttar opp om Frida si tolking og seier at kysset gjer den utrygge Margot meir trygg. Jørgen på si side legg andre tolkingar til grunn for kvifor Margot set pris på kysset på panna;

Jørgen: Eg føler det kysset på panna handlar meir om at ho vil føle seg dyrebar, liksom. Det trur eg har litt meir med at, det vi snakka om, at ho er usikker på seg sjølv. Ho likte det kysset fordi ho følte at ho var verd noko. Og det var til hjelp for hennar sjølvsikkerheit. Og difor også, det å snakke med Robert, føle at nokon er interessert, blir også ein slags avhengigheitsgreie.

Dei les alle ut av teksten at Margot er ei usikker jente som treng merksemd, men der Frida tolkar usikkerheita knytt til mangel på eventuell omsorg i barndommen, spelar Jørgen vidare på Frida sitt innspel og ser Margot si usikkerheit i samanheng med sjølvverd. Begge desse tolkingane er forankra i tekst, men Jørgen spinner også tolkinga vidare opp mot tidlegare refleksjonar rundt temaet moderne dating, og ser det heile, samt karakteren Margot, i lys av ønsket om merksemd gjennom liker-klikk på sosiale medium. Jørgen meiner at ønsket om positiv merksemd er ein tendens som har auka betrakteleg i takt med utviklinga av sosiale medium. Han utvidar dermed perspektivet på teksten og på Margot som karakter, og ser det i ein større samfunnsdiskurs. Han er også med på å trekkje samtalen mot eit nytt og relevant tema for novella. Dette sitatet blir difor også eit godt døme på korleis samtalen naturleg skrid framover basert på elevane sine innspel.

Det oppstår også ei interessant utforsking av karakteren Robert, der ulike meiningar frå elevane er med på å forme og prege samtalen og forståinga av han. Til å byrje med ser dei på han som ein noko mystisk person som er litt «ekkel», sidan han ikkje seier noko til Margot om kor gamal han er, men også som ein sjølvsikker person sidan han etter kvart tek såpass

mykje initiativ. Helene karakteriserer på eit tidspunkt Robert som modig, sidan det er han som tek initiativ til det meste i løpet av forholdet;

Helene: Ehm, han gjer seg jo faktisk litt sårbar ved at det er han som tek initiativ og er mest ivrig i dette. Sjølv om han ikkje verker meir sårbar seinare når dei har sex og slik, så er det likevel han som tek initiativ og opnar seg opp fyrst. Tenkjer eg, da

Eva: Ja. Viser interesse, rett og slett.

Helene: Ja

Eva: Ja.

Helene: Og det er eit vanskeleg steg å ta for mange, sjølv sagt, å skulle bede slik. Så han er ganske tøff der.

Jørgen ønskjer å utvide og utfordre dette synet på Robert. Det kan virke som om han ikkje heilt «kjøper» forståinga av Robert som modig. Han trekkjer samtalen vidare ved å spørje om aldersskilnaden mellom Robert og Margot:

Jørgen: Eg har eit spørsmål om aldersskilnaden... Er det meir normalt i moderne dating, eller i samfunnet nå til dags, at det er stor aldersforskjell i eit forhold enn det var før?

I den følgjande utforskinga kan det verke som om Jørgen forsøker å skape mening bak Robert si sjølvsikkerheit til å ta initiativ ved å rette fokuset mot aldersskilnaden mellom Margot og Robert. Han meiner at det ikkje er like vanleg blant dagens unge å date eldre menn.

Jørgen: det er ikkje nødvendigvis normalt i moderne dating, føler eg. Så da er dette kanskje noko som ikkje er moderne dating, da.

Her balanserer Jørgen mellom ein faktiv og fiktiv lese måte ved at han stiller spørsmål knytt til grad av truverd når det kjem til aldersskilnaden mellom to personar i moderne dating. Det blir tydeleg for gruppa og for lærar Eva at Jørgen meiner det ligg andre årsaker til grunn for at Robert er modig nok til å ta initiativ. Eva forstår kvar han vil med spørsmålet, og når Jørgen ikkje har meir å kome med, byggjer ho vidare på dette med aldersskilnaden, og trekkjer det vidare mot #metoo og maktstrukturar i eit forhold. På denne måten hjelper Eva Jørgen med å fullføre resonnetet han var i ferd med å utvikle;

Eva: Det er også noko som blir plukka opp, vi kjem litt meir til det, med Twitter-debatten som følgde i kjølevatnet av novella, og kanskje også årsaka til at den blei plukka opp i denne #metoo-samanhengen, der nettopp det med aldersskilnad og ulik makt og maktstrukturar var noko av det som blei tatt opp. (pause).

Når det kjem til sjølve samleiet som skjer i løpet av novella, oppfører Robert seg på ein måte som elevane meiner er «barnsleg» og «umoden». Han har ei pornografisk og mekanisk tilnærming til sex og kropp, og seier mellom anna at han alltid har drøymt om å ha sex med nokon som har så fine pupper. Margot uttrykker også i novella at ho under samleiet med Robert føler seg som ei sex-dukke. Fleire av elevane og Eva poengterer her at versjonen vi som lesarar får presentert er frå Margot sitt perspektiv, og at det er hennar oppfatning av Robert og situasjonen som her blir fortalt. Eva utfordrar dermed elevane vidare til å reflektere rundt kva Robert tenkjer i situasjonen. Då oppstår det gradvis eit anna bilete av Robert – mellom anna at også han, på same måte som Margot, kan verke å vere noko usikker i situasjonen. Jørgen seier mellom anna at ein grunn til at han seier og oppfører seg som han gjer i situasjonen kan vere basert på at han «føler at ho liker å høyre det» og at han «må seie det for at ho skal vere nøgd». Jørgen meiner her at Robert mogleg berre handlar ut ifrå ei forståing av korleis mannen i eit forhold skal oppføre seg, utan at det eigentleg ligg noko sjølvsikkerheit bak handlingane og oppførselen.

Desse døma frå empirien viser korleis utforskinga av dei dynamiske karakterane i novella gjer at elevane, etter kvart som dei drøftar dei i fellesskap, endrar måten dei les karakterane på. Særleg tydeleg blir dette i forståinga av Robert, som ved fyrste augekast kan bli sett på som «skurken» i forteljinga som her har handla uetisk og feil. Dette tydeleggjer òg kor naudsynt det er å ta ulike perspektiv når ein skal forstå og få eit fullstendig bilete av ulike personar og handlingar. Ein kan også sjå at det skjer noko med tolkinga av karakterane når elevane koplår inn meir overordna tema i lesingane, slik som Jørgen gjer avslutningsvis då han les Robert sine handlingar i lys av forventningar til manssrolla.

4.3. Å lese fram tematisk heilskap

Samtalen omkring karakterane teiknar også gradvis opp eit bilete på korleis maktstrukturen mellom Margot og Robert endrar seg i løpet av novella, og med dette nærmar elevane seg også kjernetematikken i novella – nemleg kjønnsroller og maktstrukturar i eit forhold.

Frå starten av les elevane det som at Robert er den med makt i relasjonen, mykje på grunn av aldersskilnaden, og at det er han som legg premissa for korleis forholdet utviklar seg. Kamil

trekkjer mellom anna inn eit godt døme frå teksten der Robert tek i bruk sin maktposisjon for å gjere seg kostbar ovanfor Margot, og Kamil kommenterer også korleis dette utviklar seg vidare;

Kamil: Når det kjem til det med tekstmeldingane heilt i starten... [Margot] må alltid halde samtalen gåande, og viss ho bruker lang tid på å svare, så får ho berre eit kort svar tilbake. Eg trur det gjer at han blir litt meir slik..., det verkar som om han er meir kostbar, han er litt overlegen på den måten at viss ho ikkje svarer, viss ho bruker lang tid, så svarer han berre kort, mens utover så føler eg at han mister litt den..., han blir litt meir den følsame som har mest å tape da, og til slutt, heilt på slutten, når dette blir snudd, at det er han som sender dei meldingane, så blir det ein kontrast til korleis det var på starten.

Dette innlegget frå Kamil set i gang ein diskusjon knytt til uskrivne normer for korleis ein skal oppføre seg når ein skriv meldingar og/eller chattar med nokon ein har kjensler for.

Jørgen byggjer vidare på dette og seier:

Jørgen: (...) det er nok noko alle er kjent med at, er det nokon du snakkar med på til dømes Snapchat, og viss du er interessert i personen, så er det litt slik, «okei, vente to eller tre minutt før eg svarar, fordi eg skal vere litt «hard to get» og «skal ikkje verke desperat» og slik.

Her tek elevane i bruk eige erfaringsverd for å utvide forståinga av maktomgrepet, korleis det kan bli brukt/misbrukt og at det kan utøvast ulikt på ulike sosiale og digitale plattformer. Eit viktig poeng som elevane her lyfter fram er at utøving av makt også ligg i språket og korleis ein uttrykker seg både verbalt og skriftleg.

Elevane meiner at det etter kvart er Margot som sit med makta. Ho har fått Robert interessert, og etter det handlar ho meir som ho ønskjer og vil, og han gjer alt han kan for å imponere ho. Dette held fram til dei er heime hjå Robert, og dei skal ha sex. Då byrjar Margot å tenkje at ho ikkje vil, og at ho eigentleg ønskjer å trekkje seg attende. Elevane trekkjer inn #metoo-konteksten rundt novella når dei les denne delen av novella, og byrjar å diskutere kven som har ansvaret i relasjonen mellom Margot og Robert. Laiba tek ordet og seier at Margot var «usikker heile tida, men det visste ikkje [Robert]». Ho meiner difor at det var Margot sitt ansvar å trekkje seg attende. Ingrid støttar opp om dette og seier at «ein ser ganske tydeleg i novella at ho er ukomfortabel sjølv før dei har sex, men ho vel å ha sex med han». Daria meiner derimot at det er Robert som utviklar seg i negativ retning i løpet av novella, og ho

seier mellom anna at han i starten verkar å vere «ganske sårbar og følsam, og at han ønskjer å utvikle eit forhold med Margot», men etter kvart blir meir krevjande og kjem med meir nedlatande og sarkastiske kommentarar. Eva utfordrar vidare med å problematisere perspektivet;

Vi får jo vite, vi som lesarar får jo vite at ho er ukomfortabel fordi vi er inne i hovudet hennar også, men det er jo ikkje Robert. Så tenkjer vi at ho viser han på nokon måte at ho eigentleg ikkje vil vere i den situasjonen ho er?

Gruppa kjem så fram til at gjennom den gradvise maktforskyvinga som har skjedd i løpet av forholdet, så har Robert sin plass blitt redusert, og han handlar og gjer alt han kan for å imponere Margot, og for å hente seg inn att. Gjennom dette skapar dei ei forståing for kvifor han går inn i den meir valdsame framferda som Margot opplever under samleiet. Han handlar ut frå det han trur er det riktige å gjere. Samtalen beveger seg dermed vidare mot å sjå maktstrukturen i samanheng med forventningar til kjønn og fastsette kjønnsroller.

Eva gjer eit forsøk på å trekkje inn Sofie frå *Amtmannens døtre* ein gong til, og lurar på om elevane har gjort seg nokre tankar om korleis maktstrukturen i eit forhold har utvikla seg frå 1800-talet og fram til i dag. Elevane kjem i fellesskap fram til at det har skjedd endringar sidan Camilla Collett skreiv sin roman, og at kjønna i dagens samfunn står meir likt. Dei meiner også at sjølv om makta mellom kjønna er meir likestilte i relasjonen, så er det framleis tydelege kjønnsnormer som legg føringar for «datingspelet», og at det er det som gjer at relasjonen til Margot og Robert ikkje fungerer. Geir opplever det mellom anna som at det er mannen som i større grad må ta initiativet no og vere pådrivaren for at interessa skal haldast ved like. Ellen meiner at maktbalansen mellom kjønna er meir lik enn i tidlegare tekstar dei har arbeidd med, men at det også føreset «at ein klarer å kommunisere på ein grei måte». Ellen etterlyser difor meir kommunikasjon mellom Robert og Margot. Othilie omtalar det heile som eit «spel» og meiner at både Robert og Margot har makt i denne relasjonen, og at begge bruker makta for å dekkje over eigen usikkerheit. Ho meiner vidare at dette blir eit spel som begge er dømt til å tape, fordi når den eine går inn i ein maktposisjon, fører det til at den andre blir usikker og vice versa. Det er her kommunikasjonen som Ellen etterlyser hadde vore naudsynt for å redde relasjonen. Elevane konkluderer på mange måtar med at karakterane handlar meir ut frå fastsette kjønnsnormer, enn det dei eigentleg føler og tenkjer, og det gjer at både Margot og Robert tapar ansikt. Samtalen sitt fokus avslutningsvis går frå å handle om kven som har ansvar i relasjonen til kven dei har sympati for, og elevane endar opp med å ha

sympati for både Margot og Robert. Elevane les no karakterane som usjølvstendige brikker som handlar etter fastsette normer i det store datingspelet.

4.4. Læraren si rolle

Eva meiner at ein gjennom lesing av skjønnlitteratur trener evna til å sette seg inn i andre menneske sitt liv, og at dette igjen er med på å skape ei større forståing for ulike typar samfunn. Desse faktorane til saman meiner ho er vesentlege i arbeidet med å utvikle kritisk tenking gjennom litteraturarbeidet i norskfaget. I tillegg påpeiker ho at den meiningsbrytinga som ligg i å lese, forstå og tolke fiksjon er vesentleg for elevane å ha med seg i eit meir overordna perspektiv.

