

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2024

Kritisk literacy på agendaen: En utforsking av hvordan elevers kritiske literacy kan utvikles gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst

Critical literacy on the agenda: An exploration of how pupils' critical literacy can be developed by working with a fictional text

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Karoline Klima Bergane



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Kritisk literacy kan knyttes til norskfaget og kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* i læreplanen. Hvordan norsklæreren kan arbeide for å utvikle elevers kritiske literacy er derfor et faglig og didaktisk anliggende, og problemstillingen for denne masteroppgaven lyder som følger: *Hvordan utvikle elevers kritiske literacy gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst?*

Med bakgrunn i perspektiver fra sentrale forskere som Veum og Skovholt (2020), Janks (2010) og Frønes et al. (2022), bygger denne oppgaven på en fagspesifikk forståelse av kritisk literacy hvor evnen til kritisk lesing er sentral. Dette innebærer lesing *med* og *mot* tekst.

Denne oppgaven omhandler skjønnlitteratur og kritisk literacy. Hovedvekten av tidligere forskning innenfor kritisk literacy tar imidlertid for seg sakprosaetekster. Selv om det finnes studier som undersøker skjønnlitteraturens potensial, har studiene som innlemmes i denne oppgaven et annet teoretisk bakteppe fordi de undersøker mulighetene for kritisk tenkning. Studiene tar likevel utgangspunkt i kritisk tilnærming til tekst, og forskningen er derfor relevant.

Gjennom en litterær analyse av ungdomsromanen *Engel i snøen* hvor Langers leseposisjoner brukes som tilnærming til teksten, undersøker denne masteroppgaven både mulighetene for kritisk literacy som ligger i den spesifikke teksten og mulighetene som leseposisjonene gir i arbeidet med skjønnlitterære tekster. På denne måten utforsker denne oppgaven hvordan læreren kan jobbe med tekst i praksis.

Funnene viser at denne tilnærmingen til *Engel i snøen* primært fremmer lesing *med* tekst, og at lærerens rolle er avgjørende for at elevers kritiske literacy skal utvikles når man arbeider med en skjønnlitterær tekst gjennom Langers leseposisjoner.

Nøkkelord: skjønnlitteratur, kritisk literacy, kritisk lesing, lesing med og mot tekst, Langers leseposisjoner, kritisk literacy-lærer, kritisk tilnærming til tekst

Abstract

Critical literacy can be tied to the L1-subject and to the core area *Critical approach to text* in the curriculum. How pupils' critical literacy can be developed through the work of the teacher, is in fact an academic and didactic matter, and the issue of this thesis is as follows:

How to develop pupils' critical literacy through work with a fictional text?

Based on perspectives from central researchers, such as Veum and Skovholt (2020), Janks (2010) and Frønes et al. (2022), this thesis is based on a disciplinary understanding of critical literacy where the ability of critical reading is essential. This requires reading *with* and *against* texts.

This thesis is about fiction and critical literacy. However, most previous critical literacy research has showed interest in fictional texts. Although there are several studies that explore the potential of fiction, the studies that are included in this thesis have a different theoretical background because they examine the possibilities for critical thinking. Despite this, the studies are based on critical approach to text, and the research is relevant.

Through a literary analysis of the novel *Engel i snøen*, with the use of Langer's stances as an approach to the text, this thesis explores the possibilities of critical literacy that lies in the specific text, and what possibilities the stances give while working with fictional texts.

Overall, this thesis explores how teachers can work with texts.

Findings of this thesis shows that this approach to *Engel i snøen* primarily support reading *with* text, and that the role of the teacher is crucial to develop pupils' critical literacy while working with a fictional text through Langer's stances.

Keywords: fiction, critical literacy, critical reading, reading with and against texts, Langer's stances, critical literacy teacher, critical approach to text

Forord

Denne masteroppgaven setter et punktum på mitt femårige studieløp på OsloMet - Storbyuniversitetet. Det er rart, men samtidig fint å tenke på at dette kapittelet er over og at jeg snart bærer tittelen *lektor*. Veien hit har tidvis følt lang, men jeg ser tilbake på tiden på lærerstudiet med takknemlighet og det er mange som fortjener en takk;

Først vil jeg takke alle de inspirerende menneskene jeg har møtt i løpet av årene på lærerstudiet. Både møter med forelesere, medstudenter, praksislærere og ikke minst elever, har satt spor og har bidratt til at jeg har utviklet meg til å bli den læreren jeg er i dag. En spesiell takk vil jeg rette til Annika Wetlesen. Takk for at du hjalp meg med å stole på egen intuisjon og vurderingsevne. Dette har hjulpet meg i mange situasjoner på lærerstudiet.

I tillegg ønsker jeg å rette en takk til venner og familie som, særlig det siste halvåret, har stilt spørsmål og engasjert seg i dette prosjektet. At dere har vist interesse for mitt arbeid, har gitt meg ekstra driv i prosessen. Jeg ønsker også å rette en takk til min samboer. Takk for tålmodigheten, og takk for at du har gitt meg rom til å være i den altoppslukende boblen som masterskrivingen har vist seg å være.

Den største takken av de alle ønsker jeg å rette til masterveilederen min, Lisbeth Elvebakk. Å ha en veileder som er så faglig engasjert og oppdatert, har vært veldig inspirerende. Takk for at du har heiet, oppmuntret, kritisert og utfordret. Og takk for at du har hjulpet meg med å få retning når arbeidet har vært krevende og spørsmålene mange. I arbeidet med denne masteroppgaven har du vært mitt *fyrtårn*, og denne masteroppgaven ville ikke blitt den samme uten deg.

Til sist ønsker jeg å takke deg som leser, samt komme med en oppfordring. Et viktig perspektiv i denne oppgaven er at kritisk lesing innebærer å både lese *med* og *mot* tekst. Det håper jeg du også gjør her. God *kritisk* lesing!

Flateby, mai 2024

Karoline Klima Bergane

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning.....	1
1.1. Problemstilling og avgrensninger.....	3
1.2. Kritisk literacy - begrepsavklaring	4
1.3. Skjønnlitteratur og kritisk literacy.....	5
1.4. Tidligere forskning	6
2.0. Teori	11
2.1. Kritisk literacy	11
2.1.1. Å lese <i>med</i> og <i>mot</i> tekst.....	13
2.2. Judith Langer og kritisk literacy.....	14
2.3. Langers leseposisjoner	16
2.3.1. Langers leseposisjoner - andre bemerkninger	19
3.0. Metode.....	20
3.1. Valg av metode.....	20
3.2. Valg og presentasjon av studieobjekt.....	21
3.3. Gjennomføring	22
3.4. Troverdighet og pålitelighet	22
4.0. Analyse.....	25
4.1. Å være utenfor på vei inn.....	25
4.1.1. Omslagets hint om tematikk og handling.....	25
4.2. Å være i og bevege seg gjennom	27
4.2.1. Veksling mellom håp og håpløshet	27
4.3. Å stige ut og tenke over det en vet	29
4.3.1. Den sykes perspektiv.....	29
4.3.2. Spørsmål om Gud og likestilling.....	31
4.4. Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen	32
4.4.1. Fortellehandlingen.....	32

4.4.2. Tomrom i teksten	34
4.4.3. Metaforbruk.....	35
5.0. Drøfting	37
5.1. Hva innebærer å være en kritisk literacy-lærer?	37
5.1.1. Å skape mening <i>med</i> tekst.....	38
5.1.2. Å avdekke hvordan tekster konstruerer en virkelighet og påvirker mottakere	41
5.2. Langers leseposisjoner – muligheter for kritisk literacy	43
6.0. Avsluttende refleksjoner	49
Referanseliste	50
Vedlegg	54
Vedlegg 1: Forsiden til <i>Engel i snøen</i>	54
Vedlegg 2: Baksiden til <i>Engel i snøen</i>	55

1.0. Innledning

Dagens samfunn har utviklet seg til å bli mer kunnskapsbasert og tekstbasert enn noen gang tidligere (Scholes, 1998, s. 84). I takt med denne utviklingen, har det oppstått nye kompetansebehov. En av kompetansene som trekkes frem som nødvendige for arbeidslivet i det 21. århundre, er evnen til *kritisk tenkning og problemløsning* (NOU 2014: 7). Denne kompetansen innebærer blant annet at man kan identifisere relevante spørsmål, tenke rasjonelt og løse problemer i møte med nye og stadig mer komplekse situasjoner (NOU 2014: 7). Siden skolen har et særskilt ansvar for å «[...] forberede elevene på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7), er det forventet at skolen legger opp til undervisning som bidrar til at elevene får relevant trening i kritisk tenkning. Denne forventningen kommer blant annet til syne i *Overordnet del* i læreplanen hvor kritisk tenkning er nedfelt i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her trekkes det blant annet frem at opplæringen har ansvar for at elevene både får respekt for allerede etablert kunnskap, og for at de utvikler en utforskende holdning som er nødvendig for at ny kunnskap skal utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Siden kritisk tenkning utgjør en sentral del av skolens verdigrunnlag, er det forventet at denne ferdigheten skal utvikles i alle fag. Hvordan det kritiske innlemmes i de ulike fagene kan imidlertid være forskjellig, noe Frønes et al. (2022) begrunner med at de ulike fagene kan ha «[...] ulike kritiske tilnærminger i fokus og ulike måter å omtale sitt kritiske språk- og kunnskapsperspektiv på.» (s. 8). Dette gjelder også for norskfaget, og gjennom arbeidet med denne masteroppgaven ønsker jeg å få utvidet innsikt i hvordan dette arbeidet kan foregå. Kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er ett av norskfagets seks kjerneelementer, og legger føringer for hvilken kritisk kompetanse elevene skal utvikle i norskfaget.

Kjerneelementet lyder som følgende:

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. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kjerneelementet gir eksplisitt uttrykk for at elevene skal utvikle en kritisk kompetanse i møte med norskfagets tekster. Tekstarbeid er med andre ord helt sentralt. På tross av dette, sier læreplanen lite om hvordan dette arbeidet skal foregå for at elevene skal utvikle denne

kompetansen. For å få en utvidet innsikt i hvordan læreren kan arbeide, velger jeg å koble kjerneelementet opp mot kritisk literacy som blant annet innebærer «[...] å kunne møte tekster med motstand og kritikk [...]» (Blikstad-Balas, 2019, s. 29). Også Veum og Skovholt (2020) gjør i deres bok, *Kritisk literacy i klasserommet*, en direkte kobling mellom dette kjerneelementet og kritisk literacy. Dette begrunner de med at «Kritisk tilnærming til tekstar inneber meir enn å utøve kjeldekritikk.» (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). De ser denne koblingen som nødvendig for å få en utvidet forståelse av hva kritisk tilnærming til tekst egentlig er, samt hvordan arbeidet med dette kjerneelementet kan foregå i praksis (Veum & Skovholt, 2020, s. 11-12).

Kjerneelementet sier heller ingenting om hva slags tekster som skal benyttes. I løpet av lærerstudiet har jeg imidlertid fått øynene opp for skjønnlitteraturens potensiale til å utvikle elevers literacy. Ifølge Skaftun (2009) ligger mye av skjønnlitteraturens pedagogiske nytteverdi i at de danner helhetlige univers (s. 12). Dette gjør at tekstene kan brukes eksemplarisk (Skaftun, 2009, s. 11), og at elevene kan lære noe «mer» av det de leser. På tross av skjønnlitteraturens potensial, er det mye som tyder på at dette ikke blir utnyttet tilstrekkelig i norskfaget og at skjønnlitteraturen ofte reduseres til å være underholdning og generell lesetrening (Ottesen & Tysvær, 2017; Penne, 2013, s. 42-43; Skaftun, 2009, s. 16; Skardhamar, 2011, s. 13-14). Dette samsvarer også med min erfaring fra praksisperiodene i lærerutdanningen, hvor blant annet lesekvart¹ har vært en utbredt praksis. Mitt inntrykk er at elevenes møter med lengre litterære verk, ofte preges av individuell lesing for underholdningens skyld. At skjønnlitteraturens potensiale ikke blir utnyttet, blir også forsterket gjennom Penne (2012) sin bemerkning om at norskfaget har tradisjon for at skjønnlitteraturen møtes gjennom kortere utdrag i helklasseundervisningen (s. 163). Dette hevder hun står i veien for elevenes engasjement og mulighet til å leve seg inn i litteraturen (Penne, 2012, s. 166). Med bakgrunn i dette ser jeg, som fremtidig lærer, viktigheten av å undersøke hvordan større litterære verk kan integreres i undervisningen som noe mer enn opplevelse og lesetrening.

Siden det ikke er selvsagt hvordan læreren skal arbeide med kritisk tilnærming til tekst, og på grunn av min ideoende interesse for skjønnlitteratur, ønsker jeg å undersøke hvordan norsklæreren kan arbeide med et lengre litterært verk for å utvikle elevers kritiske literacy.

¹ Lesekvart (eller lesekvarter) er når elevene leser individuelt i en egenvalgt bok (ofte romaner) i klasserommet. Aktiviteten har navnet sitt fra at den ofte foregår i et tidsrom på 15 minutter.

1.1. Problemstilling og avgrensninger

For å undersøke hvordan norsklæreren kan bruke skjønnlitteratur for å utvikle elevens kritiske literacy, vil jeg fordype meg i følgende problemstilling:

Hvordan utvikle elevens kritiske literacy gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst?

Med hensikt om å svare på problemstillingen, har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger. For det første, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en spesifikk ungdomsroman: *Engel i snøen* skrevet av Anders Totland (2016)². Denne teksten har fått funksjon som et praktisk eksempel og jeg analyserer den for å undersøke hvordan læreren kan tilnærme seg skjønnlitteratur for å utvikle elevens kritiske literacy på et generelt grunnlag. At jeg har valgt å fordype meg i én spesifikk tekst, kan begrunnes med at kritisk literacy er en kompleks kompetanse som utøves gjennom flere tilnærminger til en tekst. Teksten skal ikke bare leses, den skal også forstås på et dypere plan gjennom innlevelse og engasjement, og den skal i tillegg avhøres slik at man kan få øye på underliggende strukturer i teksten (Janks, 2010, s. 21-22). Dermed er lesing i dybden et viktig premiss for kritisk literacy.

