

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i norsk**

**Mai 2022**

Skjønnlitteraturens læringspotensial –  
begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur sett i lys av danning og literacy

Ronja Brænd Hovland

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Seks innholdsrike, flotte og krevende år på OsloMet nærmer seg slutten, og det er nå på tide å avslutte studietiden med denne masteroppgaven. Arbeidet med studien har vært en prosess som til tider har vært svært overveldende, men også lærerik og spennende. Fra starten av studietiden til nå har jeg lært ufattelig mye, og endelig begynner jeg å tro at jeg er klar til å ta fatt på arbeidslivet med en solid dose kunnskap og erfaring med meg.

Jeg vil benytte denne anledningen til å si tusen takk til alle som har hjulpet meg på veien for å nå målet. Jeg vil spesielt takke min veileder, Dag Skarstein, for god faglig støtte gjennom hele prosessen og drahjelp i stunder der jeg ikke hadde tro på at dette skulle gå. Du har vært til stor hjelp, og en trygg havn gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke familie og venner for oppmuntrende ord, motivasjon, forståelse og tålmodighet, pauser, middag og kjærighet. Takk for at dere har holdt ut med meg.

Bærum, 12. mai 2022

## Sammendrag

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: *På hvilken måte kan man forstå læreplanverkets begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur i norskfaget i lys av danning og literacy, og hvordan kan disse begrunnelsene kobles til sentrale teorier om litteraturlesingens muligheter?* Problemstillingen blir besvart ved bruk av en kritisk diskursanalyse der læreplanverkets begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen blir analysert og vurdert ut ifra to teorier som kan settes i sammenheng med diskursene danning og literacy. De to teoriene som er benyttet er hentet fra Martha Nussbaum og Lisa Zunshine. Disse er valgt ut da teoriene baserer seg på begrunnelser som ikke er så sårbare for endringer i policy som læreplanverket. Målet for oppgaven var å sette søkelys på de begrunnelsene som finnes i læreplanverket, om de er implisitt eller eksplisitt uttrykt, og hvordan disse stiller seg i forhold til skjønnlitteraturens potensial til å bidra i utviklingen av danning og literacy.

Utgangspunktet for valget av tema og problemstilling til oppgaven var at tidligere forskning har vist at skjønnlitteraturens læringspotensial i flere tilfeller forblir uutnyttet på bakgrunn av læreplanverkets nyttetenkning og fokus på målbare ferdigheter (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015). Martha Nussbaums filosofi om følelser, der hun forsvarer skjønnlitteraturens rolle i norskfaget, er en av de sentrale teoriene som blir benyttet. Hennes filosofi kobles til dannelsbegrepet og brukes for å se sammenhengen mellom skjønnlitteraturens dannelsingspotensial og læreplanverkets overordna mål om danning i opplæringen (Nussbaum, 2016). I tillegg benyttes Lisa Zunshines teori om mind-reading, metarepresentasjon og Theory of Mind for å sette skjønnlitteraturen i sammenheng med utvikling av literacy-kompetanse, som også er en sentral del av læreplanverkets overordna mål (Zunshine, 2006).

Funnene i oppgaven tyder på at det finnes en implisitt uttrykt sammenheng mellom læreplanverkets overordna mål for opplæringen og bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen sett i lys av danning og literacy, samtidig blir det tydelig at for å kunne se denne sammenhengen kreves en bevissthet hos leseren. Man er avhengig av en helhetlig læreplanforståelse der alle de ulike delene må sees i sammenheng med hverandre, og der det er avgjørende å ha både innsikt og kunnskap om skjønnlitteraturens læringspotensial, danning og literacy for å forstå læreplanens begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur fullt ut.

## Abstract

### *The learning potential of fiction – justifications for the use of fiction in the light of formation and literacy*

The research question for this master's thesis is: *“In what way can one understand the curriculum's justifications for the use of fiction based on formation and literacy, and how can these justifications be linked to central theories about the learning potential of reading fiction?”*. The research question is answered using a critical discourse analysis, where the curriculum's justifications for the use of fiction in the Norwegian school subject are analyzed and assessed based on two theories that can relate to the two discourses formation and literacy. The theories used are taken from Martha Nussbaum and Lisa Zunshine. These are chosen as theories because they are based on justifications that are not as vulnerable to changes in policy as the curriculum. The aim of the thesis was to shed light on the justifications found in the curriculum, whether they are implicitly or explicitly expressed, and how these stands in relation to the fiction's potential to contribute to the development of formation and literacy.

The starting point for the topic and research question of the thesis, was that previous research has shown that the learning potential of fiction in several cases remains untapped based on the curriculum's utility thinking and measurable skills (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015). Martha Nussbaum's philosophy of the emotions, in which she defends the role of literary education, are one of the central theories that are used. Her philosophy is linked to the concept of formation and it's connection between the formation potential of fiction and the curriculum's overall goal of formation in the education (Nussbaum, 2016). In addition, Lisa Zunshine's theory of mind-reading, metarepresentational ability and “Theory of Mind” are used to put fiction in the context of the development of literacy competence, which is also a central part of the curriculum's overall goal for the education (Zunshine, 2006).

The findings indicate that there is an implicitly expressed connection between the curriculum's overall goals of the education and the use of fiction in the Norwegian school subject. At the same time, it becomes clear that to see this connection, an awareness of the reader is required. One is dependent on a holistic understanding of the curriculum where all the different parts must be seen in connection with each other, and where it is crucial to have

both insight and knowledge about the learning potential in fiction, formation and literacy, to fully understand the curriculum's direction for the use of fiction.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>8</b>
1.1    PROBLEMSTILLING OG PRESISERING.....	10
1.2    RAPPORTENS OPPBYGNING.....	12
<b>2. TEORI</b> .....	<b>13</b>
2.1    INNLEDENDE PERSPEKTIVER.....	13
2.1.1    «Skjønnlitteratur for kosen».....	13
2.1.2    Fagovergripende og fagspesifikk lesing.....	15
2.2    DOKUMENTGJENNOMGANG.....	18
2.2.1    Opplæringslova og overordnet del.....	18
2.2.2    Læreplan i norsk.....	19
2.3    SKJØNNLITTERATUR – HVA ER DET? .....	21
2.3.1    Det totaliserte litteraturbegrepet.....	21
2.3.2    Det smale litteraturbegrepet.....	21
2.3.3    Det utvidete litteraturbegrepet .....	22
2.4    DANNINGSBEGREPET.....	23
2.4.1    Norsk som danningsfag.....	25
2.4.2    Fra danning til identitet.....	26
2.4.3    Martha Nussbaum.....	27
2.5    LITERACY.....	37
2.5.1    Skolens literacy.....	38
2.5.2    Literacy i et kognitivt perspektiv.....	40
2.5.3    Mentalisering.....	40
2.5.4    Lisa Zunshine.....	42
2.6    OPPSUMMERING .....	47
<b>3. METODE</b> .....	<b>48</b>
3.1    KRITISK DISKURSANALYSE SOM METODE.....	48
3.1.1    Diskurser.....	49
3.1.2    Diskursordener .....	50
3.1.3    Intensjonalitet, validitet og reliabilitet .....	51
3.2    ANALYSE AV LÆREPLANVERKET.....	53

3.2.1	<i>Koding og kategorisering</i> .....	54
3.2.2	<i>Læreplan i norsk</i> .....	55
3.2.3	<i>Overordnet del</i> .....	56
<b>4.</b>	<b>DANNING – FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>56</b>
4.1	OPPLÆRINGSLOVA OG OVERORDNA DEL .....	57
4.1.1	<i>Prinsipper for læring, utvikling og dannning</i> .....	57
4.1.2	<i>Opplæringsens verdigrunnlag</i> .....	60
4.2	LÆREPLAN I NORSK .....	61
4.2.1	<i>Fagets relevans og sentrale verdier</i> .....	61
4.2.2	<i>Kjerneelementer og tverrfaglige temaer</i> .....	65
4.2.3	<i>Grunnleggende ferdigheter</i> .....	68
4.2.4	<i>Kompetansemål etter 10. trinn</i> .....	69
<b>5.</b>	<b>LITERACY – FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>72</b>
5.1	OPPLÆRINGSLOVA OG OVERORDNET DEL .....	72
5.1.1	<i>Prinsipper for læring, utvikling og dannning</i> .....	73
5.1.2	<i>Grunnleggende ferdigheter</i> .....	74
5.2	LÆREPLAN I NORSK .....	78
5.2.1	<i>Fagets relevans og sentrale verdier</i> .....	78
5.2.2	<i>Tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst</i> .....	79
5.2.3	<i>Kompetansemål etter 10. trinn</i> .....	81
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON</b> .....	<b>84</b>
6.1	NYTTEVERDI .....	89
<b>7.</b>	<b>BIBLIOGRAFI</b> .....	<b>92</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>95</b>

## 1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I denne studien diskuteres læreplanens «hvorfor» når det gjelder å begrunne bruk av skjønnlitteratur i undervisningen. Studien er basert på de to dominerende begrunnelsene for skole og utdanning, som er *danning* og *literacy*. Med bakgrunn i disse begrunnelsene vil skjønnlitteraturens rolle i norskfaget vurderes, ut ifra dens særegenhet og hvordan akkurat denne typen litteratur er spesielt egnet med tanke på utvikling av danning og literacy. Studiens tema er aktuelt med tanke på skjønnlitteraturens posisjon i de gjeldene styringsdokumentene, og tidligere studier som viser at skjønnlitteraturens potensial i mange tilfeller forblir uutnyttet.

Interessen for hvordan det blir arbeidet med skjønnlitteratur i skolen og hvordan man begrunner valget for bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, utviklet seg etter inspirasjon fra artikkelen «Skjønnlitteratur for kosen», skrevet av Ottesen og Tysvær (2017). Ottesen og Tysvær viser til at litteraturundervisningen har tapt terreng i skolen og peker spesielt på fokuset som legges på leserorientert litteraturundervisning, der individuelle valg og lesing som ferdighet står sentralt, som en av årsakene til dette. I artikkelen viser de til Penne (2013) som hevder at nettopp fokuset på lesing som ferdighet kan være av betydning for hvorfor skjønnlitteraturen har fått en svakere posisjon i norskfaget. Lesing som ferdighet har ført til at det har blitt lagt større vekt på fagovergripende lesestrategier enn fagspesifikk lesing, og norsklærere er de som i stor grad har blitt satt til ansvar for denne leseopplæringen (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 54). Arbeidet med fagovergripende leseopplæring kan ofte knyttes til fagtekster, og de tekstene som benyttes er gjerne også tekster fra andre fag enn norskfaget. Dette medfører konsekvenser for den fagspesifikke leseopplæringen i faget. I norskfaget handler den fagspesifikke lesingen i stor grad om skjønnlitterær lesing, og det er altså denne lesingen den fagovergripende lesingen går ut over. Ottesen og Tysvær (2017) viser til at elever på mellomtrinnet hovedsakelig leser skjønnlitteratur på egenhånd, og de gangene klassen leser i fellesskap er det lite oppmerksomhet viet til arbeid med tekstene. På denne måten blir skjønnlitteraturen brukt som stimulering og for kos, men ivaretar ikke norskfagets overordnede mål for opplæringen (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 54).

I læreplanen for norskfaget, under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med dette i mente kan professor ved Universitet i Stavanger Atle Skaftun og førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen Per Arne Michelsens (2017),



teorier om skjønnlitteratur være en inngang til å se dannelsingspotensialet som ligger i skjønnlitteraturen. Det kan være verdt å merke seg at Skaftun og Michelsen benytter seg av begrepet *litteratur* i sin forskning, og dermed viser til alle samfunnets tekster. Likevel har de sin hovedinteresse i skjønnlitteratur, og derfor vil deres litteraturbegrep refereres til som skjønnlitteratur heretter. Skaftun og Michelsen viser til at litteraturen innholdsmessig er en kilde til kulturelt anerkjente erfaringer. Ved å forholde oss til de personer og det samfunnet vi møter i tekstene vi leser, tar vi del i ulike måter å erfare verden på, som igjen kan benyttes til å supplere den erfaringen vi tar med oss fra det virkelige liv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Videre hevder de at gjennom å oppleve vanskelige situasjoner, valg og dilemma i teksten vi leser, kan vi modnes til flere sider av livet. Å modnes gjennom litteraturen vil dermed skje uten å risikere noe annet enn eget emosjonelt engasjement (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Litteraturens dannelsesverdi ligger i at den kan bidra til å utvikle elevenes dømmekraft. Dette forklarer Skaftun og Michelsen (2017) med at dersom vi klarer å la oss berøre i vid forstand at den litteraturen vi leser, vil vi bli formet av den som sosiale og tenkende mennesker. Imidlertid forutsetter dette at man leser seg inn i tekstene og forholder seg til dem med en form for alvor – at man *opplever* litteraturen. Videre sier de at en slik form for opplevelse ikke er noen selvfølge, og at den ikke kommer av seg selv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236). Dette kan dermed forstås som at en tekstpraksis der elevene kun leser på egenhånd, uten noen form for oppmerksomhet og arbeid med tekstene, ikke vil kunne utnytte det dannelsingspotensialet som påstås ligger i skjønnlitteraturen. Ser man dette i sammenheng med det Ottesen og Tysvær sier i sin artikkel, kan det se ut til at det er en uoverensstemmelse mellom didaktikken og de begrunnelser man ser der, og praksisfeltet der lærerne begrunner sine didaktiske valg.

Gjennom egen utdanning, praksisperioder og jobb har jeg opplevd at skjønnlitteraturen brukes på mange ulike måter i undervisning, og at tekstpraksisene ofte styres av læreren individuelt. Læreren har egne idéer om hva litteraturens oppgave i opplæringen er, noe som kan se ut til å kun delvis ivareta det læringspotensialet som det teoretiske litteraturdydaktiske feltet forfekter. Litteraturen blir brukt til meningsfullt arbeid, men jeg har også erfart at den blir brukt som «fyll» -altså at når elevene er ferdige med andre oppgaver så kan de få lese resten av tiden. I denne sammenhengen brukes de skjønnlitterære tekstene uten at teksten og innholdet bearbeides, noe som medfører at det læringspotensialet som kanskje ligger i litteraturen forblir uutnyttet. På flere områder bekrefter Ottesen og Tysværs forskning erfaringene, og er dermed blitt en sentral del i valget av problemstilling. Som en form for videreføring av den

forskningen som tidligere er gjort på temaet, vil denne studien ta for seg litteraturredidaktikkens «hvorfors» og se på hvordan man kan begrunne valget for bruk av skjønnlitteratur i undervisningen, med bakgrunn i de føringer styringsdokumentene gir.

### 1.1 Problemstilling og presisering

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling valgt:

*På hvilken måte kan man forstå læreplanverkets begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur i norskfaget i lys av danning og literacy, og hvordan kan disse begrunnelsene kobles til sentrale teorier om litteraturlesingens muligheter?*

Norskdidaktiker Laila Aase er en av de i Norge som kanskje sterkest har betonert danningperspektivet på opplæringen i skolen. Hun forklarer at en stor del av danning innebærer «å utvikle en persons tenkning om verden og seg selv, og slik skape en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre» (Aase, 2005a, s. 17). Videre viser hun til at danning i skolen skjer når undervisningen ivaretar verdier og kunnskapstradisjoner som hjelper elevene til å forstå og handle på en kvalifisert måte, og at skolens oppdrag om danning dreier seg om å skape kunnskapsrike medlemmer av samfunnet, som aktivt kan ta del i kulturen. Samtidig påpeker hun at om norskundervisningen skal være dannende, så har både lærestoffet og arbeidsmåter en betydning, og danningprosessen krever at møtet mellom eleven og fagstoffet gjør at eleven blir utfordret og berørt (Aase, 2005b, s. 69). Videre påpeker hun at undervisningen i norskfaget må gjøre det mulig for elevene å tenke nytt og til å få innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer.

Etter LK06, og også med LK20, er det tydelig at læreplanen tenderer mot å legge vekt på målbare prestasjoner, og i mindre grad tar for seg følelser og sosiale relasjoner. Mange skoleforskere peker på at danningperspektivet etter Kunnskapsløftet konkurrerer med et formålspektiv i lys av OECD som legger vekt på målbeskrivelser, måloppnåelse, målbare kompetanser og ferdigheter, og hyppig bruk av tester. Både med nasjonale og internasjonale tester, er det gjennom den målbare kunnskapen vi i dag ser hvem som er «best» og ikke. De forhåndsdefinerte målene og det kognitive har fått stor plass i utdanningssystemet, og dette kritiseres av flere (Ulvik, 2014, ss. 19-20). Blant annet McKernan hevder at ikke alt kan måles eller knyttes til målbare kategorier, og stiller spørsmål om hvordan man kan måle en elevs

utbytte av det å lese en roman. Det vises til at gitte mål ikke vil kunne fungere i tilknytning til utforskende aktiviteter. I tillegg hevder McKernan at det ikke er noe rom for å vokse om vi kun skal bevege oss i retning av det som allerede er bestemt (Ulvik, 2014, s. 20). Videre viser Ulvik til Dahlin som sier at om følelsenes språk, det ekspressive og kreative får leve, vil dette kunne gjøre oss i stand til å identifisere og kjenne igjen følelser hos andre. Empati handler om nettopp dette – å kunne leve seg inn i hvordan andre opplever verden – og det krever fantasi. Ulvik viser også til at det estetiske kan inspirere til handling og bidra til å gjøre oss mer menneskelige (Ulvik, 2014, s. 23).

Flere skoleforskere ser altså en formålsrasjonalitet og nyttetenkning som et konkurrerende perspektiv, og med en logikk som dette taper skjønnlitteraturen sine begrunnelser. Det blir stilt spørsmål rundt hvordan skjønnlitteraturen eventuelt har en målbar nytteverdi. En som har formulert seg omkring dette, er Pål Hamre som formulerer det på denne måten: «Spørsmålet i ein slik samanheng er i siste instans om lesing av skjønnlitteratur bidrar til effektivitet i opplæringa, om det på noko vis kan slå ut i betra bruttonasjonalprodukt» (Hamre, 2014, s. 485). Dette er et spørsmål som rører ved selve kjernen av norskfaget, da læreplanen presiserer at norskfaget er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019), med tanke på at dette ikke er målsetninger som enkelt kan måles ved hjelp av en test. Skjønnlitteratur har i lang tid vært en av norskfagets viktige komponenter, og gjennom tidene er det ulike legitimeringsgrunnlag som har støttet opp under bruken av skjønnlitteraturen i skolen. I sin doktorgradsavhandling om skjønnlitteraturen i norskfaget har Pål Hamre gått historisk til verks for å dokumentere det han selv kaller skjønnlitteraturens «rise and fall» i norskfaget (Hamre, 2014, s. 30). Hamre viser til at perioden fra 1889 til slutten av 1970-tallet er den klassiske perioden for skjønnlitteraturen i norskfaget. I denne perioden handlet det om nasjonsbygging. Legitimeringen for bruk av skjønnlitteratur var uproblematisk, og handlet om at elevene skulle bli del av en tradisjon og nasjon. Videre skriver han om at i fremveksten av det moderne norskfaget var skjønnlitteraturen i en privilegert rolle knyttet til idealer om folkedanning og nasjonsbygging (Hamre, 2014, s. 31). I dagens norskfag ser man derimot at skjønnlitteraturens rolle er blitt utfordret. Nasjonsbyggingsperspektivet er svekket, og man ser at det er et mer individorientert dannelsesperspektiv som utfordrer det mer innholdsorienterte og det som er kollektivt fundert (Hamre, 2014, s. 31).

Atle Skaftun formulerer også ovennevnte problem, og ser det på denne måten: «Gårdagens norskfag preget av nasjonsbyggingsideologi og kulturarvens selvfølghet fungerte relativt uproblematisk i den homogene norske livsverden. I det moderne flerkulturelle Norge vil tradisjonsfaget norsk fortone seg som den dominante kulturens selvforståelse påtvunget ikke-dominante grupper i samfunnet (Skaftun, 2009, ss. 19-20). Videre påpeker han at dagens norskfag skal ha relevans for alle, på tvers av interesser og mange ulike identitetsskapende forhold. På grunn av dette kan ikke lenger faget forankres i én selvfølgelig verdihorisont. Det som tidligere ble tatt for gitt, må nå gjennomtenkes og vurderes på nytt (Skaftun, 2009, s. 20). Tilbake til Hamre og hans tanker om skjønnlitteraturens «rise and fall» hevder han at dette ikke er en elegi. Skjønnlitteraturens rolle var uproblematiskert en del av nasjonsbyggingen i sin klassiske periode, og hadde på denne tiden ingen behov for legitimering. I dag er situasjonen en annen, og det er behov for et legitimeringsgrunnlag for skjønnlitteraturen i norskfaget (Hamre, 2014, s. 485).

Dette er bakgrunnen for valget av problemstillingen, som altså dreier seg om didaktikkens *hvorfor*, og hvordan læreplanen i norsk og skolens andre styringsdokumenter legger til rette for at man kan ta i bruk skjønnlitteraturen i norskundervisningen, til tross for at det å lese en roman i seg selv, kanskje ikke er noe man kommer ut av med en målbar prestasjon. Ved å stille spørsmålet om hvordan man kan begrunne valget å bruke skjønnlitteratur i skolen basert på et dannelses- og literacy-perspektiv, vil søkelyset ligge på det som definerer skolen og norskfaget i dag, og hvordan skjønnlitteraturen får plass i dette. Tidligere har det vist seg at begrunnelsene for bruk av skjønnlitteratur har vært sårbare for politiske svingninger, ettersom det er disse svingningene som bestemmer utformingen av læreplanene. Ved å se læreplanverket i tilknytning til litteraturteorier om hvordan mennesker formes og hvordan tenkning utvikles vil jeg forsøke å finne begrunnelser for bruk av litteratur som ikke er sårbare for endringer i takt med politiske læreplanreformer.

## 1.2 Rapportens oppbygning

Rapporten er fordelt på en slik måte at hittil er det gjort rede for bakgrunn for valg av tema og problemstilling, i tillegg til en presisering av problemstillingen. Videre vil kapittel 2 *Teori* ta for seg noen innledende perspektiver som vil være nyttig for videre lesing i tillegg til en forklaring av begrepene *skjønnlitteratur*, *danning* og *literacy*. Dette er begreper som er sentrale å avklare, slik at det er samme definisjon og oppfattelse av begrepene som ligger til

grunn for videre lesing av rapporten. Kapittelet tar også for Martha Nussbaum og Lisa Zunshine, to litteraturteoretiskere, med sine perspektiver på skjønnlitteratur. Disse teoriene er valg med den hensikt at de kan kobles til diskursene *danning* og *literacy*, og dermed danne grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen.

Kapittel 3 viser til metoden som er benyttet i undersøkelsen. Det metodiske rammeverket forklares, og det vises til hvordan analysen av Overordnet del av læreplanverket og læreplanen i norsk er gjennomført.

I kapittel 4 og 5 blir funn fra analysen sett i lys av danning og literacy ved å se de i sammenheng med Nussbaum og Zunshines teorier. Det legges vekt på hvordan de ulike delene i LK20 åpner for bruk av skjønnlitteratur i opplæringen, og argumentene for hvorfor skjønnlitteraturen kan benyttes blir presentert i disse kapitlene basert på Nussbaum og Zunshines teorier om hvordan skjønnlitteraturen kan bidra til utvikling av danning og literacy. I tillegg vil jeg drøfte utfordringene med utforming av læreplanen, og hvordan denne påvirker bruken av skjønnlitteratur i skolen.

I forlengelsen av det jeg kommer fram til i kapittel 4 og 5, vil jeg i kapittel 6 forsøke å oppsummere og drøfte hva det er jeg har kommet fram til gjennom analysen, og analysen sett i lys av Nussbaum og Zunshine. Jeg vil deretter forsøke å komme med en konklusjon eller avsluttende refleksjon med tanke på studiens problemstilling.

## 2. Teori

### 2.1 Innledende perspektiver

#### 2.1.1 «Skjønnlitteratur for kosen

Praksis for litteraturundervisningen i norsk skole har vist seg å danne egne begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur i undervisningen som står ved siden av danning og literacy, der lærerne har en egen form for rasjonalitet som passer sammen med læreplanens ferdighetsbegrep. Ottesen og Tysvær har gjennomført en kvalitativ studie der fenomenologi er deres overordnede vitenskapsteoretiske perspektiv. I studien har de gjennom samtaler med lærere sett på deres erfaringer med skjønnlitterære praksiser på mellomtrinnet (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 58). De har gjennom studien vært i kontakt med vel 150 lærere, og har fått

tatt del i deres tanker og erfaringer om arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet, både gjennom personlige møter med lærerne, skriftlige arbeidskrav og gruppevis samtale. I artikkelen «Skjønnlitteratur for kosen» presenterer de sine funn, som primært kommer fra disse samtalene (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 58). Datamaterialet kommer av til sammen 26 nettsamtaler med 102 lærere om «Valg av litteratur og litteratur for alle», og 10 nettsamtaler med 49 lærere om «Lesing i norskfaget», i tillegg til en fokusgruppe med tre deltakende lærere (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 58).

I artikkelen systematiserer Ottesen og Tysvær funnene inn under to overskrifter: «Tekstvalg og lese måter når elevene leser på egenhånd» og «Tekstvalg og lese måter når klassen leser sammen». Dette har de gjort på bakgrunn av funnene, og interessante forskjeller i praksis når det gjelder individuell lesing og felles arbeid med tekster (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 58). Gjennom studien kommer det fram at lærerne er opptatt av at elevene skal finne bøker som fenger, og som «treffer» dem. Dette utdypes videre med at bøkene skal gi gode opplevelser og kos. Samtidig vises det til at elevene skal ha et rikt utvalg av litteratur å velge mellom, slik at de finner noe de liker. Enkelte av lærerne i studien underbygger dette med læreplanens kompetansemål, der det er snakk om «et bredt utvalg» og «et variert utvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2013, referert i Ottesen og Tysvær, 2017).

Sett ut ifra Ottesen og Tysværs funn i studien settes det av mye tid til individuell lesing på mellomtrinnet. Det fortelles om 20-30 minutter lesing hver dag, eller lesekvart (et kvartes lesing). I ni av elleve samtaler gjennomført med lærerne om deres litterære praksiser hevder lærerne at elevene må få være i fred med bøkene sine, og at dette er nødvendig for at de skal kunne *forsvinne inn i bøkens verden* (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Et representativt utsagn fra en av lærerne som var med i studien er at «*det kan ødelegge litteraturopplevelsen hvis det ligger krav der hele tiden om å gjøre noe mer*». Kun i enkelte av samtalene gis det uttrykk for at lesingen blir etterfulgt av oppgaver av ulik karakter (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61).

I samtlige av nettsamtalene med lærerne kommer det fram at den individuelle lesingen klart vies mer oppmerksomhet enn felles arbeid med lesing. Lærerne har likevel noen flere begrunnelser for tekstene knyttet til høytlesing enn de har for elevenes individuelle valg. Ved høytlesing er det viktig at teksten *fungerer*. Den skal *treffe* flest mulig, og det leses «*for kosens del*» (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 61). Funnene i Ottesen og Tysværs studie viser at det

leses mye skjønnlitteratur på mellomtrinnet, men at elevene hovedsakelig leser for seg selv. Dette begrunnes av lærerne med at elevene trenger gode leseopplevelser. Videre hevder lærerne at det fremdeles er stor plass til skjønnlitteratur i norskfaget, men at lesingen er privatisert. Ottesen og Tysvær hevder at lærerne vektlegger kos og mengdetrening i lesing, framfor litteraturfaglige mål. De konkluderer dermed med at elevene ikke mangler litterære leseerfaringer, men at disse ikke blir benyttet hverken i et dannelsesperspektiv eller i et leseopplæringsperspektiv med målsetning om utvikling av kritisk literacy. Lærerne viser gjerne til Kunnskapsløftet når de begrunner tekstvalg og lesemåter. På denne måten refereres det til kompetansemål og krav om tilpasset opplæring. Det de derimot ikke viser til når de forteller om sine litterære praksiser er formålet med norskfaget, eller beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk, der blant annet dannelse, identitetsutvikling og kulturforståelse er gjennomgående begreper i tilknytning til lesing (Ottesen & Tysvær, 2017, ss. 63-64). Dette viser til at lærerne har en praksis som ikke nødvendigvis ivaretar det potensialet som forskningsfeltet mener at litteraturundervisningen har.

### 2.1.2 Fagovergripende og fagspesifikk lesing

Studien til Ottesen og Tysvær (2017) viser altså blant annet til at mengdetrening og lesing som ferdighet er en sentral del av den litteraturpraksisen som blir benyttet i skolen i dag, og at i kjølvannet av dette har den fagspesifikke lesingen fått mindre oppmerksomhet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har grunnleggende ferdigheter blitt et kjent fenomen i skolesammenheng. Det ble innført fem grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter), og i undervisningen skal disse ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). De grunnleggende ferdighetene har vært oppe til samtale og diskusjoner, og spesielt *lesing i alle fag* er godt diskutert. Flere forskere har også insistert på at innføringen av de grunnleggende ferdighetene har gjort Kunnskapsløftet til det de kaller en *literacy*-reform. Dette på bakgrunn av at planen løfter fram fagenes muntlige, skriftlige og digitale praksiser, i tillegg til den tradisjonelle læreplanens faglige kunnskapsinnhold (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 61). Skaftun, Aasen & Wagner (2015) har skrevet artikkelen «*Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget*». I denne artikkelen tar de for seg det de ser på som en spenning mellom ulike forståelser av de grunnleggende ferdighetene. Denne spenningen de prøver å nøste opp i handler om hvor vidt man forstår de grunnleggende ferdighetene som fagovergripende eller fagspesifikke.

NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* forklarer at de grunnleggende ferdighetene henger tett sammen med, og er viktige redskaper for elevenes læring og utvikling i fagene. Samtidig er de en del av fagkompetansen og skal utvikles på fagenes premisser. Da de grunnleggende ferdighetene ble introdusert i St.meld. nr. 30 ble de likestilt med et bredt *literacy*-begrep. I NOU 2014:7 forklares *literacy* som et samlebegrep på de kompetanser, ferdigheter og kunnskaper man må kunne for å mestre kommunikative utfordringer i samfunns-, arbeids-, og hverdagsliv. På denne måten kan man dermed si at forståelsen av *literacy* underbygger relasjonen mellom ferdighetsbegrepet og kompetansebegrepet fremfor skillet mellom dem (NOU 2014:7, 2014).

Idéen om lesing som grunnleggende ferdighet har blitt kritisert av leseforskere så vel som litteraturdidaktikere, både nasjonalt og internasjonalt. Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan diskuterer spenningen mellom ulike måter å forstå lesing og literacy i en amerikansk kontekst. Gjennom sin forskning har de kommet fram til to tradisjoner innen literacy som harmonerer med skillet mellom fagspesifikke og fagovergripende ferdigheter. De har valgt å kalle disse to tradisjonene for «content area literacy» (heretter kalt CAL) og «disciplinary literacy» (heretter kalt DL) (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, ss. 53-54).

CAL handler om de generelle lærings-, lese-, og skriveferdighetene som kan benyttes til å tilegne seg kunnskap i alle fag. I denne tradisjonen blir forskjellen mellom fagene forstått ut ifra de forskjellene man finner i kunnskapsstoffet, samtidig som strategier og ferdigheter blir forstått som fagovergripende og generiske. CAL fokuserer dermed på å gi elevene redskaper eller verktøy for å tilegne seg tverrfaglige kunnskaper, uavhengig av at denne kunnskapen er forskjellig i de ulike fagene, og at kunnskapen utvikles ulikt i fagene. På denne måten vil man innen CAL-tradisjonen legge vekt på studieteknikker, lesestrategier o.l. som en nybegynner kan benytte seg av for å skape mening i enhver tekst. Dermed er altså de kognitive kravene til å lære og tolke ulike teksttyper stort sett de samme, uavhengig av fag (Shanahan & Shanahan, 2012). Samtidig viser forskning at implementering av CAL har vært vanskelig, da dette er en tradisjon som ikke appellerer til faglærere på samme måte som DL (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 53).

DL har som utgangspunkt at kunnskap utvikles, kommuniseres og brukes på forskjellige måter i de ulike fagene. Det resulterer i at det vil være forskjeller i hvilke grunnleggende ferdigheter som vil være fornuftige og hensiktsmessige å anvende i de ulike fagene. I praksis



betyr dette at de grunnleggende ferdighetene benyttes ulikt avhengig av fag (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 53). DL legger vekt på de kunnskaper og ferdigheter man må ha for å kunne skape, kommunisere og bruke kunnskapen innen et spesifikt fagområde (Shanahan & Shanahan, 2012). Altså er det sånn at tekster ikke leses likt, men at de leses spesifikt innenfor ulike fag. For eksempel kan man se det sånn at en som leser et matematisk resonnement vil være lite interessert i hvem forfatteren er, men en som leser en historisk fremstilling må hele tiden ha en bevissthet om historien som en konstruksjon, eller som et forsøk på å forstå noe som kan forstås på en annen måte. Leseren må dermed alltid spørre seg selv hva det var forfatteren visste da teksten ble skrevet, og konteksten teksten er skrevet i.

Selv om CAL og DL er to ulike tradisjoner kan man ikke si at de er helt motstridende. Man kan heller se det sånn at DL vokser ut av CAL og konkretiserer ideen om literacy i alle fag, men på fagenes premisser (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 53). På samme måte som CAL henter literacy inn i faget, kan man si det sånn at DL henter ut det som er fagets literacy. Altså kan man se det sånn at CAL vil forbli fagovergripende, mens DL vil begynne med det fagspesifikke, fagets egenart og praksis. Ved å se tradisjonene på denne måten vil CAL stå i fare for å virke som noe fremmed som presser seg inn i faget, mens DL i større grad vil innebære en form for bevisstgjøring i faget omkring det man allerede gjør (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 53).

I NOU 2014:7 blir det uttrykt at utviklingen av de grunnleggende ferdighetene skal skje på fagenes premisser (NOU 2014:7, 2014). Det vises til at for eksempel skriving vil foregå forskjellig i samfunnsfag og naturfag. Til tross for dette hevder Skaftun, Aasen & Wagner (2015) at det er grunn til å etterlyse en vektlegging av hva faglighet faktisk innebærer, og da særlig med tanke på de grunnleggende ferdighetene. Videre viser de til at det å utvikle grunnleggende ferdigheter i fagene på måter som er fagrelevante, vil innebære å anvende kunnskaper og ferdigheter i situasjoner som legger til rette for å aktivere fagkunnskaper og det fagspesifikke som ramme for arbeidet. Likevel står ofte ferdighetene for seg selv, og da som fagovergripende ferdigheter. Dette bidrar til å undergrave at det faktisk er en sammenheng mellom fag og ferdigheter, og ferdighetene blir på denne måten abstrakte fremmedelementer for faglærere (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 54). Skaftun, Aasen & Wagner ser dermed på utformingen av læreplanen som en utfordring på den måten at en stor mulighet for å gjøre faget relevant og praktisk for elevene forblir uutnyttet. Samtidig etterspør de avklaring av forholdet mellom fag og ferdigheter (Skaftun, Aasen, & Wagner, 2015, s. 54).

Man kan forstå fagspesifikk lesekompetanse som det å bli fortrolig med tekster som er typiske for faget, der det å forstå, utøve og lære et fag ikke kan sees uavhengig av å skape mening i språket. Forskning viser til at fagrelevant lesing, skriving og muntlighet har fått lite oppmerksomhet i begynneropplæringen, og studier av leseopplæringen i norskfaget rapporterer at den fagspesifikke leseopplæringen tidvis er mangelfull eller fraværende. Dette synes ved at litteraturundervisningen ofte har hovedfokus på tilfeldig utvalgte innholdselementer, eller på ukjente ord, og at det dermed i liten grad blir tatt i bruk tekstanalytiske begreper (Håland & Hoel, 2016, s. 22). I norskfaget er de tekstanalytiske begrepene blant annet sentrale fordi teksten er det som studeres og fordi fagligheten viser seg i måten elevene bruker språket på. For eksempel kan samtaler om litteratur, også kalt litterære samtaler, forstås som en særegen arbeidsform i norskfaget. Den litterære samtalen innebærer utforskende diskusjon om en tekst som baserer seg på leseopplevelser og nærlesing (Håland & Hoel, 2016).

## 2.2 Dokumentgjennomgang

For å belyse problemstillingen på en best mulig måte er nødvendig med en gjennomgang av de dokumentene som styrer skolens praksis. Læreplanverket er delt i mange ulike deler, og på grunn av de begrensningene problemstillingen gir vil kun enkelte av delene gjennomgås. Dette er Opplæringslovens §1, Overordnet del av læreplanverket, unntatt kapittel 3 *Prinsipper for skolens praksis*, og læreplanen for norsk med kompetansemål kun etter 10.trinn. Videre vil fremstillingen av danning og literacy benyttes for å koble på litteraturteoretikerne Martha Nussbaum og Lisa Zunshine, som har hovedteoriene læreplanens ulike deler vil bli sett i lys av.

### 2.2.1 Opplæringslova og overordnet del

Opplæringslovens §1-1 innledes med at opplæringen i skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden, og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Videre står det blant annet at opplæringen skal bidra til utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre eget liv, og for å kunne delta i arbeidsliv og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 2008, §1-1). Læreplanens overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5.

Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordna prinsippene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Overordnet del av læreplanverket gjelder alle elever og i alle fag. I Overordnet del blir man presentert verdiene og prinsippene all opplæring skal bygge på, i tillegg til prinsipper for hvordan skolene skal jobbe. Overordnet del er dermed både grunnmuren og overbygningen for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Overordnet del skal altså ligge til grunn for all opplæringen i skolen, og de ulike fagplanene bygger på de samme verdiene og prinsippene som blir presentert her. Den skal brukes for å forstå de ulike delene og innholdet i fagplanene, i tillegg til å se sammenhenger i opplæringen på tvers av fag.

I Overordnet del av læreplanen kommer det fram at skolen har både et dannelsings- og utdanningsoppdrag. Disse oppdragene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Videre utdypes dette med at grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess, med enkeltmenneskets frihet, selvstendighet og ansvarlighet og medmenneskelighet som mål, og at opplæringen skal gi elevene grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringen skal altså danne hele mennesket til deltakelse i samfunnet. Overordnet del gir i tillegg en forklaring på at danning skjer gjennom at elevene får innsikt, opplevelse og utfordringer. Elevene skal derfor tilbys et bredt spekter av aktiviteter som fremmer danning i møte med andre, når de arbeider for seg selv, eller når de samarbeider (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg får vi i Overordnet dels kapittel 1.4 presentert at en skapende læringsprosess er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 2.2.2 Læreplan i norsk

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I norskfaget skal altså elevene møte på et bredt utvalg tekster, og dette tekstbegrepet bygger på både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Videre sier fagets relevans og sentrale verdier at faget skal «gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I løpet av utdanningen skal altså elevene lese både sakprosa og skjønnlitteratur, de skal utvikle evne til kritisk tenkning, reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, og få et perspektiv på teksthistorien (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I de tidligere læreplanene var det sånn at man fikk en oversikt over hvilke typer tekster som skulle leses, og av hvilke forfattere man skulle lese tekster av. Altså inneholdt tidligere læreplaner det man kaller en litterær skolekanon (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). I Læreplanen for kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble disse konkrete forfatterne og tekstene erstattet med kompetansemål som elevene skal ha oppnådd etter endt undervisning i faget, og dette er ført videre til LK20. Altså står læreren nå fritt til å velge hvilken litteratur elevene skal møte, så lenge valget gir elevene det utbyttet og den kompetansen læreplanen sier man skal ha gjennom kompetansemålene. I tillegg har læreren det som kalles metodefrihet. Det vil si at læreren selv kan velge hvordan det skal arbeides med tekster fram mot kompetansemålene. Det at læreren har fått dette ansvaret, er noe som blir sett på som viktig for å anerkjenne læreren som fagperson, og uttrykker tillit til lærerens faglige og metodiske valg. Samtidig er det et stort ansvar som krever at læreren har god oversikt over det litterære feltet, og at de vet hvordan man burde arbeide med skjønnlitteraturen for å kunne oppnå de oppsatte målene på best mulig måte (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 28).

Ottesen og Tysvær (2017) viser til at lesing og tolkning av læreplanen er en forutsetning for lærerens arbeidsmåter. Samtidig kommer det fram av deres forskning at lærerens lesing av læreplanen ofte er rettet mot kompetansemålene, og mindre rettet mot formålet i norskfaget. I formålet til norskfaget kommer det frem at faget skal bidra til danning, men Ottesen og Tysvær påpeker at det i liten grad oppfordres til utforskende lesing i kompetansemålene, som er en av forutsetningene for at skjønnlitteraturen skal bidra til danning (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 64). Denne forskningen ble gjort da LK06 var gjeldende læreplan, men man ser samme tendenser i LK20, der fagets relevans og sentrale verdier sier at faget skal bidra til danning, men dette uteblir i kompetansemålene. Ottesen og Tysvær hevder at dette kan være en av grunnene til at lærere ikke utnytter danningspotensialet i skjønnlitteraturen, og heller bruker faglitteraturen til *læring* og skjønnlitteraturen til *kosen* (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 64).

## 2.3 Skjønnlitteratur – hva er det?

Dette prosjektet hviler på en forståelse av at skjønnlitteratur er noe *eget*, og som dermed kan skilles fra andre tekster. Derfor vil en redegjøring av skjønnlitteratur være nødvendig for studiens forståelse, og hva som ligger til grunn for resten av masteravhandlingen.

### 2.3.1 Det totaliserte litteraturbegrepet

Ifølge ordboken er litteratur «skriftlig framstilling», og ordet litteratur stammer fra det greske ordet for bokstav – «littera». Man kan dermed si at en mulig, og svært enkel, definisjon av litteraturbegrepet er alt som er skrevet med bokstaver. Dette vil ikke være en avgrenset definisjon, og vil dermed gjøre at alt som er skrevet med bokstaver er litteratur. For eksempel en handlelapp, en vitenskapelig avhandling, et dikt, en roman, eller en tekstmelding skrevet på en mobiltelefon. I tillegg til bokstavkravet kan det også være andre krav som vil gjøre seg gjeldende i definisjonen på hva litteratur er. Blant annet kan det være rimelig å kreve at en litterær tekst både har oppbygning og en sammenheng, i tillegg til at den skal ha en virkning på leseren. På bakgrunn av dette er det derfor mange som krever at en tekst må ha et publikum for å kunne kalles litteratur (Skaftun & Michelsen, Litteraturdidaktikk, 2017, ss. 19-20). En såpass vid definisjon på litteratur, som omfatter nær sagt alt som er skrevet, kalles det totaliserte litteraturbegrepet. Det er ingen ting i veien for å bruke en slik definisjon, da den gir mulighet for å studere utallige tekster, men samtidig sier den ikke noe om hva som er særegent eller eksklusivt for litteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 20).

### 2.3.2 Det smale litteraturbegrepet

Gjennom å se på hva slags litterære tekster litteraturvitere skriver om, og underviser i, ser vi at det er et betydelig smalere syn på litteraturbegrepet enn det totaliserte litteraturbegrepet. Noen vil for eksempel forbeholde litteraturbegrepet til oppdiktete tekster, altså fiksjonslitteraturen, også kalt skjønnlitteratur. Dette vil på sin side være et *smalt* litteraturbegrep (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Begrepet skjønnlitteratur stammer fra det franske «belles-lettres» som opprinnelig var knyttet til litteratur i bunden form, men i løpet av 1700-tallet ble det i tillegg åpnet for at prosa kunne være skjønnlitteratur. I tillegg til dette er skjønnlitteratur også et kvalitetsbegrep. Litteraturen skal være beriket og opphøyd for «ånden», noe som vil si at den skal gi noe mer enn kun underholdning. Likevel er det variasjoner gjennom tidene på hva som har blitt betraktet som kvalitet eller «skjønt», noe vi ser kommer igjen på 1800-tallet da originalitetskravet kom. Kravet om originalitet innebærer

at skjønnlitteratur skal være kreative, unike og enestående verk (Skaftun & Michelsen, Litteraturredidaktikk, 2017, s. 21).

### 2.3.3 Det utvidete litteraturbegrepet

Det litteraturbegrepet som i dag er rådende, også i skolen og norskfaget, er det utvidete litteraturbegrepet. Dette skiller seg best fra de to andre forståelsene ved å ta utgangspunkt i begrepene skrift og funksjon.

Det er ikke all litteratur som er eller opprinnelig har vært skriftlig. Et eksempel på dette er eventyr og folkeviser som er blitt videreført gjennom muntlige tradisjoner før de etter hvert ble innlemmet i den skriftlige kulturen. I tillegg er det flere andre muntlige sjangrer som også må regnes som litteratur. Blant disse finner vi taler. Taler skrives gjerne ned som et manus før de fremføres mer eller mindre fritt ut ifra det skriftlige. Ut ifra dette er det gode grunner til å også regne muntlige tekster som en del av litteraturen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 24).

I tillegg til skrift handler litteraturbegrepet også om fiksjon. Det finnes ulike grader av fiksjon, og om man ser på fortellinger, romaner og noveller er det et flertall av disse som er oppdiktete historier. Samtidig ser man at det ofte i tillegg til fiksjonen er hendelser med nærhet til forfatteren og historier som har grunn i virkeligheten. Med tanke på dette kan man altså ikke si at et kriterium for litteratur er at det er «oppdiktethet». Samtidig ser man at de fortellingene som har denne nærheten ofte grenser opp mot selvbiografier, dokumentarfortellinger eller historieskriving – som er tre sentrale eksempler på sakprosasjangeren (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25).

Som et steg i å prøve å avgrense hva skjønnlitteratur er, blir det naturlig å sette den opp mot det som ofte anses som dens motsetning – nemlig sakprosa. Sakprosaen blir regnet som den fjerde litterære hovedsjangeren ved siden av de tre skjønnlitterære sjangrene. Det viktigste skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur er forholdet til virkeligheten. Man kan på en måte si at den som skriver sakprosa inngår en kontrakt med leseren om at det som fremstilles skal være i overensstemmelse med virkeligheten, og at fremstillingen skal være gjort på saklig grunnlag (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25). Johan L. Tønnesson (2008) hevder at sakprosaen kjennetegnes nettopp av at den kommer med «*direkte ytringer om virkeligheten*», altså at den skrives om de faktiske forhold slik de fremstår. Som en motsetning til dette vil dikning, eller oppdiktethet i skjønnlitteraturen, tegne et bilde av virkeligheten med andre

sannhetsrepresentasjoner enn sakprosaen. Disse tegningene av virkeligheten kan være både fantasifulle og urealistiske, men de kan også være realistiske og gi troverdige bilder av den virkelige verden (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26).

Et av særpregene ved skjønnlitteraturen kommer fram ved at både språk og oppbygning gjerne er annerledes enn i fagtekster eller sakprosa. En skjønnlitterær tekst forteller gjerne en historie, og forfatteren har ofte benyttet seg av metaforer og språklige bilder. Dette gjør at forskjellige mennesker kan oppfatte historiene annerledes, altså at man får ulike assosiasjoner når man leser teksten. De skjønnlitterære tekstene appellerer gjerne mer til følelser og fantasi enn andre tekster gjør, og til forskjell fra andre tekster er leserens egne tolkning viktigere og tolkningen overlates i større grad til leseren. Dette medfører at det som skjer i møtet mellom leserens sosiale og kulturelle bakgrunn og tekstens univers, i stor grad vil påvirke tolkningen som blir gjort (Roe, 2014, s. 63).

#### 2.4 Danningsbegrepet

Forsker innen pedagogisk filosofi, Ingerid S. Straume, viser til at det er mange ulike måter å definere hva danning egentlig er. Hun sier det kan gis like mange meningsfulle svar på hva danning er, som det finnes måter å leve livet sitt på. Det er altså uendelig mange definisjoner, som alle er meningsfulle på sine måter (Straume, 2013, s. 17). Dette forklarer hun ved at begrepet danning ikke eksisterer uavhengig av sin samfunnsmessige sammenheng, kulturen og historien. Straume (2013) påpeker også at det å bli dannet dreier seg om å utvikle seg til å bli en bestemt sosial type med den karakter og de idealer som måtte medfølge. Ettersom dannelsesbegrepet følger kulturen og historien vil dette bety at hva som blir betraktet som et dannet menneske hos én, kan virke fremmed hos et annet menneske. På denne måten vil alle samfunn, kulturer og stammer ha sine dannelsesidealene de streber etter. Samtidig er verken samfunnet, og dermed heller ikke dannelsesidealet, et statisk begrep. Med samfunn og kulturer i stadig endring, vil også dannelsesidealet være i endring. Straume beskriver dette som at *«Danning innebærer alltid en viss forming av individet innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet, er alltid å være dannet «for oss,» som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer»* (Straume, 2013, s. 17). Idealene forandres altså i takt med politiske, ideologiske og materielle forhold, og nettopp dette er grunnen til at dannelsesbegrepet er en helt unik inngang til idéhistoriske og kulturelle studier (Straume, 2013, ss. 17-18).

I løpet av 1970-årene tok pedagoger og fagdidaktikere opp dannelsbegrepet for å beskrive skolens og utdanningssystemets grunnleggende formål. På denne tiden var det nødvendig å vise at det ikke var den borgerlige kulturens manerer man snakket om i forbindelse med danning, men hvordan opplæringen kunne ivareta ulike verdier gjennom bevissthetsutvikling (Aase, 2005a, s. 16). På bakgrunn av dette ble det tatt et valg om at man snakket om danning fremfor dannelse, og at dette skulle markere forskjellen på ytre og indre danning. Danning ble på dette tidspunktet forklart som være- og tenkemåter som formes av kulturens grunnleggende verdier (Aase, 2005a, s. 16). Laila Aase forklarer at dannelsoppdraget i stor grad er knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen. På denne måten kan man se dannelsoppdraget som et demokratisk prosjekt. Videre understreker hun at dette ikke er noe som skjer av seg selv, og det er derfor viktig at det legges til rette for danning i skolen. Hun hevder dermed at om kunnskapen skal bli dannende er det viktig at den både berører og utfordrer elevene (Aase, 2005a, s. 17). En vid og ganske generell definisjon av dannelsbegrepet kan, ifølge Aase, se slik ut: «*en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt*» (Aase, 2005a, s. 17). Dette er en vid definisjon som inkluderer danning både som prosess og produkt, og kan dermed sies å være dekkende for det som vanligvis legges i begrepet. Likevel ser man at definisjonen ikke sier noe om hva tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper faktisk er. Nettopp dette hevder Aase er et grunnleggende problem – dette er spørsmål vi ikke er enige om (Aase, 2005a, s. 17).

Den tyske dannelsespedagogen Wolfgang Klafki knytter dannelsbegrepet direkte til vitenskapsfagene og skolefagenes kunnskapsformer og tradisjoner. Måten han gjør dette på er et syn på fagtradisjonen som kulturbærer, og dermed at skolen har en særegen rolle både for den enkelte og for samfunnet (Aase, 2005a, s. 19). Klafki har systematisert tradisjonene i danningshistorien inn i to hovedkategorier som han kaller *formale danningsteorier* og *materiale danningsteorier*. I de materiale danningsteoriene har, enkelt forklart, kulturen innholdsmessig absolutt verdi. Det betyr at ved å tilegne seg innholdet i kulturen blir man dannet. Å være dannet, ut ifra denne tenkemåten, betyr dermed at man har tilegnet seg en bestemt kunnskap eller tenkemåte (Aase, 2005a, s. 19). I motsetning til den materiale danningsteorien har vi den formale danningsteorien. Her legges det ikke vekt på innholdet, men på virkningen dannelsinnholdet har på utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans,



moralsk vurdering, eller evnen til å lære eller skaffe informasjon. En formal danningstenkning vil dermed hovedsakelig legge vekt på personlig vekst og utfoldelsesmulighet (Aase, 2005a, s. 19).

Klafki har i tillegg utarbeidet en tredje kategori ut fra de to hovedkategoriene. Denne kaller han *kategorial danning*. Et viktig poeng med den kategoriale danningsteorien er at denne ikke er en syntese eller en sammensetning av de to andre kategoriene, men at den representerer en annen danningstenkning. I den kategoriale danningsteorien står de to tradisjonene (formal og material) i et dialektisk forhold til hverandre. Klafki understreker at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom kulturformene og de mentale prosessene hos den enkelte som bidrar til danning. Hans forslag til en definisjon av danning ser slik ut:

*«Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker (Klafki, 1996, s. 192)».*

Aase setter dette i sammenheng med fag og klasserom, og viser til at eleven ikke dannes ved å lære om emner i de ulike fagene, men at de prinsipielle og grunnleggende innsiktene i disse emnene har mulighet til å påvirke elevenes tenkemåte og oppfatning av verden. På denne måten vil danningen være avhengig av at man både lærer *om* noe, i tillegg til at man lærer *av* og *gjennom* noe. Med dette avhengighetsforholdet har man da tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller et nytt blikk på verden (Aase, 2005a, s. 20).

#### 2.4.1 Norsk som dannelsesfag

Norskfaget er skolens største fag, og gjennom grunnskolen skal elevene gjennom til sammen 1770 timer med norskopplæring. I tillegg skal elever som velger studieforberedende linje på videregående skole gjennom ytterligere 393 timer (Hamre, 2020, s. 13). Ifølge Hamre er det to overordna perspektiver på norskfaget. Faget skal være et redskapsfag, og det skal være et dannelsesfag. Norsk som redskapsfag handler om at faget skal gi elevene den kunnskapen og den kompetansen som er nødvendig for videre skolegang og studier, i tillegg til deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv. I dagens samfunn vil dette i stor grad handle om tekstkompetanse. Dagens arbeidsliv og samfunn blir stadig mer tekstbaserte og digitalisert, og norskfaget stiller dermed med vesentlige redskaper for at elevene skal kunne forstå, delta og ytre seg (Hamre, 2020, s. 15). Perspektivet norsk som dannelsesfag er mulig mer utfordrende i det daglige

skolearbeidet. Man kan si at danningsaspektet ved norskfaget har et til dels mer overordna perspektiv som man arbeider mot på ulike måter. Flere av de ulike aktivitetene som utøves i norskfaget gir først mening når man ser de i et overordna perspektiv, som del av en helhet. Norskfaget har en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent, og gjennom norskfagets tekster skal elevene få innsikt i det tekstsamfunnet identiteten til den enkelte har røtter i, i tillegg til å bli kjent med egen teksttradisjon og hvilke perspektiver disse tekstene gir oss i dag (Hamre, 2020, s. 16). I tillegg til dette krever danningsperspektivet i norskfaget at elevene lærer normer, tekstkonvensjoner, og det å være kritisk til ulike typer tekster og ytringer. Samtidig tilbyr danningsperspektivet et estetisk perspektiv der tekster inviterer til innlevelse og identifikasjon, analytisk distanse og refleksjon. På denne måten kan man si at norskfagets danningside innebærer en bevissthet omkring den estetiske dimensjonen innenfor de ulike tekstformene og modalitetene (Hamre, 2020, s. 16).

Laila Aase beskriver norskfagets danningspotensial i følgende fire forhold:

- fagets særegne posisjon som språkfag
- faget som forvalter og fortolker av tekster
- faget som offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster
- fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk (Aase, 2005b, s. 69).

Videre forklarer hun at disse forholdene ikke representerer et systematisk kategorisystem, men at de henger innbyrdes sammen, selv om de viser til ulike aspekter ved faget. Faget har blitt beskyldt for å ikke ha noen indre sammenheng, men om man ser på *tekstene* som fagets kjerne vil denne sammenhengen komme tydeligere fram (Aase, 2005b, s. 70). Læreplanens målorientering gjør dermed at den på sentrale punkter skiller seg fra Aase og Hamres danningsforståelse, ettersom de ser danningsaspektet i norskfaget med et overordna perspektiv der kompetansen og kunnskapen i faget skal ruste elevene til deltakelse i samfunnet.

#### 2.4.2 Fra danning til identitet

Både i Overordnet del av læreplanverket og i læreplanen for norsk brukes begrepene *danning* og *identitet*. Dette er begreper som flere ganger benyttes i sammenheng. Men hva er så sammenhengen? Sylvi Penne viser til at der *danning* mer eller mindre er påført utenfra, gjennom undervisning eller annen aktiv påvirkning, handler *identitet* om en

personlighetsfølelse eller «jeg»-følelse – som noe individuelt og introvert som i større grad enn danning er et resultat av kulturelle sosialiseringprosesser. I moderne pedagogikk er konstruktivisme og sosialkonstruktivisme sterke retninger. Innenfor begge disse retningene er det viktig at individet og samfunnet må konstruere sin egen identitet. For å hjelpe elevene å utvikle sin identitet mener Skarðhamar, i likhet med Penne, at man kan ta veien via skjønnlitteraturen (Skarðhamar, 2011, s. 55). Penne, i Skarðhamar, sier at *«tolkning av litteratur er ikke vanskeligere enn å tolke det som skjer i våre liv. Det er viktig for barn og unge i dag å øyne en sammenheng mellom liv og litteratur, samtidig som de bevarer blikket for fiksjonen»* (Skarðhamar, 2011, s. 56).

Penne viser til Jerome Bruner som beskriver to ulike tenkemåter som brukes i det moderne skolesystemet. Dette er kaller han abstrakt og narrativ tenkning (Penne, 2001, s. 12). I den abstrakte tenkemåten legges det vekt på fornuft og rasjonale, og ved hjelp av denne tenkemåten vil elevene kunne systematisere i et abstrakt system. I et slikt system vil noe regnes som sant, og annet som usant. Slik kan vi videre se vår egen hverdag og forså våre egne liv i et system (Penne, 2001, s. 12). Narrativ tenkning, som er den andre tenkemåten Bruner forklarer, gir rom for livserfaringer der man kan forstå verden gjennom fortellinger. Gjennom ulike fortellinger i kulturen vil man kunne forstå andre mennesker, hva de føler og hva de tenker. Dette hevder Penne vil danne grunnlag for utvikling av empati og engasjement for andre, men også i seg selv (Penne, 2001, s. 12). Gjennom det narrative språket kan barnet utforske og oppleve. Samtidig gir det en mulighet til at de kan «se seg selv utenfra», altså gå ut av sin subjektive opplevelse og reflektere over seg selv. Det å kunne stille seg utenfor seg selv og vurdere seg selv ut ifra ulike situasjoner er et viktig element i moderne identitetsdannelse, og kalles gjerne *refleksiv identitet* (Penne, 2001, s. 14).