På spørsmål om kva for faktorar Eva legg til grunn i hennar forståing av omgrepet kritisk tenking i norskfaget vektlegg ho fokus på omgrepa «kontekst» og «samanhengar» som vesentleg. Eva meiner at ein i norskfaget, og då særleg i litteraturhistoria, ofte tenkjer lineært, og ho tenkjer at ein ved å ha fokus på kontekst, samfunn og samanhengar kan skape andre tilnærmingar til litteraturen, som igjen kan auke det kritiske tankesettet hjå elevane. Eva heller dermed meir mot å kople og lese litteraturen opp mot meir overordna tema;

Så når vi skal ha om modernismen, så tenkjer eg at vi kan snakke om utanforskap, til dømes, eller det å vere annleis. Då kan vi også lese *Forvandlingen* av Franz Kafka og *En av oss* av Åsne Seierstad. Eg legg opp tekstar som gjer at ein også kan sjå på utanforskap i våre dagar, og kva utanforskap handlar om, ikkje berre det pussige utanforskapet i *Sult*.

Eva meiner at det som reint pedagogisk og didaktisk skil kritisk tenking som omgrep frå det meir etablerte omgrepet kritisk literacy i norskfaget, er at kritisk tenking opnar i større grad for å trekkje samfunnet og samfunnskonteksten inn i tekstlesinga og at kritisk literacy omhandlar kritisk tekstlesing meir isolert. På same måte meiner ho at elevane lettare kan ta eit kritisk blikk på litteraturen viss ein nærmar seg den meir erfaringsbasert. Med dette meiner ho at elevane må få føle at dei kan bruke seg sjølv og sine erfaringar knytt til tematikken som blir diskutert, skal litteraturundervisninga også kunne trene deira kritiske tenking;

Eg legg ofte opp undervisninga mi dialogbasert. Det blir nærast ein slik sokratisk samtale i spørsmål og svar der vi finn ut av noko saman. Eg er veldig opptatt av at eg ikkje skal kome med ein fasit, eller ein ferdig analysemodell, på korleis det skal vere. (...). Eg trur i alle fall ikkje det tener elevane, og dei tørr i alle fall ikkje kome med nokre eigne utdjupingar og kritisk tenking viss dei trur at eg står der og ventar på at

dei skal seie noko som er «det rette», som eg har bestemt meg for på førehand. Det handlar mykje om kva slags spørsmål ein stiller.

For å få til alt dette meiner Eva at det er fleire vesentlege faktorar som spelar inn. For det fyrste krev det ei elevgruppe som er trygge på kvarandre. Eva opplever at elevane no respekterer kvarandre for å ha ulike meiningar, og ho seier at dette er heilt vesentleg skal ein dialogbasert, litterær samtale fungere. I tillegg meiner ho at det krev ein aktiv lærar som stiller dei rette spørsmåla og opnar opp for perspektiv og inngangar til litteraturen som elevane ikkje ser sjølv. Utfordringa her ligg i å finne balansegangen mellom å lene seg heilt tilbake og å ta for mykje regi på samtalen. Gjennom ei meir erfaringsbasert tilnærming til litteraturen, meiner Eva at elevane enklare kan kome på banen, då dei kan ta utgangspunkt i seg sjølv. Ho meiner også at det å sitte i sirkel gjer at dei ser kvarandre, og behovet for å utdjupe kjem dermed tydelegare fram.

4.5. Å lese fiktivt og faktivt – oppsummering av funn

Det stegvise arbeidet med datamaterialet tok utgangspunkt i den overordna problemstillinga for prosjektet, samt dei fire forskningsspørsmåla som blei presentert innleiingsvis. Denne tilnærminga til empirien resulterte i fire hovudkategoriar eller funn, som alle på sin måte seier noko om det moglege potensialet for oppøving av kritisk tenking i arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget. I tillegg gjev empirien eit innblikk i kva for didaktiske refleksjonar læraren gjer seg og kva for rolle læraren spelar i eit slikt arbeid.

Empirien viser korleis elevane, gjennom den litterære samtalen, får trening i å ta ulike perspektiv i sine litterære tolkingar. Desse perspektiva omhandlar alt frå korleis ein tolkar ulike stemmer, karakterar, i tekst, men også korleis ein kan sjå ulike handlingsforløp frå fleire sider. I tillegg blir det i løpet av samtalen utforska på kva måte maktstrukturen i eit forhold mellom ein mann og ei kvinne utspelar seg, forskyvast og endrast. Dette perspektivet på makt speglar også maktstrukturar, normer og synet på kjønnsroller i samfunnet elles, noko elevane og læraren også kjem inn på.

I tillegg til det konkrete, tekstlege arbeidet, får elevane trening i å ta fleire perspektiv og ei forståing av makt også i eit meir overordna perspektiv. Gjennom samtalen får elevane faktisk trening i å ta ulike perspektiv for kvarandre. Dei må endre sitt eige perspektiv i møte med andre medelever, og dei får erfare korleis gruppedynamikken i klassen også er gjenstand for maktforskyvingar. Dette kan gjere den litterære samtalen egna som arbeidsmetode også i eit meir overordna demokrati- og medborgarperspektiv.

Novella legg seg tett opp til samfunnsdiskursen ved å ta tak i samfunnsrelevante problemstillingar, til dømes #metoo, og denne nærleiken til samfunnsdiskursen gjer at elevane får trening i å skjelne mellom det faktive og fiktive i og ved teksten. Dette kan igjen spele inn på elevane si fiksjonsforståing. På mange måtar kan ein sjå summen av dei fira funna som her er lyfta fram som viktige bestanddelar opp mot den meir overordna fiksjonsforståinga.

5. Diskusjon

Funna presentert i førre kapittel indikerer at arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget på mange område er samanfallande med den etablerte forskinga og teorien på kritisk tenking. Lesingar av skjønnlitteratur opnar opp for at elevane kan få trening i å ta fleire perspektiv enn sitt eiga, og lesinga av «Kattemenneske» utvidar elevane si forståing av maktomgrepet og opnar opp for å sjå makt i ulike settingar. Dette er begge viktige bestanddelar i operasjonaliseringa av kritisk tenking (Børhaug & Christophersen, 2012; Lim, 2015). I tillegg kan det virke som om didaktiske rammefaktorar som undervisningsform og klasseromsetting spelar inn på den overordna heilskapen, i tillegg til at læraren har ei svært sentral rolle i det heile (Jøsok & Elvebakk, 2019; Schjelderup, 2012).

Vidare i dette kapittelet vil funna frå empirien bli sett i lys av teorien som det tidlegare har blitt gjort greie for, og gjennom denne diskusjonen er målet å kome fram til svar på følgjande spørsmål; 1) på kva måte kan funna sjåast i samanheng med ein overordna fiksjonsforståing i norskfaget, 2) i kva grad inngår arbeidet med litteratur og kritisk tenking som ein del av det doble mandatet i norskfaget, og 3) kva rolle spelar samtalen som metode og dei ulike tilnærmingane til litteraturarbeidet i dette? Desse tre spørsmåla er utforma med bakgrunn i den overordna problemstillinga og dei fire forskingsspørsmåla som blei presentert innleiingsvis, og ordlyden er ytterlegare konkretisert frå utgangspunkta for å kunne, gjennom diskusjonen enklare nærme oss eit svar på dei overordna spørsmåla.

Mot slutten av diskusjonen vil det bli sett nærare på i kva grad dei samanfallande funna frå teori og empiri opnar opp for tverrfagleg tenking. Her vil diskusjonen omhandle didaktiske moglegheiter og utfordringar ved å tenkje kritisk rundt, med og i litteraturen i samfunnsfag. Dette er eit fag som på mange måtar ligg tett på norskfaget når det kjem til føremål, men som også, i særleg grad, har stått sentralt i arbeidet med kritisk tenking i skulen og forskning fram til no. Heilt avslutningsvis vil eg kome med ein oppsummerande omgrepdiskusjon. Her vil omgrepet kritisk tenking i norskfaget bli diskutert og sett i samanheng med andre «kritiske» omgrep frå forskning, teori og læreplanar, slik som kritisk literacy og kritisk tilnærming til tekst. Er det noko form for ulikskap mellom desse, eller er det ulike omgrep for den same, overordna tenkinga?

Målsettingen for dette kapittelet blir med andre ord å sjå empirien og funna frå denne konkrete studien opp mot norskfaget som heilskap, og med det skissere eit heilskapleg bilete

på moglegheitsrommet arbeidet med skjønnlitteratur har i lys av kritisk tenking, innan og på tvers av faggrensar, og med det legitimere grundigare det litterære arbeidet sitt potensial.

5.1. Å sjå det frå den andre – perspektivtrening i og rundt litteraturen

Funna frå empirien synleggjer at det i arbeidet med «Kattemenneske» oppstår tre situasjonar der elevane må ta stilling til fleire perspektiv i arbeidet med å fortolke novella. Fyrst og fremst, og tydelegast, kjem dette til uttrykk når elevane arbeider med å forstå karakterane og kvifor dei handlar som dei gjer. Her får elevane trening i å sjå romansen og maktspelet mellom Margot og Robert frå begge karakterane sin synsvinkel, sjølv om novella berre presenterer det frå Margot sin ståstad. I den detektivistiske lesinga skapar elevane ei grundigare forståing av Robert, og gjennom det får dei eit rikare bilete på kvifor utfalet blir som det blir. Elevane får også i utfordring av lærar Eva å trekkje inn litteraturhistoria og *Amtmannens døtre* i diskusjonen. Her må elevane evne å sjå samtidsnovella i lys av ein 1800-tals roman skriven i ei anna tid og ein annan kontekst. Til sist, og meir overordna, blir kvar enkelt elev utfordra ved at dei deler eigne tolkingar og analyser med medelevar, og at desse blir gjenstand for korrigering basert på nye innspel. Dette dialektiske aspektet ved litteraturarbeidet gjev også grad av perspektivtrening, men også, kanskje like viktig, perspektivforståing og aksept for andre meiningar.

Som det kjem fram i teorikapittelet, spelar perspektivmangfald ei vesentleg rolle innanfor kritisk tenking, og i operasjonaliseringa i klasserommet blir det av Leonel Lim (2015, s. 12) presisert at undervisninga må leggje til rette for at elevane får grundig trening i å forstå og ta stilling til eit mangfald av perspektiv, og lære at det alltid eksisterer ulike perspektiv på eitkvart problem. I eit litteraturdidaktisk perspektiv fordrar eit slikt arbeid mellom anna det Magne Drangeid (2014) definerer som *litterær innleving*. Med dette meiner han den evna litteraturen har til å invitere lesaren til å oppleve andre personar innanfrå og aktivt ta del i karakterane sine kjensler og tankar. Dette fordrar ei evne og motivasjon frå lesaren si side til å gjere det, samt at forfattaren klarer å fange lesaren på ein slik måte (Drangeid, 2014, s. 31). Jan Roar Bjørkvold (attgjeve i Mitchell, 2015) meiner at kunstfaga har ein særleg fordel i at dei legg til rette for at elevane kan bli gripen, og at det å bli rørt ved er eit godt utgangspunkt for å lære og å forstå. Ei slik litterær innleving blir mest lagt til rette for i den erfaringsbaserte tilnærminga til fiksjonen, då det er denne som opnar opp for den subjektive, elevorienterte opplevinga og som fokuserer på kva som skjer i møtet mellom tekst og lesar (Rødnes, 2014, s. 2). I den litterære samtalen som her er undersøkt, kan ein sjå at elevane diskuterer fram og tilbake for å danne ei slik forståing, og at settingen i novella skapar ei attkjenning hjå fleire av

elevane, men at karakterane sine val er meir forvirrande og ulogiske. Litteraturen skapar eit moglegheitsrom der elevane kan, på mange måtar, bli gripen av det dei les og få ein form for empati og antipati til det skakk-køyrde forholdet. Då vil den litterære, erfaringsbaserte innlevinga vere til stades. Ved fleire anledningar i løpet av den litterære samtalen trekkjer elevane seg sjølv inn i handlinga, og seier korleis dei sjølv ville handla, ofte heilt annleis, viss dei var i same situasjon.

Den erfaringsbaserte tilnærminga blir utvida, men òg utjamna med ei delvis analytisk tilnærming, ved at Eva utfordrar elevane til å sjå Margot i lys av Sofia frå *Amtmannens døtre*. Her opnar ho opp for å trekkje inn kontekst, og ho utvidar det litterære fokuset frå å berre konsentrere seg om ein bestemt tekst. Ei slik kontekstuell tenking kan handle om føresetnadane for at tekstane blei til, forholdet til andre tekstar, resepsjonen i samtid og notid, samt lesaren sin kontekst (Skarstein, 2013, s. 82). Resepsjonsteoretikaren Wolfgang Iser (1978) skriv at vår eiga fortid går i interaksjon med det nye når vi les og arbeider med tekstar og forteljingar, og at dette tekstlege møtet endrar og fargar det vi allereie har erfart. Ei slik forståing gjer seg også gjeldande i den tekstlege samanlikninga Eva oppfordrar til. Ved å trekkje *Amtmannens døtre* inn i den litterære samtalen, fører dette til at elevane kan lese og forstå «Kattemenneske» i lys av ein ny kontekst, som igjen kan styrke forståinga av perspektiva på både Margot og Robert som karakterar, men også tematikken novella tek opp, nemleg kjønnsroller og makt.