Hvordan jeg bør tilnærme meg *Engel i snøen* er likevel ikke selvsagt, og Veum og Skovholt (2020) fastslår at «Forskarane er samde om at det ikkje finst nokon einskapleg modell for kritisk literacy [...]» (s. 21). Dermed blir det opp til læreren å vurdere hvilken tilnærming som er hensiktsmessig i møte med den aktuelle teksten og den aktuelle elevgruppen. I et forsøk på å lese *Engel i snøen* i dybden, har jeg valgt å bruke Judith Langer (1995) sine leseposisjoner som analyseverktøy. Dette valget kan begrunnes med at Langer (1995) sin tilnærming legger opp til en lesing i dybden ved at leseren tar ulike posisjoner i møte med en skjønnlitterær tekst, på veien mot en mer kompleks forståelse av den (s. 15-19)³. På denne måten kan leseposisjonene hjelpe leseren til å komme inn i teksten fordi hen får mulighet til å betrakte den fra ulike posisjoner.

Dersom leseren ikke kommer tilstrekkelig inn i teksten, reduseres muligheten for kritisk literacy. Dette kan begrunnes gjennom følgende refleksjon fra Janks (2010): «Critical literacy requires that we both engage with and distance ourselves from texts [...] Without the entry

² I kapittel 3.2. presenterer og begrunner jeg valget av denne romanen.

³ Langers leseposisjoner blir redegjort for i teorikapittel 2.3.

of the other, can we be said to have read the text at all?» (s. 96). Med andre ord vil en lesing hvor leseren ikke kommer inn i teksten, være mangelfull. I forlengelsen av dette ser jeg inkluderingen av Langers leseposisjoner som både hensiktsmessig og berikende for denne studien, og jeg velger derfor å kombinere teori om kritisk literacy og teorien til Langer. Det er imidlertid verdt å merke seg at Langers tilnærming kan plasseres innenfor resepsjonsteori og på denne måten ikke kan knyttes direkte til kritisk literacy som fagfelt.

Noen andre som har gjort en lignende kombinasjon, er Andersson-Bakken et al. (2022). I deres studie undersøkte de hvordan barneskoleelevers kritiske tenkning kom til uttrykk i møte med en skjønnlitterær bildebok. Selve undervisningen og lesingen av boka var forankret i Langers leseposisjoner, og forfatterne viste at elevene ga uttrykk for kritisk tenkning i alle de ulike lesefasene, men i noe varierende grad (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 12-15)⁴. Resultatene fra studien til Andersson-Bakken et al. (2022) forsterker min hypotese om at leseposisjonene kan være en nyttig tilnærming når man skal utvikle elevers kritiske literacy gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst.

1.2. Kritisk literacy - begrepsavklaring

Kritisk literacy er et begrep som blir tillagt ulikt meningsinnhold og jeg oppfatter det som utfordrende å få en oversikt over forskningsfeltet som sådan. Veum og Skovholt (2020) trekker frem at kritisk literacy både refereres til som et teoretisk fagfelt, en kompetanse og som didaktiske metoder (s. 14). I denne oppgaven forstår jeg først og fremst kritisk literacy som en kompetanse. Det er hovedsakelig perspektiver fra Janks (2010), Veum og Skovholt (2020) og Frønes et al. (2022) som ligger til grunn for min forståelse av begrepet.

Tydelig inspirert fra Luke (2014), beskriver Veum og Skovholt (2020) kritisk literacy som «[...] ein kompetanse der ein har innsikt i korleis språk og tekstar konstruerer ulike verkelegheitsbilde [...]» (s. 14). Videre gir de uttrykk for at kritisk literacy er en todelt kompetanse som innebærer 1) evnen til å lese kritisk og 2) evnen til å skape endring gjennom språklig handling (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Janks (2010) gir også uttrykk for at kritisk literacy kan forstås som en todelt kompetanse. Dette er fordi elevene både lærer å lese kritisk for å få øye på hvordan tekster skaper en virkelighet og påvirker lesere, i tillegg til at de lærer å handle for en mer rettferdig verden gjennom tekst (Janks, 2010, s. 19).

⁴ En grundigere gjennomgang av deres studie og funn kommer i teorikapittel 1.4.

Frønes et al. (2022) har, i deres introduksjonsartikkel, vist til Pandya, Janks og Luke når de beskriver kritisk literacy som kompetanse. Frønes et al. (2022) sin definisjon av kritisk literacy ligner derfor definisjonene nevnt ovenfor, men de har imidlertid valgt å bruke det overordnede begrepet *kritisk tilnærming* fremfor kritisk literacy. Dette begrunnes med at kritisk literacy kan gi en misoppfattelse av at praksisen må være knyttet til skreven tekst (Frønes et al., 2022, s. 3). Forfatterne er opptatt av at de ulike skolefagene har ulike praksiser, men at kritisk tilnærming angår dem alle. Altså er de opptatt av en fagspesifikk⁵ form for literacy. Videre belyser Frønes et al. (2022) at kritisk lesing og kritisk skriving ofte knyttes sammen med kritisk literacy i språkfag og morsmålsfag (s. 3).

I likhet med Frønes et al. (2022), er jeg opptatt av en fagspesifikk literacy. Det er hvordan kritisk literacy kan utvikles i norskfagets litteraturundervisning som er forskningsgrunnlaget. I likhet med Janks (2010), Veum og Skovholt (2020) og forskningen Frønes et al. (2022) presenterer, ser jeg også kritisk lesing som en sentral del av kritisk literacy i norskfaget. Dette er først og fremst fordi litteraturundervisning tar utgangspunkt i en litterær tekst som skal leses. Hvordan elevene leser har betydning for deres kritiske literacy-kompetanse, og Janks (2010) sin didaktiske teori om hvordan elever kan lese *med* og *mot* tekster, er, slik jeg ser det, grunnleggende innenfor kritisk literacy⁶. På bakgrunn av at forskningsprosjektet i stor grad fokuserer på kritisk lesing, kunne jeg, i likhet med Frønes et al. (2022), brukt termen kritisk tilnærming. Likevel velger jeg å beholde kritisk literacy som overordnet begrep, med den begrunnelse av at kritisk lesing er eksplisitt knyttet sammen med kritisk literacy.

1.3. Skjønnlitteratur og kritisk literacy

Gjennom arbeidet med dette forskningsprosjektet, sitter jeg igjen med et inntrykk av at hovedvekten av forskningen på kritisk literacy tar utgangspunkt i sakprosaetekster. Blant dem som har vist stor interesse for sakprosa, er Janks (2010) og Veum og Skovholt (2020). Janks (2010) poengterer imidlertid at alle tekster bør leses kritisk (s. 61), og på tross av den store interessen for sakprosa i fagfeltet, er det ingenting som tilsier at kritisk literacy er forbeholdt arbeid med sakprosaetekster. Et slikt skille skapes heller ikke i kjerneelementet *Kritisk*

⁵ Man skiller gjerne mellom content area literacy (fagovergripende literacy) og disciplinary literacy (fagspesifikk literacy). Fagovergripende literacy er tekstkompetanse som er nyttig på tvers av fag, mens fagspesifikk literacy er tekstkompetanse som spesielt viktig innenfor et spesifikt domene. Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18.
<https://doi.org/10.1097/tld.0b013e318244557a>

⁶ Under teoridel 2.1.1. vil jeg redegjøre for Janks teori om lesing *med* og *mot* tekst.

tilnærming til tekst, hvor det trekkes frem at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet **tekster** har.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, min utheving). «Tekster» kan omfatte både sakprosa og skjønnlitteratur, og i praksis betyr dette at også skjønnlitteratur kan og bør møtes med en kritisk tilnærming i skolen. Spørsmålet blir derfor hvilket potensial som ligger i skjønnlitteraturen og hvordan man kan arbeide med skjønnlitteratur for å utvikle elevers kritiske literacy.

For å undersøke skjønnlitteraturens potensial, er det hensiktsmessig å klargjøre forskjellen mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Skaftun (2009) hevder at både sakprosa og skjønnlitteratur kan brukes for å utvikle kritisk bevissthet (s. 16). Likevel er tekstene grunnleggende forskjellige, noe han beskriver gjennom følgende: «Sakprosaetekster har sin styrke i virkelighetsforankringen. Skjønnlitteraturen har sin styrke i sitt friere forhold til virkelighet.» (Skaftun, 2009, s. 16). Skjønnlitteraturen er, med andre ord, en fiktiv representasjon av virkeligheten, men kan likevel sies å representere en virkelighet som «kunne ha skjedd». På tross av at den er fiktiv, er den gjenkjennbar og angår virkeligheten (Skaftun, 2009, s. 16).

En som har hatt en spesiell interesse for skjønnlitteratur i et literacyperspektiv, er Robert Fisher. Han trekker blant annet frem at skjønnlitteraturen inviterer til filosofisk og kritisk tenkning fordi historiene som skapes kan fungere som metaforer på vårt eget liv (Fisher, 1998, s. 17-18). Skjønnlitteraturen gir leseren den unike muligheten til å møte og leve seg inn i livssituasjonen til andre mennesker, og romanen gir mulighet til at man kan utforske og diskutere mulighetene som ligger i «hva hvis» (Fisher, 1998, s. 21). Ifølge Fisher (1998) kan dette bidra til det Dewey omtaler som *education through experience*⁷ (s. 18). Gjennom innlevelse og analyse av litteraturen kan eleven tilegne seg en personlig erfaring, hvor eleven ikke bare lærer mer om teksten, men også om seg selv og verden (Fisher, 1998, s. 19).

1.4. Tidligere forskning

I det følgende vil jeg gi et raskt riss av aktuell forskning. Å finne et mangfold av studier som tar for seg skjønnlitteratur og kritisk literacy har vært utfordrende, og studiene som presenteres skiller seg fra hverandre ved at noen er forankret i literacy-teori, mens andre er forankret i teori om kritisk tenkning. Dette betyr at de har et noe ulikt teoretisk bakteppe.

⁷ «Education through experience» bunner i oppfatningen om at «genuin» læring kommer som en følge av personlig erfaring. Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Simon & Schuster.

Studiene kan likevel sies å fremme lignende kompetanser, da de alle, i større eller mindre grad, tar for seg kritisk tilnærming til tekst.

Jeg har imidlertid funnet mange studier knyttet til mulighetene som ligger i bruken av skjønnlitterære bildebøker, men jeg har valgt å kun redegjøre for én av disse. Dette er fordi disse studiene er opptatt av bildebøkens multimodalitet samt hvilke muligheter det multimodale gir for kritisk literacy. Dette vil ikke være direkte overførbart til bruken av romaner, slik jeg bruker i dette forskningsprosjektet, der verbalteksten er det dominerende studieobjektet. Noen funn vil likevel være relevante i lys av skjønnlitteratur som overordnet sjanger.

Kritisk tilnærming til skjønnlitteratur

Studien til Andersson-Bakken et al. (2022) er en delstudie fra forskningsprosjektet *Kritisk tenkning i barneskolen*. De har undersøkt forholdet mellom litteraturundervisning og kritisk tenkning, og har hentet materiale gjennom klasseromsobservasjon og videoobservasjon i to klasser på fjerde trinn (9-10 år). Selve undervisningsopplegget var forankret i bildeboka *We found a hat* (Jon Klassen, 2016) og de litterære samtale med tilhørende lesestopp var inspirert av Judith Langers leseposisjoner. Læreren brukte blant annet en førlesingsaktivitet tilknyttet bokas tematikk for å forberede elevene på selve lesingen av boka (posisjon en), og lesestopp med modellerte spørsmål for å støtte elevenes kritiske tenkning underveis i lesingen (posisjon to). I analysen av samtale brukte forskerne Lims (2015) didaktiske modell om kritisk tenkning. Funnene viser at elevene evnet å tenke kritisk i møte med boka, men at ulike kategorier ved Lims teori dominerte i de ulike leseposisjonene. Elevenes evne til å vise *sammenhengsforståelse*, å trekke paralleller til eget liv eller verden utenfor teksten, er mest fremtredende i denne studien, noe elevene viste ved å diskutere bokas tematikk i lys av egne erfaringer og opplevelser knyttet til urettferdighet (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 13-15). Det var likevel ikke gitt at elevene mestret dette på egenhånd, og spørsmål fra læreren fungerte som støtte i diskusjonen. Gjennom helklassesamtalen kom elevene også opp med et *mangfold av løsninger*, hvor elevene viste forståelse for at det finnes flere mulige løsninger på problemet som ble reist i boka (Andersson-Bakken et al., 2022, s. 14).

Studien er et godt eksempel på hvordan skjønnlitteratur kan brukes for å gi elevene erfaringer med å møte tekster på en kritisk måte. I tillegg er det interessant at forskerne modellerer undervisningen med utgangspunkt i Langers leseposisjoner. Funnene indikerer at elevenes

kritiske tenkning varierer ut ifra hvor de befinner seg i lesingen. Med andre ord kan det tenkes at de ulike leseposisjonene byr på ulike muligheter for kritisk tenkning, og en videre utforskning av denne hypotesen vil være interessant i mitt forskningsprosjekt.

Den neste artikkelen er skrevet av Høyser og Moe (2023). Studien består av en litterær analyse av romanen *Stargate*, og mulighetene teksten gir for kritisk lesing undersøkes. I analysen trekker forfatterne frem barneperspektivet, de motstridende virkelighetsoppfatningene som kommer til uttrykk i dialogene, samt gjentatte intertekstuelle referanser til kjente barnebøker, som tekstlige kvaliteter som skaper ambivalens, flertydighet og utvidet mening i romanen (Høyser & Moe, 2023, s. 4-7). I møte med teksten er leseren nødt til å reflektere over troverdigheten til den tiårige hovedpersonen og over kontrastene i virkelighetsoppfatningene til de to søstrene; Hvem kan man egentlig stole på? Hva er sant, og hva er fantasi? De intertekstuelle referansene bidrar på sin side med å skape forventninger til det som skal komme; Hva har referansen til *Brødrene Løvehjerte* å si for søstrene sin skjebne? Dette eksemplifiserer forfatternes funn om at romanen tilbyr flere spørsmål enn svar, og forfatterne hevder at det blir opp til leseren å kritisk vurdere informasjonen som blir gitt gjennom lesingen (Høyser & Moe, 2023, s. 9). Med andre ord gir *Stargate* mulighet til kritisk lesing fordi leseren er nødt til å stige ut av det litterære universet for å fylle tomrommene i teksten og på denne måten danne seg en utvidet mening av innholdet i den.

Videre kan disse funnene trekkes frem som relevante for mitt forskningsprosjekt, fordi de viser hvordan skjønnlitteraturen består av tekstlige komponenter som kan bidra til kritisk lesing, og videre til utviklingen av kritisk literacy. I tillegg illustrerer studien hvordan læreren kan gå frem for å gjennomføre en litterær analyse og i forlengelsen av dette vurdere om en tekst egner seg for kritisk lesing.