### 2.4.3 Martha Nussbaum

Martha C. Nussbaum (f. 1947) er en amerikansk filosof som i flere år har vært svært aktuell med sin forskning og sine utgivelser. Hennes filosofi belyser blant annet et fokus på følelser, estetikk, verdier og modning, som gjør at hennes teorier kan sees i sammenheng med danning og det dannelsingsperspektivet vi ser i LK20. Nussbaum er professor ved University of Chicago, og arbeidene hennes spenner over et stort antall emner, som blant annet etikk, politisk filosofi, feminisme, følelsenes filosofi og litteraturens filosofi. I flere år har hun også vært på tidsskriftet Foreign Policys liste over verdens 100 viktigste intellektuelle. Et viktig trekk ved Nussbaums arbeider er at hun er svært opptatt av klassisk filosofi, og derav knytter vår tids

filosofiske problemstillinger til den klassiske filosofiens tradisjon (Svendsen, 2021). I tillegg til dette fikk Nussbaum Holbergprisen i 2021 for banebrytende forskning innen filosofi og rettsvitenskap, og Holbergkomitéen fremhever henne som en av verdens ledende intellektuelle og en viktig forkjemper for humaniora og for verdien av rasjonell tenkning og medmenneskelighet i fellesskapsspørsmål (Holbergkomitéen, 2021).

I dette kapittelet vil det gjøres rede for utvalgte deler av Nussbaums filosofi som handler om og kan sees i sammenheng med bruk av litteratur, og som kan ha betydning for utdanningen. Den ene boka som er valgt til å belyse dette temaet er *Litteraturens etikk* fra 2016. Dette er en bok som inneholder den norske oversettelsen av seks sentrale Nussbaum-tekster hentet fra forskjellige deler av Nussbaums utgivelser. Innledningen i boka er skrevet av Irene Engelstad, som i tillegg til å ha skrevet innledningen også har gjort utvalget av tekstene som er med i boka. Engelstad forklarer i bokas innledning at utvalget er gjort etter noen enkle prinsipper. Hun har villet at utvalget av tekster skal handle om litteratur, i tillegg til at tekstene som er valgt har vekket engasjement og følelser, samtidig som de har utfordret og utvidet hennes kunnskaper. Tekstene er også valgt med en baktanke om at de kan ha betydning i debatt og refleksjon om norsk utdanningspolitikk, og om humanioras betydning i diskursen om demokrati (Engelstad, 2016, s. 15). I tillegg er Nussbaums bok *Cultivating humanity* fra 1997 benyttet, for å utdype og gi en bedre forståelse.

### *Følelsene*

I sin filosofi om litteraturens funksjon vektlegger Nussbaum følelser. Ifølge Nussbaum kan følelsene, i vår tid, se ut til å trenge et forsvar fordi fornuften ofte stilles høyere enn følelsene (Nussbaum, 2016, s. 168). Dette begrunner hun med at skillet mellom følelser og fornuft «har blitt en floskel i offentlige debatter» (Nussbaum, 2016, s. 168). Følelser blir ofte ansett som irrasjonelle, blant annet gjennom påstanden om at følelser er blinde krefter som ikke har noe med rasjonelle beslutninger å gjøre. Det hevdes at følelsene er blottet for refleksjoner og dømmekraft, og at de ikke er mottakelige for fornuft. På en annen måte kan man se på følelsene som «animalske», altså elementer som ikke er av fullt ut menneskelig natur (Nussbaum, 2016, s. 170). Som en motsetning til dette legger Nussbaum verdi og betydning i menneskenes følelser. Spesielt legger hun vekt på følelsenes betydning som grunnlag for moralske handlinger. I Nussbaums syn på følelser er det særlig tre sider som er av betydning i denne sammenhengen. Den ene handler om hennes resonnement med tanke på hva følelser er,

den andre handler om følelsenes etiske dimensjon, og den tredje handler om følelser sett i sammenheng med litteratur.

Nussbaums syn på hva følelser er baserer seg på at følelser ikke kun er fysiologiske reaksjoner og blinde krefter, men at de innebærer et kognitivt perspektiv. Hun forklarer følelser som en måte vi mennesker opplever verden på. Følelsene vi har vil alltid være rettet mot *noe* eller *noen* utenfor oss selv, og dermed vil de opptre i sammenheng med en overbevisning eller verdivurdering om disse tingene eller menneskene vi føler noe for. Som et eksempel på dette vil man bli sint på en annen dersom man er overbevist om at denne personen har krenket deg eller noen du er glad i med vilje. Dersom man av en eller annen grunn skulle slutte å være overbevist om at det er sant, vil det kanskje medføre at sinnet går over, eller at det skifter retning (Nussbaum, 2016, s. 176). Flere ulike følelser bunner i en slik type overbevisning, og om det dreier seg om verdi eller betydning kan dette være svært dypt forankret i egen psyke. Uten denne typen overbevisninger hevder Nussbaum at følelsene ikke vil ha noe sted å slå rot (Nussbaum, 2016, s. 177). Slike overbevisninger er i tillegg knyttet til ytre faktorer som andre mennesker og verdier som er felles for kulturen. Med dette grunnlaget vil følelsene minne oss på at vi er til i relasjon til andre, og at vi har behov og mangler som kun omverdenen kan oppfylle (Nussbaum, 2016, s. 177).

At følelser innebærer både overbevisninger og verdivurderinger har bidratt til motargumenter mot at man skal legge vekt på følelser i det offentlige liv. Blant annet mente Stoikerne, som Nussbaum henter sine teorier om følelser fra, at følelser knyttet til overbevisning utgjør en trussel, altså at det er skadelig, for samfunnet. Det er fordi overbevisningene er avhengig av noe ytre, og stoikerne mente at dette var en usannhet. De usanne overbevisningene får oss til å handle irrasjonelt og inkonsekvent, og om man kvitter seg med disse blir livet mer tilfredsstillende (Nussbaum, 2016, s. 180). Selv om Nussbaum støtter stoikernes syn på hva følelser er, er hun derimot ikke enig når det gjelder konklusjonen. Følelsene er nært knyttet til en bestemt type overbevisning, der ting eller personer utenfor jeget tillegges betydning. Gjennom slike vurderinger vil man erkjenne sine egne behov og sin manglende selvstendighet. Altså erkjenner vi at vi har behov for noe utenfor oss selv. Gjennom denne erkjennelsen ser vi at vi har behov for ytre påvirkning og at vi trenger å være knyttet til andre for å få et fullstendig liv (Nussbaum, 2016, ss. 179-180).

Stoikerne argumenterer mot følelsenes betydning for offentligheten, og baserer seg på at det eneste man trenger er indre ressurser og egen, iboende dyd. I motsetning til stoikernes tanker om at man gjennom de usanne overbevisningene handler irrasjonelt og inkonsekvent, hevder Nussbaum at om man skal ta vekk følelsene fra menneskelivet er man også nødt til å fjerne de overbevisningene som ligger til grunn for følelsene (Nussbaum, 2016, s. 180). Som et eksempel på dette viser hun til følelsen medlidenhet. Dette beskriver hun som en følelse som forutsetter en overbevisning om at et annet menneske lider uforskyldt. Hun beskriver grunnlaget for medlidenhet som «overbevisningen om at mange alminnelige former for uhell og ulykke – tap av barn og andre kjære, krig, tap av politiske rettigheter, sykdom og egen død – har stor betydning i livet» (Nussbaum, 2016, s. 181), og at når denne typen ulykke rammer andre, kan den også ramme oss selv. Skal man da fjerne følelsen medlidenhet må man i tillegg fjerne dette premisset for den.

Nussbaum resonnerer omkring følelsenes betydning for samfunnet, og går tilbake til den filosofiske tradisjonens holdning om følelser. Her sies det at visse overbevisninger om betydningen av hendelser og mennesker ikke bare er nødvendige, men også et tilstrekkelig grunnlag for følelser (Nussbaum, 2016, s. 183). Om man skal kunne slutte seg til dette må man også mene at dersom følelsen ikke er til stede, da kan heller ikke overbevisningen være der. I det minste ikke fullt ut. Nussbaum hevder derfor at dette betyr at man også mangler gyldig grunnlag for sosial rasjonalitet (Nussbaum, 2016, s. 183). På denne måten blir følelser dermed grunnlaget for moralske handlinger. Dette baserer seg på at følelsene er forbundet med overbevisninger om hva som er viktig/riktig og fordi man erkjenner sin egen sårbarhet og avhengighet til samfunnet rundt oss. Samtidig legges det vekt på at følelsene ikke kan fortelle oss hvordan vi skal løse problemer, men at de gjør oss oppmerksomme på at det er problemer til stede som burde løses (Nussbaum, 2016, s. 185). Som en måte å forstå Nussbaum kan man tenke seg at ved å fornekte følelsenes betydning – både privat og i offentligheten – vil man også fornekte at vi har en tilhørighet til resten av samfunnet, og det ville tatt vekk den muligheten vi har til å se hva som har verdi.

### *Martha Nussbaum om litteratur*

Martha Nussbaum skriver at «Litteraturen står på følelsenes side» (Nussbaum, 2016, s. 167). Det hun mener med dette er at litteraturen vekker naturlige følelser hos leseren, samtidig som hun forklarer at følelsene også er bygd inn i litteraturens struktur. Ved at følelsene ligger i litteraturen hevder hun at leserens oppmerksomhet blir rettet mot selve den litterære formen

(Nussbaum, 2016, s. 167). Nussbaum utvider synet på følelser ved å forklare at følelsene ikke er fornemmelser som strømmer fritt ut av vårt indre. Hun beskriver ikke følelsene som naturlige eller personlige, men heller som tillærte, sosiale konstruksjoner. Med dette mener hun at vi lærer hvordan vi skal føle, og at vi tilegner oss et repertoar av følelser, på samme måte som vi lærer og tilegner oss andre ting vi tror på (Nussbaum, 2016, s. 127). Likevel mener Nussbaum at i motsetning til andre overbevisninger, læres ikke følelsene gjennom abstrakte eller konkrete påstander om hvordan verden er. Først og fremst er det gjennom fortellinger vi lærer følelser. Gjennom fortellinger blir vi vist følelsenes struktur, og også hvordan følelsene fungerer. Fortellingene, som er skapt av andre, læres bort og innlæres. Når disse fortellingene deretter blir internalisert vil de bidra til å forme vår opplevelse av verden. Hvordan verden føles og ser ut (Nussbaum, 2016, s. 127).

Det er et sentralt poeng ved Nussbaums tanker om innlæring av følelser gjennom fortellinger, at det ikke kun dreier seg om hva litteraturen «sier», men også litteraturens form. For Nussbaum er dette to sider av samme sak, men det er verdt å merke seg at det er to sider. Hun forklarer dette ved å si at fortellingene ikke bare representerer og vekker følelsesmessig aktivitet, men fordi de narrative formene er kilder til følelsesmessige strukturer, og dermed er paradigmer på hva vi opplever at følelser er (Nussbaum, 2016, s. 139). Som en konsekvens av Nussbaums syn på følelser vil det å studere litteraturens følelsesmessige innhold og form også bli en sentral del av å reflektere over samfunnets følelser. Gjennom å reflektere over samfunnets og kulturens følelser vil man også se på dens overbevisninger og verdivurderinger. Dette viser at man ved å studere litteratur fra tilbake i tid, vil kunne gi oss mulighet til å se tidligere samfunns, og kulturens, verdivurderinger og overbevisninger.

Blant alle de følelser Nussbaum skriver om er det særlig én, nemlig medlidenhet, som peker seg ut. Medlidenhet for Nussbaum dreier seg om å ha innsikt i et annet menneske som har opplevd smerte eller en ulykke, som personen selv ikke er skyldig i (Bale, 2017, s. 42). Kjersti Bale beskriver Nussbaums syn på medlidenhet i forbindelse med det vi vanligvis tenker på som empati. Altså som innlevelse, evne til identifikasjon, forstå og erkjenne andres følelser og reaksjoner. Samtidig legger hun til at Nussbaums forståelse av medlidenhet går ut over dette begrepet ved å tilføye sympati – bevissthet om at man også selv er sårbar for ulykke eller smerte (Bale, 2017, s. 42). Videre viser Bale til at Nussbaum ser en sammenheng mellom kunst, medlidenhet og utvikling av demokratiske holdninger.

I følge Nussbaum bidrar kunst til å danne evne til å kunne foreta vurderinger, i tillegg til evnen til innlevelse. Dette er evner hun mener *kan* og *bør* komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar (Nussbaum, 2016, s. 26). Blant annet ser Nussbaum litteraturens evne til å utvikle samfunnsborgerens forestillingsevne. På bakgrunn av dette hevder hun at hvis den litterære forestillingsevnen bidrar til å utvikle medlidenhet, og om det er sånn at medlidenhet er en forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, er det god grunn til å undervise i de verker som fremmer de former for medlidende forståelse vi trenger (Nussbaum, 2016, s. 43). Nussbaum hevder at dette innebærer at vi også inkluderer verker som gir stemme til de gruppene i samfunnet det er viktig at vi forstår. Med dette utdyper hun medlemmer av andre kulturer, etniske minoriteter, kvinner, lesbiske og homofile.

### *Verdensborgeren*

Martha Nussbaum har spesielt ett mål hun ønsker skal oppnås gjennom undervisningen og utdannelsen. Det er å danne det hun kaller *verdensborgere*. Hun beskriver verdensborgeren som en som har kunnskap om historie og samfunnsforhold. Dette er kunnskaper hun hevder kan oppnås gjennom flere forskjellige fagstudier, men likevel sier hun at selv om man vet mye om og kjenner til mange ting om andres liv, er man fortsatt ikke fullt rustet til å delta i samfunnet (Nussbaum, 2016, s. 25). «We must educate people who can operate as world citizens with sensitivity and understanding», skriver hun (Nussbaum, 1997, s. 52).

Kunnskapen og følsomheten hun sikter til dreier seg om noen grunnforhold ved det å være menneske. På den ene siden hevder hun at vi alle er forbundet til hverandre som mennesker, men samtidig er vi på den andre siden knyttet til lokale kulturer som vi identifiserer oss med. I de lokale kulturene henter vi kulturspesifikke verdier, i tillegg til at vi utvikler vår måte å oppfatte og betrakte verden på. Når vi da møter mennesker som er annerledes enn oss selv kan vi se at vi er grunnleggende like fordi vi er mennesker, men også at vi samtidig er ulike fordi vi er forankret i ulike tradisjoner og kulturer. Holdningen til en dannet verdensborger vil i dette tilfellet være at hen, og alle andre, lever i to verdener samtidig. Disse to verdenene er da den lokale kulturen og den globale kulturen som også kan kalles den fellesmenneskelige. Verdensborgeren vil kunne gjenkjenne at det er i den globale verdenen at vi har et ansvar med tanke på det moralske og sosiale, til tross for at de handlingene som gjøres har sitt opphav i den lokale verdenen (Nussbaum, 1997, s. 60)

I denne forbindelsen viser Nussbaum til et sitat at Heraklit fra omkring 2500 år siden, nemlig at «det å lære om mange ting skaper ikke innsikt» (Nussbaum, 2016, s. 25). Dette utsagnet ble



understreket også av Markus Aurelius som hevdet at for å danne en verdensborger er det ikke tilstrekkelig å kun samle kunnskaper. Vi må i tillegg dyrke vår egen evne til innlevelse for å bli i stand til å forstå andre menneskers motiver og valg. Gjennom å forstå andre på denne måten vil de ikke lenger fremstå som skremmende fremmede og annerledes, men heller som individer vi deler mange av våre problemer og muligheter med (Nussbaum, 2016, s. 25). Nussbaum viser videre til at ulikheter knyttet til religion, kjønn, hudfarge, nasjonalitet og klasse gjør at det blir vanskeligere for å forstå andre. Dette begrunner hun med at ulikhetene ikke bare er bestemmende for praktiske valg man tar, men i tillegg former deres «indre», ønsker, tanker og blikk på verden. Og det er i denne sammenhengen Nussbaum hevder at kunstformene spiller en sentral rolle. Det er fordi kunstformene bidrar til å danne den forestillingsevnen som er sentral for god samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 25).

Nussbaum viser til den amerikanske forfatteren Ralph Ellison som sier at det ikke er litteraturenes eneste oppgave å bidra til at folk blir bevisste samfunnsdeltakere, men at dette er en av litteraturens vesentlige oppgaver. Skjønnlitteraturen gir oss muligheten til å betrakte andres liv med mer enn en turists interesse. Nemlig med engasjement og empatisk forståelse og med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Litteraturen gir oss mulighet til å se hvordan omstendigheter former andre menneskers liv, som i utgangspunktet hadde samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv. Vi ser også at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for forventninger, ønsker, håp og frykt (Nussbaum, 2016, s. 29). Nussbaum hevder at alle disse komponentene er sentrale når vi skal ta de valgene vi er forpliktet til å ta som aktive samfunnsdeltakere.

Videre viser Nussbaum til at høyere akademisk utdanning bør bidra til å gi studenter en bevissthet omkring litteratur på mange forskjellige måter. I tillegg spiller litteratur en sentral rolle i utdannelsen av verdensborgere. Hun stiller dermed spørsmål rundt hvilken type litteratur, altså hva slags litterære verk, og hva slags undervisning om disse verkene skal de akademiske institusjonene fremme for å kunne dyrke frem et opplyst og empatisk syn på de som er annerledes enn oss selv (Nussbaum, 2016, s. 29). Videre svarer hun på spørsmålet ved at man vil oppdage at målet om å danne verdensborgere oppnås best gjennom en litteraturundervisning der man tar i bruk både nye tekster og den velkjente «kanon», og ser på disse tekstene med et veloverveid og kritisk blikk. Videre hevder Nussbaum at «hvis litteraturen er en fremstilling av menneskers muligheter, vil de litterære verkene vi velger ut, uunngåelig være et svar på, og videreutvikle vår oppfatning av hvem vi er og hvem vi kunne

være» (Nussbaum, 2016, s. 51). Hun viser til at det ofte blir ansett som utilbørlig å nærme seg litteratur med et «politisk siktemål». Samtidig er det vanskelig å rettferdiggjøre en påstand som dette uten at man omfavner en form for estetisk formalisme, som Nussbaum mener er «ufruktbar og lite tiltalende» (Nussbaum, 2016, s. 30).

### *Forestillingsevnen – narrativ imaginasjon*

Selve grunnlaget for å danne forestillingsevnen som Nussbaum mener er essensiell for å kunne bli en verdensborger må begynne tidlig i livet. Hun forklarer at når barn og unge utforsker fortellinger, rim og sanger sammen med voksne de er glade i, lærer de å legge merke til, og legge mer oppmerksomhet til andre menneskers lidelser (Nussbaum, 2016, s. 34). Som et eksempel på den begynnende utviklingen av narrativ imaginasjon bruker Nussbaum barnerimet «twinkle, twinkle little star, how I wonder what you are». Ved hjelp av dette rimet vekkes det en undring i barnet, noe som kan føre til at barnet begynner å tenke at det som vanligvis bare er en form av noe på himmelen kanskje har et indre liv med følelser og tanker, ikke ulikt en selv (Nussbaum, 1997, s. 89). Videre, når barnet blir eldre, vil historiene bli mer sofistikerte og fungerer sammen med barnets forsøk på å forklare og finne ut hvordan verden faktisk er og funker. Ved hjelp av den undringen man får over historier vil man dermed også få tilgang til det indre som ellers kun viser sitt ytre (Nussbaum, 1997, ss. 89-90). Etter hvert vil fortellingene kunne stille barna overfor den ujevne fordelingen av lykke og ulykke som finnes i livet, og dermed vil de kunne gjøre barnet i stand til å bli følelsesmessig overbevist om at dette er viktig.

Undringen barnet får gjennom fortellinger vil etter hvert også kunne overføres til å ikke bare gjelde ting, men også mennesker. Om barnet ikke får høre, eller får trening, i historier vil det heller ikke ha mulighet til å trene sin evne til å se at andre mennesker har et like rikt indre liv som de selv har. Ettersom andre menneskers indre liv ikke er tilgjengelig for oss, må vi undre og tenke oss til at også hos det/de vi ser finnes en indre verden med et indre liv. Som en konklusjon til dette hevder Nussbaum at «this set of limbs in front of me has emotions and feelings and thoughts of the sort I attribute to myself will not be reached without the training of the imagination that storytelling promotes.» (Nussbaum, 1997, s. 89)

Til tross for at fortellingene gjør oss i stand til å forestille oss andre menneskers indre liv, gjør de oss også bevisste på de begrensningene som ligger i forestillingsevnen. I andre del av barnerimet «how I wonder what you are», finner vi innsikten i at man aldri korrekt kan forstå

andre menneskers tanker, følelser, frykt og glede. På samme måte som i oss selv, vil det alltid være noe i det indre livet som er skjult fra andre, og som man ikke trenger å uttrykke til andre. Gjennom undringen over fortellingene kan vi dermed også forstå det faktum at andre mennesker har et dypere indre liv der det finnes områder som kun personen selv kan se og være bevisst på (Nussbaum, 1997, ss. 89-90). Dermed må man, om man skal se et helt menneske, være bevisst på at de har et indre liv som kan forestilles, men at de i tillegg har et skjult indre liv som kun er for dem.

Videre fortsetter Nussbaum med at eldre barn og ungdom bør bli kjent med mer komplekse litterære verk. Her trekker hun blant annet frem tragedieformen som et komplekst verk som kan ha enorm betydning i oppdragelsen av ungdom. Gjennom tragedien blir man kjent med de vonde tingene som kan skje i et menneskeliv. Ved å la tilskueren identifisere seg med den tragiske hovedpersonen, samtidig som hovedpersonen fremstilles som et relativt godt menneske som ikke selv er skyldig i sin ulykke, vil skuespillet la medlidenhet med andres smerte gripe tilskuerens forestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 35). I denne sammenhengen vil det ikke lenger kun være empati som står i fokus, men også utvikling av sympati. Sympatien hos tilskueren vil utvikles gjennom innsikten om at det finnes farer som alle mennesker er utsatt for (Nussbaum, 2016, s. 35).

Narrativer gir oss en særegen mulighet til å sette seg inn i mennesker som er forskjellig fra en selv med både innlevelse og empatisk forståelse. Nussbaum refererer til Aristoteles og skriver:

«As Aristoteles argues in chapter 9 of *The Poetics*, literature is “more philosophical than history” – by which he means more conducive to general human understanding – precisely because it acquaints us with “the kind of thing that might happen,” general forms of possibility and their impact on human lives” (Nussbaum, 1997, s. 92).

Litteraturen presenterer oss altså for ulike mennesker med deres muligheter under varierende omstendigheter, og hvordan dette påvirker deres liv. Det den derimot ikke gjør er å presentere oss for kunnskap om faktiske ting vi skal lære. Den gir oss en mulighet til å leve oss inn i andre mennesker, og forstå blant annet hvordan omstendigheter påvirker handlinger.

Med bakgrunn i dette hevder Nussbaum at litteratur er berikende for menneskelivet på mange forskjellige måter, og at dette mangfoldet bør speiles i pensumlistene på de lavere

universitetsnivåene. Samtidig mener hun at litteraturens viktigste bidrag til samfunnsborgerens liv, er dens evne til å gjøre vår forestillingsevne mer mottakelig for mennesker som er annerledes enn oss selv. Både når det gjelder konkrete livsvilkår, men også når det gjelder følelser og tanker. Hun viser til Ellison som formulerte det på denne måten:

*«Et litterært verk kan bidra til å «bekjempe den nasjonale tilbøyeligheten til å fornekte at min romankarakter har felles menneskelige trekk med dem som kan komme til å lese om erfaringene hans»» (Nussbaum, 2016, s. 57).*

Samtidig er det viktig å understreke at Nussbaum også hevder at litteraturen ikke alltid gir oss sannferdige bilder av menneskelivet. Den kan gi feilaktige bilder av historiske og vitenskapelige kjensgjerninger og også feilaktige bilder av flere former for urett og lidelser som kan gjøre dem verre enn de egentlig er. På bakgrunn av dette mener Nussbaum derfor at det er viktig å bruke kritisk skjønn når vi velger litterære verk som skal leses, og at vi hele tiden vurderer teksten kritisk under leseprosessen, i dialog med andre lesere (Nussbaum, 2016, s. 193).

### *Utfordringer med litteraturen*

I store deler av den vestlige verden rådet det i andre halvdel av 1900-tallet et formalistisk og estetisk orientert litteratursyn. Dette er noe Nussbaum har kritisert, og har heller valgt å forsvare et mer politisert syn på litteraturen. Hun sier at vi må tro og håpe at litteratur og kunst betyr noe, og det finnes en etisk kraft der som kan bevege og forandre mottakeren. Til tross for at Nussbaum omtaler litteraturens egenskaper varmt finnes også mange nyanserte synspunkter i hennes filosofi. Blant annet er hun skeptisk til flere av de standpunktene som hevdes innen postkolonialistiske og identitetspolitiske lesinger av litteratur (Engelstad, 2016, ss. 21-22). Her hevder hun at det *hvordan* vi leser, tolker og formidler et verk som er det avgjørende, og om verket i seg selv inneholder de korrekte politiske og moralske verdiene er av mindre betydning. I denne sammenheng sier hun at «en av kunstens viktigste roller er å utfordre konvensjonelle sannheter og verdier» (Nussbaum, 2016, s. 42). Vi må altså la kunsten støte, forstyrre og forurolige oss, og dermed kan den også forandre oss. Hun påpeker at det å være støtende i seg selv ikke er et tegn på litterær kvalitet, men at et støtende verk kan være en del av dets samfunnsmessige verdi (Nussbaum, 2016, s. 42).

Til tross for at Nussbaum selv ikke har tatt i bruk begrepet *danning*, ser man at de begrepene hun bruker blant annet om verdensborgeren representerer mye av det samme som når man skal forklare danning. Hun viser til noen grunnforhold ved det å være menneske som er sentrale for samfunnsdeltakelse. Disse grunnforholdene kan man se i sammenheng med de verdier, holdninger og egenskaper det siktes til når man snakker om danning i tilknytning med skolens dannelsingsoppdrag.

## 2.5 Literacy

Begrepet *literacy* kan oversettes direkte fra engelsk med evnen til å lese og skrive. Opprinnelig stammer ordet fra det latinske ordet *littera* som har koblinger til ord som brev (letter) og bokstav (letter). I sin opprinnelige form henviste begrepet *literacy* til bokstav, og hva man kan gjøre med bokstaver. I tillegg handlet det å «ha literacy» om å mestre alfabetet, og kunne skape mening med verbalspråk (Blikstad-Balas, 2019, s. 9). Når vi derimot snakker om literacy i dag handler det om mye mer enn kun å sette sammen bokstaver og få dem til å bety noe. Man kan si at literacy i utvidet forstand dreier seg om hvordan vi skaper mening med tekster.

Det er spesielt to forhold som gjør at literacy-begrepet har fått et utvidet innhold. Først og fremst er det ikke lenger bare verbalspråk som kan formidle mening. Bokstaver opptrer ofte, så å si alltid, sammen med andre uttryksformer. Av den grunn omfatter det moderne synet på literacy også en bevissthet om at ulike modaliteter virker sammen, og på denne måten formidler innhold. Den andre grunnen er at bokstaver, ord og tekster alltid er en del av en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster skrives, leses og oppfattes av de som leser den. Dette betyr at dagens literacy-begrep viser til en sammensatt og kompleks kompetanse, som innebærer ferdigheter i å skape mening ved hjelp av ulike tegn og modaliteter (Blikstad-Balas, 2019, s. 10). En av de mest utbredte internasjonale definisjonene beskriver literacy-kompetanse på følgende måte:

*Literacy is 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).

Denne definisjonen er nokså detaljert, og beskriver hva literacy gjør deg i stand til å gjøre, blant annet identifisere og forstå. I tillegg viser definisjonen hva literacy-kompetansen muliggjør, som å oppnå de målene man har satt for seg selv og utvide kunnskap. Videre viser den til at det kreves literacy for å kunne delta aktivt i samfunnet. Ut ifra denne definisjonen kan man se at literacy blir fremhevet som forutsetning for demokratisk deltakelse, i tillegg til at det er en kompetanse som er viktig å ha både for enkeltmennesket og for samfunnet (Blikstad-Balas, 2019, ss. 15-16). I tillegg handler literacy om tekst i kontekst, eller tekstkompetanse, der man har evne til å bruke kontekst for å skape mening i teksten. Atle Skaftun er en av de som i løpet av de siste årene har forsøkt å understreke verdien av å ta inn det engelske ordet literacy uoversatt i norsk. Han hevder at ordet representerer en form for underliggjøring av de grunnleggende ferdighetene som ikke fanges opp av forslagene til oversettelser av ordet. Samtidig som ordet knyttes til individuelle ferdigheter, hevder han at det i tillegg handler om bruk av tekst og om deltakelse i skriftkulturer både i og utenfor skolen (Blikstad-Balas, 2019, s. 14).