Dette samsvarar med og imøtekjem det nye kjerneelementet i norskfaget, «Tekst i kontekst», som mellom anna handlar om å «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt», og vidare at «tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Rødnes (2019, s. 66) meiner at tekstarbeid i lys av kritisk tenking inneber at ein må arbeide med tekstane på fleire ulike måtar, deriblant i samheng med andre tekstar. Ulike kontekstar gjev ulik klangbotn hjå ulike elevar, og når elevane til dømes les både fiksjonstekstar og saktekstar om eit tema, gjer seg ulike erfaringar knytt til ulike tolkingar av litterære verk eller møter ulike versjonar av ei forteljing, kan fleire elevar bli aktiverte og dei kan sjå at tekstar ikkje er nøytrale, men formidlar haldningar til eit tema. På den måten vil bruken av eit slikt kontekstuellt perspektiv bidra til å lyfte fram og problematisere temaa tydlegare, også i eit historisk perspektiv, og det skapar ei fleirsidigheit i framstillingane, som også er det berande poenget til Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012). Det imøtekjem også eit viktig aspekt i kritisk literacy-definisjonen, nemleg «å være i stand til å stille spørsmål ved hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold

som blir ansett og fremstilt som offisielle sannheter» (Blikstad-Balas, 2016, s. 30), og dermed også styrke det meir analytiske arbeidet med teksten. I tillegg kan ein slik bruk av kontekst vere med på å styrke samanhengforståinga, og at vi er prega og forma av den konteksten vi lever i.

Den litterære samtalen og det munnlege aspektet vil bli grundigare diskutert i kapittel 5.3., men det spelar også ei rolle i denne samanhengen, nettopp fordi samtalen som form bidreg til å gjere perspektiva og ulike tolkingar kvar enkelt elev sit med, eksplisitt. Eva justerer ned si rolle som lærar, slik at elevane ikkje opplever at ho sit med ein fasit på kva som er den rette tolkinga, og dette samsvarar med den lærarrolla Chi-An Tung og Shu-Ying Chang (2009) argumenterer for i si forskning, samt den medundrande læraren som både Robin Alexander (2008) og Anne Schjelderup (2012) vektlegg som vesentleg i dialogiske læringssamtalar. På den måten blir elevane trygge på at alle innspela er av verdi, men at dei også må grunnkje sine meiningar og utdjupe tolkingane sine med døme frå tekst, skal dei gje meining for dei andre. I dette ligg det også ei trening i å vere medviten premissa som ligg bak tenkinga (Schjelderup, 2012, s. 79). Dette står sentralt i den generelle og faguavhengige forståinga av kritisk tenking, men er også av vesentleg karakter innanfor det argumenterande norskfaget, og vil difor ha verdi i litteraturarbeidet og den fagorienterte forståinga av kritisk tenking også. Ser ein Anne Schjelderup og metoden filosofisk samtale i samband med Martha Nussbaum og den narrative forestillingsevna, meiner Nussbaum (2016, s. 43) at for å skape sokratiske studentar må ein oppmuntre dei til kritisk lesing. Ikkje berre for å føle med og erfare, men også til å stille kritiske spørsmål til deira eiga erfaring ved ei erfaringsbasert tilnærming til skjønnlitteraturen.

I dei litterære samtalanene blir omgrep og strategiar teke i bruk, samstundes som dei blir utvikla gjennom møte med dei andre og deira bruk av omgrep og strategiar (Skarstein, 2013, s. 82). I dømet frå empirien der Jørgen forsøker å skape meining bak Robert si sjølvsikkerheit til å ta initiativ, blir denne openheita for alle innspel tydeleg, og Jørgen forsøker å underbygge tankane sine heile vegen for å rydde opp i den dissonansen han opplever i forståinga av Robert som «tøff». Det er tydeleg at Jørgen meiner det ligg andre årsaker til grunn for at Robert i så fall nettopp er modig nok til å ta initiativ. Dissonansen oppstår ved at Jørgen har ein faktv lesetilnærming til teksten, og ser ikkje forholdet mellom Margot og Robert som truverdig. Ved å rette fokuset mot aldersskilnaden mellom Margot og Robert, meiner Jørgen at han er på sporet av noko, men han når ikkje heilt fram til den konklusjonen han ønskjer eller kjenner han treng. Eva forstår kvar han vil med dette, og når Jørgen har gjeve opp, byggjer ho vidare på dette med aldersskilnaden, og trekkjer det vidare mot #metoo og

maktstrukturar i eit forhold. På denne måten hjelper Eva, som eit støttande stillas, Jørgen med å fullføre resonnementet han var i ferd med å utvikle, og eit nytt og viktig perspektiv blir lagt på bordet som er retningsgivande for den vidare tolkinga. Dette dømet tydeleggjer også utfordringa som ligg i å arbeide med litterære tekstar som legg seg tett på samfunnsdiskursen- og konteksten, og at elevane, utan naudsynt trening i fiksjonslesing, lett kan gå over i ein faktiv lese måte. Dette kan igjen føre til utfordringar når det kjem til resepsjonen av teksten, då dei, som her, ser på aldersskilnaden som noko urealistisk, og ikkje som eit litterært verkemiddel for å tydeleggjere maktstrukturane- og skilnadane i forholdet mellom karakterane.

5.2. Makt – i samfunn, tekst og språk

Sentralt i forståinga av norskfaget som både eit reiskap- og eit danningfag står kompetansar og ferdigheiter knytt til produksjon og resepsjon av tekst sentralt. Desse kompetansane inneber ferdigheiter og evner knytt til å handle med og i tekst, tolke, vurdere, analysere, granske og tenkje kritisk – også kjent som literacy (UNESCO, 2004, s. 13). Summen av desse ferdigheitene er, som det kjem fram i teorigjennomgangen, viktige i den overordna danninga og tilgangen til demokratiet. Tankane til pedagog Paulo Freire er særleg aktuelle i denne samanhengen. Han understrekar betydinga av å ta i bruk ein pedagogikk som kan skape det han kallar ei problemretta undervisning, som igjen vil bidra til å utvikle mennesket si evne til å kritisk oppfatte måten dei eksisterer i verda på, og at dette er ei verd som *dei er i* og som dei eksisterer samtidig med, som er i utvikling og som det er mogleg å gjere noko med (Freire, 2006, s. 67). I dette ligg det ein ambisjon om å tydeleggjere for elevane, gjennom undervisninga, at dei har moglegheiter for å handle og gjere ein forskjell. Arbeidet med ulike tekstlege uttrykk vil trene elevane til å forstå at det å lese er mykje meir enn berre ord, og at dei, ved å sjå kva som ligg bak orda, vil vere rusta til å kunne posisjonere seg i ei diskursiv verd (Skafun, 2009, s. 144-145). Denne språkmakta forsterkar norskfaget si viktige rolle som språk- og tekstfag, samt arbeidet med å få elevane til å ta aktiv del i samfunnet som demokratiske medborgarar.

Dag Skarstein (2013) drøftar seg fram til, med bakgrunn i bidrag frå Robert Scholes, korleis skjønnlitteraturen kan, gjennom å skape tekstlege møter med «den andre» og det som er framandt, bidra til å utvikle denne språkmakta, og dermed gje litteraturarbeidet i skulen ei ny legitimering i eit overordna danningperspektiv:

For å ha språkmakt, det vil si en kontroll som demmer opp mot de litterære tekstenes forførende virkning, må man møte tekstene med en metastyrt lesestrategi som involverer

kritisk og analytisk avstand. [...]. Arbeidet må tematisere språk, form og de retoriske virkemidlene som settes i spill for å forføre leseren. Med en retorisk tilnærming kan et systematisk arbeid med litterære tekster, erstatte opplevelsen/det forførende og oppøve elevenes muligheter til å begrunne meninger, forklare dem og argumentere for dem, sentrale aspekter ved språkmakt ut over det litterære feltet. (Skarstein, 2013, s. 71)

Det retoriske aspektet blir diskutert seinare, men eg vil vidare diskutere og utdjupe korleis arbeidet med skjønnlitteraturen kan imøtekome det som Skarstein her legg fram, og samstundes vise korleis lesinga av «Kattemenneske» også bidreg til å trene elevane si maktforståing i eit kritisk tenking-perspektiv.

Viss ein lærar tek i bruk fiksjonen for å arbeide med samfunnsaktuelt stoff, til dømes #metoo og makt, som er sentralt i «Kattemenneske», meiner Rødnes (2019) at ein kan trekkje norskfaget sin lange tradisjon for å analysere språkbruk i saktekstar inn i det litterære arbeidet. Dette vil i så måte leggje grunnlaget for eit språkleg og tekstleg samanlikningsstudie av korleis same tematikk vinklast ulikt i ulike sjangrar, og det vil vidare kunne seie noko om korleis vi blir påverka ulikt avhengig av språk- og bildebruk (2019, s. 69). Dette samsvarar godt med den lesinga og tolkinga eg observerte at elevane gjennomførte knytt til korleis karakterane utøver makt gjennom tekstmeldingar og sosiale medium. Her bringar dei inn ei maktforståing og erfaring direkte frå si eiga erfaringsverd. Denne forståinga av korleis språk og tekst påverkar oss, har parallellar til maktomgrepet slik det blir presentert innanfor kritisk tenking som forskingsfelt, og tydeleggjer at skjønnlitteraturen også innehar ideologiske perspektiv ein som lesar skal vere medviten. Difor er litteraturen verdt å analysere ideologisk, meiner Skarðhamar (2011, s. 36), fordi den stadfestar gamle myter og kan skape nye i bilete av eller forteljingar om tilværet. På den måten vil ei kritisk analyse av fiksjonen vere viktig, og det vil vere naudsynt å undersøke det enkelte verk for å analysere om det bidreg til å støtte opp under sann eller falsk medvit.

I tillegg kan ei slik lesing av teksten imøtekome Wolfgang Klafki (2014) sitt poeng knytt til det *eksemplariske*. «Kattemenneske» tematiserer makt og misbruk av makt i ulike settingar i eit kjærleiksforhold, og denne litterære tematiseringa kan igjen spele inn på og utvide elevane si forståing av maktomgrepet. Som empirien viser, tek elevane sjølve i bruk eiga erfaringar når dei diskuterer uskrivne normer for korleis ein reint språkleg skal kommunisere med nokon ein liker via sosiale medium, og at det ligg ei makt i det å la den andre føle at ein er uoppnåeleg. Novella viser vidare korleis maktforholdet mellom Margot og Robert stadig er i endring, både som eit resultat av deira sjølvstendige handlingar, men òg på grunn av fastsette

samfunns- og kjønnsnormer. Elevane kan gjennom arbeidet med teksten få ei større forståing for korleis og på kva måte makt eksisterer ute i samfunnet, og kva konsekvensar denne makta i dei fastlagte normene kan ha for enkeltindividet. Den litterære teksten blir dermed ei iscenesetting av ei «som-om»-oppleving (Willbergh, 2010) som elevane møter og kan relatere til, og elevane, i si vidare meiningsskaping i arbeidet med teksten, kan ervervar erfaringar, forståingar og kunnskapar som vil vere vesentleg for dei ut over det konkrete litterære arbeidet med teksten.

Som eg trakk fram i førre delkapittel, så medførte valet med å bruke litteraturhistoria og *Amtmannens døtre* til perspektivtrening. Ein slik bruk av tidlegare tekstar og fokus på kontekst, kan også ha didaktiske gevinstar i å skape ei overordna maktforståing hjå elevane. Ved å ta i bruk kanoniserte tekstar, som har status som tekstar med spesiell litterær eller kulturell verdi, kan arbeidet vekke merksemd knytt til implisitte ideologiar i tekstar ved å undersøkje tema knytt til makt, normativitet og representasjon (Rødnes, 2019, s. 71). I eit slikt arbeid vil spørsmål som tek for seg kven sine historier som blir fortalt vere av interesse. Sjølv om ei slik litteraturhistorisk analyse ikkje blei gjennomført i empirien eg her viser til, kan ein sjå at potensialet for eit slikt arbeid er der. Ei innvending mot ideologikritisk litteraturanalyse er at den reduserer teksten si tyding i seg sjølv. Lesaren har på førehand sett seg ut kva som er gyldig og viktig, og ved å lese teksten med ideologiske briller snevrar ein inn teksten, og ideologiane legg premissa for lesinga i staden for teksten i seg sjølv (Skarðhamar, 2011, s. 38).

Ser ein den litterære samtalen i lys av Leonel Lim (2015) sitt rammeverk for undervisning i og for kritisk tenking, ser ein at undervisninga som her er undersøkt imøtekjem fleire av punkta i rammeverket, og alle desse spelar også inn på moglegheita for oppøving av maktforståing hjå elevane. Novella teiknar opp eit bilete på korleis implisitte og eksplisitte strukturar i samfunnet, særleg kjønnsroller, påverkar mellommenneskelege relasjonar, og i dette dømet i ei negativ retning. Elevane evnar i løpet av diskusjonen å sjå at karakterane handlar meir som brikker i eit større spel, enn sjølvstendige individ som handlar ut frå kva dei tenkjer og ønskjer. På den måten kan ei forståing av korleis slike samfunnsstrukturar spelar inn på kvarandre oppstå, og elevane får dermed trening i å identifisere sosiale maktforhold og motsetnader mellom ulike samfunnsgrupper. Lim vektlegg også betydinga av at undervisninga tek for seg aktuelle problemstillingar i samfunnsdiskursen. Eit interessant haldepunkt i denne samanhengen er at elevane las novella i etterkant av den store #metoo-debatten, og dermed les dei teksten med briller og kunnskapar ein ikkje hadde hatt om ein

hadde lese den i handlinga si sanntid. Dette viser kor utfordrande det vil vere i eit litteraturperspektiv å vere i direkte sanntid, då tekstar som legg seg tett opp mot verkelegheita blir skrivne og utgjeve i etterkant av konteksten den tek tak i. Eg vil likevel argumentere for at lesinga som her skjer er samfunnsaktuell og i kontekst, nettopp fordi den skjer så nær i tid og framleis pregar samfunnsdiskursen. Til slutt viser tolkinga av novella at det finnest fleire løysingar på eit problem, og dette kjem fram i elevane si utforsking av kven som har skulda i relasjonen mellom Margot og Robert. Her kjem dei fram til at dei begge kunne handla annleis, og at dei begge handla utanfor det fornufta eigentleg tilsa.