Problemorientert litteraturundervisning

Skaftun og Sønneland (2022) ser, i deres oversiktsartikkel, på litteraturundervisningen som et mulighetsrom for å jobbe med kritisk literacy i ungdomsskolen. I tråd med Paolo Freires tenkning, foreslår forfatterne en problemorientert undervisning hvor teksten forstås som et *problem* som inviterer til utforskning og dialog knyttet til tekstens «hvorfor». Ved å utforske tekstens «hvorfor», hevder de at elevene får rom til å se sammenheng mellom egen erfaringsverden og til å trene på å ha en grunnleggende spørrende holdning til verden (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 3-4). Videre ser forfatterne ulike studier som belyser elevengasjement i

problemorientert litteraturundervisning i sammenheng. Funnene indikerer at slik undervisning er engasjerende for elevene dersom den fordyper seg i en tekst med motstand og har få didaktiske føringer (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 8). Det er, med andre ord, viktig at litteraturen utfordrer elevene samtidig som at samtalene om litteraturen har en åpen og utforskende karakter hvor elevenes bidrag blir anerkjent. Forfatterne trekker også frem funn som taler for at den problemorienterte undervisningen har potensial til å få elevene til å utforske komplekse sammenhenger og til å søke en dypere forståelse i møte med teksten og verden. På denne måten hevder de at litteraturundervisningen kan bidra til å utvikle elevenes kritiske literacy og generelle dømmekraft (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 12).

Funnene taler for at problemorientert litteraturundervisning kan være et nyttig bidrag for at elevene kan tenke kritisk i møte med tekst og verden for øvrig. Samlet sett gir dette en indikasjon på hva slags litteratur og litteraturundervisning som er spesielt engasjerende for ungdomsskoleelever i arbeidet med skjønnlitteratur og kritisk literacy, og studien har derfor verdi for mitt forskningsprosjekt.

Litteraturmøter preget av subjektivering og kritisk distanse

Oversiktsartikkelen til Mcginley et al. (2017) kan forstås som en respons på kritikken om at følelsesmessig engasjement i møte med skjønnlitteratur er noe individualistisk som setter jeget i sentrum og som i liten grad bidrar til utvidet perspektiv. Forfatterne presenterer og ser tidligere forskning i sammenheng, og trekker frem fordeler ved å innlemme det personlige og følelsesmessige i arbeidet med litteratur og kritisk tenkning. Flere av funnene som presenteres tyder på at oppfatningen om at integrering av elevenes følelser og erfaringsverden i undervisningen utelukker muligheten til at elevene «lærer gjennom andre», er misforstått. Det er nettopp engasjement og innlevelse i litteraturen som kan føre til at elevene går ut av seg selv og inn i karakterene, hevder forfatterne (Mcginley et al., 2017, s. 77-78). Flere av funnene indikerer at innlevelsen bidro til at studenter utvidet sitt kritiske blikk på egen kulturhistorie og identitet, og at de fikk et bredere grunnlag til å sette seg inn i andres perspektiv i arbeidet med å forstå og undersøke forskjeller mellom mennesker (Mcginley et al., 2017, s. 78). Flere av elevene brukte de fiktive karakterenes følelser og opplevelser som verktøy for å sette ord på egne kulturelle opplevelser og meninger, og på denne måten ble den følelsesmessige innlevelsen en reell støtte for deres kritiske forståelse av seg selv og andre (Mcginley et al., 2017, s. 78-79).

Artikkelen belyser behovet for litteraturundervisning som både oppfordrer til følelsesmessig innlevelse og kritisk distanse. Dette stiller krav til læreren når det gjelder valg av litterært verk fordi det forutsetter at det litterære verket har tekstlige kvaliteter som muliggjør dette.

I likhet med Mcginley et al. (2017), trekker også Pardede (2019) frem funn som taler for en litteraturundervisning preget av følelsesmessig innlevelse og kritisk distanse. Dette gjør han gjennom en oversiktsartikkel som skisserer aktuelle studier knyttet til kritisk tenkning, samt studier knyttet til skjønnlitteratur. Pardede er opptatt av mulighetsrommet til å utvikle kritisk tenkning hos EFL-studenter⁸. Forfatteren trekker frem funn som viser at bruken av skjønnlitteratur i EFL-klasserommet kan ha flere fordeler, blant dem; utvikling av språklige og kommunikative ferdigheter, kulturell forståelse og tolkningsferdigheter (Pardede, 2019, s. 171). Funnene indikerer at bruken av romaner i arbeidet med kritisk tenkning er spesielt effektivt av to grunner; 1) behovet for å trekke slutninger og tolke ved forekomst av skjult mening og 2) romanens simulering av samfunnet hvor elevene kan utforske samfunnet gjennom andres perspektiv (Pardede, 2019, s. 171-172). I tillegg trekker forfatteren frem funn som viser at undervisningen både må legge til rette for at elevene får diskutere sin subjektive forståelse og at de oppfordres til å analysere, vurdere og være kritiske til utsagn og sannheter som presenteres (Pardede, 2019, s. 172). Avslutningsvis gir forfatteren et konkret forslag til hvordan man kan arbeide for å fremme kritisk tenkning i litteraturundervisningen. Dette gjør han ved å se boka *Animal farm* av George Orwell (1945) i lys av Bobkina and Stefanovas (2016) undervisningsmodell om kritisk tenkning (Pardede, 2019, s. 174-175).

På tross av at forfatteren tar for seg EFL-klasserommet, er mange av funnene han presenterer også relevante for morsmålsundervisningen i Norge. Dette gjelder spesielt muligheten elevene får til å utvikle deres kulturelle forståelse og tolkningsferdigheter. Dette er viktige ferdigheter innenfor kritisk literacy og er noe elevene, uavhengig av språklig kontekst, kan utvikle i møte med skjønnlitteraturen.

⁸ EFL-studenter er elever som lærer engelsk i land hvor engelsk ikke er majoritetsspråket.

2.0. Teori

I dette teorikapittelet presenterer jeg begreper og teori som er relevant for den videre drøftingen av problemstillingen. Først redegjør jeg for *Kritisk literacy*. Jeg vektlegger særlig Hilary Janks perspektiver og hennes teori om å lese *med* og *mot* tekst. Deretter presenterer jeg Judith Langer sin teori om *envisionment building* og *leseposisjoner*. Langers teori beskriver hvordan leseren kan posisjonere seg når hen leser skjønnlitteratur, og er et viktig bidrag for å få en forståelse av hvilke roller leseren kan ta når hen skal lese *med* eller *mot* skjønnlitterære tekster. Leseposisjonene blir derfor tillagt stor vekt i denne teoridelen, og jeg forsøker å se Langers teori i sammenheng med teori om kritisk literacy.

2.1. Kritisk literacy

Når en forfatter skriver, konstrueres en selektiv fremstilling av virkeligheten (Janks, 2010, s. 61; Luke, 2012, s. 9). Forfatterens fremstilling av virkeligheten kan videre påvirke hvordan leseren ser verden (Janks, 2013, s. 227). Denne påvirkningen foregår ofte ubevisst, og for å kunne motsette seg dette, har leseren behov for *kritisk literacy*. Kritisk literacy gjør leseren i stand til å tilnærme seg tekster på en kritisk måte, slik at hen kan avdekke hvordan teksters virkelighet skapes samt avdekke hvordan disse fremstillingene kan påvirke leseren (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Hilary Janks (2013) beskriver kritisk literacy på følgende måte: «Essentially critical literacy is about enabling young people **to read both the word and the world** in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources.» (s. 227, min utheving). Med andre ord innebærer kritisk literacy at man både skaper mening ved hjelp av teksten i seg selv, men også at man ser det skrevne i lys av verden for å få øye på underliggende strukturer. Dette er også Robert Scholes (1998) opptatt av, og han trekker frem behovet for språkmakt (s. 131). Dette innebærer at leseren både evner å forstå teksten fra innsiden, gjennom en sympatisk lese måte, men også at hen evner å se teksten fra utsiden, gjennom en kritisk lese måte (Scholes, 1998, s. 130). Å se en tekst fra både innsiden og utsiden beskriver Janks (2010) som evnen til å lese *med* og *mot* tekst, og hun trekker frem evnen som en forutsetning for å utøve kritisk literacy (s. 96).

I tillegg til at kritisk literacy er en kompetanse, er det også et teoretisk fagfelt. At læreren har en forståelse av de grunnleggende tankene innenfor dette teoretiske fagfeltet, er viktig når hen skal utvikle elevers kritiske literacy. For å få en forståelse av kritisk literacy som fagfelt, er det nødvendig å kjenne til begrepet *literacy*. Literacy kan først og fremst knyttes til

teksthandling, altså til lesing og skriving av tekst (Luke, 2012, s. 5). Likevel er literacy noe mer enn evnen til direkte innkoding og avkoding. Når man er *literate* (innehar literacy-kompetanse), er man som tekstkyndig å regne. Dette betyr at man innehar den kompetansen man trenger for å kunne mestre og manøvrere seg i det komplekse tekstsamfunnet man er en del av (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). «Tekst» blir forstått som alle ytringer som produseres, uavhengig av om de er skriftlige, muntlige, visuelle, multimodale eller digitale (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Etter denne definisjonen kan man si at man er omgitt av tekst nærmest hele tiden. Dette bekrefter Scholes (1998) ved å trekke frem at det amerikanske samfunnet aldri har vært mer tekstbasert (s. 84). Dette er overførbart til det norske samfunnet. Samfunnsutviklingen bidrar til at det stadig stilles høyere krav til en mer kompleks tekstkompetanse, og det å kunne lese, produsere og analysere tekster kan kategoriseres som helt nødvendig kompetanse for å fungere i dagens samfunn (Scholes, 1998, s. 84).

Kritisk literacy kan forstås som en retning innenfor literacy. Janks (2010) hevder at literacy innebærer å være opptatt av å skape mening med eller av en tekst, mens kritisk literacy i tillegg retter fokus mot hvordan ulike tekster virker på mottakerne, samt hvem sine interesser tekstene tjener (s. 19). På denne måten er kritisk literacy nært forbundet med *kritisk lesing*, hvor man avdekker og identifiserer holdninger og verdier som blir tatt for gitt i teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Basert på Veum og Skovholt (2020) sin teoretiske gjennomgang (s. 14-15), kan det se ut som at kritisk literacy er en overordnet, mer kompleks kompetanse, hvor evnen til kritisk lesing utgjør en vesentlig del av denne kompetansen. Med andre ord kan man si at kritisk literacy innebærer å være tekstkyndig, samtidig som at man evner å møte ulike tekster med et kritisk blikk.

Allan Luke (2012) trekker frem følgende spørsmål som grunnleggende innenfor kritisk literacy: «Hva er «sannhet»? Hvordan presenteres den [sannheten], av hvem, og i hvem sin interesse? Hvem bør ha tilgang til hvilke bilder og ord, tekster og diskurser? Hvilken hensikt har den [teksten]?» (Luke, 2012, s. 4, min oversettelse). Som spørsmålene illustrerer, er makt et sentralt perspektiv i kritisk literacy fordi en tekst alltid utgjør en selektiv fremstilling av virkeligheten. Forfatteren har på denne måten makt til å bestemme hvordan virkeligheten presenteres, og en tekst vil derfor aldri være nøytral (Janks, 2010, s. 61; Luke, 2012, s. 9). At tekster ikke representerer en «sann» virkelighet, trekker Veum og Skovholt (2020) frem som et sosialkonstruktivistisk perspektiv som er grunnleggende innenfor kritisk literacy (s. 22). Et annet viktig perspektiv er det dialogiske, som vektlegger at mening er noe som skapes i forhandlingen mellom leser og forfatter (Veum & Skovholt, 2020, s. 22). På denne måten vil

lesingen alltid være avhengig av *hvilken* tekst som blir lest samt *hvem* som leser. Forenklet kan man si at kritisk literacy som fagfelt er forankret i følgende grunntanker; 1) tekster skaper alltid ulike fremstillinger av virkeligheten og 2) virkelighetsfremstillingene tolkes forskjellig av ulike lesere.

2.1.1. Å lese *med* og *mot* tekst

Som nevnt, trekker Hilary Janks frem evnen til å lese *med* og *mot* tekst, som en forutsetning for kritisk literacy. Å lese *med* tekst vil si at man leser på tekstens premisser for å skape mening (Janks, 2010, s. 22). Alle tekster er rettet mot en implisitt leser, og denne rollen må man ta for å kunne forstå og engasjere seg i teksten. Å innta rollen som implisitt leser er enklere dersom man deler samme *diskurs* som teksten (Janks, 2019, s. 561). I denne sammenhengen kan diskurs forstås som «samme syn på verden». Når en tekst bryter med leserens diskurs, er det med andre ord vanskeligere å lese *med* teksten fordi man er uenig i tekstens fremstilling av virkeligheten. Evnen til å lese *med* tekst er, ifølge Janks (2019), en forutsetning for at man kan lære noe fra tekster (s. 561). For å lære noe av tekster man er uenige med, er man nødt til å prøve å forstå hva teksten ønsker å formidle og hvor teksten kommer fra (Janks, 2019, s. 561). Leseren er derfor nødt til å ta rollen som implisitt leser uavhengig av om denne rollen faller naturlig (Janks, 2019, s. 561; Scholes, 1998, s. 131).

Å lese *mot* tekst innebærer imidlertid å lese med en visshet om at tekster aldri er nøytrale fremstillinger av virkeligheten (Janks, 2019, s. 561). Tekster, uavhengig av om det er tale om sakprosa eller skjønnlitteratur, er selektive fremstillinger av virkeligheten hvor leseren blir lokket til å se verden gjennom tekstens øyne (Janks, 2010, s. 61). Når man leser *mot* tekst, må man lese «[...] in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources» (Janks, 2013, s. 227). Leseren må gå analytisk til verks med hensikt om å avdekke hvilke interesser teksten kan representere (Janks, 2010, s. 22). Dersom en tekst representerer samme diskurs som leseren, er dette utfordrende å få til. Dette er fordi leser og tekst deler samme virkelighetsoppfatning (Janks, 2019, s. 561). Med andre ord står leseren i fare for å ta tekstens mening for gitt, uten å reflektere over alternative perspektiver som ikke kommer direkte til uttrykk i teksten.

I utgangspunktet er det lesing *mot* tekst som Janks (2010) direkte kobler til kritisk literacy (s. 22). Likevel trekker hun frem behovet for begge lesemåtene: «Engagement without estrangement is a form of submission to the power of the text [...] Estrangement without

engagement is a refusal to leave the confines of one's own subjectivity, a refusal to allow otherness to enter.» (Janks, 2010, s. 96). Med andre ord er man avhengig av begge lesemåtene for å få en fullverdig forståelse av teksten. Hvorvidt leseren inviteres til å lese *med* eller *mot* teksten, avhenger imidlertid av om de deler diskurs. Dersom teksten oppleves som utfordrende er det enklere å lese *mot* teksten, men dersom teksten oppleves som støttende er det enklere å lese *med* teksten (Janks, 2010, s. 96; 2019, s. 561). Ifølge Janks (2010) spiller det imidlertid ingen rolle hvorvidt leseren starter med å bli utfordret eller støttet, så lenge hen er i stand til å gjennomføre begge lesemåtene (s. 97). Det er først når leseren leser både *med* og *mot* teksten, at hen kan reflektere kritisk og fatte etiske overveielser om hvorvidt det foreligger sosial urettferdighet (Janks, 2019, s. 563).