Når Sylvi Penne snakker om literacy forklarer hun at literacy-kompetanse blant annet utvikles med utgangspunkt i skrift. Skriften stadfester tekstens ord, men skrift i seg selv er ikke mening. Med dette mener hun at den skrevne teksten har et behov for å få mening gjennom tolkning, og at den da må tolkes ut ifra sin meningsgivende kontekst. Hun fremhever tolkningsbegrepet som et nøkkelord for literacy-begrepet. Alt det som fremstilles i den multimediale og skriftliggjorte verdenen vi lever i må aktivt tolkes i ulike kontekster. Hun viser også til at den tolkningen vi gjør gjøres med ulik forforståelse ut ifra hva slags type tekst vi leser. Alt av personlige følelser og meninger må settes på vent, da det er sentralt å erkjenne og forstå den andres intensjoner og eventuelle følelser. På bakgrunn av dette hevder Penne at en del av literacy-kompetansen dreier seg om kontekstuell metabevissthet (Penne, 2013, s. 44).

### 2.5.1 Skolens literacy

Skolen har et spesielt ansvar for å ruste elevene til å mestre både dagens og morgendagens tekstpraksiser, og dagens tekstbaserte samfunn stiller høye krav til oss (Blikstad-Balas, 2019, s. 69). Dagrun Skjelbred, professor emeritus ved Høgskolen i Sør-Norge, forteller at fremdeles, i likhet med da allmueskolen ble opprettet, er skolens sentrale oppgave å gjøre barn tekstkyndige. Altså skal skolen gjøre elevene i stand til å tolke, bruke, vurdere og fornye

de tekster som har status og verdi i samfunnet. Akkurat hvilke tekster, hvordan vi skal tolke de og hvordan de kan utformes er en av skolens viktige oppgaver i arbeidet med tekstkyndighet. Skjelbred hevder skolens literacy-begrep må romme både en ferdighets- og en dannelsingsdimensjon (Blikstad-Balas, 2019, s. 68).

Begrepet *grunnleggende ferdigheter* i Kunnskapsløftet kan forstås som en oversettelse av den engelske betegnelsen, men samtidig ser man at *literacy*-begrepet rommer mye mer enn det man kan se på som et smalt definert ferdighetsbegrep. Det viser heller til «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg i et stort register av betydningsbærende eller (...) semiotiske ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (Fjørtoft, 2014, s. 71). Fjørtoft (2014) viser også til at begrepet *tilgangskompetanse* kan brukes på lignende vis, der det handler om det enkelte menneskets mulighet til å få tilgang til, vurdere, skape og gjenbruke tekster som kan påvirke den tekstkulturen vi lever i. Likevel er det i dag vanlig å bruke *literacy* også i norskspråklig sammenheng.

Høy kompetanse i de grunnleggende ferdighetene innebærer at eleven forstår situasjonen han eller hun befinner seg i, at eleven intuitivt assosierer den med tilsvarende situasjoner fra egen erfaring, og at eleven har en opplevelse av at planer eller strategier har fungert i tidligere situasjoner (Fjørtoft, 2014, s. 74). Når elevene må forholde seg kritiske til tekster, diskutere for å skape mening og bygge opp egen argumentasjon når de skriver, utvikler de seg over tid til å bli selvstendige, tenkende mennesker. Med de samme ferdighetene vil de også utvikle evne til å kommunisere med andre gjennom tekst og tale (Fjørtoft, 2014, s. 74).

Å vektlegge literacy eller grunnleggende ferdigheter i norskfaget går ut på at alle elever har behov for velutviklede sett med språklige ferdigheter. Det er ikke gitt hva som er den beste eller mest riktige rekkefølgen å tilegne seg ferdigheter i norskfaget. Noen elever kan ha stort utbytte av å lære seg ulike lesestrategier før de går over til arbeid med å skrive artikler. Da vil de kunne overføre noe av strategiforståelsen fra lesing til skriving. På samme måte kan andre elever bruke kunnskapen de har om oppsummering som skrivestrategi når de vender tilbake til lesing av fagtekster eller skjønnlitteratur (Fjørtoft, 2014, s. 74). Videre viser Fjørtoft til at det ikke nødvendigvis er rekkefølgen elevene lærer i som er det viktigste, men at undervisningen tilrettelegger og åpner for muligheter for overføring av ulike ferdigheter og strategier (Fjørtoft, 2014, s. 74).

### 2.5.2 Literacy i et kognitivt perspektiv

Literacy sett i lys av kognitive teorier søker å forstå hvordan mennesker utvikler og anvender psykologiske evner som persepsjon, hukommelse og forståelse for å kunne forstå og bruke språk og andre symbolsystemer. De kognitive teoriene om literacy forsøker å beskrive relasjonen mellom langtidsmindet og arbeidsminnet i hjernen, utviklingen av ordforråd, bruk av lesestrategier, vår bevissthet om egen tenkning (metakognisjon), forkunnskaper om emnet og en rekke andre fenomener (Fjørtoft, 2014, s. 75). Gjennom den kognitive psykologien blir vi også kjent med det som kalles *skjemateori*. Skjemateori dreier seg om at kunnskapen som er lagret i hukommelsen er organisert etter ulike skjemaer. Disse skjemaene samler og strukturer minner om enkelterfaringer, og når vi møter på ny informasjon vil vi forsøke å få tilpasse denne til de skjemaene vi allerede har lagret. Om ikke dette fungerer vil vi prøve å modifisere skjemaene slik at de passer til den nye informasjonen (Fjørtoft, 2014, s. 75).

En norsklærer bør, ifølge Fjørtoft, være svært bevisst og forstå begrepet *tekstkompleksitet*. Gjennom norskfaget møter man på utallige tekster, som kan ha store ulikheter. Det er korte, lange, enkle og vanskelige tekster. De er skrevet av forskjellige avsendere, og beregnet på ulike mottakere. Det er en kognitiv utfordring at det eneste noen av tekstene har de felles er at de i varierende grad skal forstås av noen, og derfor er det viktig at man som lærer forstår begrepet tekstkompleksitet (Fjørtoft, 2014, s. 75).

Tidligere har man tenkt at de tekstene man benytter seg av i undervisningssammenheng skal tilpasses elevene på best mulig måte. Gjennom nyere kognitiv literacyforskning har det derimot kommet didaktiske råd som antyder at det er behov for undervisning i tekster av varierende kompleksitet, og at elevene lærer mer dersom de undervises i vanskelige tekster enn om de kun leser tekster på samme nivå (Fjørtoft, 2014, s. 78). Forskningen viser også at en kombinasjon av tekstkompleksitet, engasjement for lesing og god strategiundervisning fremmer leseforståelse hos elevene (Fjørtoft, 2014, s. 78).

### 2.5.3 Mentalisering

Filosofien til Martha Nussbaum setter søkelys på følelsenes betydning i menneskelivet, i tillegg til utviklingen av den narrative forestillingsevnen som grunnlag for danning av verdensborgere. Denne tankegangen har fellestrekk med andre begreper som kan bidra til å utdype og utvide vår kunnskap om litteraturens verdi i et dannelses- og literacy-perspektiv. I



dette delkapitlet vil det gjøres rede for begrepet *mentalisering*. Mentalisering knyttes gjerne til lesing av skjønnlitteratur, og vil derfor være relevant med tanke på studiens problemstilling.

### *Begrepet mentalisering*

Begrepet mentalisering dreier seg om at vi alltid fortolker hverandre. Det omfatter det å forstå seg selv, samt det å forstå andre, og er en viktig kompetanse for å kunne regulere egne følelser (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066).

Enkelt forklart innebærer mentalisering et fokus på mentale tilstander i seg selv eller i andre, og særlig i forklaringer på atferd. Våre mentale tilstander påvirker vår atferd gjennom overbevisninger, ønsker, følelser og tanker, og uansett om vi er klar over det eller ikke er de med på å bestemme hva vi gjør. Gjennom å innta en mentaliserende holdning kan overveielse av alternative muligheter føre til en endring i våre overbevisninger (Bateman & Fonagy, 2007, s. 1). Bateman og Fonagy forklarer at mentalisering i overveiende grad er en førbevisst, mental aktivitet som utspiller seg i fantasien. Dette er fordi vi må forestille oss hva andre mennesker kan tenke og føle. Det finnes ingen homogenitet, ettersom alle menneskers historie og kapasitet til å forestille seg kan føre til ulike konklusjoner om andres mentale tilstander. Videre viser de til Allen som definerer mentalisering som «å oppfatte og tolke atferd som er direkte knyttet til intensjonale mentale tilstander» (Bateman & Fonagy, 2007, s. 3)

I hovedsak er mentalisering en ikke-bevisst prosess. Det innebærer at den i stor grad skjer utenfor vår bevisste kontroll, automatisk, som en respons på sosiale hendelser som skjer rundt oss. Man kan se på mentalisering som en intuitiv og førspråklig emosjonell reaksjon. Følelser i oss selv og våre inntrykk av andres følelser gir oss en betydelig mengde informasjon om de mentale tilstandene som ligger til grunn for ulik atferd. I tillegg kan mentalisering hjelpe oss med å regulere våre egne emosjoner (Bateman & Fonagy, 2007, s. 4). I en vanlig dialog er vi avhengig av å kontinuerlig kunne registrere vår samtalepartners sinnstilstand. Om vi klarer å oppfatte og respondere godt på andres emosjoner vil samtalen ha et godt forløp. Vi speiler automatisk vår samtalepartners emosjonelle tilstand og ut ifra dette regulerer vi vår egen kroppsholdning, ansiktsuttrykk og tonefall i prosessen. Et begrep som er nært beslektet med mentalisering er det Bateman og Fonagy omtaler som *symbolisering*. Med dette tenker de på en ferdighet i mentalt tilstandsspråk. Symboliseringsbegrepet er overlappende med det de har valgt å kalle kapasiteten til å leke med virkeligheten, altså behandle virkeligheten som en representasjon (Bateman & Fonagy, 2007, s. 8). Dette kan sees i sammenheng med det

Nussbaum omtaler som forestillingsevne, og med bakgrunn i hennes tanker om følelser kan man se en tilknytning mellom Nussbaum og mentaliseringsbegrepet.

Bateman og Fonagy omtaler mentalisering som den viktigste sosial-kognitive evnen som har gjort det mulig for mennesker å danne effektive sosiale grupper. De hevder at evnen til mentalisering oppnås i sosiale kontekster, til tross for at anlegget for egenskapen er noe som må arves, i likhet med anlegg for språk. De viser også til at svikt i evnen til mentalisering fører til forstyrrelser i relasjoner i form av at de underminerer og blir underminert. På bakgrunn av dette hevder de at noen av disse relasjonsproblemene kan løses ved hjelp av å utvikle evnen til mentalisering (Bateman & Fonagy, 2007, s. 12).

#### 2.5.4 Lisa Zunshine

Den kognitive litteraturteoretikeren Lisa Zunshine undersøker gjennom boka *Why we read fiction: Theory of Mind and the Novel* (2006) lesing av skjønnlitteratur gjennom begreper om kognitive prosesser og evne til mentalisering. Til tross for at man finner likhetstrekk mellom Nussbaums filosofi og Zunshines teorier kan man si at Zunshine likevel nærmer seg mer literacy-begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur enn det Nussbaum gjør. Der man kan koble Nussbaums filosofi om skjønnlitteraturen til danning vil man gjennom Zunshine heller kunne se litteraturen i tilknytning til fiktive lese måter som utvikler meta-kompetanser.

De siste årene er det blitt forsket mye på mentalisering, og man kan se på evnen til mentalisering som grunnleggende å ha for mennesker med tanke på strukturering av informasjon. Mennesker er sosiale og kommunikative, noe som gjør at vi er avhengig av evnen til mentalisering for å skape mening i informasjonssamfunnet og også for å forsøke å kunne forutsi andre menneskers handlinger. De kognitive strukturene gjør at vi kan forestille oss andres handlinger basert på deres motiver. Dette er noe vi daglig øver oss på automatisk i møte med andre mennesker (Zunshine, 2006, s. 7).

Lisa Zunshine er en av de som har vært opptatt av å se etter sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og evnen til mentalisering. Hun hevder at lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å trene opp mentaliseringsevnen. Det er spesielt en del av mentaliseringsbegrepet hun legger særlig vekt på, og det er det hun kaller *metarepresentational ability*, altså det man på norsk kan kalle evne til metarepresentasjon. I boka *Why we read fiction: Theory of Mind and*

*the Novel* (2006) viser hun til egne tolkninger av ulike romaner, og hvordan disse er bygd opp på en slik måte at de både utnytter og utfordrer leserens kognitive evner. I tillegg ser hun på hvordan evnene gjennom lesing av litteratur aktiveres, trenes og utvikles. I forbindelse med dette omtaler hun blant annet lesing som «cognitive workout» (Zunshine, 2006, s. 159).

### *Metarepresentasjon*

Det er en tydelig sammenheng mellom mentalisering og metarepresentasjon.

Metarepresentasjon kommer fra psykologien, og handler om det man kaller episodisk hukommelse. Ved episodisk hukommelse knytter man det man husker til spesifikke lærings- og opplevelsessituasjoner. Tar man derimot bort prefikset i begrepet *metarepresentasjon*, sitter man igjen med begrepet *representasjon*, som omhandler det man kaller semantisk hukommelse. Dette er en form for generell kunnskap som ikke har noen kilde, på den måten at man ikke lagrer konteksten og kilden man har fått informasjonen fra sammen med selve informasjonen (Zunshine, 2006, s. 51). For eksempel kan man si at «København er hovedstaden i Danmark», dette er en semantisk kunnskap, der det ikke er nødvendig å vite hvem det er som har fortalt dette, eller i hvilken kontekst. Derimot kan man si at «Mari fortalte meg at Aarhus er hovedstaden i Danmark», og dette vil være episodisk. Her huskes og hentes informasjonen opp gjennom metarepresentasjon. Altså vil det å ta vare på kilden til informasjonen gjør noe med hva slags kunnskap det er.

Med andre ord kan man si at evnen til metarepresentasjon gjør oss i stand til å lagre en viss informasjon, og vurdere denne ut ifra utsagnskilden og konteksten du får informasjonen fra. Dette vil senere kunne få konsekvenser for hvordan du håndterer og bruker den informasjonen du har. Prefikset «meta», altså at vi tar vare på både kilde og kontekst, er det som gjør at informasjonen ikke nødvendigvis flyter fritt i vårt kognitive system, og gjør at når vi har lagret informasjon som metarepresentasjon vil vi holde spørsmål om utsagnet åpent for andre «input» (Zunshine, 2006, s. 50).

I en presentasjon av Zunshines arbeid, oversetter Sylvi Penne metarepresentasjon til metaforståelse (Penne, 2013, s. 46). Denne forståelsen gir mening med tanke på hvordan Zunshine selv forklarer begrepet med den menneskelige evnen til å holde styr på kildene til representasjonen. Når vi holder styr på kildene gir det oss mulighet til å skille mellom det som faktisk er en sannhet, og den informasjonen vi får fra en bestemt person, til en bestemt tid og på et bestemt sted, og dermed kun kan brukes og vurderes situasjonsbetinget (Zunshine, 2006,

s. 52). Videre viser Zunshine til at evnen til metarepresentasjon er essensiell for å klare seg i den komplekse verden av informasjon. Evnen til metarepresentasjon innebærer også å kunne overvåke egne forståelser og tankeprosesser. Med utsagn som har en kilde og en kontekst kan disse vurderes kritisk, og dermed vil evnen til metarepresentasjon være avgjørende for å kunne orientere seg i informasjonsverdenen. Samtidig er det et poeng å huske på at denne informasjon eller kunnskapen vi får er av dynamiske størrelser ettersom vi alle går rundt med sannheter som vi ikke nødvendigvis stiller spørsmål ved. Det betyr at en semantisk sannhet på et tidspunkt kan omgjøres til en episodisk sannhet om man kobler den til tid, sted og kilden til informasjonen. På denne måten kan «sannheten» revurderes, og informasjons følger for valg som blir tatt kan endres (Zunshine, 2006, s. 52).

### *Mind-reading og Theory of Mind*

Lisa Zunshine skriver om *mind-reading*, som til tross for hva det høres ut som ikke har noe med telepati å gjøre. *Mind-reading* er et begrep som brukes av kognitive psykologer om hverandre med «*Theory of Mind*» for å beskrive den evnen vi har til å forklare andre menneskers atferd og oppførsel i form av deres tanker, følelser, tro og ønsker (Zunshine, 2006, s. 6). Blant annet forekommer dette når vi setter oss inn i en kompleks sinnstilstand basert på en svært begrenset verbal beskrivelse av noe. Et eksempel fra Zunshine er at om en venninne forteller at hun føler seg trist og glad på samme tid, og vi tenker og tror at vi skjønner hva hun mener. Eller så kan vi tolke våre egne følelser basert på vår proprioceptive bevissthet ved at hjertet for eksempel hopper over et slag når en person kommer inn i rommet. Da kan vi tolke det til at vi kanskje har hatt noen følelser for denne personen hele tiden, og det er tolkningen av proprioceptive bevisstheten som gjør at vi fanger det opp (Zunshine, 2006, s. 6). I tillegg kan vi komme til å engasjere vår *mind-reading* når vi tilskriver en person en viss sinnstilstand basert på en enkel observasjon av deres handlinger. For eksempel kan vi tenke oss til at en person er tørst dersom de strekker seg etter et glass med vann. Å forholde seg til sinnstiltander på denne måten er standarden for hvordan vi vanligvis konstruerer og navigerer oss i sosiale miljøer, selv om attribusjonene ofte kan være feil (Zunshine, 2006, s. 6). Blant annet kan personen som strakte seg etter vannglasset ikke være tørst i det hele tatt, men ville at vi skulle tro det, slik at personen senere kunne unnskyldte seg og gå ut av rommet (antakelig for å hente mer vann), for å ringe noen de ikke ville at andre skulle vite om (Zunshine, 2006, s. 7).

Zunshine stiller seg undrende til hvorfor man gjennom ToM prøver å forklare det som virker å være så åpenbart og innlemmet i oss mennesker. En av grunnen hun forklarer det med er at kognitive psykologer de senere årene har funnet ut at blant annet mennesker med autisme har svært svekket evne til ToM. Til tross for at de med autisme i større eller mindre grad mangler denne evnen, kan tilstanden bli noe lindret gjennom pedagogisk og terapeutisk arbeid (Zunshine, 2006, s. 7). Og det er blant annet med dette i bakhånd at det de senere årene har blitt lagt større vekt på ToM.

Med hva har dette med litteratur å gjøre? Zunshine forklarer det på den måten at ToM gjør skjønnlitteraturen, slik vi kjenner den, mulig. Selve prosessen med å gi mening til det vi leser ser ut til å være forankret i vår evne til å investere, i de verbale konstruksjonene vi kaller karakterer, med et potensial for en rekke tanker, følelser og ønsker. Deretter vil vi lete etter hint som tillater oss å gjette på deres følelser, og dermed kunne forutse handlinger. På denne måten utnytter og stimulerer litteraturen vi leser våre ToM-mekanismer, som i utgangspunktet er utviklet for å forstå og håndtere andre mennesker. Dette til tross for det faktum at vi som lesere vet at de fiktive karakterene ikke er virkelige mennesker (Zunshine, 2006, s. 10). Videre hevder Zunshine at romanen er såpass involvert i vår evne til *mind-reading*, at det ikke er å overdrive når hun sier at den eksisterer i sin kjente form fordi vi er skapninger med ToM (Zunshine, 2006, s. 10).

### *Metarepresentasjon og Theory of Mind*

Så hvordan er forholdet mellom metarepresentasjon og ToM? Zunshine viser til Baron-Cohen og Sperber som hver for seg har hevdet at «the ability to form metarepresentations initially evolved to handle the problems of modeling other minds or the inferential tasks attendant to communication» (Zunshine, 2006, s. 53). Altså ligger hovedfokuset i at metarepresentasjonen er forbundet med vår evne til kommunikasjon. Og det er, som Zunshine sier, avgjørende for en sosial art å kunne tillegge andre mennesker tanker, mens vi holder styr på oss selv som kilde til informasjonen, i tilfelle vi trenger å revidere dem senere (Zunshine, 2006, s. 53).

Samtidig er det et poeng at det er begrenset hvor stor kapasitet vi har til å lagre de ulike representasjonene. Grovt sett kan vi si at vår evne til ToM gjør det mulig å ilegge fiktive litterære karakterer følelser, tanker, ønsker og intensjoner, som vi deretter bruker til finne ut av deres sinnstilstand og kunne forutsi handlinger og oppførsel, mens vår evne til metarepresentasjon lar oss skille mellom de ulike informasjonsstrømmene som kommer til oss

via denne formen for *mind-reading*. Det er evnen til metarepresentasjon som gjennom litteraturen lar oss holde styr på *hvem* som tenkte, ønsket og følte hva, og *når* det skjedde. Dette er avgjørende å holde styr på for flertallet av de litterære tekstene vi leser (Zunshine, 2006, s. 60).

### *Skjønnlitteratur i et literacy-perspektiv*

Penne (2013) setter søkelys på at metaforståelsen med det metaspråket man kan utvikle gjennom denne forståelsen, er en sentral del av det å utvikle literacy. Videre er hun opptatt av hvordan skjønnlitteratur spiller en rolle i utviklingen av literacy. Penne ser literacy-begrepet i lys av UNESCOs definisjon, hvor hun ser at begrepet er tilpasset de kravene samfunnet stiller til vår språkbeherskelse, og også vår språkbevissthet. Denne definisjonen baserer seg på literacy som en kompetanse, der grunnlaget er å kunne lese og skrive, men at det også handler om metaspråklig bevissthet. Metaspråklig bevissthet gjør oss i stand til å gjenkjenne språklig makt i samfunnet og dermed vil man også gjennom metaspråklig bevissthet kunne ta del i det språklige maktspeillet (Penne, 2010, s. 29). Det at vi har evne til metaspråklig bevissthet er avgjørende for utviklingen til den enkelte elev, i tillegg til at det er avgjørende for at demokratiet skal fungere på en måte der makten er fordelt i samfunnet. Penne hevder videre at for å kunne avdekke språklig maktbruk i samfunnet er det viktig at man har utviklet en metaforståelse og et metaspråk. Avslutningsvis påpeker hun at mye tyder på at å ta i bruk skjønnlitteraturen som redskap for denne utviklingen er godt egnet (Penne, 2013, s. 46).

Når man leser fiktivt, konstruerer man en hermeneutisk helhet under hele leseprosessen. Dette er en helhet som er erkjent fiktiv av metabevisste og litteraturvante lesere (Penne, 2013, s. 45). Penne viser til Keith Oatly som kaller det for leserens simuleringer. Simuleringer skapt av fiksjonslesere kan konstruere handling på flere nivå, blant annet en helhet av handlinger og hendelser, innblikk i karakterenes tanker og følelser og gjennom generaliserende metaforer, symboler, allegorier o.l. Et sentralt poeng ved dette er at disse simuleringene kan leses som fiksjon eller som ulike former for «fakta». Ved å lese de som fiksjon tolkes handlingene innenfor det som er en simulert kontekst og dermed med et metaperspektiv på den. Som fakta vil derimot handlingene tolkes ut fra leserens egne verden og primærdiskurs (Penne, 2013, s. 45). Videre hevder dermed Penne at uten metabevissthet og refleksiv tekstkompetanse vil det være vanskelig å forholde seg til litteratur. Gjennom begrunnelsene for fiktiv lesing, som hovedsakelig baserer seg på humanistiske begrunnelser som fremmer empati for den andre, så er det ikke mulig uten denne metabevisste og refleksive tolkningskompetansen (Penne, 2013,

ss. 45-46). På bakgrunn av dette hevder Penne at det er vanskelig å skille fiktiv lesekompetanse fra literacy-kompetanse og viser til Rosenblatt som sier at «The literary work of art comes into being through the reader's attention to what the text activates within him» (Penne, 2013, s. 46).

I likhet med Penne er også Zunshine opptatt av metaforståelse. Derimot er hun på sin side opptatt av sammenhengen mellom metaforståelsen og utviklingen av vår evne til mentalisering. Mentalisering baserer seg blant annet på at man kan forestille seg, eller lage forestillinger, av andre menneskers indre. Likevel vektlegger Zunshine at man må kunne «keep track of the source». Med dette mener hun at det er viktig å huske at det er våre personlige forestillinger, altså ikke nødvendigvis en sannhet (Zunshine, 2006, s. 53). Penne viser også til Zunshine når hun skal begrunne bruken av litteratur med utgangspunkt i kognitiv litteraturteori. «The novel is truly the meeting of the minds», sier Zunshine (Zunshine, 2006, s. 162). Med dette mener hun at en av fiksjonens viktigste oppgaver er å utvikle vår ToM. Det er slik vi utvikler vår forståelse av «den andre». Gjennom litteraturen får vi innblikk i de fiktive karakterens tanker og følelser på en måte ingen andre medium kan gi oss. I sin forskning konsentrerer Zunshine seg om to begreper: «Theory of Mind» og metaforståelse. Penne forklarer at disse begrepene er som siamesiske tvillinger og at i den grad ToM utvikles ved stadig mer avansert litteraturlesing, vil også metaforståelsen bli mer avansert og også nyansert. Det å utvikle ToM dreier seg om å videreutvikle vårt metarefleksive nivå med utgangspunkt i kontekster. Dette er blant annet noe av det Penne viser til som literacy-kompetanse. Hun påpeker også at det er mye som tyder på at lesing av litteratur er spesielt godt egnet for å stimulere metabevist refleksjon, tenkning og tolkning (Penne, 2013, s. 46).

## 2.6 Oppsummering

En del av skjønnlitteraturens særegenhet ligger i det at den fremstiller en oppdiktet historie med en egen form for sannhetsrepresentasjon. I skjønnlitteraturen finner vi et dannelsespotensial blant annet i den form at det å tolke fortellinger i utgangspunktet ikke er noe særlig annet enn å tolke sitt eget liv. I tillegg handler det å tolke tekst om å sette noe i kontekst. Dette henger tett sammen med utvikling av literacy-kompetanse, som er en kompetanse man i dagens skriftlige samfunn er avhengig av å ha. Martha Nussbaums filosofi om følelsenes betydning og utvikling av verdensborgeren er den første av to teorier som vil

benyttes til å begrunne bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen. Denne filosofien kobles på dannelsbegrepet med bakgrunn i den forståelsen av danning som er presentert. Den andre teorien som vil benyttes er Lisa Zunshines teori om mind-reading og «Theory of Mind», denne kobles til literacy-begrepet med utgangspunkt i UNESCOs definisjon av begrepet, i tillegg til læreplanverkets forståelse av literacy-kompetanse.

### 3. Metode

I dette kapittelet beskrives det metodiske rammeverket for studien. Kapittel 2 har gitt noen teoretiske innfallsvinkler til å undersøke læreplanverkets ulike deler, og i denne delen av rapporten vil det gjøres rede for hvordan læreplanverket vil undersøkes.

#### 3.1 Kritisk diskursanalyse som metode

Joar Skrede (2017) skriver at språk bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold. Av logiske årsaker følger det derfor at språk spiller en viktig rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet (Skrede, 2017, s. 11). Metoden kritisk diskursanalyse brukes til å analysere hvordan denne prosessen foregår i praksis, ved å kombinere analyseverktøy fra lingvistikken og teoretiske perspektiver fra samfunnsvitenskapene. På denne måten søker man å avdekke på hvilken måte språket fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet. Kritisk diskursanalyse kan referere til kritiske studier av diskurser på et generelt grunnlag, men det kan også referere til en metode som er spesielt knyttet til en tradisjon – det som kalles *Critical Discourse Analysis (CDA)*, som er en tradisjon innen kritisk samfunnsforskning (Skrede, 2017, s. 11).

De fleste som arbeider med kritisk diskursanalyse benytter seg av, og foretrekker, naturlig forekommende data. Det innebærer at forskeren i liten grad fremkaller datamaterialet selv, for eksempel gjennom intervjuer eller spørreundersøkelser. I stede søker man etter eksisterende kilder som egner seg for analyse (Skrede, 2017, s. 21). I denne sammenheng er derfor vanlig empiri blant annet politiske dokumenter, reklamemateriell eller nyhetsstoff, der sammenhengende mellom språk, makt og ideologi ofte er forsøkt skjult (Skrede, 2017, s. 21). Kritisk diskursanalyse blir ofte ansett som en paraply over flere nærliggende tilnærminger med ulik vinkling. Likevel viser Skrede til Fairclough som har identifisert tre generelle karaktertrekk han mener bør være til stede for at en analyse kan regnes som en kritisk diskursanalyse.



1. Kritisk diskursanalyse dreier seg ikke bare om å analysere diskurser, men innebærer også at man foretar en eller annen form for systematisk analyse av forholdet mellom en diskurs og andre elementer av sosiale prosesser.
2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser, men man foretar også en form for systematisk analyse av tekster.
3. Kritisk diskursanalyse er ikke bare en deskriptiv øvelse, det også et normativt prosjekt. Gjennom kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer man uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element, i tillegg til at man skisserer mulige veier for å bøte på problemet (Skrede, 2017, s. 23).

I denne studien vil analysen identifisere de forhold som ligger til grunn i læreplanverket, med de begrunnelser som finnes for bruk av skjønnlitteratur. Disse begrunnelsene vil deretter bli sett i lys av danning og literacy, der argumentasjonen hentes fra litteraturteoretikerne Nussbaum og Zunshine. Dette vil danne grunnlaget for å argumentere for litteraturens begrunnelser gjennom et didaktisk «hvorfor» som ikke vil være sårbart for politiske, kulturelle og historiske endringer.