Som det kjem fram i denne diskusjonen, fordrar ei slik lesing av novella, men òg skjønnlitteratur generelt, både ei erfaringsbasert og analytisk tilnærming til fiksjonen. Elevane må, for å utvikle den nemnte språkmakta, rette fokuset mot ordet og teksten som heilskap, men for å få ei forståing for korleis litteraturen eventuelt speglar samfunnsnormer og andre samanhengar, vil dei måtte sjå utover teksten og trekkje inn andre kontekstuelle faktorar. Denne vekslinga mellom ulike tilnærmingar vil igjen spele inn på arbeidet med den overordna fiksjonsforståinga. Les elevane teksten som ein representasjon av verkelegheita, og dermed ser på novella som ein faktiv tekst, snevrar dette inn det litterære potensialet, og ein ser berre på teksten som ei ytterlegare utviding av det overordna temaet. Les elevane teksten som fiksjon, er dei opne for at teksten seier noko meir enn berre det som faktisk står skriven, og gjennom eit analytisk blikk oppnår dei både litterære og faglege gevinstar, og arbeidet med fiksjonsforståinga vil i større grad vere ivareteken.

5.3. Dialogisk kompetanse i fiksjonstolkinga – ein inngang til demokratiet?

For at det munnlege skal ha meining i eit overordna mål mot demokratisk medborgarskap, blir det stilt krav til at elevane må få ulik retorisk trening i sosiale klasseromssettingar der diskusjonar, debattar og meningsutveksling dominerer (Söderquist, 2018, s. 81). Eit viktig spørsmål blir dermed om ein litterær samtale kan fungere som ein arena for dette, og i kva grad litteraturen og kritisk tenking i seg sjølv spelar inn. Marlen Ferrer et al. (2019) skriv mellom anna at kritisk tenking ikkje berre er ein måte å tenkje på, men at det handlar like mykje om i kva grad ein evnar å omsette den kritiske tenkinga i *ord* og *handling* (2019, s. 13). I den faguavhengige forståinga av kritisk tenking blir det munnlege aspektet eksplisitt vektlagt som svært viktig, og den sokratiske samtalen som metode er ein gjengangar. Denne metoden er kjenneteikna ved å vere utforskande og open, at læraren fungerer som ein tilretteleggjar meir enn ein kontrollør, og at alle deltakarane skal ha moglegheit til å ytre sine eigne meiningar, men også at alle skal ha moglegheit til å forklare, grunngje og kanskje også

revurdere egne resonnement (Fastvold, 2009; Fjørtoft, 2014; Schjelderup, 2012). Alle disse aspekta finn ein i empirien frå den litterære samtalen, og dei samsvarer også i stor grad med kva som kjenneteiknar litterær samtale som metode. Difor kan det tyde på å vere fruktbart å kombinere arbeid med kritisk tenking og lesing av litteratur, der samtalen fungerer som det viktige bindeleddet, slik også Tung og Chang (2009, s. 304) poengterer det. Dei trekk mellom anna fram at samtalen bind enkeltelevane si forståing saman med forståingane til medelevane og læraren, og ved at dette dialektiske meningsskapingssamarbeidet er forankra i det tekstlege innhaldet, sikrar det ei fagleg og litteraturvitskapleg forankring.

Som det kjem fram i teorikapittelet, er både lesing av litteratur og kritisk tenking i seg sjølv viktige bestanddelar i den overordna danninga. Skjønnlitteraturen inneheld perspektiv på tema og fenomen som kan vere viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på eitt eller anna tidspunkt i livet, og dermed vere ein viktig kunnskapsbank for elevane å ta utgangspunkt i (Skaftun, 2009, s. 17), men dette fordrar eit kritisk blikk. Ved å skape eit såkalla dialogforhold mellom den etablerte kunnskapen og ein innlærer, her mellom litteraturen/læraren og eleven, der det kritiske aspektet er til stades, meiner Peters (Opdal, 2000, s. 77-78) at danningssomgrepet sitt krav til kunnskap, innsikt og forståing er ivareteke i arbeidet, og at grunnlaget for å utvikle eit kritisk potensiale er lagt. Med andre ord kan eit litterært arbeid i lys av kritisk tenking legitimerast enda tydelegare gjennom ein munnleg og dialogisk tilnærming. Her kan læraren fungere som eit støttande stillas for elevane i tolkingsarbeidet, og bidra med relevante omgrep og andre faglege vinklingar og problematiseringar. Eit slik perspektiv vektlegg også Paulo Freire (2006, s. 64) i sin problemretta metode, der eleven ikkje lenger skal bli sett på «fromme tilhøyrarar», men som ein kritisk med-undersøker i *dialog* med læraren. Ein slik metode meiner han er viktig for at medvitet skal kome til syne og for at elevane skal kunne gjere «kritiske inngrep» i verkelegheita som aktive medborgarar.

Elevane i denne undersøkinga går frå å snakke om «Kattemenneske» erfaringsbasert til å gradvis bli meir og meir analytiske. Som det blir peikt på i presentasjonen av funna, blir det i starten av samtalen fokusert på elevane sine erfaringar med og tankar om «moderne dating», som novella blir karakterisert å handle om. I denne utforskinga er det elevane sine subjektive meiningar, utan noko særleg fagleg forankring, som er styrande, men gradvis byrjar dei å sjå det i samanheng med døme frå tekst. Ei slik litterær utforsking, som på ei side held fast i teksten, men som også opnar opp for personlege refleksjonar og assosiasjonar, gjev moglegheit til, ifølgje Rødnes (2019, s. 65) å pendle mellom på den eine sida kjensler og

engasjement, og på den andre sida analytisk distanse. Ein analytisk distanse kan styrkast av eit tekstanalytisk omgrepsapparat, men også av meir generelle prinsipp for kritisk tenking.

Ved å kople inn det munnlege aspektet i eit litteraturarbeid, som det har blitt gjort her, opnar ein opp for å gjere den litterære opplevinga sosial i den forstand at elevane får prøve ut sine eigne tankar og tolkingar i møte med andre, og at dette kan styrke den felles forståinga og læringa i klassa som heilskap. I ein slik dialektisk og sosiokulturell forståing av læring, vil språket ein tek i bruk vere eit svært viktig medierande reiskap (Vygotsky, 1978, s. 40).

Vygotsky skildrar individet sin veg inn i eit språkleg fellesskap som ein dialektisk prosess. Det oppstår eit samband mellom tenking og det talte ord, som inneber at ordet blir ein reiskap for tanken, og denne språklege tenkinga blir vidare utvikla over lang tid. I rommet mellom elevane si språklege erfaring og den vitskaplege kunnskapen, som er ordna systematisk i omgrep og kategoriar, fungerer læraren som ei viktig støtte for elevane i å utvikle sine evner til å bruke språket til å tenkje med (Vygotsky attgjeve i Skaftun, 2014, s. 23). Settingen i seg sjølv, som innbyr til ein meir open struktur der læraren og elevane er på lik linje, og der tankane får «flyte fritt», kan gjere at elevane ikkje tenkjer over at samtalen skjer innanfor ei fagleg ramme som krev eit fagspråk og ein sekundærdiskurs. Faren vil då vere at samtalen endar opp med å berre spinne rundt kva elevane føler rundt innhaldet i teksten, og ikkje eit analytisk arbeid som føreset bruk av faglege omgrep og metaspråkleg medvit (Vederhus, 2015, s. 66).

I arbeidet med litterære tekstar i det narrative norskfaget, vil det difor vere vesentleg å trene elevane opp mot det paradigmatisk stadiet av tanken (Bruner, 1986, s. 11), og med det gå inn med eit meir objektivt, argumenterande og kritisk blikk på tekst og lesing ved bruk av sin sekundærdiskurs. Empirien viser i liten grad at elevane tek i bruk eit slikt fagspråk når dei diskuterer novella, sjølv om dei kjem fram til mange analytiske og gode tolkingar av teksten i løpet av samtalen. Ein måte å imøtekome dette på kan vere å ta i bruk den lesearten som Tengberg (2011, s. 224) kallar for den metakognitive lesearten, som fokuserer på at ein som lesar retter fokuset mot korleis ein sjølv tenkjer undervegs i leseprosessen, og i etterkant ser nærare på kva teksten gjer med lesaren og korleis den pregar tenkinga. Viss ein opnar opp for dette i dialogen, kan ein slik leseart kople saman den erfaringsbaserte og subjektive lesinga opp mot eit meir analytisk og tekstfokusert metanivå, og med det styrke det faglege fundamentet gjennom å gjere tilgjengeleg bruk av faglege omgrep i ein munnleg kontekst. Desse tekstanalytiske omgrepa vil igjen vere naudsynt i eit danningsaspekt, og i, for å bruke

Jon Hellesnes' (1975) omgrep, sosialiseringa av elevane i møte med det enorme mangfaldet av tekst i informasjonssamfunnet.

I ei tid der skiljet mellom fakta og fiksjon, vitskap og «fake-news», stadig er ein aukande tendens, vil treninga av elevane si fiksjonsforståing vere naudsynt i det overordna medborgar- og danningperspektivet for skulen og norskfaget. Litterære verk som legg seg tett opp til samfunnsdiskursen kan gjere det utfordrande å skjelne fiksjonen frå verkelegheita for den ikkje-kritisk-lesande lesaren. Samstundes er det denne dobbeltheita i det fiktive som gjer at fiksjonsteksten kan, på den eine sida, opptre som noko som skjer utanfor mottakaren si daglege verkelegheit, og på den andre sida, bidra til å gje ny erkjenning som er relevant for mottakaren sitt liv og erfaring (Tønnessen, 2001). Dette tydeleggjer samtalen og det munnlege som viktige faktorar og arenaer for meiningsskaping i eit sosialt fellesskap. I tillegg viser det korleis læraren som tilretteleggjar, i større grad må vere merksam på dette og modellere korleis ein tek i bruk sekundærdiskursen i ein slik fagleg samtale. På den måten kan elevane etter kvart evne å stille spørsmål ved det dikotomiske forholdet mellom fakta og fiksjon i litteraturen, og at tekstane sitt forhold til livet og verkelegheita blir lyfta fram og behandla på ein måte som imøtekjem krava til danning, oppøving av kritisk tenking og ei god litteraturundervisning.

5.4. Læraren - ei kritisk nøkkelrolle

Dei empiriske funna i min studie viser at Eva spelar ei nøkkelrolle i arbeidet med å kople skjønnlitteratur og kritisk tenking saman. Hennar refleksjonar i intervjuet knytt til tekstutval, tilnærmingar til litteraturarbeidet og forståing av sentrale teoretiske omgrep, viser at det ligg mykje arbeid og planlegging til grunn for å til ei god undervisning som tek sikte på å styrke oppøvinga av kritisk tenking. Evy Jøsok og Lisbeth Elvebakk (2019, s. 66) presiserer at den kritisk tenkande læraren, med inngåande kunnskap om temaet, er heilt naudsynt for å drive ein slik prosess. Ein slik lærar må heile vegen bringe inn nye perspektiv, hjelpe elevane med å handtere samspelet mellom sentrale element og å fungere som eit støttande stillas i elevane si tenking. Dette kan ein sjå at Eva meistrar ved at ho gjennom heile samtalen justerer ned si rolle som lærar, og går meir mot å vere ein undrande og spørjande deltakar, på lik linje med elevane. Med dette kan det virke som om ho oppnår ei meir aktiv elevgruppe som deler fritt av eigne tankar og tolkingar. Innspela frå Peters, knytt til den viktige dialogen, som det blei vist til i kapittelet over, gjer seg altså også gjeldande som ein vesentleg faktor i det dialektiske lærar-elev-samarbeidet (Opdal, 2000, s. 77-78).

I eit norskfagleg og litterært perspektiv vil litteraturlæraren si evne til å foreta eit godt tekstutval vere vesentleg. Måten Eva gjer sitt tekstutval på, presentert i intervjuet, tydeleggjer at det ligg både eit litteraturdidaktisk og pedagogisk medvit bak vala. Her poengterer ho at utvalet er basert på og strukturert etter overordna tema som kan opne opp for å lese nyare og eldre litteratur, nasjonal og global, og at ho gjennom ei slik tilnærming er open for tverrfagleg lesing for å styrke både forståinga og motivasjonen for tekstarbeidet. Å lese tekstar på denne måten krev at læraren legg til rette for at elevane i leseprosessen får solid støtte i arbeidet, gjennom til dømes samtale og skrivning, slik at dei forstår samanhengen teksten har i lys av dei overordna temaa dei les ut frå (Nome & Aasen, 2019, s. 224). Dette vil i så måte vere ein god innfallsvinkel for bruk av skjønnlitteraturen i lys av kritisk tenking. Faren ved å ta i bruk ein slik inngang på litteraturarbeidet, er at litteraturen sin eigenverdi og kvalitet blir gradert ned i møte med til dømes samfunnsaktuelle tema, og litteraturen berre blir eit middel for noko anna. Det kan vidare føre til at dei litterære tekstane blir sett på som døme på verkelegheita, og at ein trener ein faktiv lesemane (Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 80-81). Eva viser likevel at ho, i dette arbeidet, legg til rette for både erfaringsbasert diskusjon knytt til sentrale problemstillingar og analytisk lesing av ulike framstillingar i tekst, og ho evnar dermed å få til denne naudsynte balansegangen.