2.2. Judith Langer og kritisk literacy

Den anerkjente litteraturpedagogen Judith Langer presenterer i sin bok, *Envisioning Literature – Literary understanding and literature instruction*, begrepet *envisionment* (*forestilling* på norsk). Forestillinger er den forståelsen man besitter på et spesifikt tidspunkt i møte med en tekst og dannes på bakgrunn av leserens tidligere erfaringer (Langer, 1995, s. 9). På denne måten er forestillinger subjektive og varierer fra person til person. I tillegg er Langer (1995) opptatt av hvordan forestillingene er i stadig utvikling: «The envisionment changes as the text progresses and understandings shift.» (Langer, 1995, s. 13). Med andre ord dukker det opp tanker, spørsmål og antakelser som blir motbevist eller bekreftet imens man leser, og nye spørsmål kan igjen oppstå. Forståelsen inngår på denne måten i en sirkulær bevegelse, og det er dette Langer (1995) omtaler som *envisionment building* (s. 14).

Hvordan leseren utvikler en subjektiv og stadig dypere forståelse som hen kan lære av, er, slik jeg ser det, et bærende element i Langer sin teori. Denne oppfatningen underbygger Skaftun (2009) ved å trekke frem at Langers teori i stor grad vektlegger leserens indre forestillinger (s. 81). På denne måten er det leseren, kognitivt, i møte med teksten som er det mest interessante. Dermed kan man si at det er et vesentlig skille mellom Langers teori og kritisk literacy. Dette er på bakgrunn av at kritisk literacy i stor grad vektlegger hvordan samfunnet blir representert i tekst, og på hvilken måte tekster bidrar til å belyse samfunnsutfordringer. Med andre ord har Langers teori hovedvekt på hvordan tekstmøtet kan føre til endring i individet, mens kritisk literacy vektlegger hvordan tekstmøtet kan bidra til endring i samfunnet som sådan.

Selv om det kan være vanskelig å se en direkte sammenheng mellom Langers teori og kritisk literacy, ønsker jeg å argumentere for at hennes teori kan være et nyttig bidrag i arbeidet med å utvikle elevers kritiske literacy. Dette er først og fremst fordi utvikling av forestillinger i møte med tekst, forutsetter at elevene bruker sine iboende kunnskaper og erfaringer (Langer, 1995, s. 9). Eleven inntar på denne måten en aktiv leserolle og står dermed i et aktivt forhold til egen læring. Viktigheten av at elevene, med deres forforståelse, inviteres inn i undervisningen på denne måten, er noe Paulo Freire (2005) var opptatt av. Freire var en pionér og banet vei for viktige grunntanker innenfor kritisk literacy som fagfelt. Han hevdet blant annet at elevens stemme måtte komme tydelig frem, og at elevene måtte få rom til å utforske hva som er «sant» basert på egne erfaringer og kunnskaper (Freire, 1970/2005, s. 79). Det er likevel verdt å merke seg at elevene også må utsettes for andre perspektiver enn sine egne. Dette kan begrunnes med at det først er når elevene er en del av et større meningsfellesskap hvor verden blir fremstilt som dynamisk, at elevene får muligheten til å være kritisk til verden og egen eksistens i den (Freire, 1970/2005, s. 79).

Langer er, som nevnt, opptatt av leserens subjektive forståelse av det litterære verket og antakelsene om hva som kommer. Forestillinger skapes ved at leseren er nysgjerrig i møte med teksten og kontinuerlig stiller nye spørsmål til den (Langer, 1995, s. 58). På tross av at spørsmålene i første omgang skal hjelpe leseren med å danne subjektive forestillinger om teksten, er også Langer opptatt av at elevene må være åpne for at det finnes alternative måter å forstå teksten på. Hun trekker blant annet frem at litteraturen tilbyr en «horisont av muligheter», og at ulike perspektiver og alternativer bør deles og utforskes i elevgruppen for å utfordre og utvide deres allerede etablerte forestillinger (Langer, 1995, s. 58-59). På denne måten hevder Langer (1995) at elevene kan oppnå en mer kompleks forståelse av verket, men også av dem selv og deres eksistens i verden (s. 59). Med andre ord skal elevene på den ene siden danne subjektive forestillinger, og på den andre siden være bevisste på, og åpne for, at deres forståelse kan være feilaktig eller mangelfull. Dette kan på sin side ses i sammenheng med kritisk literacy, hvor man er opptatt av at virkeligheten ikke bør fremstilles og forstås som noe ensidig og statisk (Freire, 1970/2005, s. 79).

Langers teori kan videre kategoriseres som en utforskende tilnærming til litteratur hvor leseren danner forestillinger ved å utforske teksten og verden gjennom å stille spørsmål. Dette foregår både før, underveis i, og etter lesingen, og krever en leser som kombinerer en subjektiv og en objektiv leseopplevelse. I den subjektive leseopplevelsen går leseren i seg selv for å skape mening, og i den objektive leseopplevelsen distanserer leseren seg fra teksten og

ser den i lys av verden utenfor (Langer, 1995, s. 6). På denne måten skiller Langer mellom å lese sympatisk og analytisk, noe som kan minne om Janks beskrivelse av å lese *med* og *mot* tekst. Dette er fordi begge de teoretiske perspektivene vektlegger at leseren både skal lese på tekstens premisser, men også gjennom en kritisk distanse (Janks, 2019, s. 561; Langer, 1995, s. 6).

2.3. Langers leseposisjoner

For å forklare hvordan forestillinger dannes og utvikles, presenterer Langer fire ulike leseposisjoner som leseren kan ta i bruk i møte med det litterære verket (Langer, 1995, s. 16-19). I denne masteroppgaven vil jeg bruke Håland og Hoel (2016) sin oversettelse av posisjonene; *Å være utenfor på vei inn*, *Å være i og bevege seg gjennom*, *Å stige ut og tenke over det en vet*, og *Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen* (s. 25-26). De ulike posisjonene tilbyr leseren ulike måter å se teksten på, slik at hen kan utvikle nye ideer og spørsmål (Langer, 1995, s. 15). I det følgende vil leseposisjonene presenteres, og jeg vil forsøke å danne paralleller mellom leseposisjonene og Janks teori om kritisk literacy. Verken Langer eller Janks har foretatt denne koblingen, og parallellene som blir trukket representerer min tolkning og forståelse. Min forståelse av leseposisjonene vil videre danne grunnlaget for hvordan den litterære analysen gjennomføres.

Å være utenfor på vei inn

Når man skal begynne å lese en bok, er man først utenfor og på vei inn i den. I denne leseposisjonen er bokas omslag studieobjektet, og leseren prøver å danne forestillinger om hva det litterære verket vil handle om. Fordi leseren har lite informasjon om teksten, må hen fange opp hint som kan gi informasjon om karakterene, plottet, settingen, situasjonen og hvordan alt henger sammen (Langer, 1995, s. 16). Hintene tolkes ved hjelp av leserens subjektive kunnskaper og erfaringer, og det dannes forestillinger (Langer, 1995, s. 16). Slik leseposisjonen allerede indikerer, er leseren utenfor i den forstand at hen har begrenset innsikt i bokas tematikk og handling. Som et resultat av dette, vil den subjektive tilknytningen til teksten være begrenset og det finnes en naturlig distanse mellom leser og det litterære verket. Distanse til tekst gjør det enklere å forholde seg kritisk (Janks, 2010, s. 72), og det vil muligens være enklere for leseren å stille kritiske spørsmål i denne leseposisjonen.

I denne leseposisjonen kan leseren blant annet stille spørsmål til bokas paratekst eller bruken av farger på omslaget; Hva betyr dette [fargebruken, bildevalg, tittelen etc.] for det som kommer? Hvorfor har forfatteren valgt akkurat denne tittelen? Hva kan tittelen bety? Siden leseren er på jakt etter hint, er spørsmålene mange, men svaralternativene likeså. Leserens er derfor nødt til å overveie sannsynlighet og utforske ulike alternativer for å danne hypoteser om hva som kommer.

Å være i og bevege seg gjennom

I denne fasen er leseren fanget i tekstens univers, og leseren forsøker å danne forestillinger samtidig som hen leser (Langer, 1995, s. 17). Leserens kobler ny informasjon til det hen allerede vet, altså det hen har lest, og stiller spørsmål til blant annet karakterenes intensjoner, forhold og tanker (Langer, 1995, s. 17). At leseren er «fanget» i tekstens univers, gjør at distansen mellom leser og tekst blir mindre. I et kritisk literacy-perspektiv bidrar distanse, som nevnt, til at det er lettere å opptre kritisk (Janks, 2010, s. 72). Mangel på distanse gjør at fasen preges av en sympatisk lese måte hvor leseren søker forståelse. Det er den subjektive leseopplevelsen som styrer leserens forståelse av teksten (Langer, 1995, s. 6), og i lys av Janks (2010) kan dette kategoriseres som at leseren leser *med* teksten (s. 22). Dersom boka bryter med leserens forventninger eller fordommer, kan det imidlertid tenkes at distansen mellom leser og tekst blir større. Dette kan forklares med Janks (2010) beskrivelse av diskurser (s. 72). Kommer teksten fra en annen diskurs enn leseren selv, kan det påvirke leserens evne til å lese *med* teksten og til å leve seg inn i den i negativ forstand (Janks, 2019, s. 561). Med andre ord kan man si at stor distanse kan føre til at leseren avviser bokas fremstilling av virkeligheten. Videre kan dette føre til at leseren blir lukket for ny innsikt, nettopp fordi forståelse av verket er en forutsetning for at man kan lære noe av det (Janks, 2019, s. 561).

Leseposisjonen tar høyde for at leseren tar rollen som implisitt leser og lar seg fange i det litterære universet. Spørsmålene i denne fasen er mer handlingsrettede; Hva har skjedd? Hvorfor valgte karakteren å handle på denne måten? Hva kommer til å skje videre? Spørsmålene har en utforskende karakter, og hjelper leseren med å få en økt forståelse av tekstens handling

Å stige ut og tenke over det en vet

Denne leseposisjonen skiller seg fra ovennevnte leseposisjoner ved at leseren bruker den utviklede forestillingen til å bygge på sine subjektive kunnskaper og erfaringer (Langer, 1995, s. 17). Dette kan skje ved at innholdet i teksten kobles direkte til leserens eget liv, for eksempel ved at tematikken i boka utfordrer til refleksjon rundt egne holdninger og tanker (Langer, 1995, s. 18). Ifølge Langer (1995) forekommer denne fasen sjeldnere enn de andre, men den har til gjengjeld mye potensiale fordi den hjelper leseren med å finne ut av eget liv (s. 18). Slik jeg ser det, innebærer leseposisjonen to hovedaspekt; på den ene siden skal leseren reflektere rundt holdningene teksten representerer, og på den andre siden reflektere over egne holdninger. At leseren skal reflektere over holdningene teksten representerer, kan videre ses i sammenheng med kritisk literacy hvor leseren skal få øye på underliggende strukturer i tekst (Janks, 2010, s. 21-22). Dette krever en leser som leser *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22). Hvorvidt leseren leser *med* eller *mot* i denne posisjonen avhenger, også her, av om leseren står på innsiden eller utsiden av tekstens diskurs. Dette kan begrunnes med at tekstens ideelle leser, en som deler samme virkelighetsoppfatning som teksten, vil ha større utfordring med ta den avstanden som kreves for å lese *mot* teksten (Janks, 2010, s. 97). I dette tilfellet vil det også være vanskeligere «å stige ut» fra teksten slik at man kan innta denne leseposisjonen, noe som også kan være årsaken til at leseposisjonen forekommer sjeldnere enn de andre.

Spørsmålene som oppstår i denne leseposisjonen, kan være; Er jeg enig i tekstens fremstilling av virkeligheten? Er det noen perspektiver som uteblir? Hvilke underliggende holdninger kan teksten representere? Slik spørsmålene indikerer, har de ikke et eksplisitt fasitsvar og de krever derfor en leser som møter teksten med undring og refleksjon.

Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen

Den siste leseposisjonen er preget av det Langer (1995) omtaler som objektiv leseopplevelse (s. 6). Her distanserer leseren seg fra teksten og forsøker å se den i et mer analytisk perspektiv. Dette kan skje ved at leseren relaterer den til andre verk, studerer litterære aspekter eller ser på hvordan forfatteren konstruerer en virkelighet (Langer, 1995, s. 18). Med andre ord kan man si at leseren studerer tekstens overordnede struktur samt forfatterens valg og intensjoner. Dette kan videre minne om Janks (2010) beskrivelse av å lese *mot* tekst, hvor leseren både skal undersøke hvilken virkelighet som formidles og hvordan forfatterens valg

påvirker leseren (s. 22). Siden leseren må «stige ut» av det litterære universet for å innta en analytisk tilnærming i denne leseposisjonen, er det, slik jeg ser det, denne posisjonen som umiddelbart vekker størst assosiasjoner til kritisk lesing.

Aktuelle spørsmål i denne fasen kan blant annet være; Hva slags tekst er dette, og hvilket formål har den? Hvilke intertekstuelle referanser finnes, og hvordan påvirker disse forståelsen av teksten? Hvordan bruker forfatteren språket? Hvilke likhetstrekk har denne teksten med andre tekster utgitt i samme periode? Hvilken virkelighet produseres, og hvordan skaper forfatteren denne virkeligheten? Slik spørsmålene indikerer, distanserer leseren seg i større grad fra selve handlingen i teksten, og forsøker å se den i en større sammenheng.

2.3.1. Langers leseposisjoner - andre bemerkninger

Gjennomgangen av Langers leseposisjoner gir et bilde av hva som inngår i de ulike posisjonene. Slik de er presentert, fremstår de som at de har en kronologisk rekkefølge. Dette er imidlertid ikke tilfellet, og Langer (1995) poengterer at leseposisjonene ikke er lineære, men at de kan oppstå når som helst i leseprosessen (s. 15). Hun poengterer også at en leser ikke nødvendigvis er innom alle posisjonene og at de ulike posisjonene vil arte seg forskjellig fra leser til leser (Langer, 1995, s. 15). Med andre ord er det møtet mellom den subjektive leseren og teksten som preger hvordan denne tilnærmingen ser ut i praksis.