### 3.1.1 Diskurser

For å kunne forklare på best mulig måte hva en kritisk diskursanalyse er, er det viktig å ha en felles forståelse for selve begrepet. Begrepet *diskurs* blir brukt på flere ulike måter, og også her har Fairclough tre ulike måter han viser:

1. Meningsdannelse som et element av sosiale prosesser. Dette sees på som en bred forståelse som innebærer alle sosiale praksiser der bruk av tegn og tegnsystemer er inkludert.
2. Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis. Her kan man for eksempel se til politikken, der det er utviklet et eget politikerspråk.
3. En måte å konstruere deler av verden på som assosieres med et visst samfunnsmessig perspektiv, for eksempel en nyliberal diskurs som kan hevde at markedet er svar på de fleste spørsmål (Skrede, 2017, s. 26).

Diskurser er altså måter å representere på, og kan knyttes til ulike posisjoner eller perspektiver ulike grupper av sosiale aktører har. Diskursenes innhold påvirkes av hvilken genre de forholder seg til, om det er en politisk, humoristisk eller en uformell genre. De er en avspeiling av verden slik den er, eller er oppfattet for å være, i tillegg til at forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellig fra den faktiske verdenen (Skrede, 2017, s.

35). Relasjonen mellom ulike diskurser kan sies å være et semiotisk element av relasjonen mellom mennesker i den forstand at de kan komplementere hverandre, konkurrere eller dominere over hverandre. Vi mennesker benytter oss av ulike diskurser ut ifra hvilke sosiale samhandlinger vi tar del i, og r hvilke diskurser vi da velger å bruke har derfor noe å si for den sosiale praksisen (Skrede, 2017, s. 35).

### 3.1.2 Diskursordener

Diskurser deles inn i diskursordener, og disse ordenene kan sees på som en stabilitet i sosiale praksiser, som gjør at de er gjenkjennelige som til en viss grad ordet. Fairclough understreker at det ikke nødvendigvis er slik at man trenger å lete etter setninger, ord eller lingvistiske strukturer for å finne disse, men at de dannes ved å trekke sammen visse genrer, diskurser og stiler (Skrede, 2017, s. 38). Man kan på denne måten se en diskursorden som et nettverk av sosiale praksiser som velger ut visse ting, og ekskluderer andre. Skrede viser blant annet til ortodoks medisin som en diskursorden. Her blir språket brukt av leger, sykepleiere, byråkrater og pasienter, og beskrivelse av diagnoser, sykdommer og behandlingsmåter er en sentral del av diskursordenen. Det samme gjelder de språklige formuleringene som benyttes i pasientjournaler, lærebøker og andre former for tekstuelle utlegninger som benyttes, og som omhandler ortodoks medisinsk praksis (Skrede, 2017, s. 38). Videre sier han at «i semiotisk forstand kontrollerer diskursordener lingvistisk variasjon i partikulære sosiale institusjoner» (Skrede, 2017, s. 38). Samtidig er det viktig å nevne at til tross for at diskursordener kan anses å være rimelig stabile, er de ikke lukkede systemer, og de kan stadig utfordres og utvikles. Blant annet blir den ortodokse medisinske diskursordenen stadig utfordret av alternative ikke-vitenskapelige måter å behandle fysiske og psykiske lidelser på (Skrede, 2017, ss. 38-39).

I en kritisk diskursanalyse er man opptatt av relasjonen mellom ulike institusjoner, organisasjoner, samfunnsmessige strukturer o.l., og de semiotiske praksisene disse dialektisk er relatert til. Det innebærer at man i en kritisk diskursanalyse trekker inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i analysen, i tillegg til de tekstanalytiske verktøyene man benytter seg av. Dette er grunnen til at en kritisk diskursanalyse ofte inneholder relativt mye makro-sosiologisk teoretisering sammenlignet med diskursanalytiske tilnærminger, som ofte opererer på et lingvistisk nivå (Skrede, 2017, s. 27).

En av de store forskjellene mellom diskursanalyser i generell forstand og kritisk diskursanalyse er at sistnevnte er problemorientert. Fairclough er spesielt opptatt av det som

har med makt å gjøre, og han oppfatter tekster som ideologiske dersom de bidrar til å konstituere, produsere og transformere sosiale maktrelasjoner. Samtidig understrekes det at all maktutøvelse ikke nødvendigvis er negativt, og når kritiske diskursanalytikere snakker om makt er det ikke bare negativ makt, som blant annet undertrykkelse, det er snakk om. Det refereres også til det som kan oppfattes som usynlige maktstrukturer (Skrede, 2017, s. 28). Videre viser Skrede til Foucault som oppfattet makt først og fremst som en *produktiv* størrelse. Maktrelasjonene er avgjørende for at et samfunn skal fungere. Likevel er det ikke disse avgjørende maktrelasjonene som er hovedanliggende for kritiske diskursanalytikere. Derimot er det når makt utøves på en måte som har uheldige følger for visse sosiale grupper, som er gjenstand for kritisk analyse (Skrede, 2017, s. 28).

Det finnes ulike måter å forstå makt på, og den forståelsen som oftest blir analysert i en kritisk diskursanalyse, handler om hvordan visse ideologier naturaliseres og fremstår som det beste, eller som det eneste alternativet vi har (Skrede, 2017, s. 29). Samtidig ser man at i en kritisk diskursanalyse er man også opptatt av å vise *hvordan* ting holdes tilbake fra politiske dagsordenen ved at man tar i bruk visse semiotiske ressurser i stedet for andre (Skrede, 2017, s. 29). Det er altså sann at når man snakker om makt, er det ikke kun den observerbare makten, som blant annet kommer frem i konflikter, man trenger å forholde seg til. Man kan også analysere tekster for å finne ut hvordan alternativer reduseres ved hjelp av språklige virkemidler. Det er ikke nødvendig at disse er veldig synlige, fordi de likefullt kan identifiseres ved hjelp av tekstanalytiske verktøy (Skrede, 2017, s. 29).

### 3.1.3 Intensjonalitet, validitet og reliabilitet

Det finnes både innvendinger og utfordringer knyttet til kritisk diskursanalyse som metode. Joar Skrede bruker i sin omtale av dette begrepet diskursanalyser, da innvendingene og utfordringene ikke kun knyttes til den kritiske diskursanalysen, men også til flere andre grener av diskursanalyser (Skrede, 2017, s. 150).

En kritisk innvending til Faircloughs tilnærming handler om at det er en svak teoretisk forståelse av gruppedannelsesprosesser, samt spørsmål om hvordan vi danner våre subjektive selv, som ligger til grunn. Og selv om Fairclough hevder at diskurser er en del av å konstruere sosiale identiteter og sosiale relasjoner, har han selv ikke engasjert seg i de sosialpsykologiske aspektene av disse prosessene. Videre har Fairclough heller ikke engasjert seg noe særlig i identitetsdannelse, og om primært er opptatt av slike prosesser vil dette være en svakhet i

Faircloughs tilnærming (Skrede, 2017, ss. 150-151). En annen innvending mot Faircloughs tilnærming er det faktum at han vektlegger viktigheten av at man kombinerer tekstanalysen med analyse av tekstproduksjons- og tekstkonsumpsjonspraksiser. Dette er noe han selv ikke har utført i egne analyser. Til tross for at ordlyden i dette i senere tid har blitt tonet ned, er kritikken fremdeles relevant, ettersom det stort sett er tekster som blir analysert, og ikke hvordan de blir produsert eller mottatt. Om man kun analyserer teksten isolert, vil det være vanskelig å kunne si noe om intensjonen til den som har produsert teksten (Skrede, 2017, s. 151).

Man kan av og til oppleve en negativ holdning mot å bruke tekster og dokumenter som empiri. Skrede viser til Christopher Norris, som har påpekt at stemmer – i denne betydning intervjuer – for mange virker mer autentisk og med større sannhetsverdi enn «sekundære og livløse tekster» (Skrede, 2017, s. 156). Samtidig kan man hevde at det er like mange problemer med tanke på intervju som metode, som med dokumenter. Forskeren vil kunne påvirke informantens atferd og vedkommendes svar på spørsmål, og det kan oppstå overføring av empati mellom intervjuer og informant (Skrede, 2017, s. 156).

Reliabilitet handler om etterprøvbarehet, altså om de samme resultatene ville blitt funnet om studien var utført eller gjentatt av andre. Øivind Bratberg har gjort seg noen tanker om forholdet mellom diskursanalyser og reliabilitet, og sier at:

*«Jo mer vekt som legges på tolkning, jo større vanskeligheter står analysen overfor når det gjelder reliabilitet i betydning etterprøvbarehet. Det er ikke lett å gå en diskursanalyse etter i sømmene og prøve holdbarheten i observasjonene som er gjort og konklusjonene som er trukket, i alle fall ikke slik målingene som er gjort i en kvantitativ innholdsanalyse kan kontrolleres. Men det betyr ikke at funnene i en diskursanalyse er mindre gyldige eller fagligfruktbare» (Skrede, 2017, s. 158).*

Bratberg hevder med dette at en diskursanalyse er lite etterprøvbare basert på at den fortolker sosiale fenomener. Samtidig er det vanskelig å kunne se for seg samfunnsvitenskap uten et fortolkende element, hevder Skrede (Skrede, 2017, s. 158). Videre viser han til at kvalitetssikring av en innholdsanalyse er vel og bra, men at det først og fremst er de *slutninger* forskeren har trukket fra datamaterialet som er interessant. Disse slutningene krever at forskeren fortolker data. Samtidig er etterprøvbarehet vanskelig om reliabilitet betyr

*diakron* reliabilitet, ettersom det kan være problematisk å tenke at ting vil være statisk og uendret over tid i studier av sosiale fenomener (Skrede, 2017, s. 159).

På samme tid argumenterer Skrede for at det ikke nødvendigvis alltid er like relevant å snakke om reliabilitet når det gjelder kvalitativ forskning. I motsetning til kvantitative forskere, som ofte prøver å distansere seg så mye som mulig fra forskningsprosessen, er kvalitative forskere mer aktivt involvert (Skrede, 2017, s. 159). Likevel kan man øke reliabiliteten ved å presentere datamaterialet godt, for eksempel ved gjengivelse av lengre sitater, fremfor kortere oppsummeringer (ibid).

### 3.2 Analyse av læreplanverket

Formålet med å analysere Overordnet del av læreplanverket og læreplanen i norsk er først og fremst å tolke og ta ut relevant informasjon som kan bidra til å svare på problemstillingen. I følgende underkapitler vil det redegjøres for de strategiene som er anvendt til analysen av de ulike datasettene. Først presenteres fremgangsmåten for analysen av Overordnet del, og deretter for læreplanen i norskfaget.

Studier av dokumenter, altså dokumentanalyse har lang tradisjon i kvalitative studier, og begrepet dokument assosierer til offentlige skrifter til forskjell fra private skrifter. Når man benytter seg av dokumentanalyse er det et viktig aspekt at man må vurdere kilden med tanke på den konteksten den er utformet i. Analysen blir basert på kildekritiske vurderinger av dokumentet, og første trinn er at man vurderer kildens relevans (Thagaard, 2018, s. 119). Her settes altså kildens relevans opp mot problemstillingen, og i denne analysen vil det å analysere Overordnet del og læreplanen i norsk være helt sentralt for å i det hele tatt kunne forsøke å svare på problemstillingen. Deretter er det nødvendig å vurdere om kilden er autentisert og troverdighet (Thagaard, 2018, s. 119). Overordnet del og læreplan i norsk er begge deler av Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, mens læreplanen i norsk er fastsatt som forskrift til opplæringsloven. Dette gjør at dokumentene kan ansees som både troverdige og ekte, og det er ingen grunn til å betvile den informasjonen dokumentet gir.

Analysen har ikke foregått i en lineær prosess. Prosessen begynte med en teori, for deretter å teste teorien opp mot datamaterialet fra analysen. Ved å analysere ved hjelp av begreper som

er avledet fra annen teori anvendes en deduktiv metode. Begrepene bidrar på denne måten til at man kan gjenkjenne mønstre i dataen og knytte perspektiver fra analysen av datamaterialet til annen relevant teori. På denne måten gir de teoretiske perspektivene bakgrunn for prosjektet, og inneholder begreper som er relevante for analysen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 173).

I denne studien er altså målet å se på hvordan bruken av skjønnlitteratur i norskfaget begrunnes fra Overordnet del til kompetansemålene i fagplanen. Ut ifra dette har jeg utarbeidet noen hypoteser for å se sammenhengen mellom styringsdokumentene og skjønnlitteraturen ved hjelp av begrepene danning og literacy.

1. Det finnes en implisitt uttrykt sammenheng mellom læreplanens overordna mål for opplæringen og begrunnelser for bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen, men sammenhengen krever at man er bevisst skjønnlitteraturens læringspotensial i forbindelse med utvikling av danning og literacy.
2. Det finnes eksplisitt uttrykt sammenheng mellom læreplanens overordna mål for opplæringen og bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen, der danning og literacy står som sentrale begrunnelser for bruken.

### 3.2.1 Koding og kategorisering

En vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse er koding. Dette innebærer at man deler opp teksten ved hjelp av kodeord. Bruken av kodeord gir grunnlag for sammenligning mellom enheter, og defineres som betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten. Kodene velges ut ifra hva man synes er best egnet til å fremheve meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 153). Videre deles teksten inn i mer generelle kategorier. Kategorisering av dataen som er kodet bidrar til at man kan se og fremheve sentrale mønstre i dataen. Når kategorier som representerer dataen utvikles bidrar kategoriseringen til at vi knytter sammen de enkelte temaene som kodene representerer (Thagaard, 2018, s. 154). Kodingen vil derfor gi treffpunkter i dokumentet, og det er disse treffpunktene som vil benyttes for å undersøke mønstrene for begrunnelse av hvorfor man skal ta i bruk skjønnlitteratur i undervisningen.

Denne studien baserer seg på en personlig tolkning av læreplanverket og de ulike litteraturteoriene, og vil den forstand være sårbar for etterprøving. Til tross for dette er det forsøkt å gjøre det tydelig hva det er som er analysert, hvilke deler av læreplanen og hvorfor det er akkurat disse som er tatt med i vurderingen, og hvordan studien henger sammen.

### 3.2.2 Læreplan i norsk

Datasettet inneholder ett dokument som kan deles i ulike deler, herunder fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og vurdering. Først blir de ulike delene analysert hver for seg, og deretter, slik intensjonen til læreplanen er, vil se bli sett i sammenheng til hverandre. Fagets relevans og sentrale verdier beskriver hvorfor faget er viktig for eleven, arbeidslivet og samfunnet. I tillegg blir det synliggjort hvilke verdier og prinsipper i overordnet del som er spesielt relevante for faget. I kjerneelementene finner vi det viktigste innholdet i faget, og hva det er elevene må kunne for å mestre og bruke faget. Videre finner vi de tverrfaglige temaene som beskriver tre temaer som er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. De grunnleggende ferdighetene er en del av kompetansen i fagene på alle trinn, og brukes både for å lære og vise kompetanse. Til slutt kommer kompetansemål og vurderingen som beskriver hva elevene skal kunne etter ulike trinn. Disse springer ut fra fagets kjerneelementer og de andre innledende tekstene til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter gjennomgås med den hensikt å forsøke og finne meningsinnholdet i teksten. Dette innebærer en dypere og mer kritisk fortolkning av innholdet. Tekstene er lest i sin helhet, for deretter å bli tolket for å finne ut hva de ulike beskrivelsene forsøker å formidle. Dette kan knyttes til det Kvale og Brinkmann omtaler som *rekontekstualisering* av tekst.

Rekontekstualisering av tekst går ut på at teksten analyseres i sin helhet, og at man er ute etter å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart fremtrer i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 234). Ettersom det er en deduktiv metode som er tatt i bruk i denne prosessen, ble det tydelig at kategoriene *danning* og *literacy* som var hentet fra teorien, ga retningen for den videre analysen av både LK20 og Overordnet del av læreplanen.

Læreplanen i norsk er undersøkt med hensikt å få en mer detaljert oversikt over hvordan skjønnlitteraturen kan brukes i skolen. Skjønnlitteratur har en sterk tradisjon i faget, til tross for at den i de senere årene har vært under debatt.

Det er 16 kompetansemål etter 10. trinn i norsk. Disse har en fast struktur, oppbygning og innhold. Kompetansemålene ble analysert etter ulike perspektiver. Det første

analyseperspektivet hadde til hensikt å se hvordan kompetansemålene eksplisitt forholder seg til begrepet skjønnlitteratur. Dette ble gjort ved å streke under de kompetansemålene som tar i bruk begrepet. Det andre analyseperspektivet gikk ut på å skille mellom kategoriene *danning* og *literacy*. Dette ble gjort ved bruk av kodeord som deretter ble kategorisert under de to kategoriene. De kategoriene som er brukt er ikke satt opp mot hverandre som motpoler, og dermed vil de tidvis være overlappende. Likevel er det valgt å skille mellom de med bakgrunn i den teorien som er brukt.

### 3.2.3 Overordnet del

Dette datasettet inneholder ett dokument som også kan deles i ulike deler. Dokumentet er allerede delt i ulike kapitler og underkapitler, herunder formålet med opplæringen, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis. Det siste kapitlet, prinsipper for skolens praksis er ikke tatt med i vurderingen, da denne delen ikke er hensiktsmessig å analysere for å belyse problemstillingen.

Analysen av Overordnet del er gjennomført ved bruk av kodeord og kategorisering. Kodeordene som er benyttet er *verdensborgeren*, *mentalisering*, *empati*, *metarepresentasjon*, *mind-reading* og *tekstkyndighet*. Disse kodeordene er deretter kategorisert under begrepene *danning* og *literacy*. Både kodeordene og kategoriene er hentet ut fra teoriene som blir beskrevet i kapittel 2 fra Nussbaum og Zunshine. I denne sammenhengen vil det som handler om danning knyttes til Nussbaum, mens det som omhandler literacy vil knyttes til Zunshines teorier. Hensikten med å analysere Overordnet del er å identifisere skolens grunnlag for undervisningen. Danningstradisjonen står sterkt i det norske skolesystemet, i tillegg til at det er mye av dette begge teoriene om skjønnlitteratur dreier seg om, og derfor er de samme kategoriene valgt for analysen av Overordnet del som i analysen av læreplanen i norsk.

## 4. Danning – funn og drøfting

Analysen som er gjennomført tar for seg Overordnet del av læreplanverket og læreplanen i norskfaget sett i lys av de to diskursene *danning* og *literacy*. Gjennom analysen av Overordnet del er det sett på de delene som omhandler elevene, og hva det er elevene skal oppnå gjennom opplæringen. De delkapitlene som handler om skolens praksis er ikke tatt med i vurderingen, fordi dette ikke er hensiktsmessig for å svare på problemstillingen. Analysen av læreplanen i



norskfaget tar for seg fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter, i tillegg til kompetansemål etter 10. trinn. Kompetansemål etter de andre trinnene er valgt bort for å avgrense studien. Analysen tar for seg de to diskursene, som også er hovedkategorier (danning og literacy), som er fargekodet med tre underkategorier hver. Disse underkategoriene er til dels overlappende, men vurdert og valgt ut med tanke på Nussbaum og Zunshines teorier om bruk av skjønnlitteratur.

I følgende kapittel blir det gjort rede for funn og drøftet hvordan Overordnet del og læreplanen i norsk kan sees i sammenheng med Nussbaums filosofi med et overordnet fokus på danning. For å beholde oversikt i rapporten knyttes drøftingen til de enkelte funnene i læreplanverket fortløpende.

## 4.1 Opplæringslova og overordna del

### 4.1.1 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Overordnet del av læreplanverket er gjeldende for alle fag og alle elever, og er det dokumentet som beskriver verdiene og prinsippene som all opplæring skal bygge på. Overordnet del ble utviklet først, og i ettertid har de nye læreplanene i fagene blitt utviklet ut ifra det som står her. Utdanningsdirektoratet viser til at verdiene og prinsippene fra Overordnet del er ivaretatt på ulike måter i de ulike læreplanene, og derfor kan man bruke Overordnet del til å forstå ulike deler og innhold i læreplanene og til å se sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2021). LK20, er forskriftsfestet i Opplæringsloven, og på bakgrunn av dette kan det sees på som et policydokument med klare retningslinjer for hvordan opplæringen i skolen skal foregå. Samtidig er det en viss faglighet over dokumentet, dette kommer fram i form av blant annet kompetansemålene som er gitt under læreplanen i hvert enkelt fag. Til tross for det faglige uttrykket som blir gitt, er det viktig å huske på det juridiske som en rammefaktor for læreplanen.

Analysen av Overordnet del kommer viser at dette styringsdokumentet har et overordnet fokus på danning. Ordet danning opptrer i tre ulike former, *danning*, *danningsprosess* og *danningsopplæring*, og er brukt til sammen 17 ganger i dokumentet, både i overskrift og i løpende tekst.

I kapittel 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning* beskrives det at skolen både har et dannelses- og et utdanningsopplæring, som er gjensidig avhengig av hverandre

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Videre står det at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» og at «opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (s. 9). Videre forklares hvordan danning skjer, og hva som må til for at elevene skal dannes. Her vektlegges kunnskap og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur og religion og livssyn som dannende kvaliteter. I tillegg beskrives det at danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer. Til tross for at dette er verdier og prinsipper som all opplæring skal bygge på, gir ikke Overordnet del noen føringer på hvordan undervisningen skal foregå for å kunne oppnå denne dannelsingsprosessen.

I tilknytning til dette kan man se til Aase som setter danningen i sammenheng med fag og klasserom, og viser til at elevene ikke vil bli dannet ved å kun lære om emner i de ulike fagene. Derimot sier hun at det er de prinsipielle og grunnleggende innsiktene i disse emnene som har mulighet til å påvirke elevenes tenkemåte og oppfatning av verden. Dermed er dannelsingsprosessen avhengig av at man lærer både *om* noe, *av* noe og *gjennom* noe. Dette er et avhengighetsforhold som gjøre at man har muligheten til å tilegne seg en ny tenkemåte, væremåte eller et nytt blikk på verden (Aase, 2005a, s. 20).

Videre kan vi se til Nussbaum som tydelig på at litteraturen har mye å tilby. Gjennom å lese skjønnlitteratur vil man kunne få innsikt, altså kunnskap eller at man lærer *om* noe, enten om det er i andre mennesker, eller om det er i forbindelse med kultur og samfunn. Denne innsikten kommer av leserens narrative imaginasjon, og fører blant annet også med seg undring. Gjennom undringen over fortellinger får man også tilgang til «det indre» som man ellers kun ser utsiden av. I tillegg legger hun vekt på at litteraturen kan bidra til å utvikle evnen til refleksjon og å foreta vurderinger. På denne måten kan man si at man gjennom skjønnlitteraturen ikke kun får opplevelsen som ligger i å lese et litterær verk, men at man også får muligheten til å lære både *om*, *av* og *gjennom* verket. *Prinsipper for læring, utvikling og danning* viser altså til sentrale elementer ved danning, men koblingen mellom danning og tekst er ikke til stede. Dette kan tyde på at læreren selv må være bevisst sammenhengen mellom danning og lesing av skjønnlitteratur på egenhånd.

Overordnet del forklarer også at opplæringen skal gi elevene grunnlag for å «forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I forbindelse

med å forstå seg selv skriver Nussbaum om en av kunstens viktigste oppgaver som handler om at den skal utfordre konvensjonelle sannheter og verdier. Ved å la litteraturen støte, forstyrre og forurolige oss vil den kunne forandre oss, og muligens også gjøre oss til modigere mennesker. Dette kan man se i sammenheng med evnen til narrativ imaginasjon. Om man klarer å sette seg selv utenfor vil man ha mulighet til å kunne se seg selv, sine verdier og holdninger, i tilknytning til andre. Dermed kan man reflektere, undre og også skape en forståelse av seg selv. På samme måten vil man kunne sette seg inn i andre menneskers tanker og følelser, og ut ifra dette forstå deres handlingsmønstre. Nussbaum hevder også at den narrative imaginasjonen er sentral for å gjøre gode og ansvarlige valg i et fellesskap, da forestillingsevnen gir innsikt og forståelse for andre mennesker. Dette fører til at man gjennom møtet med skjønnlitteraturen vil kunne trene opp forestillingsevnen Nussbaum hevder er nødvendig for å kunne forstå seg selv, andre og verden, og for å kunne gjøre gode valg i livet.

I Overordnet dels kapittel 2.1. *Sosial læring og utvikling* forklares det at sosial læring ikke kan isoleres fra faglig læring. Videre står det at «Å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Til tross for at Nussbaum i hovedsak ikke skriver så mye om nære relasjoner som vennskap, har hun spesielt én følelse hun legger stor vekt på – nemlig medlidenhet. Denne følelsen beskrives i så måte at den også kan forstås som det vi normalt sett tenker på som empati. For Nussbaum dreier dette seg om å blant annet ha innsikt i andre menneskers smerte og ulykke som personen selv ikke er skyldig i. Det dreier seg altså om innlevelse, evne til identifikasjon, forståelse og å kunne erkjenne andres følelser og reaksjoner. Nussbaum ser deretter sammenhengen mellom kunst og medlidenhet, og hevder at om den litterære forestillingsevnen bidrar til å utvikle medlidenhet er dette i seg selv en god grunn til å undervise i de litterære verkene som fremmer de formene for medlidende forståelse vi trenger. Til tross for at Nussbaum beskriver medlidenhet som en følelse som først og fremst er nødvendig for verdensborgeren og for ansvarlig samfunnsdeltakelse, vil det også være nødvendig for å kunne ivareta relasjoner på et nærere nivå og for å kunne ha gode vennskap. Det å sette seg inn i hva andre tenker og føler gjelder ikke kun når man skal delta i demokratiske prosesser eller samfunns- og arbeidsliv, men også for å kunne forstå og respektere venners tanker og følelser.

#### 4.1.2 Opplæringens verdigrunnlag

Overordnet dels kapittel 1 *Opplæringens verdigrunnlag* forklarer at skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf (Utdanningsdirektoratet, 2017). Formålsparagrafen uttrykker verdier som er med på å samle Norge som samfunn, og sier blant annet at opplæringen skal gi historisk og kulturell innsikt og forankring, gi innsikt i kulturelt mangfold og at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv og delta i fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Dette er verdier som gir grunnlag for vårt demokrati, og som skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide i en kompleks samtid, men også i møte med en ukjent framtid. For å tydeliggjøre disse verdiene som opplæringen skal bygge på har Overordnet del delt de inn under flere underoverskrifter. Disse er *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning*. Her viser altså Overordnet del til de verdiene som opplæringen skal bygge på, samtidig fremheves det at de må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. På bakgrunn av dette er det derfor viktig at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn slik at alle elevene blir ivaretatt på en best mulig måte i møtet med fellesskapet.

Opplæringens verdigrunnlag er helt essensiell å se i sammenheng med læreplanen i faget når man skal undervise. Man ser tydelig at flere av de verdiene som er en del av opplæringens grunnlag også er en sentral del av norskfaget. Blant annet er identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og demokrati og medvirkning viktige komponenter i norskfaget slik det blir beskrevet i læreplanen. Også her kan man se at Nussbaums overordnede mål med undervisningen, nemlig å danne verdensborgere, har tydelige fellestrekk med hvilke verdier Opplæringslovens formålsparagraf har for hva opplæringen skal innebære. Blant de felles verdiene som trekkes fram både hos Nussbaum og i Opplæringsloven finner vi historisk og kulturell innsikt og forankring, respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet og kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv og for å kunne delta i samfunnet. Dette er verdier som, til tross for at Nussbaum ikke bruker alle ordrett, står sentralt i hennes filosofi. På denne måten kan man se videre til hvordan Nussbaum forklarer at man kan oppnå målet om disse verdiene hos et menneske, nemlig gjennom vår forestillingsevne. Og som Nussbaum forklarer, forestillingsevnen vil kunne trenes opp gjennom lesing av skjønnlitteratur, rim og regler fra man er ung, og videreutvikles ved å senere i livet ta i bruk mer avansert litteratur.

Det kan dermed se ut til at å ta i bruk skjønnlitteraturen i undervisningen, med en varierende kompleksitet, kan bidra til å utvikle de verdier hos elevene som formålsparagrafen viser til at er nødvendige for å kunne ta del i samfunnet.

## 4.2 Læreplan i norsk

### 4.2.1 Fagets relevans og sentrale verdier

Hensikten med analysen av *Fagets relevans og sentrale verdier og kjerneelementer* var å finne meningsinnholdet, altså det som ikke fremtrer direkte eller umiddelbart i teksten. Ved første øyekast kommer det fra av *Fagets relevans og sentrale verdier* at norskfaget har ansvar for både store og omfattende områder i opplæringen. Teksten starter med at *Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ved å studere denne setningen kan det virke som begrepene kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling er likeverdige i forhold til hverandre, og hovedmålene for norskfaget. Likevel kan man si, med bakgrunn i Aases definisjon av danningsbegrepet, at danning er overordnet de andre. For bedre forklaring tas Aases definisjon opp igjen:

*En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt* (Aase, 2005a, s. 20).

Danningsbegrepet kan sees på som overordnet de andre hovedmålene, da en sammensetning av kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling kan utgjøre danning. Å kunne kommunisere på en kvalifisert måte, både muntlig og skriftlig, er avgjørende for å kunne forstå, beherske og delta i ulike kulturformer. Det å kunne forstå, beherske og delta i ulike kulturformer innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper, som altså må formidles gjennom norskfaget.