Denne studien underbyggjer med andre ord den tidlegare forskinga når det kjem til læraren si nøkkelrolle i dette arbeidet. Eva viser gjennom intervjuet at det ligg mykje refleksjon før, under og etter undervisningsøkta, og at ho legg mykje vekt på utvalet av litteraturen ho presenterer for elevane. Fleire av studiane eg her har vist til, peiker også på at lærarar etterlyser eit felles rammeverk for arbeid med kritisk tenking, og at det eksisterer ulike forståingar og praksisar når det kjem til kva som kjenneteiknar kritisk tenking og kritisk undervisning (Hammer & Schanke, 2018; Jøsok & Elvebakk, 2019; Ryen, 2019). Som det kjem fram av dette arbeidet, så vil den faglege forankringa gjere tilnærmingane og oppøvinga mot kritisk tenking i enkeltfag ulike, då dette vil avhenge mykje av det faglege innhaldet. Likevel ser ein at kritisk tenking som omgrep er komplekst, og at denne kompleksiteten gjer at det er fleire likskapar mellom faga også, og særleg tydeleg kjem dette fram i dei dialogiske og undersøkjande aspekta av operasjonaliseringa. Her har fleire fag eit felles utgangspunkt for didaktisk arbeid og pedagogisk forståing av omgrepet, og desse aspekta kan gjere seg gjeldande i eit felles fagleg rammeverk. Gjennom enkeltfagleg forskning vil ein finne faga sine styrker og potensial, og dette vil igjen vere gunstig for å deretter sjå om det er større likskapar med andre fag som gjer det mogleg å skape fleire og større tverrfaglege samarbeid (Nygren et

al., 2019). Dette vil igjen kunne generere eit breiare lærarsamarbeid på tvers av fag. I neste delkapittel vil eg difor sjå nærare på om norsk og samfunnsfag kan dele dette arbeidet i enda større grad.

5.5. Tverrfagleg tenking – å vere kritisk i og med litteraturen i norsk og samfunnsfag

Norskfaget og samfunnsfaget deler fleire likskapar: begge faga er sentrale i eit overordna demokrati og medborgarskap-perspektiv, og dei har begge eit overordna mål om å ruste elevane til aktiv samfunnsdeltaking. Fram til no har samfunnsfag hatt eit særleg fokus på og ansvar for arbeidet med kritisk tenking i skulen, men i lys av ny læreplan skal dette ansvaret no delast meir mellom skulefaga (Utdanningsdirektoratet, 2019a, b). Som det kjem fram av empirien denne studien byggjer på, imøtekjem arbeidet med skjønnlitteratur i norskfaget fleire av aspekta ved det overordna arbeidet med kritisk tenking, og dette er samanfallande med forskinga som har hatt sitt faglege fokus retta mot samfunnsfag (Børhaug & Christophersen, 2012; Ferrer et al., 2019; Lim, 2015). Potensialet for oppøving av kritisk tenking gjennom det litterære arbeidet, kan dermed seiast å vere til stades. Spørsmålet blir vidare om skjønnlitteraturen også kan ha gevinstar i samfunnsfag, og om ein difor kan sjå ei tverrfagleg og felles kritisk tenking mellom desse faga, der litteraturen fungerer som eit felles utgangspunkt.

Fram til 2013 sto det eksplisitt i LK06, under lesing som grunnleggjande ferdigheit i samfunnsfag, at elevane skulle lese «faglege tekster og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, steder og menneske (attgjeve i Fjeldstad, 2009, s. 191). Då den reviderte utgåva av læreplanen trådde i kraft hausten 2013, var skjønnlitteraturen fjerna, og sidan då har det ikkje eksplisitt vore noko krav om at samfunnsfaglæraren skal inkludere bruk av skjønnlitteratur i undervisninga. I den komande fagfornyninga har heller ikkje skjønnlitteratur fått plass i læreplanen for samfunnsfag. Her blir det gjennomgåande trekt fram at lesinga skal vere knytt til «historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Under lesing som grunnleggjande ferdigheit blir det presisert at lesing i samfunnsfag inneber mellom anna «å reflektere over korleis ståstad og perspektiv påverkar ulike kjelder, kjenne att argumentasjon og å skilje mellom meiningar, fakta og påstandar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Sjølv om ikkje fiksjonen eksplisitt blir lyfta fram, kan ein, basert på funna i denne studien og tidlegare forskning, sjå at lese måten elevane tek i bruk under lesinga av og arbeidet med «Kattemenneske», har likskapar med desse kjenneteikna. Fiksjonslesinga har på den måten eit

potensial til å fungere som eit viktig bidrag i å trene elevane i naudsynte kompetansar, slik som mellom anna perspektivtrening og maktforståing, som, i tillegg til lesinga av og arbeidet med andre fagtekstar og kjelder, vil ruste elevane til den grunnleggjande leseforståinga i samfunnsfag.

Ser ein nærare på kjerneelementa i samfunnsfag, samt ulike læreplanmål, vil det litterære arbeidet med novella «Kattemenneske» også imøtekome meir faglege målsettingar i faget. Her blir det trekt fram at samfunnsfag er eit fag som skal gjere elevane medvitne om samanhengar mellom individuelle val og samfunnsstrukturar, og det blir innunder kjerneelementet «samfunnskritisk tenking og samanhengar» lagt vekt på at

[e]levane skal analysere korleis makt og maktrelasjonar har verka og verkar inn på ulike forhold i samfunnet. Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val. (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

I tillegg blir det lyfta fram at elevane skal få trening i å sjå seg sjølv og eigen identitet som ein del av ulike fellesskap, og i kva grad relasjonar og tilhøyrse blir påverka av samhandling med andre, òg digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er alle mål og kompetansar som står i samsvar med tematikken i novella elevane arbeidde med, og ein kan difor sjå den litterære samtalen dei gjennomførte som ein relevant fagleg samtale som inkluderte samfunnsfaglege tema også.

I eit fag som samfunnsfag, som dekkjer fagområda samfunnskunnskap, historie og geografi, vil det ofte finnast eit litterært verk som kan vere egna og relevant, og det vil difor handle om korleis det blir tatt i bruk og arbeidd med. Theo Koritzinsky (2012, s. 142) argumenterer for at dersom lærestoffet i samfunnsfag skal opplevast som nært og engasjerande for elevane, må ein som lærar ta i bruk meir enn berre læreboka i undervisninga. Ein må velje ut og variere lærestoffet på ein slik måte at ein også appellerer til elevane sine kjensler og evne til innleving. I dette ligg det ein tanke om at fagstoffet i faget må visualiserast og aktualiserast på ulike måtar. Kari Anne Rødnes (2019, s. 63) meiner at skjønnlitteraturen gjev naudsynt rom for både innleving og distansering gjennom å la lesaren kjenne seg att i, føle med og oppleve fenomen på nye måtar, samstundes som grad av fiksjon skjerpar objektiviteten og det analytiske og kritiske blikket. Historiedidaktikar Erik Lund (2011, s. 24) skriv at den empatien som blir skapt ved bruk av skjønnlitteratur er fagleg nyttig for at elever skal forstå at deira tolkingar av fortida, forståing for notida og forventningar til framtida har betydning for den dei er og kva dei gjer, altså deira historiemedvit (Kvande & Naastad, 2013). Det handlar

difor om at ein gjennom dei litterære tekstane kan gå frå *det nære til det fjerne*. Dette er egentleg eit sentralt uttrykk brukt innanfor geografididaktikken og geografisk nærleik, men som Koritzinsky (2014, s. 151) poengterer, handlar det like mykje om kjensler og evna til innleving i andre menneske sine situasjonar som er fjernt frå elevane si eiga livsverd. Ein kan sjå at det er ei liknande tilnærming til tematikken i «Kattemenneske» Eva testar ut i den litterære samtalen, der fokus i starten ligg på elevane si forståing av moderne dating som omgrep og fenomen, før dei går grundigare fagleg til verks med tekst og tematikk. Dette verkar å gjere elevane meir trygge i den vidare litterære diskusjonen. Eva legg dermed til rette for, gjennom å presentere noko kjent for elevane, at elevane sjølv skal bruke sine subjektive erfaringar i arbeidet med innhaldet. På den måten imøtekjem ho Klafki (2014) sin innhaldsretta didaktikk, der det er den hermeneutiske vekselvirkinga mellom det subjektive og det objektive som er essensiell og i sentrum. Elevane si litterære tolking gjev den litterære teksten meining, og innhaldet si tyding oppfattast som dynamisk. Den litterære tolkinga klassa kjem fram til er basert på deira subjektive fortolking og bruk av analytiske reiskap, og ikkje basert på ein fastlagt og statisk fasit.

I lys av Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) sitt poeng om å unngå å framstille samfunnsforholda som såkalla autoriserte og fastlåste, vil bruken av skjønnlitteratur i samfunnsfag vere med på å variere, utvide og utfylle det etablerte fagstoffet i lærebøkene (Crocco, 2015, s. 214), og med det bidra til å motvirke at samfunnsfag blir eit fag som, for elevane, kan verke å fremje rein, deklarativ kunnskap. I eit kritisk tenking-perspektiv handlar det i det heile om å gjere elevane rusta til å nettopp evne å tenkje utanom læreboka, ta sjølvstendige val og trene dei i å kritisk vurdere og reflektere rundt samfunnsfaglege spørsmål. Dei litterære tekstane er opne og sjeldan lukka rundt ei bestemt løysing, noko som gjer at elevane i deira lesing må møte tekstane med eit meir kritisk blikk for å kunne gjere seg opp ei meining rundt temaet som det blir arbeidd med (Rødnes, 2019, s. 62). Dette samsvarar med det elevane i undersøkinga gjer, både innleiingsvis når dei snakkar om moderne dating, men også seinare når det kjem til korleis hovudkarakterane utøvar ulik type makt seg i mellom, og korleis denne makta tek ulik form i forskjellige kontekstar. Gjennom den litterære samtalen som metode blir perspektiva og tolkingane fleire og mangfaldige, då elevane deler individuelle refleksjonar i fellesskap. Dag Fjeldstad (2009, s. 187) meiner det er denne fleirsidigheita og talet på moglege tolkingar som gjer litterære tekstar overtydande og relevante å bruke som eit supplement i samfunnsfagundervisninga.

For å få til eit godt tverrfagleg arbeid i norsk og samfunnsfag gjennom bruk av skjønnlitteratur, vil det vere vesentleg at ein som lærar er medviten kva som kjenneteiknar dei einskilde faga, kva rolle litteraturen skal ha i samarbeidet og at bruken av fiksjon heile tida må vurderast og ikkje bli nytta ukritisk. Fyrst og fremst handlar det om at ein litterær tekst må og skal lesast som fiksjon, og ikkje som ei direkte skildring av verkelegheita (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 54), som ofte er den dominerande lese måten i samfunnsfag. Her vil med andre ord fiksjonsforståing vere naudsynt, og dermed også graden av kritisk tenking i lesinga. For det andre må begge faga sine respektive styrkar og verdiar kome til uttrykk og vere representert i arbeidet. Med det meiner eg at det samfunnsfaglege innhaldet må vere eksplisitt og tydeleg forankra i arbeidet, på same måte som at den litterære teksten må bli møtt med eit litteraturvitskapleg og analytisk blikk frå norskfaget, og ikkje berre bli eit middel for å oppnå noko eine og aleine i samfunnsfag. Noko av hensikta ved å kople inn norskfaget og inkludere det litterære i samfunnsfag er nettopp å halde fast ved teksten og prøve å forstå korleis den litterære framstillinga kan bidra med noko som andre framstillingar, til dømes læreboka i samfunnsfag, ikkje gjer (Rødnes, 2019, s. 63-64). Det eine skal styrke det andre, og motsett, skal det ha ein didaktisk verdi for og i begge faga.

Då Margot Smith Crocco (2015) skulle implementere bruk av skjønnlitteratur for å utjamne den skeive kjønnsbalansen i samfunnsfaglærebøker i USA, kom studentane med innspel på at skildringane av kvinnene frå andre kulturar, som romanen *Shabanu* presenterte, var meir stereotypiske enn korrekte. Dette dømet tydeleggjer betydinga rundt det å vere medviten at ein i eit slikt tverrfagleg samarbeid koplur inn fiksjon i eit fag som famnar om faktiv kunnskap, og at det dermed stiller krav til fiksjonsforståing og kritisk tenking hjå både elevane og læraren. Crocco summerer opp arbeidet slik:

It is important to remember that social studies classrooms are places where subject matter is supposed to be “true”. Textbook accounts, while they may strive for accuracy and authenticity, of necessity leave out a great deal, including much about women’s lives. In that regard, textbooks contribute to distorting and falsifying the past, by substituting the lives of men for the lives of women. Works of imagination, such as novels, plays, and films focused on women’s lives, can help social studies teachers correct some of this distortion. (2015, s. 214)

Samfunnsfag legg til grunn andre verdiar for sannheit enn det skjønnlitteraturen i seg sjølv kan og skal bidra med, og dette vil fordre ei litteraturvitskapleg behandling av teksten skal den få ein fagleg verdi og tyngde i samfunnsfag. Ei slik litteraturtilnærming vil også styrke den norskfaglege posisjonen i eit slikt tverrfagleg samarbeid, noko som igjen fører til at

fiksjonen og litteraturen vil, som Crocco påpeikar, rette opp, utvide og tilføre manglande faginnhald i lærebøkene.

Bruken av skjønnlitteratur i samfunnsfag krev at ein som lærar er medviten ulike tilnærmingar til litteraturarbeid. Skal teksten sjåast i lys av overordna tema, som også kan forankrast i det samfunnsfaglege, fordrar dette på mange måtar ei erfaringsbasert tilnærming til litteraturen (Rødnes, 2014). Elevane må saman med læraren søke etter og sjå det tekstlege innhaldet opp mot mellom anna kulturhistorisk kontekst og eiga samtid. Faren ved for einsidig bruk av ei slik tilnærming vil vere at litteraturen mister sin sjølvstendige verdi, og dermed endar opp med å vere eit reint middel for noko meir overordna. Difor vil det vere viktig å også inkludere ei analytisk tilnærming, ved å til dømes bruke litteraturfaglege omgrep i det analytiske og kritiske tekstarbeidet.