Som et resultat av at leseposisjonene ikke er lineære, vil det være vanskelig å skille de ulike leseposisjonene fra hverandre, og en erfaren leser kan veksle mellom de ulike posisjonene underveis i lesingen. Eksempelvis kan leseren, på tross av at hen er i andre leseposisjon og er fanget i det litterære universet, også stoppe opp og reflektere over innholdet underveis i lesingen. På denne måten kan leseren veksle mellom andre og tredje leseposisjon. Siden det kan være vanskelig å foreta et tydelig skille mellom de ulike posisjonene, vil det også være utfordrende for meg å bruke leseposisjonene som utgangspunkt for fire separate lesinger i analysen av *Engel i snøen*⁹.

⁹ Betydningen av dette blir kommentert i drøftingsdel 5.2.

3.0. Metode

I denne metoddelen vil jeg redegjøre for *valg av metode* i korte trekk. Deretter gir jeg en kort presentasjon av *studieobjektet* som ligger til grunn for denne studien. Til sist vil jeg redegjøre for metodens *gjennomføring* og reflektere kort over metodens *troverdighet og pålitelighet*.

3.1. Valg av metode

Metoden jeg har valgt å bruke i denne masteroppgaven er *litterær analyse*. Denne metoden tar utgangspunkt i arbeid med litteratur, og Kallestad og Røskeland (2020) fastslår at «[...] litterær analyse er litteraturforskningens viktigste metode [...]» (s. 45). Metoden kan bidra til å belyse arbeid med tekst og tekstopplæring, og er et eksempel på kvalitativ forskning. De kvalitative metodene gir gode muligheter for en utforskende forskningstilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197), og har sin styrke i at forskeren får mulighet til å studere et fenomen i dybden (Dalland, 2017, s. 52). Videre er forskerens tolkninger i møte med studieobjektet helt sentrale (Dalland, 2017, s. 53). I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan arbeid med en skjønnlitterær tekst kunne utvikle elevers kritiske literacy. Å studere teksten i dybden var dermed en viktig forutsetning, og den litterære analysen kan bidra til dette.

En litterær analyse handler om å gripe det vesentlige i den spesifikke teksten som analyseres (Greve & Gaasland, 2003, referert i Skaftun, 2009, s. 99), og utenom at litteraturen må studeres nøye, finnes det ingen føringer for hvordan selve gjennomføringen skal foregå (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45-46). I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke Langers leseposisjoner som analyseverktøy. Forskningsprosjektet har dermed fått et utforskende preg hvor jeg tester ut en spesifikk tilnærming til tekst. Denne metoden er interessant fordi den kan avdekke om de ulike leseposisjonene, altså hvor man befinner seg i lesingen av teksten, byr på ulike muligheter for kritisk tilnærming til skjønnlitterære tekster¹⁰. På denne måten kan metoden bidra til en eventuell bevisstgjøring for meg som lærer, og forhåpentligvis fungere som et nyttig planleggingsverktøy for litteraturundervisning som tar sikte på å utvikle elevenes kritiske literacy. På denne måten tjener også metoden oppgavens hensikt (Dalland, 2017, s. 52; Gleiss & Sæther, 2021, s. 29).

I tillegg til å undersøke hvorvidt leseposisjonene kan være en nyttig tilnærming, ønsket jeg også å utforske hvordan skjønnlitteratur kan brukes i arbeid med kritisk literacy. For å finne ut

¹⁰ En grundigere gjennomgang av hvordan analysen vil foregå, presenterer jeg i metodedel 3.3.

av dette, anså jeg det som avgjørende å bruke skjønnlitteraturen selv som studieobjekt. Dette kan begrunnes med at kritisk literacy, i stor grad, handler om evnen til å opptre kritisk i møte med ulike tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 14-15). Med andre ord vil «tekst» være helt sentralt i arbeidet med kritisk literacy.

3.2. Valg og presentasjon av studieobjekt

Studieobjektet som ligger til grunn for denne masteroppgaven er ungdomsromanen *Engel i snøen*, skrevet av Anders Totland (2016) og illustrert av Rune Markhus (2016). Det eneste utvelgelseskriteriet jeg hadde i forkant av litteraturvalget, var at det skulle være en ungdomsroman. Gjennom flere ustrukturerte søk på lokale biblioteknettsider, var det denne romanens tittel og tematikk som i størst grad vekket min interesse. Valget av studieobjekt var derfor mer eller mindre tilfeldig. Årsaken til at jeg gikk frem på denne måten er dels fordi alle tekster kan leses kritisk (Janks, 2010, s. 61), og dels fordi en lesing gjennom første leseposisjon forutsetter at leseren har begrenset kunnskap om teksten (Langer, 1995, s. 16). Det tilfeldige valget kan dermed ses som avgjørende for lesingen gjennom første leseposisjon, uten at valget nødvendigvis ville gå på bekostning av mulighetene for kritisk literacy.

Engel i snøen er en kort roman med et omfang på 70 sider. Selve handlingen foregår på et sykehus, og gjennom hovedkarakteren får leseren et innblikk i en hverdag preget av alvorlig sykdom. Handlingen beveger seg raskt fremover gjennom romanens 24 kapitler, og leseren får hint om romanens handling gjennom illustrasjonene som er plassert under hvert kapittelnummer. På tross av at *Engel i snøen* er kort, gir den rom for ettertanke. Romanen reiser blant annet spørsmål om sykdom og død, om hva som skjer etter døden, og om himmel og helvete. Romanen gir imidlertid ingen svar på samtlige spørsmål, og forfatteren har konsekvent holdt igjen informasjon og fylt handlingen med tomrom.

Etter søk i ulike databaser kommer det frem at *Engel i snøen* er brukt som studieobjekt i to tidligere masteroppgaver; Elvenes (2019) og Tjoflot (2020). Elvenes (2019) undersøkte sykdomsfremstilling samt følelsen av «sted», og Tjoflot (2020) undersøkte hvordan døden blir karakterisert i ungdomsromaner. Metoden i begge masteroppgavene var komparative analyser (Elvenes, 2019; Tjoflot, 2020), og de sammenlignet funnene fra *Engel i snøen* med funn fra en annen roman. Elvenes (2019) og Tjoflot (2020) utforsket hvordan spesifikk tematikk kommer til uttrykk i Anders Totlands bok. I min studie vil tematikken i *Engel i snøen* imidlertid ikke være et bærende element. Det er derimot hvordan romanen kan leses gjennom

leseposisjonene, og videre hvordan den kan brukes for å utvikle elevers kritiske literacy som skal analyseres og diskuteres. Dermed vil romanens tematikk kun kommenteres dersom den har betydning for å nå denne målsettingen. Noen likhetstrekk vedrørende enkelte funn kan likevel forekomme.

3.3. Gjennomføring

For å være tro mot Langers teori, er analysens gjennomføring preget av et utradisjonelt valg. Som nevnt, ønsket jeg å dele analysen inn etter Langers ulike leseposisjoner. Den første leseposisjonen, *å være utenfor på vei inn*, forutsetter at leseren er «utenfor» teksten, hvilket betyr at leseren har begrenset kunnskap om hva boka handler om. For å få et realistisk bilde på hvordan lesing gjennom Langers posisjoner kan se ut, valgte jeg derfor å holde kunnskapene mine om romanen til et minimum før lesingen. Denne analysedelen, hvor omslaget analyseres for å avdekke hint om tekstens handling, ble dermed gjennomført før den faktiske lesingen av romanen. Dersom jeg hadde lest boka først, kunne resultatet i denne delen sett annerledes ut. Dette er fordi bakgrunnskunnskapene mine om boka ville vært større. Det skal likevel nevnes at prosessen med å velge ungdomsroman bidro til at jeg allerede hadde en formening om hva romanen ville handle om. Dermed vil tolkningene i denne fasen ikke være helt nøytrale. Jeg valgte likevel å holde informasjonsinnhentingen til et minimum, og hadde kun en formening om bokas overordnede tematikk.

Den neste analysedelen, *å være i å bevege seg gjennom*, ble til gjennom min faktiske lesing av ungdomsromanen. Her var jeg tett på handlingen og jeg forsøkte å ta tekstens implisitte leserolle på veien mot en økt forståelse av handlingen. I analysens tredje del, *å stige ut og tenke over det man vet*, undersøkte jeg om romanen utfordrer noen av mine iboende holdninger og tanker om verden. I den siste analysedelen, *å stige ut av og objektivere leseopplevelsen*, distanserte jeg meg fra romanen. Her analyserte jeg hvilken virkelighet som skapes samt hvilke litterære element som påvirket meg som leser og min forståelse av teksten.

3.4. Troverdighet og pålitelighet

Ifølge Harstad (2020) har forskerens forforståelse betydning for forståelsen av det litterære verket, og «all erfaring, bakgrunn, forventninger og levd liv kan i prinsippet spille inn.» (Harstad, 2020, s. 36). Dette gjelder også for meg som forsker. Blant annet kan den kunnskapen jeg har tilegnet meg om litteratur, tekst og kritisk literacy på lærerstudiet ha

preget lesingen av *Engel i snøen*. Dette innebærer også at analysen kunne sett annerledes ut dersom det var en annen forsker som gjennomførte den (Harstad, 2020, s. 36-37).

Problemstillingen ble til på bakgrunn av min forventning om at skjønnlitteratur gir muligheter for arbeid med literacy. Denne fordømmen kan videre ha påvirket tolkningene av *Engel i snøen* i positiv retning. På samme måte kan bakgrunnen min ha påvirket utfallet av analysen. Forfatterens fremstilling av virkeligheten i *Engel i snøen* sammenfalt ikke med min subjektive forståelse av virkeligheten¹¹, og dette bidro til at jeg leste *mot* teksten i tredje leseposisjon. At denne leseposisjonen fremmet kritisk lesing, var et viktig funn i denne studien. Dersom en annen forsker, med en annen bakgrunn og andre fordømmer, gjennomførte analysen, kunne dette funnet derimot ha uteblitt. Metodens avhengighet av *hvem* som leser og *hva* som leses, er dermed en svakhet ved metoden som gjør det umulig å generalisere. På tross av dette, er litterær analyse likevel en anerkjent tilnærming innenfor humanistisk forskning og studien kan bidra til å belyse hvordan man kan arbeide med tekst.

Med viten om at min rolle som forsker ville være avgjørende for forskningsresultatene, tok jeg noen grep for å styrke troverdigheten i studien. For det første, prøvde jeg å få oversikt over forforståelsen min i forkant av lesingen av romanen. Å få en full oversikt over forforståelsen er umulig (Harstad, 2020, s. 35-36). Likevel er det viktig å forsøke å være sin forforståelse bevisst, slik at man kan forhindre at man ubevisst blir påvirket av den (Dalland, 2017, s. 58). Gjennom lesing av en mengde teori og gjennom skriving av innledningskapittelet, har jeg forsøkt å få innsikt i samt redegjøre for min forståelse av kritisk literacy og skjønnlitteraturens potensial i et kritisk literacy-perspektiv. Denne forståelsen var sentral for gjennomføringen av dette forskningsprosjektet. For det andre, valgte jeg et studieobjekt som jeg ikke hadde noe personlig forhold til før lesingen av den. På denne måten var det mindre sannsynlig at min personlige mening om *Engel i snøen* ville påvirke analysen av den. For det tredje, valgte jeg å bruke leseposisjonene som analyseverktøy. Hvilken forståelse jeg hadde av de ulike posisjonene i forkant av lesingen har jeg redegjort for i teoridelen. Denne forståelsen er styrende for hvordan jeg analyserte romanen. Å gi innsikt i denne forståelsen var derfor et viktig premiss for å sikre åpenhet i dette forskningsprosjektet.

Inkluderingen av leseposisjonene bidro også til å gi lesingen av romanen en struktur som enkelt kan følges av andre som ønsker å teste ut denne tilnærmingen i arbeid med skjønnlitteratur og kritisk literacy. En begrensning ved å dele analysen inn etter de ulike

¹¹ At forfatterens fremstilling av virkeligheten ikke sammenfalt med min forståelse av virkeligheten, blir videre kommentert i analysedel 4.3. og drøftingsdel 5.2.

posisjonene, er imidlertid at en slik lesing ikke er praksisnær. Dette er fordi leseren ofte veksler mellom de ulike posisjonene. Likevel sikret denne inndelingen at alle leseposisjonene ble vektlagt i analysen av *Engel i snøen*, samt til å tydeliggjøre hva jeg faktisk vektla i de ulike posisjonene.

Til sist ønsker jeg å trekke frem at en klar begrensning ved denne studien er at jeg ikke i tilstrekkelig grad fikk undersøkt hvilke muligheter den fjerde leseposisjonen gir for kritisk literacy¹². I retrospektiv burde jeg modellert spørsmål som kunne bidratt til å gi en tydeligere retning på lesingen i denne posisjonen, slik at jeg forhåpentligvis kunne ha lest *mot* teksten.

¹² Dette blir diskutert i drøftingsdel 5.2.

4.0. Analyse

I det følgende vil jeg analysere *Engel i snøen* gjennom Langers ulike leseposisjoner. Analysen vil derfor bestå av fire ulike lesinger av ungdomsromanen. I den første lesingen er jeg *utenfor og på vei inn i teksten*. Deretter er jeg *i og beveger meg igjennom*, før jeg *stiger ut og tenker over hva jeg vet*. Helt til sist forsøker jeg å *stige ut av det litterære universet for å objektivere leseopplevelsen*. Resultatet av denne analysen vil være avgjørende for min videre drøfting av hvordan man kan utvikle elevers kritiske literacy gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst, og vil gi en indikator på om Langers leseposisjoner faktisk er en nyttig tilnærming i dette arbeidet.

Totland (2016) er en gjentakende referanse i analysedel to til fire. For å gjøre analysen mer leservennlig, vil jeg kun referere til Totland ved bruk av sidetall i disse delene. I tillegg ligger forsiden og baksiden til *Engel i snøen* med som vedlegg, og disse refererer jeg hyppig til i den første analysedelen.

4.1. Å være utenfor på vei inn

Når leseren er utenfor og på vei inn, er bokas omslag studieobjekt og leseren er på aktiv søken etter hint for å få svar på hva som kommer (Langer, 1995, s. 16). Omslaget til *Engel i snøen*, illustrert av Markhus (2016), er derfor utgangspunktet for denne analysedelen. Gjennom en utforskende og spørrende tilnærming til omslaget, forsøker jeg å danne meg en forståelse av hva romanen handler om.

4.1.1. Omslagets hint om tematikk og handling

Forsiden til *Engel i snøen* har et enkelt uttrykk og en beskjeden fargebruk (jf. Vedlegg 1). Selve forsiden er hvit, og en lyktestolpe i lys blå står plassert i sentrum av bildet og utgjør forsides blikkfang. Resten av forsidebildet består av små flekker i lys blå. Flekkene ligner snøfnugg, og basert på tittelen er det sannsynlig at det er dette de skal representere.