Det er flere store begreper som går igjen i *Fagets relevans og sentrale verdier*, som skal være med å utgjøre fagets overordnede mål. Disse begrepene og tolkningen av dem er strukturert i en tabell for å klargjøre hva som ligger i de ulike begrepene kommunikasjon, kulturforståelse

og identitetsutvikling, som er underordnet de to kategoriene teksten er analysert etter: danning og literacy.

Tabell 1: Danning og literacy er overordnet kulturforståelse, identitetsutvikling og kommunikasjon

Danning		Literacy
Kulturforståelse	Identitetsutvikling	Kommunikasjon
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nasjonal kultur</li> <li>- Internasjonal kultur</li> <li>- Samtidslitteratur</li> <li>- Historisk litteratur</li> <li>- Reflektere</li> <li>- Språkkompetanse</li> <li>- Språklig mangfold</li> <li>- Bokmål og nynorsk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trygge språkbrukere</li> <li>- Språklig og kulturell identitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Språkkompetanse</li> <li>- Tekstkompetanse</li> <li>- Lesekompetanse</li> <li>- Skrivekompetanse</li> <li>- Tilpasse språk og form til mottaker og formål</li> <li>- Kritisk tenkning</li> <li>- Utforske</li> <li>- Muntlige ferdigheter</li> </ul>

Slik ordlyden i *Fagets relevans og sentrale verdier og kjerneelementer* er, kan man se at kulturforståelse er en sentral og omfattende del av norskfaget. I beskrivelsen fremstår kulturforståelse som at man skal se på tekster fra ulike kulturer på ulike språk, i tillegg til at man skal knytte tekster til historiske kontekster og egen samtid. Disse tekstene skal både utforskes og reflekteres over. Også her ser man at det er koblinger som viser både til danning og literacy, men til tross for dette får man ingen eksplisitte begrunnelser for at litteraturlesing eller litteratur er skilt ut som en særskilt type tekst. Det gjør at man heller ikke får noen begrunnelser for at det er akkurat denne typen litteratur som kanskje burde benyttes.

Beskrivelsen av *Fagets relevans og sentrale verdier* står i stil til hvordan Martha Nussbaum fremstiller det hun kaller verdensborgeren. I likhet med at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse sier Nussbaum at verdensborgeren er en som har kunnskap om historie og samfunnsforhold. Videre hevder Nussbaum at litteraturen spiller en sentral rolle i utdanningen av verdensborgere. Hun viser til at verdensborgere dannes gjennom ulike former for litteratur,

både fra samtiden og fra historiske kontekster (Nussbaum, 2016). Dette samsvarer god med det LK20 sier om at norskfaget skal gi elevene tilgang til både kulturens og samtidens tekster for å gi innsikt, til å utforske og reflektere over.

Om elevene har interesse for det litteraturhistoriske er ikke et tema som skal beveges, men opplæringen må altså gi tilgang til både litteraturhistoriske tekster i tillegg til tekster fra egen samtid. Nussbaum hevder at å danne verdensborgere gjennom litteraturundervisning gjennomføres best ved å ta i bruk den tidligere «kanon» i tillegg til samtidslitteratur, noe som samsvarer godt med hvordan LK20 legger opp til at elevene skal få kulturforståelse gjennom opplæringen. Det må også legges vekt på at bruken av historiske tekster skal gi mening for elevene om de brukes. Et sentralt poeng som går igjen i Nussbaums teori, er at «litteraturen står på følelsenes side» (Nussbaum, 2016, s. 167). Med dette mener hun at man både gjennom hva litteraturen «sier», og gjennom litteraturens form kan lære ulike følelser. Gjennom å studere litteraturens følelsesmessige innhold og form vil man kunne reflektere over samfunnets følelser. Dermed vil man, i følge Nussbaum, kunne ta i bruk litteraturhistoriske tekster for å få innblikk i tidligere samfunns og kulturers verdivurderinger og overbevisninger. Dette ser Nussbaum på som en sentral del i det å danne verdensborgere, og er ikke helt ulikt det LK20 legger i kulturforståelse.

For Nussbaum er det en ting som hun mener er svært viktig for å kunne danne verdensborgere, og det er forestillingsevne. Hun viser til Markus Aurelius som hevdet at det ikke er nok å kun samle kunnskaper, men at vi også må dyrke vår evne til innlevelse for å kunne forstå andre mennesker (Nussbaum, 2016, s. 25). Nussbaum hevder altså at forestillingsevnen er sentral for god samfunnsdeltakelse. I læreplanen i norsk står det at elevene skal bli rustet til å delta i samfunnet, demokratiske prosesser og for arbeidslivet. Dette kan sees i sammenheng med Nussbaums tanker om at forestillingsevnen er sentral for god samfunnsdeltakelse. Nussbaum hevder at skjønnlitteraturen gir oss mulighet til å betrakte andre menneskers liv blant annet med engasjement og empatisk forståelse. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene er bestemmende for menneskets handlingsrom, håp, ønsker og forventninger (Nussbaum, 2016, s. 29). Gjennom å identifisere seg med litteraturen kan man se de menneskene som i utgangspunktet hadde samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv. De ulike komponentene man møter i litteraturen vil dermed spille en sentral rolle i de valgene vi selv tar som ansvarlige samfunnsdeltakere i demokratiske

prosesser og i arbeidsliv. Ut ifra dette kan det tenkes at det å lese skjønnlitteratur kan være en god forberedelse til å delta i samfunn, arbeidsliv og demokratiske prosesser senere i livet.

Nussbaum viser til at utviklingen av forestillingsevnen må begynne tidlig i livet. Gjennom utforskning av fortellinger, rim og sanger lærer barn å legge merke til, og legge oppmerksomhet til andre menneskers lidelser (Nussbaum, 2016, s. 34). Vi vet at barn ikke nødvendigvis har de samme forutsetningene når de kommer til skolen. Det er ikke alle barn som har opplevd å bli lest for og utforske fortellinger sammen med foreldre eller foresatte hjemme. Dermed vil skolen være et av de stedene der barnet kan få tilgang til å kunne utvikle og trene sin forestillingsevne. LK20 sier tydelig i *Fagets relevans og sentrale verdier* at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser, og at de gjennom skjønnlitteratur og sakprosa skal få mulighet til å reflektere (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Videre hevder Nussbaum at gjennom opptrening av vår narrative imaginasjon vil vår medfølelse, empati og sympati utvikles.

Det at å trene opp vår narrative imaginasjon påvirker utviklingen av medfølelse og sympati kan sees i sammenheng med hva Penne og Bruner sier om identitetsutvikling. De hevder at tolkning av litteratur ikke er stort annerledes enn det å tolke eget liv. Gjennom den narrative tenkningen forstår vi ikke bare andre mennesker, men vi forstår også oss selv (Penne, 2001, s. 12). Et steg på veien for å etterkomme læreplanens mål om identitetsutvikling kan dermed være å begynne med å øve opp narrative tenkemåten gjennom lesing av skjønnlitteratur. Her vil elevene kunne få den øvingen Nussbaum hevder er viktig fra tidlig i livet, i tillegg til at de får mulighet til å konstruere sin egen identitet gjennom å se seg selv utenifra.

Et annet sentralt poeng i læreplanen i norsk er at man gjennom norskundervisningen skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Språklig mangfold og flerspråklighet som ressurs er komponenter som har en sentral rolle i læreplanen. Det å tale, forstå og ha medfølelse for minoriteter i samfunnet er noe Nussbaum setter høyt i sin filosofi. Hun er svært opptatt av at dersom man skal bli en god verdensborger så er dette kvaliteter det er viktig at man har. Nussbaum har, som nevnt, stor tro på at det å lese skjønnlitteratur er med på å utvikle gode verdensborgere, og dette tilfellet er ikke annerledes. Hun legger vekt på at den litterære forestillingsevnen utvikler følelsen medlidenhet, og at dette er en viktig følelse å ha i møtet med minoriteter, da det er en forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse. Likevel



understreker hun at for at man på best mulig måte skal kunne forstå minoritetene er det nødvendig at man inkluderer litterære verk som gir en stemme til disse gruppene. Altså hevder hun ikke bare at litteratur i seg selv kan bidra til å danne verdensborgere, men hun legger også til kvaliteter det er viktig at inngår i den litteraturen man bruker. Det vil si at om man skal bruke skjønnlitteratur i undervisningen med et mål om at det kan gi innsikt i samfunnets mangfold, er det nødvendig å velge litteraturen med omhu.

Til tross for at det kan virke som Nussbaum klarer å begrunne det meste ved å lese skjønnlitteratur er det enkelte ting man skal være bevisste på når det kommer til bruken av litteratur i undervisning. Nussbaum selv understreker at litteraturen ikke nødvendigvis alltid gir oss sannferdige bilder av samfunnet og menneskelivet. Den kan gi oss feilaktige bilder av historiske og vitenskapelige kjensgjerninger blant annet med tanke på urettferdigheter og lidelser. Disse kan ofte fremstilles som verre enn det de er (Nussbaum, 2016, s. 193). På bakgrunn av dette påpeker hun at det er viktig at man hele tiden, underveis i lesing, vurderer teksten kritisk. Her finner vi en tydelig forbindelse til hva læreplanen i norsk kan fortelle om bruken av tekster i faget. Læreplanen sier 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, 2019). Vi ser dermed at i tillegg til at litteraturen åpner for identitetsutvikling, demokratiske holdninger, forståelse for minoriteter og vår narrative imaginasjon, gir den også rom for å lære å vurdere, reflektere og utforske, hele tiden med en kritisk tilnærming.

#### 4.2.2 Kjerneelementer og tverrfaglige temaer

I læreplanen i norsk finner vi seks kjerneelementer. Disse er *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet og språklig mangfold*. Kjerneelementene beskriver det viktigste innholdet i faget, og er utviklet for å lettere kunne se sammenhenger og progresjon. I tillegg henger kjerneelementene tett sammen med kompetansemålene, og alle kompetansemålene er knyttet sammen med ett eller flere kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kjerneelementene *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming til tekst* er de som eksplisitt uttrykker bruken av tekster i norskfaget. Her forklares det at i norskfaget skal det å lese tekster bidra til å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, i tillegg til at elevene gjennom tekster skal kunne reflektere kritisk over dens

påvirkningskraft og troverdighet. Det vises også til at tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.

Ser man på disse tekstene, altså kjerneelementene, ser man ved første øyekast at de i stor grad kan knyttes til teorier om skjønnlitteratur og dens danningspotensial. Nussbaum hevder at man gjennom å lese skjønnlitteratur utvikles eller dannes til verdensborgere, og i dette legger hun at man har kulturforståelse i den forstand at man gjenkjenner at alle mennesker lever i to verdener samtidig. På den ene siden lever vi i en global verden – der alle mennesker er forbundet, og vårt moralske og sosiale ansvar ligger, og på den andre siden den lokale verdenen – den tradisjonen og kulturen vi identifiserer oss med og henter våre verdier og holdninger fra. I det å innta rollen som en verdensborger ligger det en dobbel oppfordring og utfordring. Rollen som verdensborger inviterer til å gjenkjenne det at vi mennesker er forbundet til hverandre gjennom det fellesmenneskelige, samtidig som den også gir mulighet til å se vår kulturelle tilhørighet med de verdier, holdninger og normer som har kommet med denne. Den første delen er sentral for en verden der vi alle lever i fellesskap, og de handlinger vi gjør vil ha en innvirkning på det større fellesskapet. I tillegg er det viktig for et velfungerende demokrati at alle mennesker er likestilte og del av samme menneskehet. Den andre delen er også viktig, da denne gir mulighet til å gjenkjenne hvordan lokale strukturer påvirker, noe som da kan føre til en kritisk gransking. Om vi er bevisste vil vi ha mulighet til å vurdere og reflektere kritisk. Ved å lese kjerneelementene på denne måten vil man se at handlingsrommet for å ta i bruk skjønnlitteratur i undervisningen er til stede, så lenge man er bevisst hvilken nytteverdi skjønnlitteraturen faktisk har.

I læreplanen finner vi også beskrivelser av de tverrfaglige temaene. Disse tre temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* er prioriterte i læreplanen fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over lang tid. Overordnet del har beskrevet innholdet i temaene, mens fagenes læreplaner beskriver hva elevene skal lære om i disse temaene i de spesifikke fagene. Tekstene om de tverrfaglige temaene som vi finner i læreplanen legger føringer for arbeidet med temaene i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Under det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i norskfaget står det blant annet at «*lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring*», i tillegg står det at dette temaet

skal bidra til å gi elevene grunnlag for å «kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Akkurat dette med følelser er noe Nussbaum legger stor vekt på i sin filosofi. Hun hevder at i vår tid stilles tilsynelatende fornuften høyere enn følelsene, og dette gjør at følelsene kan trenge et forsvar. Til tross for at de tverrfaglige temaene tar opp akkurat dette med følelser, og at det er sentralt for å kunne håndtere relasjoner og delta i sosiale fellesskap, er det ingen føringer som viser til hvordan opplæringen i dette eventuelt skal foregå.

På bakgrunn av dette kan man se til Nussbaum som forklarer at følelser ikke kun er fysiologiske reaksjoner og blinde krefter, men at det også handler om et kognitivt perspektiv. Hun forklarer følelsene som en måte å oppleve verden på, i forbindelse med overbevisninger og verdifulderinger. For å se dette i sammenheng med litteratur forklarer Nussbaum at i motsetning til andre overbevisninger læres ikke følelsene gjennom abstrakte eller konkrete påstander om hvordan verden er, men at det først og fremst er gjennom fortellinger. Fortellingene viser følelsenes strukturer og hvordan de fungerer. Når fortellingene deretter blir internalisert vil de kunne bidra til å forme vår opplevelse av verden, både hvordan den føles og hvordan den ser ut. På denne måten vil da fortellingene kunne bidra til at vi kan gi uttrykk for egne følelser, og det vil være lettere å kunne delta i sosiale fellesskap når man kan reflektere over samfunnets følelser, overbevisninger og verdifulderinger.

For å kunne «håndtere relasjoner» som læreplanen sier er det spesielt en følelse Nussbaum setter høyt i sin filosofi, nemlig medlidenhet, eller det vi vanligvis tenker på som empati. Dette dreier som om å ha innsikt i andre mennesker gjennom innlevelse, evne til identifikasjon og forstå og erkjenne andres følelser og reaksjoner. Dette er sentrale komponenter man er helt avhengig av for å kunne håndtere og bevare relasjoner til andre mennesker. Nussbaum ser en sammenheng mellom kunst og medlidenhet, og hevder kunsten kan bidra til å utvikle evne til innlevelse og evne til å foreta vurderinger. Her kan man altså se en sammenheng mellom skjønnlitteraturen og dens evne til å bidra til elevenes utvikling slik at de kan håndtere relasjoner på en god måte.

Videre trekker Nussbaum en tråd mellom kunst, medlidenhet og demokratiske holdninger. Et av de tverrfaglige temaene baserer seg på demokrati og medborgerskap. Her sier blant annet

læreplanen at «*lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer*» og at «*gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon*». Videre sier teksten om demokrati og medborgerskap at «*dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling*» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Som nevnt hevder Nussbaum at man gjennom fortellinger kan utvikle følelsen medlidenhet på grunn av litteraturens evne til å utvikle forestillingsevnen. Samtidig legger hun vekt på at medlidenhet er en forutsetning for ansvarlig samfunnsdeltakelse, og at dette i seg selv er god nok grunn til å undervise i verker som fremmer de formene for medlidende forståelse som vi har behov for. Hun legger også særlig vekt på at dette burde inkludere verker som gir en stemme til minoriteter i samfunnet, da dette er grupper det er viktig at vi forstår.

Forestillingsevnen gjør oss mer mottakelige for andre mennesker som er annerledes enn oss selv, noe som er avgjørende for å kunne delta ansvarlig i demokratiske prosesser der dialog og diskusjon står sentralt.

#### 4.2.3 Grunnleggende ferdigheter

I læreplanen i norsk står det om den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* at dette innebærer både å kunne lese på papir og digitalt. I tillegg uttrykkes det at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av denne ferdigheten, og at det innebærer alt fra den grunnleggende avkodingen til refleksjon, tolkning og å kunne lese tekster med varierende omfang, formål og kompleksitet.

Nussbaum hevder at litteraturen er berikende for menneskene på mange områder, blant annet på grunn av dens variasjon i fremstillingen av mennesker. Når man dermed skal presentere ulike tekster med varierende kompleksitet vil skjønnlitteraturen ha mye å tilby ettersom det finnes store variasjoner i litteraturen i form av fortellermåte, historiens oppbygning, lengde og historisk kontekst. I skolesammenheng kan det være lett å tenke at man skal tilpasse litteraturen til elevenes nivå, men i følge Nussbaum er det viktig for ungdom å bli presentert for litterære verk med ulik kompleksitet. Dette kan være kanonlitteratur eller litteratur fra egen samtid. Ved å bli presentert for ulike litterære verk vil man få trening i tolkning og refleksjon over det man leser. I tillegg til at man da øver opp de ferdigheter læreplanen

etterspør ved den grunnleggende ferdigheten å lese vil også litteraturen på denne måten tilby oss en mulighet til å leve seg inn i utallige ulike menneskelige skjebner. Fordelen med dette er at man på denne måten kan bli mer tilbøyelig for de forskjellene som finnes i samfunnet, og dermed også utvikle mer forståelse og respekt for andre mennesker.

Samtidig er det et sentralt poeng at man husker på at skjønnlitteratur er fiksjon. Det er en egen sannhetsrepresentasjon, som ofte bruker metaforer og språklige bilder som assosieres ulikt hos de forskjellige leserne. Nettopp dette kan bidra til utviklingen av god refleksjon og tolkning av det man leser, da man er avhengig av en form for tolkning når det som er skrevet ikke er skrevet med utgangspunkt i at man skal lære noe innenfor et spesifikt kunnskapsområde. Det kan derfor se ut til at en form for bevissthet om at det man leser er en oppdiktet historie er nødvendig for å kunne utnytte potensialet i litteraturen.

#### 4.2.4 Kompetansemål etter 10. trinn

Som nevnt i rapportens innledning har det etter innføringen av LK06 og LK20 blitt tydelig at skolen tenderer mot å legge vekt på målbare prestasjoner, og i mindre grad tar for seg følelser og sosiale relasjoner (Ulvik, 2014, ss. 19-20). Disse målbare prestasjonene kommer til syne i LK20 gjennom kompetansemålene. Kompetansemål er definerte mål som beskriver hva elevene skal kunne etter de ulike trinnene, og springer ut fra kjerneelementene og de innledende tekstene til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Flere forskere har vært kritiske til bruken av de forhåndsdefinerte målene, og at disse har fått såpass stor plass i utdanningssystemet som de har. McKernan har blant annet hevdet at ikke alt kan knyttes til målbare kategorier, og stiller spørsmål til hvordan man kan måle en elevs utbytte av å for eksempel lese en roman (Ulvik, 2014, s. 20).

I læreplanen i norsk under kompetansemål etter 10. trinn finner vi at begrepet skjønnlitteratur er brukt eksplisitt i to av kompetansemålene. I tillegg er begrepet *tekst*, *romaner*, *noveller* og *lyrikk* brukt i til sammen seks andre kompetansemål. Av disse handler tre om utarbeiding og skriving av egne tekster, og er dermed ikke relevant med tanke på denne undersøkelsen.

Det første kompetansemålet, som tar for seg begrepet *skjønnlitteratur*, sier at elevene skal kunne «*lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler*».

Det andre sier at elevene skal kunne «*beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Begge disse målene viser til målbare ferdigheter i form av at de krever at elevene faktisk kan lese. I tillegg er det nødvendig at elevene må kunne reflektere over det de leser. Målene sier ingenting om hva som skal leses, annet enn at det skal være både skjønnlitteratur og sakprosa. Det første målet viser til at det skal reflekteres over både formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. Her kan man tydelig se at det er de målbare prestasjonene det legges vekt på, og at målet i mindre grad tar for seg den sosiale og relasjonelle læringen som kan skje i møtet med skjønnlitteraturen. Det vektlegges blant annet at man skal reflektere over sjangertrekk og virkemidler, noe som i stor grad kan vurderes og måles. Ser man derimot på de andre delene, formål og innhold, åpner disse i større grad for utvikling innen både det sosiale og relasjonelle.

Et av Nussbaums sentrale poeng i sin filosofi er at «litteraturen står på følelsenes sider» (Nussbaum, 2016, s. 167). Med dette mener hun at litteraturen vekker følelser hos leseren både gjennom dens innhold og dens form. Hun hevder dermed at om man studerer litteraturens følelsesmessige innhold og form vil være en sentral del av det å reflektere over samfunnets følelser. Ser man dette i sammenheng med kompetansemålet beskrevet over gir kompetansemålet et handlingsrom for å reflektere over innhold og formål med teksten i tilknytning til å reflektere over samfunnets følelser. Dette vil dermed gi et grunnlag for å forstå samfunnets overbevisninger og verdivurdering sett ut ifra Nussbaums filosofi. Samtidig er det verdt å merke seg at i begge de kompetansemålene der skjønnlitteratur er brukt eksplisitt står de sammen med begrepet *sakprosa*. Dette viser til at læreplanen ikke nødvendigvis legger så stor vekt på skjønnlitteraturens særpreg akkurat i denne sammenheng. Dermed kan det tenkes at det overordna målet i disse kompetansemålene ikke dreier seg om noe kun skjønnlitteraturen kan gi, men at det er de målbare prestasjonene, eller analyseferdighetene, som er vektlagt her.

Likevel finnes det kompetansemål som baserer seg mer på skjønnlitteratur enn de målene som eksplisitt bruker begrepet. Målene «*sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid*» og «*utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon*», er mål som «lettere» kan sees i sammenheng med Nussbaums filosofi. Disse kan blant annet knyttes til det Nussbaum sier om at verdensborgere best oppnås gjennom en litteraturundervisning der man tar i bruk både nye tekster og den velkjente «kanon» som tar for seg flere av de mer historiske tekstene vi har. Vi har tidligere

sett på at det for Nussbaum er sentralt for verdensborgeren å ha innsikt i kulturen og kulturforståelse. Gjennom refleksjon over litteratur fra en historisk kontekst vil dette bidra til å kunne nå både de overordna målene i læreplanen i norsk, i tillegg til kompetansemålet som tar for seg utforsking og refleksjon over tekster i historisk kontekst og egen samtid.

Videre kan vi se på kompetansemålet som sier at elevene skal kunne reflektere over hvordan de ulike tekstene fremstiller unges livssituasjon. Dette er et mål som kan sees i sammenheng med både Nussbaums tanker om narrativ imaginasjon, i tillegg til Penne og Bruners tanker om at man gjennom narrativ tenkning kan forstå andre mennesker, hva de føler og hva de tenker. Om elevene er øvd i det narrative språket vil de kunne «se seg selv utenifra», og dermed kunne vurdere situasjoner og hendelser med utgangspunkt i seg selv. Øvelsen i det narrative språket vil de da, i følge Penne, kunne få gjennom skjønnlitteraturen.

Både gjennom Nussbaums filosofi, men også i følge Penne, er det viktig at man bevarer blikket for fiksjonen når man leser skjønnlitteratur. Utdanningsdirektoratet forklarer at kompetansemålene i læreplanen springer ut ifra kjerneelementene, og er ment som en utdyping og konkretisering av disse. Kompetansemålet «*utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon*» knyttes til kjerneelementet *tekst i kontekst*, som beskriver at tekstene som leses skal bidra til blant annet engasjement, opplevelse og innsikt i andre menneskers tanker og livserfaringer. Skjønnlitteraturen skaper et bilde av virkeligheten med andre sannhetsrepresentasjoner enn sakprosaen. Man kan få et bilde av virkeligheten som kan være både fantasifullt og urealistisk, samtidig som det også kan være realistisk og gi troverdige bilder (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 26). I følge Nussbaum er det derfor viktig å bite seg merke i at skjønnlitteraturen kan gi løgnaktige bilder av den virkelige verden, og at man derfor bevarer blikket for fiksjonen. Dette foregår gjennom kritisk refleksjon og utforsking, som er sentralt i kjerneelementet dette kompetansemålet er knyttet til.

Danningsaspektet i læreplanen kommer tydelig fram både i overordnet del og i læreplanen for norsk. Det er eksplisitt uttrykt at danning er en sentral del av opplæringen i den norske skolen, og at norskfaget er et sentralt fag nettopp i utviklingen av danning. Samtidig kan det se ut til at danningsaspektet og det overordna målet med å utvikle danning hos elevene forsvinner om man ser på læreplanens kompetansemål isolert. Kompetansemålene viser til kunnskaper og ferdigheter man skal oppnå gjennom opplæringen, men baserer seg i hovedsak på målbare ferdigheter. Gjennom å se læreplanverket i lys av Nussbaums filosofi om følelsenes betydning

og hvordan man kan bli en god verdensborger ser man at det er flere fellestrekk og gode forutsetninger for å kunne bruke skjønnlitteraturen som redskap for å ivareta skolens dannelses- og utdanningsoppdrag. Samtidig avhenger dette av at man er bevisst helheten i læreplanen (man kan altså ikke se de ulike delene isolert), man er også avhengig av kunnskap om skjønnlitteraturen og å ha innsikt i dannelsesprosessen og hva det å være dannet innebærer. Med disse forutsetningene vil det være mulig å begrunne bruken av skjønnlitteratur i et dannelsesperspektiv som i mindre grad er sårbart for endringer i policy. Policyendringer har tidligere ført til at skjønnlitteraturens plass i norskfaget har blitt utfordret, men ved hjelp av å se til Nussbaum kan man altså begrunne bruken av skjønnlitteratur i et dannelsesperspektiv ut fra læreplanverkets mål for opplæringen.

## 5. Literacy – funn og drøfting

I likhet med kapittel 4 vil også dette kapittelet ta for seg funn og drøfting av funnene gjort under analysen av Overordnet del og læreplanen i norsk. Derimot vil det i dette kapittelet sette søkelys på den andre diskursen, literacy, og hvordan dokumentene kan sees i lys av Lisa Zunshines teorier om bruk av skjønnlitteratur.

### 5.1 Opplæringslova og overordnet del

Overordnet del skal forklare de verdier og prinsipper som all opplæringen skal baseres på. Den skal brukes for å forstå de ulike delene av læreplanverket og for å se sammenhenger i opplæringen på tvers av fag. Man kunne derfor forvente at man gjennom overordnet del vil kunne få en sammenheng til blant annet litteraturoplæringen med begrunnelser basert på begrepene danning og literacy -som har vist seg å være sentrale elementer i opplæringen. I forbindelse med dette utarbeidet jeg noen hypoteser jeg nå vil ta opp igjen, for å tydeliggjøre hva man kunne forvente av å lese læreplanverket, og hva som eksplisitt kommer til syne.

1. Det finnes en implisitt uttrykt sammenheng mellom læreplanens overordna mål for opplæringen og bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen, men sammenhengen krever at man er bevisst skjønnlitteraturens læringspotensial i forbindelse med utvikling av danning og literacy.
2. Det finnes en eksplisitt uttrykt sammenheng mellom læreplanens overordna mål for opplæringen og bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen, der danning og literacy står som sentrale begrunnelser for bruken.



### 5.1.1 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Overordnet dels kapittel 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning* beskriver faglig læring som en sentral del av både dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen. Hva kompetanse innebærer beskriver de slik:

*«Kompetanse 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»*

(Utdanningsdirektoratet, 2017).

Videre forklares det at evne til refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne. Blant de ferdighetene som omtales i beskrivelsen av kompetansebegrepet finner vi blant annet de grunnleggende ferdighetene. Om de grunnleggende ferdighetene står det at de er en del av den faglige kompetansen og at de er redskaper som er nødvendige for læring og faglig forståelse. Samtidig vises det til at de er viktige for utvikling av elevenes identitet og sosiale relasjoner, i tillegg til å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Det at de grunnleggende ferdighetene gjør at Kunnskapsløftet har blitt omtalt som en literacy-reform kan man se i sammenheng med UNESCOs definisjon av begrepet. Definisjonen beskriver hva literacy gjør deg i stand til å gjøre, blant annet gjennom identifikasjon og forståelse. I tillegg viser den til at literacy handler om tekst i kontekst, og at tekstkompetanse dreier seg om å bruke kontekst for å skape mening i tekst. Dette kan sees på som en metakompetanse fordi man ikke kun ser etter hva det er teksten i seg selv sier, men at man også ser på *hvordan* teksten sier det, *hvorfor* teksten sier som den gjør og *hva* det er teksten vil overbevise leseren om.

Overordnet del og Opplæringslova gir altså uttrykk for at literacy-kompetanse er noe som er nødvendig for at elevene skal utvikle gode holdninger og etisk vurderingsevne, i tillegg til at det er nødvendig for utvikling av identitet og sosiale relasjoner og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Dette kan man se i sammenheng med det Sylvi Penne sier om utvikling av literacy-kompetanse. Hun hevder at det er problematisk å skille literacy-kompetansen fra fiktiv

lesekompetanse, ettersom fiktiv lesekompetanse innebærer at man har et metaperspektiv på litteraturen. Metabevissthet og reflektiv tekstkompetanse er nødvendig for å kunne forholde seg til litteratur. Videre hevder hun at det å ha metaspråklig bevissthet er avgjørende for elevenes personlige utvikling, i tillegg til at det er avgjørende for at demokratiet skal fungere i et samfunn der makten er jevnt fordelt. På bakgrunn av dette hevder Penne at skjønnlitteraturen er et redskap som er godt egnet for utviklingen av metaforståelse og metaspråk fordi man, når man leser skjønnlitteratur, hele veien tolker handlinger innenfor simulerte kontekster eller ut fra leserens egne verden og primærdiskurs.