Får ein som lærar til begge desse tilnærmingane, blir eit viktig fleirfagleg samarbeid som anerkjenner verdien og relevansen til dei tekstlege bidraga frå norskfaget, samt dei ulike metodane og den faglege kunnskapen frå samfunnsfag legitimert. Summen av dette vil vere ein kritisk tenkande tekstpraksis som rustar elevane til å utvikle kunnskap om og forståing av faglege omgrep, til å sjå samanhengar mellom fagområde og arbeidsmåtar, og til slutt – å stille dei kritiske spørsmåla, på tvers av fag. Ei slik forståing kan elevane dra nytte av i nye situasjonar, og det kan igjen opne opp for djupnelæring (Rødnes, 2019, s. 67). På den måten vil begge faga tene på eit tverrfagleg samarbeid, og ein kan sjå gevinstane for kritisk, litterær tenking på tvers av fagområda.

5.6. Tenking i mange variasjonar – oppsummerande omgrepdiskusjon

I løpet av denne oppgåva har målsettingen vore å sjå kritisk tenking som omgrep, fenomen og kompetanse i lys av lesing av og samtale om skjønnlitteratur i norskfaget, og kva for potensiale som ligg i dette arbeidet. I tillegg til dette omgrepet, blir det i både læreplanar og forskning tatt i bruk fleire omgrep som famnar om dette kritiske tankesettet, slik som *kritisk tilnærming til tekst* og *kritisk literacy*. Til dømes står det i fagfornyinga om norskfaget, under fagets relevans og sentrale verdiar, at faget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenking og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I tillegg er det kritisk literacy som ofte har blitt lyfta fram og diskutert i norskfagleg forskning, medan kritisk tenking har vore tydelegare i andre fag. Likevel har eg i arbeidet med denne oppgåva kome over bruk av desse omgrepa om kvarandre, og ei undring knytt til om desse omgrepa dekkjer det same, eller om dei skil seg

frå kvarandre på nokon måte, reiste seg tidleg. Eg ønskjer med dette avsluttande diskusjonskapittelet å klargjere og finne ut av dette.

Eit viktig aspekt når det kjem til kritisk lesing av tekst er å vere medviten at teksten ein les på ein eller annan måte er ein representasjon av verkelegheita, uavhengig om det gjeld sakprosa eller fiksjon. Dette kjem fram i definisjonane på begge omgrepa, og i eit slikt premiss ligg det ei forståing av at teksten er skriven av nokon, som igjen har ein tanke, eit motiv eller ei hensikt bak det uttrykte, og at det er teke i bruk ulike retoriske og/eller litterære verkemiddel for å fremje budskapet på ein bestemt måte (Janks, 2010). I eit informasjonssamfunn der det tekstlege mangfaldet er enormt og tilgjengeleg på ulike plattformer, stiller det krav til den kritiske lesaren. Dette var bakgrunnen for at det i Stortingsmelding 28 (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* blei vektlagt at kritisk tenking og refleksjon er ein sentral del av lesekompetansen i fagfornyninga.

Ifølgje Marte Blikstad-Balas (2016, s. 29-31) handlar kritisk literacy om å vere kritisk til premissa som vert realisert i ulike tekstar, og språk og diskursive strukturar blir sett på som dei bærande elementa i å konstruere og oppretthalde ulike verkelegheitsbilete. Kritisk literacy handlar dermed om å kunne møte tekstar med motstand, kritikk og eit språkleg medvit, og å kunne kjenne att underliggjande haldningar, motiver og ideologiar. Som omgrepet tilseier, så er det nære samanhengar mellom kritisk literacy og literacy forstått som tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005), og kritisk literacy blir dermed ein viktig ferdigheit inn i tilgangen til tekstsamfunnet.

På same måte som dei ulike forståingstradisjonane rundt kritisk tenking har oppstått, har det også innanfor literacy-forskinga blitt utforska i kva grad literacy er faguavhengig eller fagleg forankra. Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan (2008) konkluderte i si forskning med at literacy må bli forstått som fagspesifikk, etter at dei undersøkte og identifiserte kva lesemåtar som er sentrale innanfor ulike fagdisiplinar, og der resultata viste at dei tre faga som her blei undersøkt (matematikk, historie og kjemi) alle hadde ulike tilnærmingar til lesinga. På den måten vil kritisk literacy i norskfaget, som då omfattar både sakprosa og skjønnlitteratur, inneha ein eigen (kritisk) literacy som er unik for faget. Dette samsvarar med den faglege forståingstradisjonen av kritisk tenking denne oppgåva er skrive i, og ein kan dermed sjå kritisk literacy som ein viktig underkategori for den kritiske tenkinga i norskfaget.

Når det kjem til «kritisk tilnærming til tekst» blir det i læreplanen forklart at

[e]levane skal kunne reflektere kritisk over kva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Denne forståinga ser ein er eit direkte resultat av gjeldande forståing av kritisk literacy som det blei gjort greie for over. Her blir tekstane si påverkingskraft og truverd trekt fram som viktige kritiske haldepunkt. Som kjerneelement i norskfaget, som både er eit resepsjons- og produksjonsfag i tekstleg samanheng, presiserer denne tilnærminga tydeleg at det kritiske blikket ikkje berre skal gjelde det ein sjølv les og tolkar, men også dei tekstane ein produserer. Denne forståinga tydeleggjer dermed det naudsynte medvitet knytt til språkmakta som ligg i å ha tilgangskompetansen, som igjen fordrar oppøving av eit metaspråkleg medvit.

Kritisk tenking som omgrep har ikkje ein eksplisitt ordlyd som famnar om tekst slik som dei to andre, men som det kjem fram, både i dette kapittelet og i oppgåva som heilskap, byggjer alle dei tre omgrepa på det same kritiske tankesettet, som dermed også legitimerer eit tekstleg og litterært fokus innanfor kritisk tenking. Kritisk tenking kan difor bli sett på som eit overordna omgrep for dette kritiske tankesettet, og at dei to andre kjem som meir tekstfokuserte underkategoriar. Ein annan måte å sjå det på kan vere at kritisk literacy og kritisk tilnærming til tekst fokuserer og famnar om tekst i meir analytisk forstand, og at kritisk tenking inviterer til å sjå det tekstlege innhaldet i lys av verda utanfor teksten, og dermed kople tematikk, innhald og erfaring opp mot forhold utanfor det tekstlege universet. Dette vil i så fall samsvare med lesinga elevane i denne undersøkinga gjennomførte, og den forståinga av omgrepa Eva har, og som ho presenterte og forklarte i intervjuet. Basert på ei slik forståing, kan kritisk tenking sjåast i samanheng med den erfaringsbaserte litteraturtilnærminga, der elevane si lesing av teksten blir forstått av omverda rundt, like mykje som den konkrete teksten. I den forstand kan ein enklare opne opp for tverrfagleg tenking i eit slikt litteraturarbeid, då tekstane innhaldsmessig strekk seg utover norskfaget som fagfelt. På den andre sida så fordrar ei god litteraturundervisning, også i eit fiksjonsforståingsperspektiv, at begge tilnærmingane er representerte i arbeidet med fiksjon og tekst. Kritisk tenking i fiksjonsarbeidet bør altså inkludere både blikket vendt inn mot teksten og ut av den, og dermed vil kritisk literacy og den kritiske tilnærminga til tekst gjere seg gjeldande i eit kritisk tenking-perspektiv i norskfaget sitt arbeid med skjønnlitteratur.

6. Oppsummering av funn og avslutning

I denne studien har eg sett nærare på korleis arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget kan imøtekome og ha eit potensiale i det overordna arbeidet med kritisk tenking i skulen. Eg har i datainnsamlinga observert ein litterær samtale ved ei tredjeklasse på vidaregåande skule knytt til novella «Kattemenneske» av den amerikanske forfattere Kristen Roupenian. I tillegg til observasjonen består datamaterialet også av eit semistrukturert intervju med deira norsklærer, som ga meg utfyllande innsikt i og forståing for heilskapen av det litterære arbeidet, mellom anna korleis lesinga og arbeidet med novella føregjekk i forkant av samtalen, kva for refleksjonar og val læraren gjorde seg i planlegginga av undervisningsopplegget, og kva for tankar ho som lærar sit att med i etterkant knytt til arbeidet i lys av kritisk tenking.

I dette siste kapitlet ønskjer eg å summere opp funna frå empirien og diskusjonen, og gjennom dette kome med svar på forskingsspørsmåla som blei presentert innleiingsvis, samt den overordna problemstillinga for prosjektet: *Kva for potensiale har lesing av og samtale om skjønnlitteratur for å utvikle evna til kritisk tenking hjå elevane?*. Eg kan ikkje, i ein slik kvalitativ studie, dra noko generell og generaliserbar slutning ut frå mine funn, men eg kan bidra med å skissere tydelegare eit bilete på kva for potensiale som ligg i det litterære arbeidet, og med det peike på konkrete gevinstar som gjorde seg gjeldande i arbeidet som her har blitt studert. Eg peiker også her på utfordringar ein kan møte på i eit slikt arbeid, og kva ein som lærar må vere medviten. Sjølv oppsummeringskapitlet er strukturert etter forskingsspørsmåla som har fungert som ei rettesnor gjennom heile oppgåva. Heilt til slutt vil eg skissere kva for implikasjonar dette arbeidet kan ha for vidare forskning, og kva eg tenkjer vil vere naudsynt å undersøke nærare.

6.1. Fagspesifikk (og tverrfagleg) kritisk tenking

Innleiingsvis i teorikapitlet presenterte eg to ulike forståingstradisjonar knytt til kritisk tenking, og korleis desse igjen hadde ulik inngang til konkret operasjonisering i klasserommet. Den eine, den faguavhengige og generelle forståinga, ser på kritisk tenking som ein teknisk ferdigheit som kan oppøvast gjennom konkrete øvingar, og som igjen vil kunne overførast og takast i bruk i situasjonar som krev ei kritisk tilnærming. Den andre, den fagspesifikke forståinga, plasserer skulefaget og det faglege innhaldet i sentrum, og vektlegg at oppøvinga av eit kritisk tankesett føreset eit innhald å vere kritisk rundt, og at denne kritiske tenkinga vil variere mellom enkeltfag basert på deira føremål, innhald og faglege tenkjemåtar.

I denne oppgåva har norskfaget sitt potensiale som skulen sitt viktigaste språk- og tekstfag, med fokus på det skjønnlitterære arbeidet, stått i sentrum, og dette har underbygd og støtta opp om den fagspesifikke forståinga av kritisk tenking. Som det kjem fram av det empiriske datamaterialet, inviterer det litterære arbeidet til tekstlege møter som trenar elevane si analytiske forståing av tekst og evne til å tolke ulike tekstlege uttrykk, både i lys av overordna tematikk og litteraturvitskaplege perspektiv. Arbeidet som her er observert trenar også elevane i ulike didaktiske tilnærmingar på lesing av litteratur, både erfaringsbasert og analytisk, og ei slik veksling mellom ulike inngangar til litteraturen er viktig i den meir overordna fiksjonsforståinga elevane skal tileigne seg. «Kattemenneske» som tekst er i så måte godt eigna å arbeide ut frå, då den på den eine sida legg seg såpass tett på samfunnsdiskursen og samfunnsaktuell tematikk, slik at elevane må balansere lesinga ved å skjelne mellom det faktive og fiktive, og på den andre sida innehar mange litterære kvalitetar som opnar opp for eit godt analytisk arbeid. Denne dobbeltheita ved teksten, gjev også moglegheiter for at den kan fungere eksemplarisk ved at den presenterer eit spesifikt innhald som representerer og seier noko meir generelt og overordna, og som igjen kan gje elevane innsikt i eit fenomen som går ut over dømet i seg sjølv som ein litterær tekst (Klafki, 2014; Willbergh, 2010).

Framtidssamfunnet vil stille store krav til ein brei og omfattande tekstkompetanse, og det litterære arbeidet i norskfaget vil difor fungere som eit viktig bidrag sett i lys av skulen sitt dannelsings- og literacymandat. Gjennom oppøving og tileigning av naudsynte resepsjonsferdigheitar, vil elevane kunne bli fortrulege med å navigere og skjelne i tekstlege og fiktive uttrykk, og den kritiske tenkinga vil her stå sentralt for å kunne meistre å stille seg aktivt og vurderande til informasjonen som blir presentert og ta standpunkt på eit sjølvstendig og analytisk grunnlag. Dette legitimerer arbeidet med kritisk tenking i norskfaget generelt og i det skjønnlitterære arbeidet spesielt, men det er òg med på å tydeleggjere at kritisk tenking *må* bli forstått og arbeidd med fagspesifikt ut frå norskfaglege føremål knytt til språk og tekst. Dette poenget gjer seg også tydeleg gjeldande i den avsluttande omgrepdiskusjonen i førre kapittel, der omgrepa *kritisk literacy* og *kritisk tilnærming til tekst* blei sett opp mot og i samband med kritisk tenking. Der blir det presisert at kritisk tenking kan bli forstått som eit overordna omgrep for det kritiske tankesettet, og at dei to andre omgrepa er underkategoriar som tydeleggjer og konkretiserer det tekstlege fokuset som er naudsynt i norskfaget sitt arbeid med kritisk tenking. Basert på dette kan ein difor stille seg undrande til om den nye kompetansedefinisjonen i komande læreplan er for vag, og gjev eit noko feilaktig bilete, når

det kjem til å definere kritisk tenking som ein viktig ferdigheit, og at dette igjen vil kunne spele inn på vidare implementering i konkrete skulefag. I den nye kompetansedefinisjonen står det, som tidlegare nemnt, at

[k]ompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Denne definisjonen teiknar eit bilete på at kritisk tenking som ferdigheit enkelt kan implementerast i læraren sitt pedagogiske og didaktiske arbeid med å utforme undervisningsopplegg ut frå den kompetansebaserte læreplanen, men den presiserer i for liten grad at dette skal skje på faga sine premiss og gjennom ei fagspesifikk forståing. Ein slik definisjon kan difor medføre at ein endar opp med at lærarane tenkjer at det er *ein* måte å tenkje kritisk på, og at denne kan implementerast og arbeidast med likt i alle fag. Dette understrekar kor mange omsyn og vurderingar som må bli gjort når slike fagovergripande omgrep og arbeidsmåtar skal implementerast i skulen, og ein kan enkelt sjå denne diskusjonen i lys av implementeringa av dei grunnleggjande ferdigheitene, og dei tverrfaglege temaa i fagfornyinga no i seinare tid. Basert på funna i denne studien, vil det vere uheldig om alle forstår kritisk tenking som noko faguavhengig og generelt, og ikkje fagspesifikt, då det heilt tydeleg, i eit norskfagleg perspektiv, kjem fram at kritisk tenking må sjåast i lys av ei tekstleg tilnærming.