Romantittelen, *Engel i snøen*, er plassert nede til venstre for lyktestolpen og er skrevet i sort. Forfatternavnet og forlagsnavnet er plassert nede til høyre i lys blå skrift. Det sorte går også igjen som et omriss rundt lyktestolpen. Siden fargen sort, i motsetning til lys blå, står i tydelig kontrast til den hvite bakgrunnen er dette detaljer jeg legger ekstra godt merke til.

Lyktestolpen står alene (jf. Vedlegg 1). Dette kan imidlertid ikke sies å være representativt for hvordan lyktestolper er plassert i samfunnet ellers, der man gjerne finner de på rad og rekke langs en vei eller et gangfelt. Fremstillingen bryter på denne måten med mine forventninger om at flere lyktestolper finnes sammen, og jeg tolker dette som at lyktestolpen kan representere noe mer enn seg selv. Kanskje er den enslige lyktestolpen et symbol på hvem ungdomsromanen handler om? Lyktestolpen er tilsynelatende alene i verden, og hovedpersonen har det kanskje på samme måte. Dersom man studerer lyktestolpen nøye, kan man dessuten se at lyset er slukket (jf. Vedlegg 1). På den ene siden kan dette være et uttrykk for at det er dagtid, og dermed ikke tolkes som noe unormalt. På den andre siden kan det representere hovedkarakterens fremtidsutsikter. Dette kan begrunnes med at lys brukes som et symbol på håp i kristendommen fordi det forbindes med den hellige ånd (Kværne, 2019). Jeg tolker derfor fraværet av lys som mangel på håp. Dersom lyktestolpen er et symbol på hovedkarakteren, er det nærliggende å tro at hovedkarakteren har en usikker fremtid i vente.

Å analysere den semantiske betydningen av romanens tittel, kan også gi hint om handlingen: Hva innebærer det egentlig å være en «engel i snøen»? For meg vekker tittelen umiddelbart assosiasjoner til begrepet *snøengel*: «[en] englelignende figur laget ved at man legger seg ned i snøen og beveger armer og ben langs bakken.» (Snøengel, u.å.). Romantittelen kan på denne måten vise til et visuelt avtrykk som ligger igjen på bakken etter at noen har lekt i snøen. Videre kan avtrykket også tolkes som et symbol på levd liv. Dette er fordi avtrykket først blir synlig etter en avsluttet aktivitet. En engel i snøen kan dermed referere til avtrykket som blir igjen når noen dør.

Romantittelen vekker også assosiasjoner til en kjent låt med tilnærmet lik tittel: *Engler i sneen* (Fjeld, 1989). Denne sangen tematiserer viktigheten av å finne håp og varme når livet stormer som verst (Fjeld, 1989). Videre kan det å miste noen man er glad i, kategoriseres som å stå i én av livets aller største stormer. At ungdomsromanen deler navn med en sang som tematiserer død og håp, gjør noe med min tolkning av den og forventningene til romanens handling. Dette bidrar til å forsterke hypotesen om at hovedpersonen har en dyster fremtid i vente, med et mulig dødelig utfall. Hypotesen støttes også av fargebruken på omslaget. Hvis man ser bort ifra sort og hvit, er blå eneste representerte farge (jf. Vedlegg 1). Fargen blå kan kategoriseres som kald og den skaper en følelse av kulde og avstand, mens lyseblå er himmelen og uendelighetens farge (Steinbo, 2006, s. 44). Kulde og avstand tolker jeg billedlig som liv og død, og himmel og uendelighet kan tolkes som livet etter døden slik det fremstilles i kristendommen. På denne måten kan fargebruken ha betydning for tematikken.

Ett av de lyseblå elementene på forsiden er snøfnuggene (jf. Vedlegg 1). Dette elementet er også med på omslagets bakside. Her blir snøfnuggene imidlertid hvite, og bakgrunnen blir lys blå (jf. Vedlegg 2). På baksiden har lyktestolpen blitt erstattet av ett intravenøs-stativ. Man kan også skimte en sykehusseng. Baksiden antyder at handlingen foregår på et sykehus, noe som sannsynligvis har betydning for tematikken. Snøfnuggene er illustrert på en måte som gir inntrykk av at de «spiser seg» innover i baksidebildet. Bit for bit sprer de seg fra det ene hjørnet og videre innover i rommet (jf. Vedlegg 2). Dette gir meg assosiasjoner til hvordan enkelte sykdommer kan spre seg, noe jeg tolker som et frempek. Nederst på siden finner man også baksideteksten: «Det er vinter, og det snør, men ikkje alle er ute og leikar i snøen.» (Totland, 2016). Her spiller forfatteren på den barnlige gleden som melder seg ved vinterens første ordentlige snøfall. At ikke alle er ute og leker i snøen, bryter med mine forventninger og indikerer at noe er galt. På denne måten er også romanens bakside med på å støtte hypotesen om at tematikken kan være sykdom og død.

4.2. Å være i og bevege seg gjennom

Formålet med Langers andre leseposisjon er å leve seg inn i tekstens univers, altså i narrativet som utspiller seg (Langer, 1995, s. 17). I denne leseposisjonen forsøker jeg derfor å ta den implisitte leserollen i *Engel i snøen*. Min lesing i denne leseposisjonen ble særlig preget av tematikken, håp og håpløshet, noe jeg vil gå videre inn på i denne analysedelen.

4.2.1. Veksling mellom håp og håpløshet

Som nevnt, foregår handlingen i *Engel i snøen* på et sykehus. Hvem hovedpersonen er blir ikke formidlet, men gjennom sitatet: «Han er eitt år eldre enn meg, og sjølv om me går på same skule, har me knapt snakka saman før me kom hit.» (s. 8), skjønner jeg at hen er ett barn i skolealder. Gjennom hovedpersonens briller får leseren innblikk i livet til tre barn som er alvorlig syke, og alvorlig sykdom er derfor romanens motiv. I tillegg til å være alvorlig syk, har hovedpersonen en rolle som pårørende til de andre barna. Sitatene; «-Eg lurte på om Jonas kanskje orkar å få besøk i dag? seier eg. -Han treng ikkje stå opp eller noko.» og «-Eg trur ikkje eg klarar å spela, sa Silje. -Det gjer ikkje noko, sa eg. -Eg kan spela for deg.» (s. 20 & 50), viser at hovedpersonen bekymrer seg for og tar vare på Jonas og Silje. På denne måten får forfatteren frem det ambivalente forholdet mellom å både være alvorlig syk og pårørende til andre som er alvorlig syke.

Romanens handling drives fremover av de motstridende følelsene; håp og håpløshet, og jeg tolker dette som romanens overordnede tema. Synsvinkelen ligger hos hovedpersonen og dette preger hvilken informasjon som blir gitt. Leseren får blant annet lite informasjon om hvor syk hovedpersonen er. Hen får ofte spørsmål om hvordan det går, men svaret er alltid det samme: «Det går bra.» (s. 11, 14, 19, 23 & 53). Ut ifra dette svaret kunne jeg valgt å slå meg til ro med at hovedpersonen har det bra. Likevel bidrar hendelsene i teksten til at jeg blir usikker. Allerede i kapittel 4 uttrykker hovedpersonen stor bekymring fordi Jonas ikke dukket opp til frokost samme dag (s. 11-12). Dette ville sannsynligvis ikke vært så alarmerende for folk flest, men for hovedpersonen er dette en kime til uro. Hovedpersonens bekymring, for noe som virker helt trivielt ved første øyekast, gir handlingen en følelse av alvor. Spørsmål som «Hvor syke er de egentlig?» og «Hvis hovedpersonen er så bekymret for de andre på avdelingen, burde hen ikke være bekymret for seg selv også?» dukker opp og tynger stemningen for den videre lesingen.

Leseren blir også introdusert for Silje som har en stor kjærlighet for musikk, og som sitter i dagligstua og synger og spiller piano hver dag (s. 17). At hun synger og spiller hver dag, tolker jeg som et tegn på hun er blant de friskere barna på sykehuset, fordi denne handlingen vil kreve en viss grad av overskudd. På denne måten står Silje i kontrast til Jonas, som hovedpersonen formidler at har blitt dårligere: «Det går ikkje så bra med Jonas. Han har begynt på ein ny kur som tar heilt knekken på han. Om natta høyrer eg gjennom veggen at han kastar opp [...]» (s. 19). At Jonas har begynt på en ny kur som han kaster opp av, gir meg assosiasjoner til sykdommen kreft. Dette er fordi oppkast er en kjent bivirkning av cellegift. Kreft er også en sykdom som kan være svært alvorlig og uforutsigbar. På tross av at det aldri bekreftes at hovedpersonen har kreft, bidrar denne antakelsen til at jeg blir bekymret for betydningen dette kan ha for den videre handlingen.

Bekymringen for hovedpersonen øker i takt med at handlingen drives fremover. Det er særlig én konkret hendelse som bidrar til dette. I kapittel tolv, i en samtale mellom hovedpersonen og faren, mimrer de tilbake på hovedpersonens mamma som er død: «-Hugsar du korleis du og mamma pleidde og leika i snøen? Ho elska å leika i snøen. [...] Ho blei heilt yr av det. La seg rett ned i snøen for å laga englar.» (s. 34). Selv om dette tilsynelatende er et hyggelig minne, bidrar opplysningen om at moren pleide å lage snøengler til min økte bekymring. Dette er fordi noe som forbindes med den avdøde moren gjenspeiler bokas tittel, og jeg frykter at dette kan være et frempek og at hovedpersonen venter samme skjebne.

Resten av lesingen av romanen preges av en veksling mellom håp og håpløshet. Etter å ha vært skikkelig dårlig, friskner Jonas til: «-Tenk det, seier mor til Jonas og smiler eit strålende smil med heile ansiktet [...] -Guten min kan bli heilt frisk igjen!» (s. 47). Handlingen drives på denne måten av sykdommens uforutsigbarhet, og preges av at det går dårlig i det ene øyeblikket og bra i det neste. Og motsatt. Jonas får til slutt reise hjem fra sykehuset (s. 51), og når både Silje og hovedpersonen blir dårligere sitter jeg igjen med et håp om at de, i likhet med Jonas, også skal friskne til. Dette skjer derimot ikke, og handlingen bryter med mine forventninger idet Silje dør: «Silje visna som ein blom som ikkje får vatn [...] Så, ein morgon, slutta ho å pusta.» (s. 57-58). Når handlingen avslører at hovedpersonen stadig blir dårligere, sitter den billedlige fremstillingen av hvordan Silje visnet bort igjen i minnet. Likevel husker jeg også hvordan Jonas, mot all formodning, plutselig ble frisk. Den konstante vekslingen mellom håp og håpløshet bidrar både til å gjøre handlingen svært uforutsigbar, og til å skape engasjement hos meg som leser. Jeg blir engasjert i barna og deres fremtidsutsikter, og jeg holder fast i håpet om at hovedpersonen blir frisk. Når snøkrystallene brer seg utover de blanke sidene før siste kapittel (s. 65-67), blir håpet imidlertid knust. Noen få snøkrystaller nede i det ene hjørnet har utviklet seg til et helt hav av dem, og jeg tolker denne illustrasjonen som at kreftcellene har spredd seg og at det ikke lenger finnes håp for hovedpersonen. På tross av at det aldri uttrykkes at hovedpersonen dør, gir romanens åpne avslutning rom for tolkning i denne retningen: «Ein snøkrystall kjem svevande gjennom lufta. Og ein til. Det skal ikkje snø no. Men det snør, og snart er lufta full av kvite stjerner som dansar i mørket.» (s. 70).

4.3. Å stige ut og tenke over det en vet

Den tredje leseposisjonen kan, gjennom at teksten utfordrer leseren, hjelpe leseren med å finne ut av sitt eget liv (Langer, 1995, s. 17-18). I denne analysedelen undersøker jeg derfor om *Engel i snøen* utfordrer mine iboende holdninger og tanker. I forlengelsen av dette, retter jeg blikket vekk fra teksten og inn i meg selv og egen erfaringsverden.

4.3.1. Den sykes perspektiv

Engel i snøen utfordrer meg først og fremst gjennom den overordnede tematikken; barn som er rammet av alvorlig sykdom og som potensielt kan dø. Sykdom og død kan ramme hvem som helst, men jeg har likevel en iboende fordom om at dette er forbeholdt eldre mennesker.

At barn rammes av alvorlig sykdom og dør som en følge av dette, er så vondt at det nesten ikke går an å bære. Ei heller å snakke om, og jeg mistenker at dette er et tema som det generelt snakkes lite om i samfunnet. Et såkalt tabu. Urettferdigheten i at barn, som har lange liv foran seg, har denne skjebnen, er vanskelig å ta innover meg og treffer meg derfor som en knyttneve i magen. Forfatteren adresserer på denne måten en sannhet som potensielt er så vanskelig å akseptere at den risikerer å bli avvist av leseren. Intensjonen til forfatteren som ligger bak dette kan være å gi et bilde av hvem disse barna egentlig er, slik at leseren kan ta den sykes perspektiv fremfor de etterlattes. Forfatteren gir de syke barna synlighet, og denne synligheten rokker ved min virkelighetsoppfatning og setter i gang nye tanker: Hvem er egentlig disse barna? Hvorfor snakkes det ikke mer om? Hvordan oppleves det egentlig å være alvorlig syk?

I *Engel i snøen* er hovedpersonen anonymisert. Jeg vet verken hvor gammel hen er eller om hen er en gutt eller jente. Å ikke vite hvem romanen faktisk handler om, utfordrer meg som leser. Jeg blir tvunget til å fylle dette tomrommet selv. Hvem sin sannhet er dette? Dette spørsmålet er umulig å svare på, men kanskje er det heller ikke så viktig. Faktumet er at dette er noen sin sannhet, og dette minner meg på at alvorlig sykdom kan ramme hvem som helst. Et viktigere spørsmål enn *hvem* som rammes, er *hvordan* det egentlig oppleves å være syk. Dette vil være verdifull informasjon når samfunnet skal ivareta denne gruppen. Gjennom handlingen sitter jeg imidlertid igjen med lite informasjon om hvordan hovedpersonen har det. Allerede i kapittel to får jeg et inntrykk av at det kun er Jonas som hovedpersonen kan prate med: «Ingen andre som forstår. Ikkje på den same måten.» (s. 8). Opplevelsen av at «ingen forstår» kan være en sterk pådriver til det gjentakende svaret «det går bra» (s. 11,14, 20, 23 & 53). Likevel vet jeg, etter avsløringen av de sterke smertene (s. 54-55), at det ikke går så bra. Forfatterens valg om å gi motstridende informasjon, gir rom for ettertanke: Hvorfor får jeg ikke vite hvordan hovedpersonen har det? Er det umulig for pårørende å forstå hvordan det er å være syk?