Lisa Zunshine setter dette i sammenheng med det hun kaller «Theory of Mind». ToM handler om den evnen vi har til å forklare menneskers atferd og oppførsel i form av deres tanker, følelser, tro og ønsker. Det å kunne forklare og sette seg inn i andre mennesker på denne måten er avgjørende for at man skal kunne utvikle holdninger og verdier som fungerer i et fellesskap, og også for å opprettholde demokratiet i samfunnet. For å klare å oppnå disse målene hevder Zunshine at det forekommer når vi setter oss inn i en kompleks sinnstilstand basert på en begrenset verbal beskrivelse av noe. Gjennom å utvikle våre ToM-mekanismer kan vi dermed forstå og håndtere andre mennesker. Zunshine baserer teorien sin på at gjennom å lese skjønnlitteratur gir vi mening til verbale konstruksjoner, og dette er forankret i vår evne til å investere. Vi vil lete etter hint som tillater oss å gjette på fiktive karakterers følelser, for deretter å kunne forutse deres handlinger. På denne måten ser vi at litteraturen bidrar til å utnytte og stimulere vår ToM. Vi kan dermed se av *Overordnet dels Prinsipper for læring, utvikling og danning* at det er en sammenheng til Zunshines teorier om hvordan skjønnlitteratur utvikler vår evne til ToM, i den forstand at det overordna målet er at man skal utvikles til et menneske med holdninger og verdier som gjør at man er i stand til å delta i et fellesskap. Dette legger Zunshine vekt på at kan utvikles ved bruk av skjønnlitteratur sett i lys av kognitive litteraturteorier. Det tyder altså på at det er en sammenheng mellom literacy-forskningen og de målene for opplæringen som er uttrykt i læreplanen, men denne sammenhengene krever at leseren er bevisst forholdet mellom skjønnlitteratur og utvikling av literacy-kompetanse i tillegg til hva literacy-kompetanse faktisk innebærer.

### 5.1.2 Grunnleggende ferdigheter

Om grunnleggende ferdigheter skriver Overordnet del at disse er viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, i tillegg til at de er sentrale for å kunne delta i

utdanning, arbeid og samfunnsløp. Dette er ferdigheter det legges opp til at skal utvikles gjennom alle fag, men det fremheves at fagene har ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Til tross for at det også er nevnt at de grunnleggende ferdighetene skal utvikles i samspill med faglig kompetanse har det faktisk at de grunnleggende ferdighetene har vært under diskusjon. Diskusjonen har basert seg på en spenning mellom ulike forståelser av ferdighetene og handler om hvorvidt man ser på de grunnleggende ferdighetene som fagovergripende eller fagspesifikke.

### *Å kunne lese*

Under den grunnleggende ferdigheten *lesing* i læreplanen for norskfaget står det at å kunne lese innebærer både lesing på papir og digitalt. Elevene skal kunne lese og reflektere over både skjønnlitteratur og sakprosa, tilpasse strategier til formålet med lesingen og vurdere tekstene kritisk. Videre viser læreplanen til at norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringen. Sett i lys av diskusjonen om de grunnleggende ferdighetene er fagovergripende eller fagspesifikke kan vi se at både i læreplanen for norsk og i Overordnet del er det et gjennomgående fagovergripende preg på de grunnleggende ferdighetene. *Å kunne lese* dreier seg om at man skal lære å lese for å kunne bruke lesingen som et redskap senere. Altså skal ferdigheten å kunne lese benyttes for å tilegne seg kunnskaper i fag. I norskfaget vises dette til ved at man skal benytte seg av ulike lesestrategier tilpasset formålet. Samtidig viser læreplanen til at utviklingen av å kunne lese går fra den grunnleggende avkodingen til at man kan tolke og reflektere over tekster i ulike sjangere, med ulike formål, lengde og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Skaftun, Aasen og Wagner har etterspurt en vektlegging av hva faglighet faktisk innebærer i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene. De viser til at utviklingen av de grunnleggende ferdighetene på en fagrelevant måte innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter i situasjoner der det er lagt til rette for å aktivere fagkunnskaper og det fagspesifikke som ramme for arbeidet. I norskfaget handler fagspesifikk lesing blant annet om tekstanalytiske begreper, leseopplevelser og nærlesing. Lesing av skjønnlitteratur kan sees på som en del av den fagspesifikke leseopplæringen i norsk, ettersom det ved lesing av skjønnlitterære tekster vil være teksten som står i sentrum, og det er denne som utgjør selve studieobjektet. Når det er teksten som står i sentrum og er studieobjektet går vi inn i en prosess der vi prøver å gi mening til det vi leser. Denne prosessen er, i følge Zunshine,

forankret i vår evne til å investere i de verbale konstruksjonene som vi kaller karakterer. Vi investerer i disse karakterene med et potensial for en rekke tanker, følelser og ønsker, noe som også tillater oss å kunne forutse deres handlinger. Dette viser Zunshine til at bidrar i utviklingen av «Theory of Mind».

Til tross for at dette i utgangspunktet høres ganske åpenbart ut, er det ikke nødvendigvis sånn. Når man leser læreplanen i norsk, står de grunnleggende ferdighetene nemlig for seg selv. Denne utformingen av læreplanen hevder Skaftun, Aasen og Wagner er en utfordring. Når de grunnleggende ferdighetene blir stående for seg selv blir de lest som fagovergripende, noe som bidrar til å undergrave den sammenhengen som finnes mellom fag og ferdigheter. Dette fører deretter til at ferdighetene fremstår som abstrakte fremmedelementer for faglærerne. Det betyr at dersom man skal kunne bidra til å utvikle de fagspesifikke ferdighetene hos elevene kreves det kompetanse av læreren på hva det fagspesifikke faktisk innebærer, og hvordan man kan undervise i det fagspesifikke basert på de målene og retningslinjene som finnes.

Å lese skjønnlitteratur krever noe annet enn å lese matematiske utregninger eller naturfaglige rapporter. Når man leser skjønnlitteratur er man, i følge Penne, hele tiden avhengig av å tolke teksten ut fra dens meningsbærende kontekst. Fiksjon må tolkes annerledes enn tekster som har som mål å vise den virkelige verden. Dette gjør at man er avhengig av å bli presentert for ulike tekster, slik at man kan utvikle en bevissthet rundt det man leser og hva som er akkurat den tekstens meningsbærende kontekst. I undervisningssammenheng kan det derfor se ut til at læreren må være bevisst de ulike tekstenes potensial slik at elevene blir presentert for tekster med ulik kompleksitet, formål lengde og vanskelighetsgrad. Zunshine forklarer dette i form av at ulike tekster er strukturert slik at de utnytter og utfordrer leserens kognitive evner forskjellig. Disse evnene aktiviseres, trenes og utvikles i møtet med ulik type litteratur, noe som bidrar til å utvikle vår evne til metarepresentasjon. Det kan dermed se ut til at skjønnlitteraturen kan være en sentral bidragsyter i forbindelse med utviklingen av lesing som en grunnleggende ferdighet, da også denne typen tekster vil bidra i utviklingen av våre kognitive evner.

### *Muntlige ferdigheter*

Muntlige ferdigheter i norsk handler om å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Dette innebærer blant annet å kunne ta i bruk retoriske ferdigheter, samtidig som man må kunne uttrykke seg hensiktsmessig i både spontane og forberedte

kommunikasjonssituasjoner. I norskfaget handler utviklingen av muntlige ferdigheter om samhandling i lek og faglige aktiviteter og å bruke det muntlige språket mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.

Når man er i dialog eller kommunikasjon med andre mennesker vil vi alltid være i en prosess med å fortolke hverandre. Begrepet *mentalisering* baserer seg på dette nemlig at vi til enhver tid prøver å forstå oss selv og andre. Dette er en viktig kompetanse blant annet for å regulere følelser og for å kunne samhandle med andre mennesker (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066). I hovedsak er mentaliseringsprosessen ikke-bevisst og den skjer som en reaksjon på sosiale hendelser rundt oss, og man kan se på mentaliseringen som en intuitiv og førspråklig emosjonell reaksjon (Bateman & Fonagy, 2007, s. 4). Bateman og Fonagy hevder at svikt i en persons mentalisering kan føre til relasjonsproblemer, og viser til mentalisering som den viktigste sosial-kognitive evnen vi har, blant annet fordi vi i dialog med andre mennesker er avhengig av å hele tiden kunne registrere samtalepartnerens sinnstilstand. Zunshine kobler mentaliseringsbegrepet til det hun omtaler som metarepresentasjon. Metarepresentasjonen gjør oss i stand til å lagre og vurdere informasjon ut fra utsagnskilden og konteksten du får informasjonen fra. Dette har noe å si for hvordan vi senere håndterer og bruker informasjon, og sørger for at informasjon ikke flyter fritt i det kognitive systemet vårt (Zunshine, 2006, s. 50). Dette er en evne det er viktig at man har i forbindelse med å bruke presist og nyansert faglig språk både i spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner. Vi er avhengig av evnen til metaspråklig bevissthet, blant annet fordi dette gjør oss i stand til å gjenkjenne språklig makt i samfunnet, og for at vi skal kunne ta del i det språklige maktspeillet. For å kunne gjennomskue den språklige maktbruken er det avgjørende at man har utviklet en metaforståelse og et metaspråk. Det betyr at om man skal møte samfunnet med gode muntlige ferdigheter, i form av å kunne tilpasse språket til ulike kommunikasjonssituasjoner på en hensiktsmessig måte, er vi avhengig av å ha en utviklet metaforståelse og et metaspråk.

Zunshine viser til at evnen til metarepresentasjon og metaforståelse kan aktiveres, trenes og utvikles gjennom lesing, som av Zunshine omtales som «cognitive workout». Hun begrunner bruken av litteratur ved å si at «The novel is truly the meeting of the minds», og mener med dette at en av fiksjonens viktigste oppgaver er at vi gjennom den utvikler en forståelse for «den andre» (Zunshine, 2006, s. 162). Litteraturen gir oss altså et innblikk i andres tanker og følelser på en måte ingen andre medium kan gi oss, og derfor vil det å lese litteratur være en egnet måte å utvikle evnen til metarepresentasjon og mentalisering slik at vi kan delta i ulike

kommunikasjonssituasjoner på en god måte. Det kan altså tyde på at, til tross for læreplanens formulering om lytting, fortelling og samtale, at lesing kan, og da spesielt lesing av skjønnlitteratur, bidra til å utvikle evner som er nødvendige for god kommunikasjon med andre. Gjennom lesingen av litteraturen vil man kunne øve på å forstå andre mennesker på en måte som ikke involverer andre, og man vil dermed kunne prøve ut uten å stå i fare for å såre, ødelegge eller gjøre en situasjon vanskelig for andre. Rammene skjønnlitteraturen gir blir på denne måten en trygg øvingsarena for elevene.

## 5.2 Læreplan i norsk

### 5.2.1 Fagets relevans og sentrale verdier

Under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at norskfaget er et sentralt fag for *kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling*. Ved å se til Fjørtoft og hans forklaring av hva literacy-kompetanse innebærer ser vi flere sammenligningspunkter som kan være verdt å merke seg. Fjørtoft som om literacy at «Det viser heller til «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg i et stort register av betydningsbærende eller (...) semiotiske ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (Fjørtoft, 2014, s. 71). Her kan man se at de begrepene som betegner literacy-kompetanse, altså tolke, forstå og nyttiggjøre seg både i sosiale og kulturelle kontekster tar opp både kulturforståelse og kommunikasjon, som står som sentrale verdier i norskfaget. For å se sammenhengen mellom disse sentrale verdiene og bruken av skjønnlitteratur er det nødvendig å se på de ulike delene av læreplanverket, og hvordan dette henger sammen.

*Fagets relevans og sentrale verdier* sier at norskfaget skal bidra til å realisere opplæringens verdigrunnlag. Dette skal forekomme blant annet gjennom å «*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, 2019).

Lisa Zunshine viser til at evnen til metarepresentasjon er essensiell for å kunne klare seg i den komplekse verden av informasjon vi lever i. Skal vi dermed ruste elevene til å delta i samfunnet med en kritisk tilnærming til språk og tekst er vi avhengig av at elevene utvikler evne til metarepresentasjon. Metarepresentasjon gjør det mulig for oss å lagre informasjon og vurdere denne ut fra utsagnskilde og kontekst. Prefikset «meta» er sentralt fordi det er dette som gjør at vi kan sortere informasjonen og at det dermed ikke blir fri flyt av informasjon i

det kognitive systemet. Ser man på begrepet *representasjon* omhandler det semantisk hukommelse, en form for generell kunnskap der man ikke har noen kilde og derfor ikke lagrer informasjon om konteksten. Forholdet mellom metarepresentasjon og «Theory of Mind» er forbundet med vår evne til kommunikasjon. Det er avgjørende for oss å kunne tillegge andre mennesker tanker, mens vi samtidig er bevisste vår rolle som kilde til informasjonen om det senere skulle bli nødvendig å revidere den (Zunshine, 2006, s. 53). Denne evnen til metarepresentasjon og ToM er altså avgjørende for at vi skal delta i samfunnet, og Zunshine viser til at skjønnlitteraturen er et redskap som er godt egnet for utviklingen.

Med tanke på lesing av skjønnlitteratur vil vår evne til ToM gjøre at vi kan ilegge fiktive karakterer følelser, tanker, ønsker og intensjoner. Denne informasjonen benyttes videre for å kunne se karakterens sinnstilstand og kunne forutsi deres handlinger og oppførsel. Gjennom ToM er det mye informasjon som skal sorteres, og det er vår evne til metarepresentasjon som gjør at vi klarer å skille mellom de ulike informasjonsstrømmene. Evnen til metarepresentasjon gjør at vi kan holde styr på hvem som tenkte, ønsket og følte hva, og når dette skjedde. Dette er helt avgjørende å holde styr på for å kunne bevege seg i det store universet av litterære tekster. Overført til å kunne delta i samfunnet betyr dette at med en utviklet evne til metarepresentasjon vil man kunne ta vare på, revurdere og gi informasjon både i form av tekst og språk, vurdert ut ifra kontekst og utsagnskilde. Dette er gir oss en mulighet til å være både utforskende og kritisk i kommunikasjon med andre gjennom språk og tekst.

### 5.2.2 Tekst i kontekst og kritisk tilnærming til tekst

Et sentralt poeng i literacy-forskningen baserer seg på tekstkompetanse, altså evnen til å skape mening i tekst gjennom kontekst. Skrift stadfester ord, men skrift i seg selv er ikke mening. Derfor hevder Penne at en skrevet tekst har behov for å få mening gjennom tolkning, og at den da må tolkes ut fra sin meningsgivende kontekst. Læreplanen i norsk har et eget kjerneelement som heter *tekst i kontekst*. Her beskrives det at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, og at dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. Blant annet skal de utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, og de skal knytte tekstene til kulturhistorisk kontekst og egen samtid. Videre står det under neste kjerneelement *Kritisk tilnærming til tekst* at elevene skal reflektere kritisk over den påvirkningskraften og troverdigheten teksten har, og de skal bruke språklige virkemidler

hensiktsmessig i både muntlige og skriftlige tekster. I tillegg skal elevene opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

Penne, som hevder at tekst har et behov for tolkning, viser til tolkningsbegrepet som et nøkkelord for literacy-begrepet. Alle tekster som tolkes må tolkes i ulike kontekster, og hun viser til at dette foregår med ulik forforståelse ut fra hva slags type tekst vi leser (Penne, 2013, s. 44). Sett i sammenheng med skjønnlitteratur vil man, når man leser fiktivt, konstruere en hermeneutisk helhet gjennom leseprosessen. En metabevist og litteraturvant leser vil i denne sammenheng forstå at helheten er fiktiv. Oatly kaller dette for leserens simuleringer, og viser til at simuleringer skapt av fiksjonslesere kan konstruere handling på flere nivå (Penne, 2013, s. 45). Gjennom å lese disse simuleringene som fiksjon tolkes handlinger innenfor en simulert kontekst, og dette gjør at man har et metaperspektiv på den. Fiktiv lesing fremstår for Penne som umulig uten at man har den metabeviste og refleksive tolkningskompetansen. I sammenheng med dette kan vi se til Zunshine som på sin side, i forbindelse med metabevisthet, vektlegger at det er sentralt å huske på at den tolkningen som gjøres, våre forestillinger, ikke nødvendigvis er en sannhet. Derfor kan man tenke seg til at gjennom å øve på tolkning og utviklingen av literacy vil vi også få trening i kritisk tenkning, da man må forholde seg kritisk til teksten som leses.

I tråd med læreplanens overordna mål om at norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling er det et poeng at man må kunne se andre mennesker, ha forståelse for deres sinnstilstand og kunne forutsi hvordan de vil agere eller reagere. Samtidig skal elevene få kulturforståelse gjennom tilgang på kulturens tekster, og de skal utvikle språk for å kommunisere, lære og tenke. Sett i sammenheng med Zunshine er dette mulig å oppnå gjennom å trene opp vår metabevisthet og metaspråk. Ved å ta i bruk skjønnlitteratur som læremiddel vil man kunne trene opp evnen til metarepresentasjon og ToM som er en sentral del av utviklingen av literacy. Dette viser blant annet Penne til at er avgjørende både for den enkelte elev, men også for at vi skal ha et velfungerende demokrati.

Til tross for at tolkningsbegrepet står sterkt i teoriene om tekst og skjønnlitteratur, i tillegg til den graden av oppmerksomhet tolkning har i forbindelse med literacy, er ikke dette et begrep læreplanen har tatt i bruk. På bakgrunn av det kan det være utfordrende å se denne delen av literacy-begrepets plass i læreplanen om man ikke er klar over begrepets kompleksitet.



### 5.2.3 Kompetansemål etter 10. trinn

Tidligere har vi sett på hvordan Ottesen og Tysvær i sin forskning fant at i tilknytning til tekstvalg og lesemåter i norskfaget, viser gjerne lærere til kompetansemål når de skal begrunne sin tekstpraksis. Kompetansemålene i læreplanen viser til ferdigheter og kunnskaper, og legger i stor grad vekt på målbare prestasjoner. Blant annet McKernan stiller spørsmål til akkurat dette med målbare prestasjoner, og at det er de forhåndsdefinerte målene og det kognitive som har fått såpass stor plass i læreplanen, fremfor følelser og sosiale relasjoner. Han viser blant annet til at ikke alt kan knyttes til målbare kategorier, og at flere av de gitte målene ikke vil fungere i utforskende aktiviteter (Ulvik, 2014, s. 23). Videre har Pål Hamre uttalt seg om skjønnlitteraturens nytteverdi og hvordan lesing av skjønnlitteratur eventuelt bidrar til effektivitet i opplæringen (Hamre, 2014, s. 485).

I kompetansemålene etter 10. trinn i læreplanen for norsk er skjønnlitteratur nevnt i sammenheng med sakprosa alle de gangene begrepet er brukt eksplisitt. Dette kan tyde på at skjønnlitteraturens egenart ikke er det viktigste for de målene der begrepet er brukt, men heller de ferdighetene og kunnskapene man lærer ved å lese uavhengig av type tekst. Det handler om å reflektere, sammenligne, beskrive, tolke, argumentere over og utforske. Dette er til en viss grad prestasjoner som kan måles i form av om man benytter seg av fagspråk i en argumentasjon, om man finner alle de typiske sjangertrekkene i en tekst eller om man kan beskrive hvilke typer lesestrategier man bruker. Det som derimot står svakt om man ser på kompetansemålene isolert er det Hamre ser på som kjernen av norskfaget, nemlig kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Skolen har et sentralt ansvar for å ruste elevene til både dagens og morgendagens tekstpraksiser, og vi lever i et tekstbasert samfunn som stiller høye krav. Vi har derfor et behov for et velutviklet sett med språklige ferdigheter, i den forstand at vi må kunne forholde oss kritisk til tekster, diskutere for å skape mening og bygge opp argumentasjon for å kunne bli selvstendige, tenkende mennesker. Dette handler blant annet om at kritisk tenkning, historisk bevissthet og interkulturell bevissthet. Disse begrepene kan alle sees i sammenheng med literacy-begrepet, og baserer seg på metakognisjon, som er sentralt for at vi skal kunne kommunisere med andre både gjennom tekst og tale.

Zunshine konsentrerer sin litteraturteori omkring metakompetanser. Blant annet forklarer hun at metarepresentasjon er sentralt for å kunne klare seg i den komplekse verden av informasjon vi

lever i. Vi må kunne overvåke egne forståelse og tankeprosesser, noe som er sentralt for eksempel for å kunne beskrive vår bruk av lesestrategier. Zunshine viser til at gjennom å lese skjønnlitteratur utfordres og utvikles både evnen til mentalisering og vår metaforståelse. Hun antyder at en av grunnene til at litteraturen eksisterer slik den gjør er på grunn av mentaliserings- og metarepresentasjonsevnen, og at disse evnene blir invitert til å brukes på en spesielt god måte gjennom litteraturen. Vi engasjerer vår disposisjon til å leve oss inn i fiktive karakterer og forstå deres handlinger og utsagn i den konteksten som teksten utspiller seg i. Kognitivt skiller det ikke nødvendigvis mellom fiksjon og den virkelige verden slik at de mekanismer som aktiveres når vi møter mennesker i det virkelige liv også blir en del av vår lesing av fiktiv litteratur.

Dette er et metakognitivt syn på bruk av skjønnlitteratur som ikke kommer fram om man ser isolert på kompetansemålene i læreplanen. Derfor er det nødvendig at man ser kompetansemålene i sammenheng med både fagets relevans og sentrale verdier, men også i sammenheng med Overordnet del. På den måten vil man kunne se flere muligheter enn om man kun ser på kompetansemålene, som i utgangspunktet baserer seg på de målbare prestasjonene. Dagens samfunn krever literacy for at man skal kunne delta aktivt, for demokratisk deltakelse og for at enkeltindividet skal kunne klare å orientere seg i det omfattende tekstuniverset vi lever i. Dette er også sentrale mål både i læreplan og i Overordnet del, men til tross for det er det utfordrende å se literacy-kompetansen i de forhåndsdefinerte målene. Nettopp skjønnlitteraturens særegenhet til å trene opp den kognitive metaforståelsen gjør også at det er problematisk at skjønnlitteraturen kun blir nevnt i sammenheng med sakprosa og andre tekster i læreplanens kompetansemål. Det gjør at læreren står fritt til å velge, altså gir kompetansemålene læreren et selvstendig handlingsrom, men det utfordrer med tanke på å konkretisere begrunnelsen for valget. Dette handlingsrommet sikrer læreren i den forstand at man kan ta valg angående hvilke typer tekster det skal undervises i, men skjønnlitteraturens egenart, i likhet med andre teksters egenart avhenger av at lærerens bevissthet og begrunnelser. Handlingsrommet fordrer en bevissthet hos den enkelte lærer eller lærerteam, og hvis ikke den bevisstheten er til stede kan skjønnlitteraturens og dens egenart ubevisst velges vekk. Derfor er det, som Fjørtoft (2014) sier, nødvendig at norsklæreren er bevisst på begrepet *tekstkompleksitet* og alt dette innebærer.

Handlingsrommet, som kompetansemålene og resten av læreplanen i norsk, åpner for gjør at det viktig for en norsklærer å være bevisst og forstå begrepet *tekstkompleksitet*. Man møter på utallige tekster i faget, og disse tekstene kan ha store ulikheter. Både i form av at de kan være korte eller lange, men også om de er enkle eller vanskelige. Tekstene er skrevet av forskjellige avsendere og beregnet på ulike mottakere, noe som krever at tekstene alltid må tolkes ut fra sin meningsgivende kontekst. Dette er en sentral del av literacy-kompetanse, og dreier seg om kontekstuell metabevissthet. Tidligere forskning har vist til at tekster man benytter seg av i undervisningssammenheng skal tilpasses elevene på best mulig måte, men gjennom nyere kognitiv literacy-forskning har det kommet didaktiske råd som antyder at varierende kompleksitet i tekst gjør at elevene lærer mer (Fjørtoft, 2014, s. 78). Zunshines teorier om «Theory of Mind» og metaforståelse forklares av Penne som siamesiske tvillinger i den forstand at når ToM utvikles ved stadig mer avansert litteraturlesing, vil også metaforståelsen bli mer avansert og nyansert. På denne måten vil det å utvikle ToM dreie seg om å videreutvikle det metarefleksive nivået med utgangspunkt i kontekster, noe som er en del av det å utvikle literacy-kompetanse (Penne, 2013, s. 46). Dette viser til at å undervise i ulik type litteratur, med ulik vanskelighetsgrad, lengde og kompleksitet vil bidra til å utvikle literacy-kompetansen til elevene. Samtidig ser vi at skjønnlitteraturen er spesielt godt egnet for å stimulere metabevisst refleksjon, tenkning og tolkning, noe som gjør at skjønnlitteraturen burde være en del av de tekster som benyttes i undervisningen.

Utvikling av literacy-kompetanse er også sentralt med tanke på dybdelæring og tverrfaglighet som står sentralt i læreplanverket. Den metaforståelsen man utvikler i forbindelse med å lese skjønnlitteratur kan dermed også tenkes å være nyttig for arbeidet også i andre fag enn norskfaget. Refleksjon, tenkning og tolkning er sentrale elementer når det gjelder lesing av alle tekster, og om skjønnlitteraturen dermed kan være en bidragsyter i å utvikle disse kompetansene kan det se ut til at den ikke bare gagnar norskfaget og den fagspesifikke lesingen, men at man i tillegg kan se en overført verdi av arbeidet også i andre fag.

Skjønnlitteraturen kan, i lys av Zunshine, sees på som et redskap som er svært god egnet for å utvikle vår metakognisjon og metabevissthet. Med tanke læreplanverket er dette kompetanser som ikke eksplisitt er uttrykt for formålet med opplæringen, men det ligger likevel til grunn for flere av de målene for ferdigheter og kunnskaper det uttrykkes at man skal utvikle gjennom opplæringen. Med bakgrunn i dette kan det derfor se ut til at begrunnelsene for bruk av skjønnlitteratur kan sees i lys av et literacy-perspektiv også utenom de grunnleggende

ferdighetene som har gjort at læreplanen har blitt kalt en literacy-reform. Kritisk tenkning, tolkning og kommunikasjon er alle sentrale deler av UNESCOs definisjon av literacy-begrepet. I tillegg er det kompetanser som læreplanen i stor grad vektlegger. Dermed kan det se ut til at man også i lys av literacy-begrepet kan finne gode begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur, til tross for at formuleringene i læreplanen ikke like tydelige når det gjelder literacy som de delene som omhandler danning. Det er også en utfordring i det at literacy-begrepet kan forstås på flere ulike måter, og en felles forståelse av begrepet ville kanskje vært betydningsfullt for å kunne se de begrunnelsene som finnes. Zunshine legger stor vekt på de kognitive prosessene som utvikles gjennom lesing av skjønnlitteratur, og dette er et perspektiv som i liten grad kommer til syne gjennom å lese læreplanverket.

## 6. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Valget for tema og problemstilling ble gjort med bakgrunn i tidligere forskning, og egne erfaringer av at skjønnlitteratur ofte blir brukt som «fyll» i skolen, og at det ikke tas tak i den nytteverdien skjønnlitteraturen egentlig har. Til tross for at elevene leser, både for seg selv og i fellesskap, er det ofte lite samtaler rundt litteraturen og innholdet i tekstene (Ottesen & Tysvær, 2017). Det gjør at mye av det dannelsingspotensialet og literacy-kompetansen som kommer med lesing av skjønnlitteratur forblir uutnyttet i undervisningssituasjoner. På bakgrunn av dette er det i denne undersøkelsen forsøkt å finne ut hvordan læreplanen uttrykker begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur for å oppnå utvikling av danning og literacy, sett i lys av Martha Nussbaums dannelsesfilosofi og Lisa Zunshines kognitive litteraturteori. Dette temaet ble belyst med bakgrunn i problemstillingen:

*På hvilken måte kan man forstå læreplanverkets begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur i norskfaget i lys av danning og literacy, og hvordan kan disse begrunnelsene kobles til sentrale teorier om litteraturlesingens muligheter?*

Valget av akkurat disse teoretikerne ble gjort med bakgrunn i at deres teorier kan kobles til begrepene danning og literacy, samtidig som de gir begrunnelser for bruk av skjønnlitteratur som ikke er så sårbare for endringer i policy som læreplanverket er.

Å finne et svar på problemstillingen krevde i første omgang en avklaring av hva danning og literacy innebærer. Både i form av den generelle oppfatningen, det som kommer fram i LK20

og i tillegg hvordan dette kan sees i sammenheng med teoriene til Nussbaum og Zunshine. Samtidig var det sentralt å finne ut hva som legges til grunn i omtalen av *skjønnlitteratur*, både når det gjelder tekstens særegenhet og også i samspill med leseren.