Det er viktig å presisere at sjølv om denne studien underbyggjer og støtter opp om den faglege forankringa og forståinga av kritisk tenking, utelukkar ikkje det ei openheit og ei moglegheit for å sjå arbeidet med kritisk tenking i eit tverrfagleg perspektiv. Heller tvert imot. Poenget med å fyrst finne fram til potensialet innan kvart enkelt skulefag, er nettopp for å avklare kva kritisk tenking inneber i enkeltfaget, og kva kvart enkelt fag kan bidra med når det kjem til oppøvinga av den omfattande og innhaldsrike kompetansen kritisk tenking faktisk er. På den måten kan ein enklare sørge for at enkeltfaga sine styrkar og potensiale blir ivareteken i eit eventuelt samarbeid. I tillegg er det fyrst etter at enkeltfaga er kartlagt på ein slik måte, at ein betre kan sjå kva for fag som innehar likskapar som mogleggjer eit slikt viktig samarbeid, men like viktig, kva fag som utfyller kvarandre, og på den måten gjer at begge faga kjem styrka ut av det tverrfaglege arbeidet. Som det blir tydeleggjort i diskusjonskapittelet imøtekjem norsk og samfunnsfag fleire av desse kriteria, som igjen mogleggjer eit godt og nyttig tverrfagleg samarbeid, der bruken av skjønnlitteratur kan stå sentralt.

6.2. Å lese erfaringsbasert med kritisk og analytisk distanse

Denne studien viser også korleis lærar Eva legg til rette for både erfaringsbasert og analytisk lesing og tolking av novella, og at begge desse tilnærmingane har noko for seg i arbeidet med kritisk tenking. Eva presiserer i intervjuet at ho ønskjer å leggje til rette for erfaringsbaserte lesingar, i tillegg til eit reint analytisk fokus, då det er denne tilnærminga ho sjølv opplever har mest motiverande effekt på elevane i litteraturarbeidet, og som opnar opp for dei mest innhaldsrike og interessante samtalanane. Dette samsvarar med funna som Jelena Bobkina og Svetlana Stefanova (2016, s. 680) presenterer i si forsking, knytt til arbeid med kritisk tenking og skjønnlitteratur der dei også konkluderer at erfaringsbaserte tilnærminga burde stå sentralt i eit slikt arbeid. Som det kjem fram i denne studien, innehar denne tilnærminga vesentlege kvalitetar, og støttar opp om Bobkina og Stefanova si forsking langt på veg. Studien min peikar på at denne tilnærminga opnar opp for og mogleggjer at elevane plasserer seg sjølv i teksten som subjektive og sjølvstendige aktørar, og at dei vidare tek stilling til og les handlingsforløpet ut frå sine eigne erfaringsbriller, og på den måten evnar å ta stilling til ulike dilemma og problemstillingar teksten presenterer. Slik kan litteraturen og den erfaringsbaserte tilnærminga fungere som ein arena der elevane kan tre inn i fiksjonen og prøve ut den kritiske tenkinga som ein gjennom arbeidet ønskjer å trene, og dette vil skje i settingar og situasjonar berre fiksjonen kan mogleggjere, men òg i samfunnsaktuelle og meir reelle kontekstar. «Kattemenneske» som tekst presenterer i så måte eit sett med etiske utfordringar som elevane må dvele ved, og standpunkta elevane tek basert på desse refleksjonane, vil vere basert på ein reflekterande og kritisk tenking som imøtekjem fleire av dei operasjonelle krava som har blitt presentert og gjort greie for i denne oppgåva.

På den andre sida, så vil og må ei analytisk tilnærming også vere til stades, skal ein få eit fullverdig og godt litteraturdidaktisk arbeid som sikrar både dei faglege aspekta og den kritiske tilnærminga til tekst. Det er denne tilnærminga som tydelegast famnar om faget sin omgrepdiskurs og sentrale litteraturvitskaplege tenkjemåtar, og ved for einsidig bruk av den erfaringsbaserte tilnærminga står ein i fare for at elevane mister vesentlege analytiske verktøy og reiskap på vegen, som igjen vil vere viktige i den overordna literacy- og tilgangskompetansen. Som det her kjem fram, er den tekstnære lesinga viktig for å gje meining til teksten sine ulike bestanddelar, for å få ei utvida forståing av handlingsforløp og karakterane, og for å sjå korleis, i dette tilfellet, maktstrukturar blir forskyvd og tatt i bruk i ulike språklege og sosiale settingar. Ein viktig føresetnad for at dette analytiske blikket skal bli implementert, er at elevane må få trening i å ta i bruk faglege omgrep og gradvis ta i bruk

deira sekundærdiskurs. Dette kan igjen få elevane til å gå meir over i den paradigmatisk tenkjemåten, som meir objektivt er strukturert rundt metaforiske og argumenterande tenkjemåtar, og som i større grad enn den syntagmatiske tenkjemåten imøtekjem det kritiske og analytiske tankesettet. Ved å trene elevane til å bli slike «nøysame lesarar», som Anne Kari Skarðhamar (2011, s. 74) kallar det, kan dei etter kvart evne å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen, og dette vil igjen kunne ha overføringsverdi til andre tekstlege uttrykk i informasjonsamfunnet, og ein kan dermed oppnå å bli ein kritisk lesar i beste tyding som innehar «textual power», språkmakt, som både Paulo Freire (2006) og Robert Scholes (1998) tydeleg argumenterer for. Dette funnet bidreg også til å styrke og tydeleggjere forståinga av at lesing av og arbeid med skjønnlitteratur har like stor tyding som arbeid med saktekstar i eit kritisk literacy-perspektiv (Blikstad-Balas, 2016).

Som eit tredje og siste aspekt i denne samanhengen, viser studien korleis arbeid med kontekst (Penne, 2010) på mange måtar kan imøtekome og inkludere begge desse tilnærmingane, og samstundes vere eit viktig norskfagleg og litteraturdidaktisk bidrag i oppøvinga av kritisk tenking som ferdigheit. Eva seier i intervjuet at ho alltid inkluderer den kontekstuelle tenkinga i hennar litteraturundervisning, og at det er ut frå dette prinsippet ho planlegg og legg opp undervisninga i litteraturhistorie. Ho presiserer ovanfor elevane sine at litteraturen ikkje oppstår i eit vakuum, og at ein difor må inkludere samfunnet og konteksta rundt den litterære teksten i arbeidet med fortolkinga. Dette er eit viktig bidrag i å trene elevane si perspektivtenking- og forståing i enda større grad, gjennom at dei må sjå teksten i lys av si eiga samtid, men også, slik det blir gjort i dette arbeidet, opp mot andre tekstar i litteraturhistoria, skriven i ein heilt anna kontekst. På den måten må elevane lese teksten ut frå ein erfaringsbasert inngang i eigen samtid, men med ein analytisk distanse som krev faglege briller å sjå teksten gjennom, bruk av relevante omgrep og ein litteraturfagleg tenkjemåte.

6.3. Litterær samtale – arena for dialogisk utprøving av kritisk tenking

Funna så langt har fokusert på potensialet ved lesing av skjønnlitteratur, men i problemstillinga blir det også spurt etter kva potensiale samtale om skjønnlitteratur har. Studien bidrar til å framheve nokre av gevinstane ein kan erverve seg ved å ta i bruk samtale og ei dialogisk tilnærming i tolkinga av skjønnlitteratur, og kva dette potensialet kan ha å seie for oppøvinga av kritisk tenking. Kari Anne Rødnes (2019, s. 72) meiner at når elevane blir trygge i å utforske skjønnlitterære tekstar gjennom samtalar som inkluderer både innleving og analyse, der dei reflekterer, stiller kritisk spørsmål, søker grunngeving og setter teksten i

relasjon til andre tekstar og andre fagområde, vil deira forståing for både fag og litteratur utvidast.

Fyrst og fremst mogleggjer den munnlege settingen at elevane får prøve ut sine litterære tolkingar i eit fellesskap. Den litterære samtalen opnar opp for at alle får kome med innspel knytt til tankar og tolkingar dei har gjort undervegs i lesinga, og dei får respons frå medelevar og lærar på desse umiddelbart etter at dei har delt dei. Basert på desse attendemeldingane kan eleven få nye innspel som kan bidra til at han eller ho justerer si fyrste forståing, eller så kan innspelet vere retningsgivande og oppklarande i den heilskaplege forståinga av teksten for fellesskapet. Dette dialektiske perspektivet viser seg å vere verdifullt i eit kritisk tenkingperspektiv, då det mellom anna gjev elevane trening i å lytte aktivt til sine medelevar, både når dei kjem med innspel og attendemeldingar, stille utfyllande spørsmål og utfordre rådande idear, og å kunne argumentere og grunngje kvifor dei meiner som dei gjer. Dette, og særleg det siste, imøtekjem kjenneteikna ved den sokratiske forma for samtale, som er ein ofte nytta undervisningsmetode i den faguavhengige forståinga av kritisk tenking. For å gjere denne forma for samtale tydelegare forankra i det norskfaglege, vil den dialogiske arenaen også vere godt egna for å la elevane prøve ut, bli kjent med og tileigne seg sentrale omgrep og tenkjemåtar, som igjen vil spele inn på deira sekundærdiskurs. Eit slikt arbeid vil igjen spele inn på oppøvinga av den paradigmatisk tenkjemåten, som er svært viktig i arbeidet med å fortolke og analysere litterære tekstar på ein analytisk og kritisk måte. Empirien viser i liten grad at elevane tek i bruk eit slikt fagspråk når dei diskuterer novella, men eit tydelegare fokus på nettopp dette ville styrka den norskfaglege forankringa i samtalen.

6.4. Å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen - avsluttande tankar

Alt av arbeid med kritisk tenking krev ein aktiv lærar med inngåande kunnskap om faget sin eigenart og sentrale faglege diskursar, samt kunnskap om kritisk tenking som ferdigheit, og som evnar å bruke alt dette og leggje til rette for utforskande undervisning som inviterer til undring rundt faglege tema, og sjølv fungerer som eit støttande stillas gjennom heile prosessen. Dette pedagogiske stillaset vil innebere mellom anna å stille gode spørsmål, rettleie elevane i tenkinga, å modellere gjennom å ta i bruk og forklare faglege omgrep og måtar å angripe ein litterær tekst på og heile vegen evnar å bringe inn nye perspektiv som utfordrar elevane si tenking. I eit litteraturdidaktisk perspektiv vil læraren si evne til å velje ut tekstar som inviterer til gode analytiske tolkingar, men som også presenterer samfunnsaktuelle problemstillingar, vere vesentleg. Denne studien støttar med andre ord også opp om, og underbyggjer, tidlegare forskning rundt den store og viktige nøkkelrolla den kritisk tenkande

læraren har i heile prosessen med å trene elevane i det kritiske tankesettet. I tillegg er dette arbeidet med på å utvide forståinga av kva som kjenneteiknar den kritisk tenkande litteraturlæraren.

For å sikre at desse lærarane føler seg trygge på korleis dette omfattande arbeidet skal kunne gjennomførast, stiller det krav til konkret fagleg forskning knytt til operasjonalisering i klasserommet. I løpet av prosessen, som har vore prega av at det per no eksisterer lite konkret forskning som er retta mot kritisk tenking og skjønnlitteratur, ser eg eit større behov for meir fagspesifikk forskning knytt til nett dette innanfor norskfaget, men også forskning som spenner vidare på det fagspesifikke i møte med ei tverrfagleg forståing av omgrepet kritisk tenking og operasjonaliseringa av det. På denne måten vil den enkeltfaglege forståinga vere breiare forankra og moglegheitene for gode tverrfaglege samarbeid vil auke. Dette vil igjen kunne bidra til å gjere arbeidet med kritisk tenking til eit felles prosjekt. Min studie er eit forsøk på å fylle noko av dette tomrommet i den norskfaglege forskinga, og klargjere kva måte kritisk tenking kan implementerast i norskfaget sitt arbeid med skjønnlitteratur, og kva for potensiale som ligg i dette. Studien viser at fiksjonsarbeidet innehar mange kvalitetar som vil fungere som eit godt potensiale til oppøving av kritisk tenking, og som også inviterer til tverrfagleg tenking med samfunnsfag.