En mulig årsak til at hovedpersonen svarer på denne måten, kan være at forfatteren ønsker å belyse hvordan alvorlig sykdom fort kan bli altoppslukende. Hverdagen preges av uvissheten om hva som kommer, og dette skaper uro. Hvis alt de pårørende evner å se er sykdommen og ikke personen bak, kan den syke fort reduseres til å være bare det; syk. Da kan jeg tenke meg at det er lett å svare at «det går bra», fordi man rett og slett ønsker å snakke om noe annet eller føle seg som seg selv igjen. I tillegg tolker jeg denne responsen som en forsvarsmekanisme fordi hen ikke ønsker å uroe eller skuffe andre rundt seg. I mange tilfeller kan det være

enklere å glatte over sannheten enn å måtte takle følelsene som kan komme i retur. På et eller annet tidspunkt vil alle stå i en situasjon hvor man kan miste noen man er glad i, uavhengig av om sykdom er involvert eller ikke. Et spørsmål til ettertanke blir derfor hvordan pårørende kan være en støtte og ikke en byrde for den syke i denne situasjonen.

4.3.2. Spørsmål om Gud og likestilling

Et gjentakende tema i denne romanen er troen på Gud og livet etter døden (s. 7-8, 15, 24-26 & 37-38). Hvorvidt det finnes noe «større enn oss» er en kjent samfunnsdebatt, og spørsmålet må sies å være kontroversielt. Ulike perspektiver på denne tematikken, møter jeg også i *Engel i snøen*. Faren til hovedpersonen er uttalt ateist og er lukket for ideen om at det finnes noen form for Gud: «-Men du veit vel at eg ikkje trur på det der med Gud og himmelen og sånn.» (s. 37). Som en motvekt til dette, er moren til Jonas. Hun arbeider som prest og er uttalt troende: «-Eg trur at alle som trur på Gud, kjem til himmelen når dei døyr.» (s. 24). Et sted i midten finner man hovedpersonen som på den ene siden sier at han ikke tror: «Pappa trur ikkje på Gud. Ikkje eg heller» (s. 7), men på den andre siden holder fast i håpet om at himmelriket eksisterer: «Hadde det ikkje vore fint om mamma var i himmelen? seier eg til slutt.» (s. 37). Forfatteren introduserer på denne måten motstridende virkelighetsoppfatninger, noe jeg tolker som en implisitt oppfordring til leseren om å gå i seg selv for å utforske egne holdninger rundt denne tematikken. Forfatteren legger likevel ikke eksplisitte føringer for hvordan leseren burde tenke, fordi alle perspektivene er inkludert; den troende, den ikke-troende og den tvilende håpefulle. Likevel er troen på et himmelrike et gjentakende element, noe som kan tolkes som at forfatteren antyder at noe er mer «riktig» enn noe annet. Kanskje er forfatteren selv av denne overbevisning og ønsker å påvirke leseren i denne retningen?

Som nevnt, er flere perspektiver inkludert og både troende og ikke-troende bor side om side på avdelingen i romanen. Dette er representativt for samfunnet ellers. På tross av at faren til hovedpersonen og moren til Jonas har fundamentalt forskjellige virkelighetsoppfatninger, står de også i samme situasjon. De er begge foreldre til kreftsyke barn. Bekymringen og frykten de føler for barna sine er antakeligvis også den samme. Å vise til kompleksiteten ved at nokså ulike mennesker også er nokså like, er et grep forfatteren har tatt som gir inntrykk i denne romanen. Det inviterer til ettertanke og minner leseren på at dersom man skreller vekk alle synlige forskjeller, står man igjen med ett fellestrekk; vi er alle mennesker. På denne måten bidrar forfatteren til å fremme likhet mellom mennesker.

På tross av at romanen får frem likhetstrekk mellom troende og ikke-troende, får den også frem noen forskjeller. En av tingene hovedpersonen har bitt seg merke i, er at ikke alle kristne anerkjenner kvinnelige prester: «Det er ikkje alle som likar at det er ei dame som er prest.» (s. 7). Dette faktumet blir stående som en bisetning i romanen og blir ikke kommentert videre. På tross av at dette sitatet ikke har noen betydning for den videre handlingen, provoserer det meg som lesar. Hovedpersonens tilsynelatende aksept for urettferdigheten som ligger i dette, trigger meg og åpner opp for nye spørsmål: Hvorfor blir ikke kvinner anerkjent i dette yrket? Hvorfor skal ikke kvinner kunne utføre samme jobb som menn, og på en like tilfredsstillende måte? Finnes det andre yrker hvor menn og kvinner ikke anerkjennes på lik linje? At jeg provoseres på denne måten, kan bunne i det faktumet av at jeg er kvinne og derfor føler denne urettferdigheten mer eksplisitt enn om jeg hadde vært en mann. Jeg stiller meg også kritisk til hvorfor forfatteren har latt dette faktumet stå som en akseptert sannhet i romanen. Bunner dette i at han er mann og at det ikke er «hans» kamp å ta? Er han enig i utsagnet? Eller er det kun ment å provosere sånn at leseren går i seg selv for å finne svar? Uavhengig av bakenforliggende årsak, tar forfatteren opp et viktig spørsmål knyttet til likestilling og kvinners rettigheter, og han inviterer dermed til en større samtale om denne tematikken.

4.4. Å stige ut av og objektivere leseopplevelsen

Den fjerde og siste leseposisjonen forutsetter at leseren distanserer seg fra det litterære universet og ser teksten med et analytisk blikk. For eksempel kan leseren studere ulike litterære elementer, hvordan forfatteren fremstiller virkeligheten og tekstens struktur (Langer, 1995, s. 18-19). I denne analysedelen velger jeg hovedsakelig å kommentere fortellehandlingen og tomrommene som oppstår i *Engel i snøen*. Dette er fordi disse grepene i stor grad påvirket min forståelse av romanen.

4.4.1. Fortellehandlingen

Fortellehandlingen i en roman påvirker hvilken historie som blir fortalt (Gaasland, 1999, s. 24), og dermed hvilken virkelighet som skapes. Gaasland (1999) trekker blant annet frem romanens *fortellerstemme* og *fokusering* som viktige elementer innenfor fortellehandlingen (s. 24). Fortellerstemme omhandler «hvem som forteller» og fokusering omhandler «hvem vi ser gjennom og hva eller hvem vi ser på» (Gaasland, 1999, s. 24 & 28). *Engel i snøen* har førstepersonsforteller og en intern synsvinkel. Dette betyr at romanen er skrevet i jeg-form:

«Det er stille om natta. Eg må óg vera stille.» (s. 5), og at romanen formidles gjennom hovedpersonens sanser: «Eg ser på fuglane igjen. Kampen er over.» (s. 10). Med andre ord er både fortellerstemmen og synsvinkelen forankret i hovedpersonen, og det er hovedpersonens sanseopplevelser som er styrende for hvordan narrativet utspiller seg.

At *Engel i snøen* tar utgangspunkt i hovedpersonens sanseopplevelser og er skrevet i jeg-form, gjør at jeg får en følelse av å komme tett på hovedpersonen. Leseren blir invitert inn i hovedpersonens verden. Denne effekten bekrefter Gaasland (1999) ved å trekke frem at den interne synsvinkelen kan gi leseren direkte tilgang til tankene og følelsene til aktøren som bærer synsvinkelen (s. 30). Hovedpersonen, som bærer synsvinkelen i *Engel i snøen*, gir tilgang til tankene sine ved hjelp av tankerekker: «Det er han som pleier å komma først. Som held av plass og berre nippa til eit glass juice fram til eg kjem. Så et me frokost saman. [...] Men eg kan ikkje eta. Ikkje åleine. Eg må venta på Jonas.» (s. 10), og gjennom dialog med andre aktører: «-Er du glad for at bestefaren til Jonas er død? Spør eg. [...] -Sidan han er i himmelen, meiner eg. Kanskje han har fått møta igjen bestemora til Jonas, og har det betre enn på lenge, seier eg.» (s. 25). Det første sitatet gir innblikk i hvilke tanker hovedpersonen får idet Jonas ikke dukker opp til frokost, og det andre sitatet gir innblikk i hovedpersonens tanker rundt hva som skjer etter døden i en dialogsekvens med moren til Jonas.

Selv om begge de nevnte sitatene gir uttrykk for hovedpersonens tanker, gir ingen av sitatene tilgang til hovedpersonens følelser. Leseren kan likevel tolke hva hovedpersonen føler ved å analysere hva som kan ligge bak disse tankene. For eksempel tolker jeg tankene rundt Jonas manglende oppmøte til frokost som et uttrykk for bekymring, og dialogsekvensen med moren til Jonas som et uttrykk for dødsfrykt. At leseren er nødt til å tolke seg frem til hovedpersonens følelser, opplever jeg som et gjennomgående trekk i romanen. Dette er et resultat av at det er hovedpersonens sanseapparat, og hva hen velger å belyse, som er styrende for narrativet. I *Engel i snøen* er fortellerens blick vendt utover og det er hovedpersonens observasjoner av miljøet rundt som er i fokus. Når en begrensning ved den interne synsvinkelen i tillegg er at den «[...] ikke [kan] «se inn i» andre enn seg selv» (Gaasland, 1999, s. 30), fører dette til at jeg får begrenset tilgang til informasjon om situasjonen til hovedpersonen. Den begrensede informasjonen gir videre en opplevelse av at noe mangler; et såkalt tomrom i teksten.

4.4.2. Tomrom i teksten

Wolfgang Iser (1996) trekker frem hvordan litteraturen, som objekt, skapes ved at et mangfold av bilder blir presentert slik at leseren kan forestille seg den litterære verdenen (s. 109). «Bilder» må forstås i vid forstand, da det er ulike deler av verbalteksten som skaper et bilde. Ett bilde representerer et lite utsnitt av tekstens virkelighet, og de litterære bildene må ses i sammenheng med hverandre. Disse sammenhengene er imidlertid ikke alltid selvsagte, og det kan oppstå tomrom i teksten: «Mellem de »skematiserede billeder« opstår der en tom plads, fremkommet ved sammenstødet mellem dem.» (Iser, 1975/1996, s. 110). De tomme plassene skaper ubestemthet i teksten ved at noe er usagt, og Iser (1996) poengterer at dette fører til at leseren må gjøre egne fortolkninger fordi tomrommene må fylles (s. 110-111).

Som nevnt, er en av grunnene til de opplevde tomrommene i *Engel i snøen* selve fortellehandlingen. Romanens virkelighet skapes gjennom hovedpersonens sanseopplevelser, og en utfordring ved dette er førstepersonsfortellerens troverdighet. Førstepersonsfortelleren er, i denne sammenhengen, et barn, noe som fører med seg naturlige begrensninger når det gjelder hovedpersonens evne til å forstå og tolke det som skjer rundt hen. Et eksempel på dette er når Silje spiller piano og synger *Here comes the sun* for hovedpersonen på piano i dagligstuen: «[...] dei vaksne samla seg bak oss. Dei stod heilt stille og sa ingenting. Men eg kunne sjå at det rann tårer nedover kinna til fleire av dei [...] -Det er det vakraste eg nokon gong har høyrte, sa eg.» (s. 31). Hovedpersonen gjør denne observasjonen ilsynelatende uten særlig ettertanke og årsaken til at de voksne gråter blir aldri formidlet. Det skapes et tomrom i teksten, og det kreves en trent leser for å tolke betydningen av dette. En tolkning kan være at de voksne gråter fordi de, i likhet med hovedpersonen, synes sangen er vakker. Da kan tårene være et resultat av at de er rørt. En mer inngående tolkning vil være at sangen, som har et gledesbudskap, står i så stor kontrast til barnas håpløse situasjon at det blir for tungt for de voksne å bære. Vissheten om at barna kanskje skal dø, utløser en flom av tårer.

En annen grunn til de opplevde tomrommene, er forfatterens valg på et mer overordnet nivå. Et konkret eksempel er de korte kapitlene, hvorav de lengste er på tre sider. Dette bidrar til at handlingen beveger seg raskt fremover, og til at leseren kun får bruddstykker med informasjon i de ulike kapitlene. For eksempel får leseren vite at Jonas har blitt dårligere i kapittel 7 (s. 19), men først i kapittel 16 får man en oppdatering på hvordan det har gått med han (s. 47). Bruddstykkene med informasjon skaper tomrom i teksten. Videre bidrar også forfatterens ordvalg til å skape tomrom. Legene og sykepleierne blir innledningsvis omtalt som «dei» og «dei kvitkleddede» (s. 5 & 10). På dette tidspunktet vet jeg ikke med sikkerhet at

hovedpersonen befinner seg på et sykehus. Denne informasjonen blir ikke gitt før lenger ut i handlingen; «doktorane» og «sjukehuset» (s. 47 & 49). Dette bidrar til at jeg må tolke underveis i lesingen for å fylle tomrommene, slik at jeg kan få økt forståelse av handlingen. Forfatterens tilbakeholdelse av informasjon bidrar, i tillegg til å gi handlingen et slør av usikkerhet, til å aktivisere leseren i møte med teksten.

Tomrom skapes det også i romanens siste kapittel. I dette kapittelet blir hovedpersonen båret i farens armer imens de beveger seg inn i heisen og ut av bygningen (s. 69-70). Den åpne avslutningen runder av handlingen: «Ein snøkrystall kjem svevande gjennom lufta. Og ein til. Det skal ikke snø no. Men det snør, og snart er lufta full av kvite stjerner som dansar i mørket.» (s. 70). Nok en gang står jeg igjen uten vesentlig informasjon og det skapes et tomrom: Hva skjer med hovedpersonen? Dersom man trekker linjer til at hovedpersonen har blitt svakere i forkant av dette, er ikke spørsmålet lenger om hen dør eller ikke. Forfatterens åpne avslutning belyser derimot spørsmålet som har blitt stilt flere ganger i romanen: Hva skjer etter døden? Leseren blir nødt til å fylle tomrommet i avslutningen, og forfatteren tvinger på denne måten leseren til å ta et standpunkt: Finnes himmelriket eller ikke?

4.4.3. Metaforbruk

Et spennende grep i *Engel i snøen* er at flere av illustrasjonene kan tolkes metaforisk. Metaforer må tolkes for at leseren skal få øye på underliggende mening, og illustrasjonene fungerer på denne måten som tomrom i teksten. I det følgende vil jeg trekke frem to illustrasjoner som preget min forståelse av *Engel i snøen*.