Undersøkelsen viser at det å benytte begrepet *tekst* eller å omtale *skjønnlitteratur* i sammenheng med sakprosa gjør det mer utfordrende å se det potensialet som ligger i å lese *skjønnlitteratur*. I *skjønnlitteraturens* form, med den oppdiktete sannhetsrepresentasjonen, finner vi både fantasifulle, urealistiske, realistiske og troverdige bilder av verden, som engasjerer leseren til å skape mening. Dette er helt spesielt for *skjønnlitteraturen*, og derfor et sentralt poeng for å finne begrunnelser for bruken av den.

Tidligere har det blitt gjort mye forskning på *skjønnlitteratur* i skolen, hva den kan tilby, hvorfor vi skal bruke den, og hvordan man eventuelt kan legitimere bruken av den. Her kom det fram at *skjønnlitteraturen* tidligere har vært en av norskfagets viktigste komponenter i den forstand at det handlet om nasjonsbygging og norsk kultur (Hamre, 2014). Senere har derimot *skjønnlitteraturens* rolle blitt utfordret, og står i dag med et mer individorientert danningperspektiv. Dagens norskfag skal være av relevans for alle, uansett interesse og ulike identitetsskapende forhold, og det som tidligere ble tatt for gitt i norskfaget må nå gjennomtenkes og revurderes (Skaftun, 2009).

På bakgrunn av dette var det nødvendig med et dypdykk i LK20, og Opplæringsloven. Studien baserer seg i hovedsak på Overordnet del og læreplanen i norsk med kompetansemål etter 10. trinn. Dette måtte gjøres for å finne ut hvilke føringer læreplanen faktisk gir, og hvordan man dermed kan begrunne valget å bruke *skjønnlitteratur* i undervisningssammenheng. Et viktig poeng her ble læreplanens utforming – hvordan det er viktig, og helt nødvendig, å se de ulike delene av læreplanen i sammenheng med hverandre. Ved å se de ulike delene isolert mister man det overordna målet for opplæringen, og fokuset blir mer sentrert rundt de målbare prestasjonene.

*Skjønnlitteraturen* har trolig mistet mye av sin posisjon som noe særegent i norskfaget på bakgrunn av at læreplanen tenderer mot å legge vekt på målbare prestasjoner, og i mindre grad tar for seg følelser og sosiale relasjoner (Ulvik, 2014). De forhåndsdefinerte målene har fått stor plass, og hvordan kan man egentlig måle en elevs utbytte av å lese en roman? Man kan selvfølgelig i denne sammenheng bevege seg inn i hvordan dette gir økt leseerfaring og

dermed bedre leseferdigheter, men er det noe mer skjønnlitteraturen kan tilby som ikke nødvendigvis kan måles?

Ved å se til Martha Nussbaum og Lisa Zunshine med deres teorier om skjønnlitteratur kan bruken av litteraturen begrunnes på andre måter. Gjennom Nussbaum kan man se at det ligger et potensial i det at lesing av skjønnlitteratur vekker følelser hos leseren. Man får en mulighet til å utforske og vurdere innholdet i følelsene når de oppstår. I følge Nussbaum er nemlig ikke følelser kun blinde krefter eller fysiologiske reaksjoner, de rommer også et kognitivt innhold som forteller oss noe om hva vi tenker er verdifullt. På denne måten blir de grunnlaget for moralske valg. Videre er det sentralt for Nussbaum at følelsene er tillærte konstruksjoner som er gitt til oss av kulturens fortellinger. Det gjør at følelsene gir tilgang på hvilke verdier vi har internalisert, men også at man gjennom å studere fortellinger fra andre kulturer kan få innblikk i dens verdi- og følelsesstruktur (Nussbaum, 2016). Disse poengene fra Nussbaum står i stil til hvordan læreplanen i norsk omtaler fagets relevans og sentrale verdier, i form av kulturforståelse, danning og identitetsutvikling. Likevel er det utfordrende å se i læreplanens kompetansemål hvordan dette synet på litteratur kan benyttes, da kompetansemålene baserer seg på de målbare prestasjonene, ferdigheter og kunnskap.

Nussbaums teori om verdensborgeren har vist seg å være samsvarende med hva læreplanen omtaler som *danning* og alt dette innebærer på flere områder. Utfordringen ved å se læreplanverket i lys av Nussbaums filosofi kommer ved at læreplanen i norsk sier at danning blant annet skjer gjennom tilgang til kulturens tekster, men fremhever ikke skjønnlitteraturen som en type tekst som er spesielt egnet til dette formålet. Nussbaum derimot hevder at skjønnlitteraturen gir oss mulighet til å betrakte andre menneskers liv på en slik måte at vi kan ta valg som aktive samfunnsdeltakere med den forståelsen og engasjement vi trenger (Nussbaum, 2016). Danningsperspektivet er altså til stede, men med vage/mindre tydelige formuleringer blir det utfordrende å se hvordan skjønnlitteraturen er spesielt egnet til å bidra i utvikling av danning hos elevene i norskfaget. I forbindelse med målbare prestasjoner og hva vi kan lære gjennom skjønnlitteraturen viser Nussbaum til Markus Aurelius som hevdet at det ikke er nok å bare samle kunnskaper, men at vi også må dyrke vår evne til innlevelse for å kunne forstå andre mennesker (Nussbaum, 2016). Forestillingsevnen blir dermed sentral for å ruste elevene til å bli aktive samfunnsdeltakere, kunne delta i demokratiske prosesser og for å kunne ta del i arbeidslivet. Skjønnlitteraturen gir rom for å betrakte andre menneskers liv med

engasjement og forståelse, og til tross for at dette ikke nødvendigvis er målbare prestasjoner er det helt klart viktig for å kunne klare seg i samfunnet.

Analysen av læreplanen viser at de tverrfaglige temaene er sentrale for elevenes utvikling til å bli aktive samfunnsdeltakere. Nussbaum ser en sammenheng mellom kunst og det å utvikle demokratiske holdninger. Dette baserer seg på en av de følelsene som står sterkest i Nussbaums filosofi, nemlig medlidenhet. Gjennom kunsten, i denne sammenheng litteraturen, utvikles medlidenhetsfølelsen. Denne følelsen er sentral for forståelse, toleranse og respekt, og utvikles blant annet gjennom forestillingsevnen. Altså kan man se en sammenheng mellom utviklingen av demokratiske holdninger og det å lese skjønnlitteratur, da forestillingsevnen gjør oss mer mottakelige for andre mennesker som er annerledes enn oss selv, noe som er avgjørende når man skal delta i ansvarlig i demokratiske prosesser.

Identitetsutvikling står sentralt både i Overordnet del og i læreplanen i norsk. Utviklingen av egen identitet kan sees i sammenheng med Nussbaum og bruk av skjønnlitteratur på den måten at gjennom narrativ imaginasjon vil vi få muligheten til å se oss selv utenfra. Dette støttes av både Penne og Bruner (2001), som hevder at det å tolke litteratur ikke er stort annerledes enn å tolke sitt eget liv. Gjennom å trene opp den narrative imaginasjonen vil vi ikke bare kunne forstå andre mennesker, men vi vil også legge et bedre grunnlag for å kunne forstå oss selv. Dette kan også sees i sammenheng med hva det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* sier om at elevene gjennom skjønnlitteratur og sakprosa både kan få bekreftet og utfordret deres selvilde. Altså vil skjønnlitteraturen sett i lys av flere kjente litteraturteoretikere kunne bidra i elevenes identitetsutvikling.

Et annet sentralt poeng som kommer frem ved å studere Nussbaums filosofi er at når vi gjennom skjønnlitteraturen får tilgang til å granske andre kulturers fortellinger basert på deres verdier og følelsesstrukturer, vil vi også ha mulighet til å reflektere kritisk over dem (Nussbaum, 2016). Kritisk tenkning har i læreplanen blitt en sentral del av det å være dannet, for å kunne ta del i samfunnet og gjøre gode valg er man avhengig av å kunne reflektere kritisk. Det er også viktig for at vi skal kunne ha et velfungerende demokrati, der likhet, likeverd og samhold er verdier som står sterkt. Ser man dette i lys av Nussbaums filosofi vil man kunne se at skjønnlitteraturen kan fungere som et godt redskap for utviklingen av verdier og holdninger, i tillegg til at den kan gi innsikt i andre kulturer og minoriteter, som er nødvendig å ha i dagens samfunn.

Til tross for at man kan se koblinger mellom Nussbaums filosofier om at skjønnlitteraturen kan bidra til utvikling av danning og læreplanen, kreves det at læreplanen leses på en sterkt sympatisk måte. Det er et implisitt mønster som medfører at leseren må ha innsikt i disse sammenhengene for å kunne se dem. Denne innsikten innebærer da at man har kunnskap om ulike litteraturteorier og danning, og klarer å sette dette i sammenheng med læreplanens overordna mål for opplæringen.

Følelser og det kognitive synet på dette blir igjen tatt opp i mentaliseringsbegrepet og teoriene om mentalisering. Mentalisering innebærer det å kunne forestille seg andres handlinger basert blant annet på å tolke deres sinnstilstand og følelser (Bateman & Fonagy, 2007). I tillegg vil vi få mulighet til å overvåke, tolke og regulere våre egne prosesser. Gjennom litteraturen vekkes våre følelser, og dermed vil det å lese litteratur mulig kunne trene vår evne til å mentalisere følelser - altså vurdere og regulere dem. Mentaliseringen dreier seg blant annet om vår evne til å forestille oss andres indre, men en forutsetning for god mentalisering er at vi er bevisste på at det er *våre* forestillinger og at disse alltid vil være dynamiske. Det betyr at forestillingene alltid vil være åpne for endringer.

Lisa Zunshine kobler mentaliseringsbegrepet til metarepresentasjon og lesing av skjønnlitteratur. Hun hevder at man gjennom skjønnlitteraturen blir øvet i å blant annet holde styr på kildene til ulike utsagn (Zunshine, 2006). Videre viser Zunshine gjennom sin teori et metaperspektiv som kan sees i sammenheng med literacyforskning. I forbindelse med LK20, som er del av det som har blitt omtalt som en literacy-reform, vil det derfor være naturlig å se disse i en form for sammenheng. Likevel viser det seg at literacy-perspektivet i læreplanen, og de metakompetansene som ligger i literacybegrepet, har vage fremstillinger. De metabegrepene som er brukt i Overordnet del blir i norskplanen nevnt i samme formulering som «opplevelse». På denne måten forsvinner metaperspektivet, og dermed blir det utfordrende å se sammenhengen til blant annet Zunshines teorier. Dette poenget viser derfor at det er nødvendig at man ser læreplan og fagplan som ett samlet dokument, da man vil miste mye informasjon om man ser på de ulike delene isolert. Evnene Zunshine omtaler i sine teorier vil være sentrale å utvikle med tanke på det tekstualiserte samfunnet vi lever i, der det er avgjørende at man evner en form for kildekritikk gjennom kritisk tenkning og kritisk tilnærming til språk og tekst. Stikkordene metaforståelse og metaspråk er sentrale i denne



sammenhengen, og i følge Zunshine vil skjønnlitteraturen være et egnet redskap for utviklingen av både metaforståelse og metaspråk (Zunshine, 2006).

Det viser seg også at læreplanen i norsk kun omtaler skjønnlitteratur i sammenheng med sakprosa og andre «tekster». Det gjør at det spesielle ved skjønnlitteraturen, dens særegenhet, kanskje ikke har den spesielle plassen i norskfaget lenger som den en gang hadde. Ved at skjønnlitteraturen hele veien er nevnt sammen med sakprosa vil norsklærere ha et større handlingsrom til å selv velge hvilken type litteratur som skal bli tatt i bruk i undervisningssituasjoner. Dette fordrer at læreren gjør bevisste valg og kan begrunne de valgene som blir gjort. Om læreren ikke har denne bevisstheten på plass kan det da bli mulig å ubevisst velge bort skjønnlitteraturen, det spesielle med den, og dermed også de muligheter for utvikling av literacykompetanse som skjønnlitteraturen tilbyr.

Formålet med denne studien var å finne ut hvordan man kan begrunne bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen på bakgrunn av dens særegenhet i forbindelse med utviklingen av danning og literacy. For å svare på dette utviklet jeg noen hypoteser, der den ene ser ut stemme ganske godt. Det kan se ut til at det er en implisitt sammenheng mellom læreplanens overordna mål med opplæringen og bruken av skjønnlitteratur i norskundervisningen i den forstand at læreplanens ordspråk legger til rette for utvikling av både danning og literacy. Til tross for dette er de føringene som legges såpass vage i formuleringene at den som skal lese læreplanen er avhengig av å ha en innsikt i disse sammenhengene. Samtidig viser det seg at det er avgjørende å se de ulike delene av læreplanen i sammenheng med hverandre ettersom store deler av det overordna målet forsvinner om man ser de ulike delene isolert. Begrunnelsene for bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen finnes, men for å se de er det viktig med en helhetlig læreplanforståelse, der det også er avgjørende at man har innsikt og kunnskap om både skjønnlitteraturens særegenhet, danning og literacy. Dette er studiens hovedfunn, og besvarer både problemstilling og hypotesene som er benyttet.

## 6.1 Nytteverdi

Gjennom studien er det forsøkt å vise hvordan man kan forstå begrunnelsene for bruk av skjønnlitteratur i norskundervisningen, og hvordan man eventuelt kan begrunne bruken ved hjelp av danning og literacy som står som dominerende begrunnelser for skole og utdanning.

Å se skjønnlitteraturen i lys av danning og literacy kan ha noe for seg, med bakgrunn i at tidligere begrunnelser har vært sårbare for endringer i policy. Dette kan se ut til å ha ført til at skjønnlitteraturen i senere tid har hatt et læringspotensial som ikke har blitt utnyttet i særlig grad. Å være lærer handler blant annet om å jobbe i team, man skal ta mange valg i undervisningsplanlegging og man skal kunne begrunne de valgene som tas. Til syvende og sist skal man gjennomføre undervisning med mål om at elevene skal nå kompetansemålene som er beskrevet i læreplanverket. Samtidig er overordnet del av læreplanverket styrende for undervisningen i alle fag i form av overordna verdier, prinsipper, holdninger og kompetanser som skal utvikles for å kunne ta del i samfunnet på en god måte. Blant annet gjennom forskningen gjort av Ottesen og Tysvær (2017) har det blitt tydelig at overordnet del ikke vies like mye oppmerksomhet av lærere som kompetansemålene. Ved å kombinere det fagspesifikke i norskfaget med de overordna målene for opplæringen kan man se at skjønnlitteraturen har mye å tilby med tanke på opplæringens verdigrunnlag. Å nyttiggjøre skjønnlitteraturens læringspotensial for danning og literacy kan se ut til å være en løsning for å nå de overordna målene med opplæringen, samtidig som man ivaretar det fagspesifikke og kompetansemålene i norskfaget.

Funnene i denne studien kan bidra til å gi meg og mitt profesjonsfellesskap nyttig informasjon om hvordan man kan begrunne bruken av skjønnlitteratur i undervisningen. Det er en forutsetning å se sammenhenger mellom opplæringsloven, overordnet del og den helhetlige læreplanen i norsk for å kunne begrunne bruken av skjønnlitteratur i norskfaget. Dette krever en bevissthet hos norsklæreren når hen leser styringsdokumentene og når hen begrunner sin bruk av skjønnlitteratur i norskopplæringen. Skjønnlitteraturen har et læringspotensial både i et danningperspektiv og i forbindelse med utvikling av literacy. Ved å benytte seg av danning- og literacy-begrunnelsene vil man kunne ta i bruk skjønnlitteraturen i undervisningen for å arbeide bevisst med opplæringens verdigrunnlag.

Tverrfaglighet og dybdelæring står på dagsordenen for skolens arbeid i dag. Gjennom studien erfarer jeg at arbeid med skjønnlitterære tekster kan bidra til en metabevisssthet og en metaforståelse. Dette er evner som kan være nyttig å ta med seg også i arbeidet med andre fag i skolen og på tvers av fag. Dybdelæring, uansett fag, vil forutsette lesekunnskap hos elevene. En grunnleggende leseferdighet kan oppøves gjennom å lese skjønnlitteratur og vil kunne bidra til dypere forståelse i alle skolens fag. Dette kan sees i sammenheng med Zunshine, som hevder at man gjennom tekster med ulik kompleksitet og formål vil kunne trene de ulike

kognitive evnene (Zunshine, 2006). Det vil da kunne tenkes at skjønnlitteraturen kan bidra i utvikling av evner som kanskje ikke andre typer tekster kan, og sånn sett være en del av utviklingen av en dybdeforståelse som vil ha nytte også i andre fag.

Utgangspunktet for denne studien begynte med undring over skjønnlitteraturens læringspotensial, om det er noe ved litteraturen som gjør at den kan brukes til mer enn man kanskje tror. Gjennom arbeidet med studien opplever jeg å ha fått en større innsikt i temaet enn jeg hadde fra før, blant annet gjennom teoriene til Nussbaum og Zunshine som har tydeliggjort læringspotensialet for meg. I tillegg har analysen av LK20 vist at å se styringsdokumentene som en helhet er en helt sentral del av det å arbeide som lærer. Jeg har fått en dypere forståelse for norskfaget, men også hvordan jeg går frem i en vitenskapelig studie, noe jeg tenker er verdifullt for videre arbeid i skolen. Samtidig har jeg fremdeles spørsmål og undring knyttet til selve praksisen som lærer. Hvordan ville for eksempel undervisningssituasjoner og resultater sett ut dersom man vektla oppgaver som bidrar til utvikling av danning og literacy fremfor oppgaver som fører til målbare ferdigheter og prestasjoner? Vil dette bidra til å øke motivasjonen til å lese skjønnlitterære bøker? Vil man gjennom bedre utviklet danning og literacy også prestere bedre på nasjonale og internasjonale tester? Dette er spørsmål jeg kommer til å ta med meg videre inn i lærerjobben, og som jeg håper vil bidra til at jeg kan gjøre en god jobb med å ivareta skolens dannings- og utdanningsoppdrag. Prosessen med denne studien har bidratt til å åpne mine øyne for det handlingsrommet man har som lærer, og jeg ser frem til veien videre. Jeg håper å kunne ta med meg, bruke og dele de erfaringer og oppdagelser jeg har gjort gjennom studien. Sammen med mine fremtidige kolleger håper jeg å kunne benytte det fantastiske utvalget av skjønnlitteratur som finnes der ute, til beste for elevenes danning og utdanning.

I tråd med Nussbaums tanker om at vi må dyrke vår evne til innlevelse for å bli i stand til å forstå andre mennesker, vil jeg avslutte rapporten med å vise til Lewis Carrolls' *Alice i eventyrland*:

*«Av det kan vi lære: Skomaker, bli ved din lest! – Eller hvis du vil si det mer enkelt og liketil: Du skal aldri innbille deg at du er annerledes enn slik som det ser ut for andre at det du har vært eller kunne ha vært ikke er annerledes enn det du hadde villet få dem til å tro kunne ha vært annerledes» (Carroll, 1865).*

## 7. Bibliografi

- Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser* (ss. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser* (ss. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bale, K. (2017, mars 17). Litteraturlæring som danning av demokratiske holdninger. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 20(1), ss. 40-49.
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2007). *Mentaliseringsbasert terapi av borderline personlighetsforstyrrelse*. Arneberg forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carroll, L. (1865). *Alice i eventyrland*.
- Engelstad, I. (2016). Innledning. I M. Nussbaum, *Litteraturens etikk* (ss. 7-22). Oslo: Pax forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hamre, P. (2020). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 13-43). Oslo: Det norske samlaget.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016, april 5). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*.
- Holbergkomitéen. (2021). *Holbergprisen*. Hentet fra Holbergprisvinnere: <https://holbergprisen.no/nb/holbergprisen/prisvinnere/martha-c-nussbaum>
- Klafki, W. (1996). Kategorial danning 1. I E. L. Dale, *Skolens undervisning og barnets utvikling* (ss. 167-203). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax forlag.

- Opplæringslova. (1998, november 27). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61):  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3)
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Norsklæreren*, 2017(4), ss. 53-67.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 42-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorder*(32), ss. 7-18.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. (2015, Mai 31). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*(2), ss. 50-60.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008, mai 1). Mentalisering - et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet - Den norske legeforening*(9), ss. 1066-1069.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Straume, I. S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svendsen, L. F. (2021, mars 12). *Store Norsk Leksikon*. Hentet januar 2022 fra Martha Nussbaum: [https://snl.no/Martha\\_Nussbaum](https://snl.no/Martha_Nussbaum)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon - Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole*(2), ss. 19-23.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. Paris: United nations educational, scientific and cultural organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet januar 2022 fra Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019, november 15). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021, august 31). *Udir*. Hentet mars 2022 fra Hvordan ta i bruk nye læreplaner?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University.

## 8. Vedlegg

### Koding og kategorisering ved analyse av læreplanverket

Kodeord under kategorien danning:

- Verdensborgeren (kunnskap om kultur og samfunnsforhold, demokratiske holdninger)
- Mentalisering (evne til å kunne sette seg inn i andres situasjon)
- Empati

Kodeord under kategorien literacy:

- Metarepresentasjon (kritisk tenkning)
- Mind-reading (evne til å tolke og forklare andre menneskers atferd og oppførsel)
- Tekstkyndighet

Fargekoder:

Verdensborgeren
Mentalisering
Empati
Metarepresentasjon
Mind-reading
<u>Tekstkyndighet</u> (understreket)

## Læreplan i norsk

Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019.  
Eksamensordning fastsatt av Kunnskapsdepartementet 29.06.2020.

Gjelder fra 01.08.2020



## Om faget

### Fagets relevans og sentrale verdier

Norsk er et sentralt fag for **kulturforståelse**, **kommunikasjon**, **danning** og **identitetsutvikling**. Faget skal gi elevene **tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold** og skal bidra til at de **utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære**. Faget norsk skal ruste elevene til å **delta i demokratiske prosesser** og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om **variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon**.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Faget norsk skal gi elevene **innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge**. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli **trygge språkbrukere** og bevisste på sin **egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs**. 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**. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å **reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål** og bidra til at de får **respekt for menneskeverdet** og for naturen.

### Kjerneelementer

#### Tekst i kontekst

**Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser**. Norskfaget bygger på et **utvidet tekstbegrep**. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over **skjønnlitteratur og sakprosa** på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. **Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid**.

#### Kritisk tilnærming til tekst

**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 vise **digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre**.

## Muntlig kommunikasjon

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.

## Skriftlig tekstskaping

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger.

## Språket som system og mulighet

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.

## Språklig mangfold

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.

## Tverrfaglige temaer

### Folkehelse og livsmestring

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

### Demokrati og medborgerskap

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan

bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.

## Bærekraftig utvikling

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket.

## Grunnleggende ferdigheter

### Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.

### Å kunne skrive

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.

Den første skriveopplæringen skal foregå på elevens hovedmål.

## Å kunne lese

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.

Den første leseopplæringen skal foregå på elevens hovedmål.

## Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.

# Kompetansemål og vurdering

## Kompetansemål og vurdering 2. trinn

### Kompetansemål etter 2. trinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk
- låne og lese bøker fra biblioteket
- uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre
- leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord
- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse
- lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler
- beskrive og fortelle muntlig og skriftlig
- skrive tekster for hånd og med tastatur

## Kompetansemål og vurdering 10. trinn

### Kompetansemål etter 10. trinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk
- utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
- bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
- utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon
- bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer
- informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter
- lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer
- forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
- utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

### Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på 8., 9. og 10. trinn når de leser kortere og lengre tekster i ulike sjangre, utforsker tekstenes kontekster og reflekterer over hvordan konteksten påvirker teksttolkningen. De viser og utvikler også kompetanse når de bruker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer i muntlige og skriftlige sjangre

# Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

## Om overordnet del

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5.

Overordnet del gjelder for grunnopplæringen i Norge. Grunnopplæringen består av grunnskole og videregående opplæring. Den omfatter dermed den opplæringen barn og ungdom får fra første klasse på barnetrinnet til og med studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående opplæring, der deler av opplæringen foregår i bedrift og arbeidsliv.

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består av denne innledningen, gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis. Læreplanene for fag beskriver fagenes innhold og mål. Overordnet del gir retning for opplæringen i fag, og alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål. Hele læreplanverket er grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen.

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.

Hovedmålgruppen for overordnet del er alle som har et ansvar for opplæringen: lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter. Den overordnede delen gjelder opplæringen for elever, lærlinger, lærekandidater,

praksisbrevkandidater og voksne deltakere i grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. I overordnet del brukes i hovedsak begrepene «elev», «lærer» og «skole» om alle som deltar i opplæring, alle ansatte, alle skoler og alle lærebedrifter.

Lærerutdanningene skal bygge på opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen, herunder overordnet del.

Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. For eksempel må omtalen av tilpasset opplæring i kapittel 3 ses i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning, elevvurdering, organisering av undervisning og foreldresamarbeid.

Skole og lærebedrift er likeverdige læringsarenaer. Opplæringen på disse arenaene bygger på det samme verdigrunnlaget og de samme prinsippene, men det må tas hensyn til at opplæring i arbeidslivet har noen krav og rammer som er forskjellige fra opplæring i skole. Lærebedriftene har, i likhet med skolen, ansvar for at den opplæringen som gis, er i samsvar med opplæringsloven og læreplanverket. Trepertssamarbeidet har lang tradisjon for å utvikle fag- og yrkesopplæringen i fellesskap.

Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven. Den overordnede delen gjelder også den samiske skolen. Betegnelsen «den samiske skolen» benyttes om opplæring som følger et samisk parallelt likeverdig læreplanverk. Det samiske læreplanverket gjelder i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk. Det samme læreplanverket gjelder for elever som har rett til opplæring på samisk språk i landet for øvrig. Elever i landet for øvrig som har rett til opplæring i samisk språk, skal følge det samiske læreplanverket i faget samisk. Skolen har ansvar for at disse rettighetene blir oppfylt.

## Formålet med opplæringen

Opplæringslovens formålsparagraf lyder slik:

*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*

*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som **respekt for menneskeverdet** og naturen, på **åndsfridom**, **nestekjærleik**, **tilgjeving**, **likeverd og solidaritet**, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er **forankra i menneskerettane**.*



Opplæringa skal bidra til å **utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.**

Opplæringa skal **gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding.** Ho skal fremje **demokrati, likestilling** og **vitskapleg tenkjemåte.**

Elevane og lærlingane skal **utvikle kunnskap, dugleik og holdningar** for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal **lære å tenkje kritisk** og **handle etisk og miljøbevisst.** Dei skal ha **medansvar og rett til medverknad.**

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. **Alle former for diskriminering skal motarbeidast.**

(Opplæringsloven § 1-1)

## 1. Opplæringens verdigrunnlag

Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf.

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. **Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid.** De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene.

Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. Verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmene. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet.

Den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv. Verdiene i formålsparagrafen er også samiske verdier og gjelder i den samiske skolen. I samisk skole er det viktig å ha et allsamisk



perspektiv og et urfolksperspektiv, og å legge vekt på materiell og immateriell kulturarv som tradisjonell kunnskap, duodji/duodje/duedtie og slekts- og familierelasjoner.

## 1.1 Menneskeverdet

Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.

**Menneskerettighetene** har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. Barnekonvensjonen er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene.

**Likeverd og likestilling** er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

Mennesker er sårbare og feilbarlige. **Tilgivelse, nestekjærlighet** og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. **Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt.** Elevene skal selv bidra til å **ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes.**

## 1.2 Identitet og kulturelt mangfold

**Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og**

bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige. Norsk omfatter de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk. Norsk tegnspråk er anerkjent som et fullverdig språk i Norge. Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv.

Fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene.

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden.

## 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet

Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.

Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser.

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.

Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger.

## 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom

sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring.

Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.

Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. **Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen.**

**I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling.** Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.

## 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet

Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.

Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet.

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda.

## 1.6 Demokrati og medvirkning

Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig **respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg**. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.

Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. **Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.**

Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle **bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning**. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et **bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn**.

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. **De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning**, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.

## 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning

Skolen har både et **danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag**. **De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre**. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget.

Grunnoppfølringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Oppfølringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Oppfølringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi.

Oppfølringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.

## 2.1 Sosial læring og utvikling

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.

Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen,

bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring.

God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen.

## 2.2 Kompetanse i fagene

Skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på.

Faglig læring er en sentral del av både dannelsings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen. Læreplanene for fag angir innholdet i de ulike fagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse:

*Kompetanse 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.*

Forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag. Kompetansemålene må også forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket.

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne.

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.

Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen.

## 2.3 Grunnleggende ferdigheter

Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet.

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Utvikling av de grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster.

I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre. Utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanene for fagene. Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

## 2.4 Å lære å lære

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå.

Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne



**læringsprosesser**. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Gjennom arbeid med faglige utfordringer vil elevene få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget. **Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap.**

Til tross for elevenes egeninnsats og bruk av læringsstrategier vil enkelte ha utfordringer med å lære. Årsakene er ofte mange og sammensatte. Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever krever derfor en bred tilnærming fra skolen.

## 2.5 Tverrfaglige temaer

Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.

Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant.

### 2.5.1 Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta **ansvarlige livsvalg**. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg **identitet** særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. **Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner** hører også hjemme under dette temaet.

## 2.5.2 Demokrati og medborgerskap

**Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet.** De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene **forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter.** Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. **Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.**

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal **øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.** Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.

## 2.5.3 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på