Vidare forskning knytt til enkeltfag, men òg tverrfagleg samarbeid, i lys av kritisk tenking er naudsynt. I skrivande stund er det fleire interessante bidrag som er rett rundt hjørnet, mellom anna boka *Kritisk teori i litteraturundervisningen* skriven av Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad og *Kritisk literacy i klasserommet* av Aslaug Veum og Karianne Skovholt. Fyrstnemnte retter fokuset, etter forlaget si omtale å dømme, korleis ulike kritiske teoriar kan nyttast i analysar av romanar retta mot ungdom, medan den sistnemnte har som føremål å gje ein introduksjon til kritisk literacy og bidra med verktøy som læraren konkret kan ta i bruk i å utvikle den kritiske ferdigheita saman med elevane. Begge desse bidraga meiner eg vil vere gode og viktige bidrag for lærarar som frå hausten av skal byrje å arbeide ut frå ny læreplan, der kritisk tenking har fått eit enda større fokus.

Det vil også vere naudsynt med forskning retta mot korleis kritisk tenking blir arbeidd med i lærarutdanninga. Som det blir understreka fleire stadar, både i oppgåva mi og i tidlegare forskning, spelar læraren ei nøkkelrolle, men i kva grad rustar lærarstudiet komande lærarar til å ta fatt på dette viktige arbeidet? Og blir det arbeidd med dette fagspesifikt eller generelt?

Det er også behov for meir konkret empirisk klasseromsforskning der ein følgjer eit litteraturarbeid i lys av kritisk tenking, slik som eg har gjort i denne oppgåva. Kritisk tenking er ein omfattande ferdigheit, og bør implementerast og arbeidast med heilt frå barneskulen av. Det ville vore interessant med forskning som har sett på litteraturarbeid også i lågare klasstrinn med andre typar litterære verk og samansette tekstar, til dømes bildebok, teikneseriar og film, i og på tvers av faggrensar.

Denne studien viser at arbeidet med skjønnlitteratur har eit potensiale når det kjem til å utvikle evna til kritisk tenking hjå elevane. Litteraturen gjev elevane eit fiksjonelt rom å tenkje kritisk i, rundt og med, og desse funna er på mange måtar samanfallande med den tidlegare forskinga som føreligg på feltet, men den tydeleggjer i større grad betydinga av å behalde den norskfaglege og tekstorienterte tilnærminga gjennom heile arbeidet for å sikre naudsynte resepsjonsferdigheiter, fagterminologi og litterære tenkjemåtar. På grunnlag av dette kan ein seie at norskfaget, som sjølvstendig fag, har eigenskapar som er unike ved faget, og dette funnet styrkar og underbyggjer den fagspesifikke forståinga av kritisk tenking.

Innleiingsvis viste eg til Bertolt Brecht sine ord frå *Det gode menneske frå Sezuan*, der han oppfordrar lesaren og tilskodaren om å gå i dialog med den fiktive verda, for å få svar på korleis og kvifor samfunnet er som det er, og har blitt som det har blitt. Forfattar Vigdis Hjorth har på mange måtar vidareført Brecht sine tankar til vår tid, og støttar opp om denne tenkinga omkring litteratur og samfunn når ho i sitt essay seier følgjande om forfattaren og litteraturen si rolle:

Hun utfordrer vedtatte sannheter, særlig dem vi baserer vårt skjøre selvbilde på, i et forsøk på å rive sløret vekk, og det med språklige midler fra poesi til polemikk. (...). [Det] kan være gode grunner til at samfunnet bør møte det kunstverket som vekker uro og ubehag med åpenhet og spørre: Hvorfor gjør det så vondt? (Hjorth, 2018, s. 57-58)

Med denne studien stiller eg meg bak Brecht og Hjorth sine ord, og argumenterer for at lesinga av og samtalane om skjønnlitteratur i norskfaget har overordna verdiar som i sum rustar elevane til å bli aktive, demokratiske medborgarar. Desse medborgarane kan møte framtida og informasjonssamfunnet med analytiske reiskap og eit kritisk tankesett, som gjer dei i stand til å skjelne i tekstmangfaldet og forstå seg betre på samfunnet dei er ein del av, og som dei aktivt skal ta del i.

7. Litteratur

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching : Rethinking classroom talk* (4. utg.). Cambridge: Dialogos.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4(2017), 28-39.
- Bobkina, J. & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *SSLT*, 6(4), 677-696. Hentet fra <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslit/article/viewFile/6819/6815>
- Brecht, B. (2012). *Det gode mennesket fra Sichuan*. Oslo: Kolon forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Case, R. (2005). Bringing Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2), 45-46.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Crocco, M. S. (2015). Using literature to teach about others. I W. C. Parker (Red.), *Social studies today* (2. utg., s. 209-216). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eilertsen, A. & Veum, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, 1. Hentet fra http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2019/03/Vitenskapelig_artikkel.-Endelig-versjon.pdf
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning : Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking : An Introduction* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag - opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I H. Traavik, A. Ørvig & O. Hallås (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). Grunnleggende ferdigheter i norsk. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter : praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 55-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Freire, P. (2006). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Freytas-Tamura, K. d. (2017, 25.01.2017). George Orwell's '1984' Is Suddenly a Best-Seller. *The New York Times*. Hentet fra <https://www.nytimes.com/2017/01/25/books/1984-george-orwell-donald-trump.html>
- Hammer, A. & Schanke, Å. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet*, 0(2-3). <https://doi.org/10.5617/pri.6264>
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-43). Oslo: Samlaget.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske. I H. Skjervheim & L. Tufte (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 27-53). Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal.
- Hjorth, V. (2018). *Å tale og å tie : essay om litteratur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsessteori og didaktik : nye studier* (3. utg.). Århus: Klim.

- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademsik.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 04.10 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Kjerneelementer i fag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Liptak, A. (2017, 11.02.2017). Sales of Margaret Atwood's *Handmaid's Tale* have soared since Trump's win. *The Verge*. Hentet fra <https://www.theverge.com/2017/2/11/14586382/sales-margaret-atwoods-handmaids-tale-soared-donald-trump>
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching Critical Thinking - Dialogue and Dialectic*. New York: Routledge.
- Mitchell, M. G. (2015). Å skape engasjement for lesing og læring i samfunnsfag og naturfag. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende->

[ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/engasjement-for-lesing-og-laring-samfunnsfag-og-naturfag/](#)

- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholm.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan : Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Møller, H. H., Poulsen, H. & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning - mellem analyse og oplevelse*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 219-230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking* Midwest Publications.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax forlag.
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Geijerstam, Å. A. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Ommundsen, Å. M. (2013). En roman for vår tid? Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. I L. Blikrud, G. D'Amico, M. Wulfsberg & A. Åslund (Red.), *Den engasjerte kosmopolitt. Nye Bjørson-studier* (s. 235-252). Oslo: Novus forlag.
- Opdal, P. M. (2000). *Danning som initiering : R.S. Peters pedagogiske filosofi*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17.juli 1998 nr. 61*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 146-158.
- Roupenian, K. (2019). *Du vet at du vil*. Oslo: Gyldendal.

- Ryen, E. (2019). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). Hentet fra
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Rødnes, K. A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft - et bidrag fra norskfaget. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy, 78(1), 40-59.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skagen, K. (2012). *Neste time : innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet : en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Smestad, B. (2015). Kritikk og matematikk. *Tangenten*, 26(4), 2-4. Hentet fra
<http://www.caspar.no/tangenten/2015/tangenten%204%202015%20nett.pdf>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid : scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sporrong, E. (2016). Kritisk tänkande. I E. Sporrang & K. W. Tikkanen (Red.), *Kritiskt tänkande - i teori og praktik* (s. 17-38). Lund: Studentlitteratur.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Söderquist, F. (2018). Retorik, politik och offentlighet. I E. Sporrang & K. W. Tikkanen (Red.), *Kritiskt tänkande - i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter : Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt : Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tung, C.-A. & Chang, S.-Y. (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Cha Journal of Humanities and Social Sciences*, 19, 287-317. Hentet fra <http://www.fcu.edu.tw/wSite/publicfile/Attachment/f1262069682958.pdf>
- Tønnessen, E. S. (2001). Virkeligheter på liksom. *Norsk medietidsskrift*, 8(2), 66-83. Hentet fra http://www.idunn.no/nmt/2001/02/virkeligheter_paa_liksom
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: Position paper*. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>
- Vederhus, I. (2015). Samtale eller læresamtale? I H. Christensen & R. I. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 66-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vik, S. (2019, 15.04.2019). Skrekknovelle om motvillig sex. Hentet 05.03 2020 fra <https://www.nrk.no/kultur/kristen-roupenian-om-novellen-cat-person-1.14503730>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wessel, E. (2019, 16.02). Bertolt Brecht. Hentet 24.10 2019 fra https://snl.no/Bertolt_Brecht
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

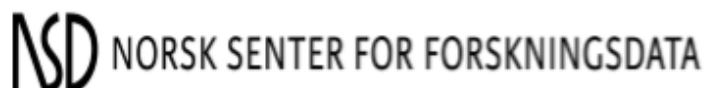
Willbergh, I. (2010). *Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst*. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-62). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østvik, H. (2019). *Elevs kritiske tenkning i faglige dialoger* (Mastergradsoppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra

<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/21309/Elevs-kritiske-tenkning-i-faglige-dialoger-.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>

Vedlegg

1) Godkjenning frå NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kritisk tenking i norskfaget

Referansenummer

726868

Registrert

21.08.2019 av Martin Flatmoen - s303031@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lisbeth Elvebakk, lisel@oslomet.no, tlf: 67237438

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Flatmoen, s303031@oslomet.no, tlf: 96205640

Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.05.2020

Status

23.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

2) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kritisk tenkning i norskfaget?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilket potensiale lesing av og samtale om skjønnlitteratur har for å styrke elevers kritiske tenkning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I de senere årene har fokuset omkring kritisk tenkning økt betraktelig i den norske skolen, og man kan se både i gjeldende og kommende læreplan at kritisk tenkning har og vil få en sentral plass i de fleste skolefag. I den forbindelse ønsker jeg å bruke min masteroppgave på å undersøke nærmere hvordan man kan forstå kritisk tenkning sett i et norskfaglig perspektiv. Her er det mange mulige innfallsvinkler, og jeg har valgt å se på sammenhengen mellom lesing av og samtale om skjønnlitteratur og kritisk tenkning. Dette er et område det ikke finnes mye forskning på i Norge. Sentrale forskningsspørsmål i denne studien vil blant annet være om man kan øke elevers kritiske tenkning gjennom samtale om litteratur, samt hvilket potensial slike litterære samtaler har i utviklingen av kritisk tenkning hos elever på videregående?

Denne masteroppgaven inngår som et avsluttende arbeid innunder masterprogrammet *Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norskdidaktikk* ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Du får spørsmål om å delta med bakgrunn i at deres norsklærer har sagt seg interessert i å delta i prosjektet. Læreren ble spurt etter at jeg ble tipset fra kollegaer om at klassen din skal arbeide med lesing av litteratur i et kritisk perspektiv. Dette sammenfaller akkurat med det jeg ønsker å undersøke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en litterær samtale sammen med medelever og lærer som blir videofilmet. I denne samtalen skal dere snakke om et litterært verk dere har jobbet med. Denne samtalen vil bli videofilmet for å dokumentere tolkninger og analyser som blir gjort i løpet av samtalen. Det er kun litterære tolkninger og analyser som vil være av interesse for prosjektet. Videomaterialet vil i etterkant av samtalen bli transkribert og analysert, og alt av video vil bli slettet etter at dette er gjort. Selve samtalen vil foregå i klasserommet og inngå som en del av den vanlige undervisningen. Alle deltakerne i prosjektet vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene og datamaterialet som innhentes i dette prosjektet vil bare bli brukt til formålene som har blitt fortalt om i dette skrivet. Alt av opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede masterstudent og veileder for prosjektet som vil ha tilgang på datamaterialet som skal analyseres. Under arbeidet med materialet vil deltakere bli anonymisert og videofiler vil bli oppbevart på en datamaskin med personlig passord, slik at ingen andre har tilgang til dette.

Deltakere som har deltatt i prosjektet vil ikke gjenkjennes i publikasjonen, og det er kun de litterære analysene og tolkningene som blir gjort i samtalen som vil være av interesse og tas i bruk i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020, og alt av videomateriale og andre personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet – storbyuniversitetet ved
 - førstelektor Lisbeth Elvebakk (lisel@oslomet.no / tlf 67 23 74 38)
 - masterstudent Martin Flatmoen (s303031@oslomet.no / tlf 96 20 56 40)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (personvernombud@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lisbeth Elvebakk
(Forsker/veileder)

Martin Flatmoen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kritisk tenkning i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en litterær samtale som vil bli observert og videofilmet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3) Semistrukturert intervjuguide

- Korleis erfarte du timen i dag? Gjekk det slik du ville? Var det noko som ikkje blei som du hadde trudd/ønska?
- Kan du forklare korleis du arbeider med litteratur i klasserommet?
 - Kvifor gjer du det på denne måten?
 - Litteraturhistorie saman med samtidstekstar
- På kva måte tenkjer du ei novelle som «Kattemenneske» er relevant når ein arbeider med den litteraturhistoriske perioden poetisk realisme?
- Korleis tolkar du «Kattemenneske»?
- Har du andre erfaringar du vil dele?

- Korleis forstår du omgrepet «kritisk tenking»?
 - Tenkjer du at kritisk tenking i norskfaget er noko særskilt samanlikna med andre fag? I så fall – kva kjenneteiknar kritisk tenking i norskfaget?
- Kva tenkjer du er samanhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og den kritiske tenkinga til elevane?

- Kva slags didaktiske gevinstar/moglegheiter har slike litterære samtalar som blei gjennomført i dag?
 - Kan du sjå nokre gevinstar i lys av kritisk tenking?
- Kva tenkjer du er suksesskriterier for å arbeide med kritisk tenking i klasserommet generelt, og i norskfaget spesielt?