Allerede i andre kapittel står jeg overfor en illustrasjon som kan tolkes metaforisk. Illustrasjonen er et strålende øye som er omkranset av en trekant (s. 7). Denne illustrasjonen er nærmest identisk på symbolet *Illuminati* og dette er neppe et tilfeldig valg fra forfatterens side, da *Illuminati* er en konspirasjonsteori som tar utgangspunkt i at noen er i besittelse av andre menneskers skjebne. Det er noen som overvåker og bestemmer andres fremtid. Videre kan øyet representere Guds allmektighet. Dette er fordi øyet er et symbol på Gud i kristendommen (Kværne, 2019). Dersom man leser denne illustrasjonen metaforisk kan øyet være et symbol på menneskets manglende kontroll over eget liv, og videre være en metafor på en forutbestemt skjebne. At forfatteren har valgt denne illustrasjonen, tolker jeg derfor som et uttrykk for at barnas skjebne er lagt i noen andre sine hender.

Illustrasjonen av heisskiltet i siste kapittel kan også ha en metaforisk betydning (s. 69). Skiltet viser at man kan ta heisen opp eller ned. Årsaken til at jeg tolker denne illustrasjonen metaforisk, har imidlertid lite med utformingen av skiltet å gjøre. Som nevnt, har forfatteren tatt opp spørsmål knyttet til hva som skjer etter døden og om det finnes et himmelrike (s. 15, 25-26 & 37-38). Disse spørsmålene preger min lesing av denne illustrasjonen. Siden hovedpersonen uttalt ikke er kristen, er bekymringen stor for hva som skjer dersom hen dør. Ifølge kristen tro er det kun to alternativer; himmel eller helvete. Og veien dit kan beskrives som «opp til himmelen» eller «ned til helvete». Heisen, som symboliserer hovedpersonens aller siste reise i denne romanen, tolker jeg derfor som en metafor på livet etter døden; på himmel eller helvete. Hvorvidt hovedpersonen ender opp med å ta heisen opp eller ned får jeg imidlertid aldri svar på, og forfatteren lar spørsmålet om hva som skjer etter døden forbli ubesvart. I likhet med den åpne avslutningen, kan illustrasjonen gi uttrykk for at forfatteren oppfordrer leseren til å gå i seg selv for å ta et standpunkt.

5.0. Drøfting

For å drøfte hvordan elevens kritiske literacy kan utvikles gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst, velger jeg å dele denne drøftingsdelen i to. I den første delen vil jeg drøfte hva det innebærer å være en kritisk literacy-lærer, altså en lærer som fremmer kritisk literacy gjennom arbeid med tekst. Årsaken til at jeg har valgt å inkludere dette perspektivet, er fordi det bidrar til å belyse lærerens didaktiske mulighetsrom. I drøftingens andre del diskuterer jeg hvorvidt Langers leseposisjoner kan være en nyttig tilnærming når læreren arbeider for å utvikle elevens kritiske literacy.

5.1. Hva innebærer å være en kritisk literacy-lærer?

For å få en forståelse av hva det innebærer å være en kritisk literacy-lærer, velger jeg å innlede denne drøftingsdelen med et sitat fra Janks (2010):

[...] I think it is possible to think of a *literacy* teacher as someone who works with others to make meaning with or from texts. A *critical literacy* teacher is, in addition, interested in what all kinds of texts (written, visual and oral) do to readers, viewers and listeners and whose interests are served by what these texts do. They also help students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place. (Janks, 2010, s. 19)

I dette sitatet tegner Janks (2010) et skille mellom literacy-læreren og kritisk literacy-læreren. Selv om det finnes et reelt skille, vitner sitatet om at det også er et avhengighetsforhold mellom disse rollene. Man kan være literacy-lærer uten å være kritisk literacy-lærer, men man kan ikke være kritisk literacy-lærer uten å være literacy-lærer. Kritisk literacy er dermed en utvidelse av literacy. Dette gjenspeiler også Janks (2010) beskrivelse av hva som vil være en hensiktsmessig tilnærming til tekst; først må teksten avkodes, deretter må den forstås gjennom innlevelse, og til sist må den analyseres kritisk (s. 21-22). Med andre ord er det en forutsetning at man både leser *med* og *mot* teksten. På denne måten kan man si at kompetansen som ligger i kritisk literacy er todelt fordi den både omhandler literacy og kritisk literacy; 1) å skape mening *med* og *av* tekst (literacy), og 2) å avdekke hvordan tekster konstruerer en virkelighet og påvirker mottakere, samt oppfordre til handling for en mer rettferdig verden (kritisk literacy). En kritisk literacy-lærer vil først og fremst ha et ansvar for å utvikle disse kompetansene hos elevene.

5.1.1. Å skape mening *med* tekst

Den ene siden av rollen som kritisk literacy-lærer innebærer å lære elevene å skape mening *med* og *av* tekst. Dette forutsetter først og fremst at elevene kan lese og skrive. I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i arbeidet med *Engel i snøen*. Hvordan læreren kan støtte elevene til å skape mening *med* denne teksten er derfor avgjørende. For å skape mening *med* tekst, er man avhengig av å forstå tekstens innhold. Da er leseren nødt til å engasjere seg i forfatterens meninger (Janks, 2010, s. 21), noe som krever at elevene kommer «inn i teksten» (Skaftun, 2009, s. 94). Skaftun (2009) påpeker imidlertid at dette kan være en krevende prosess, fordi mange unge mennesker er vant til filmmediets visuelle støtte når representasjoner av virkeligheten skapes (s. 95). Dette skiller seg vesentlig fra litteraturen hvor forestillinger skapes gjennom leserens egen oversettelse av de verbale skriftegnene (Skaftun, 2009, s. 96). Elevene må med andre ord lese og forstå enkeltord, men også kunne se enkeltordene i forhold til hverandre og i en større sammenheng; de må skape de visuelle bildene selv.

Siden elevene kan ha problemer med å komme inn i *Engel i snøen*, og fordi innlevelse og forståelse er en forutsetning for kritisk literacy, må læreren støtte elevene i denne prosessen. I likhet med Andersson-Bakken et al. (2022) kunne læreren stilt utforskende spørsmål i forkant av lesingen knyttet til romanens overordnede tematikk; håp og håpløshet. Eksempler på slike spørsmål kan være; Hva vil det si å ha et håp? Hvordan kjennes følelsen «håpefull» ut? Når var sist dere kjente på denne følelsen og hvorfor? Kan dere tenke dere noen situasjoner hvor håp er en viktig del av menneskers hverdag? Alle disse spørsmålene kan kategoriseres som utforskende fordi de ikke har et fasitsvar, og elevene får dermed mulighet til å undre seg og diskutere i fellesskap. Studien til Andersson-Bakken et al. (2022) viste at slike førlesingsspørsmål bidro å vekke elevenes nysgjerrighet og engasjement før lesingen av boka (s. 12-14). Også Pardede (2019) argumenterer for en slik førlesingspraksis. Ifølge han bidrar den til at elevene kan aktivere forkunnskapene sine og erfaringen de har om verden (Pardede, 2019, s. 174). På denne måten bidrar spørsmålene til å forberede elevene på lesingen av *Engel i snøen*, og dette kan bidra til at det blir enklere for dem å komme inn i romanen samt å forstå tekstens handling.

Det er likevel verdt å merke seg at en slik førlesingsaktivitet ikke har en naturlig plass i noen av leseposisjonene. Dette er fordi aktiviteten foregår *før* lesingen, og dermed før introduksjonen av boka. Siden den første leseposisjonen avhenger av at leseren har lite kunnskap om teksten (Langer, 1995), kan en slik førlesingsaktivitet muligens bidra til at

elevene ikke er utenfor teksten i den grad Langer vektlegger. Dette innebærer at elevene allerede har en formening om hva *Engel i snøen* handler om, og at de tolker omslaget i lys av denne kunnskapen. På denne måten kan førlesingsaktiviteten stå i veien for en lesing gjennom første leseposisjon. En mulig løsning på dette kan imidlertid være å gjennomføre førlesingsaktiviteten etter at elevene har studert omslaget til *Engel i snøen*. Da kunne elevene studert omslaget uten påvirkning, slik den første leseposisjonen forutsetter, og fått mulighet til å aktivere forkunnskapene sine før lesingen av selve romanen, slik at det forhåpentligvis blir enklere å komme inn i teksten.

Det er også verdt å merke seg betydningen av den rollen man tar som lærer under slike aktiviteter. Dersom aktivitetene blir for lærerstyrte, kan dette svekke elevenes engasjement som igjen kan gå på bekostning av deres innlevelse i møte med litteraturen. Dette underbygger Skaftun og Sønneland (2022) ved å belyse at litteraturundervisning er på sitt mest engasjerende for elevene når den har få didaktiske føringer (s. 8). Læreren må med andre ord være med på å styre samtalen, men på en slik måte at samtalen bevarer en åpen og utforskende karakter. Når læreren har slike aktiviteter under lesingen av *Engel i snøen*, innebærer dette at hen er nødt til å la elevene utforske teksten på egenhånd. For eksempel kan det være en idé å la elevene være med på å påvirke hvilke elementer ved teksten som man skal snakke om i fellesskap. Kanskje har de helt andre ting de lurer på enn det læreren har vektlagt i forkant av lesingen. At elevene får svar på det de lurer på, er videre en forutsetning for at de skal forstå teksten.

I tillegg til at det kan være krevende å komme inn i litterære tekster for noen elever, trekker Penne (2010) frem hvordan stadig flere tekstsjangere har bidratt til at skillet mellom fakta og fiksjon har blitt uklart for elevene. Hun trekker blant annet frem dokusåper og reality-tv som eksempler på slike sjangre (Penne, 2010, s. 44). At elever sliter med å skille mellom fakta og fiksjon, er også noe Schüllerqvist (2008) adresserer. Ifølge henne er det mange elever som oppfatter og leser skjønnlitteratur som faktive tekster, noe som vil si at de leser uten å være åpne for at tekstene kan ha andre betydninger enn det som avkodes direkte (Schüllerqvist, 2008, s. 88). Man ser en tendens til at tekstene leses dokumentarisk (Penne, 2010, s. 44), og dermed som en sann representasjon av virkeligheten. Når skjønnlitteratur imidlertid representerer det Skaftun (2009) omtaler som det som «kunne skjedd» (s. 16), er det nærliggende å tro at denne måten å lese på kan redusere skjønnlitteraturens potensial og potensielt også mulighetene for å utvikle kritisk literacy i møte med *Engel i snøen*.

Kritisk lesing er, som nevnt tidligere, en viktig komponent for å utvikle kritisk literacy. *Hvordan* elevene leser *Engel i snøen* vil derfor være helt avgjørende for å kunne nå undervisningens mål om å utvikle denne kompetansen. Når Janks (2010) poengterer at lesing på tekstens premisser er avgjørende for å oppnå en fullverdig forståelse og dermed også for kritisk literacy (s. 96), er elevene nødt til å møte skjønnlitteratur som skjønnlitteratur. Dette innebærer blant annet at de må erkjenne mangfoldet av muligheter som tilbys i tekstene, og elevene må lære å fylle tomrommene (Iser, 1975/1996, s. 111). Når det gjelder *Engel i snøen*, kan elevenes evne til å fylle tomrom og til å være åpne for at det finnes ulike alternativer, trenes ved at læreren utfordrer deres etablerte tolkninger. Blant annet gir romanens åpne avslutning rom for dette; Har hovedkarakteren egentlig dødd? Hvorfor mener du dette? Hvis hovedkarakteren er død, hvor er hen nå? Gjennom disse spørsmålene må elevene både reflektere over egne meninger og reflektere over alternative tolkninger som tomrommet i den åpne avslutningen gir rom for. Elevene trener dermed en fiktiv lese måte.

På tross av at elevene må lære å lese fiktivt, kan det også være hensiktsmessig å «[...] behålla element av den *faktiva* läsingen och fundera över om texten säger något om verkligheten.» (Bäckman, referert i Schüllerqvist, 2008, s. 86). I et kritisk literacy-perspektiv vil utforskning av om teksten sier noe om virkeligheten være avgjørende. Dette er fordi alle tekster blir sett på som ytringer om verden og fordi man ønsker å avdekke underliggende meninger (Veum & Skovholt, 2020, s. 22-23). Med andre ord må elevene både fylle tomrom når de leser samt reflektere over fremstillingen av virkeligheten i *Engel i snøen*. At elevene klarer dette, er imidlertid ingen garanti og Fisher (1998) hevder at det er «[...] kvaliteten på tenkningen som bør bekymre oss.» (s. 21, min oversettelse). Lesing og tenkning rundt det man leser kan ofte foregå som en automatisert og lite reflektiv prosess (Fisher, 1998, s. 21), og det er med andre ord ikke nok med en bevisstgjøring om at tomrommene eksisterer for at elevene evner å møte skjønnlitterære tekster med en fiktiv lese måte. Dette innebærer også at den kritiske literacy-læreren har en viktig oppgave med å gjøre *Engel i snøen*, og meningen som ligger latent i den, tilgjengelig for elevene. Lesestopp, slik Andersson-Bakken et al. (2022) brukte underveis i lesingen, kan muligens bidra til dette. Når det oppstår et tomrom i *Engel i snøen*, for eksempel når de voksne begynner å gråte når barna spiller piano, kan læreren stoppe opp i lesingen og spørre elevene om hva de har lest. På denne måten kan elevene reflektere over hvilken betydning tomrommet har for teksten. I et kritisk literacy-perspektiv kan dette være nyttig fordi elevene trenger gjentatte muligheter til å diskutere og utvide mening i fellesskap, for at de kan utvikle seg til å bli kritiske tenkere (Fisher, 1998, s. 21).

5.1.2. Å avdekke hvordan tekster konstruerer en virkelighet og påvirker mottakere

Den andre siden av rollen som kritisk literacy-lærer innebærer å lære elevene å avdekke hvordan tekster konstruerer en virkelighet og påvirker mottakere, samt oppfordre til handling for en mer rettferdig verden. I denne masteroppgaven har jeg valgt å legge hovedvekt på hvordan tekster konstruerer en virkelighet og påvirker lesere. Hvordan læreren kan støtte elevene i å avdekke dette forholdet er derfor av høy relevans.

For å kunne avdekke hvordan *Engel i snøen* konstruerer en virkelighet og påvirker leseren, må elevene møte teksten med et kritisk blikk. En slik tilnærming forutsetter at elevene kommer seg «ut av teksten». Behovet for å innta en posisjon utenfor teksten, kan begrunnes med Skaftun (2009) sin karakterisering av den innholdsorienterte lese måten som naiv (s. 97), eller Janks (2010) bemerkning om at lesing *med* tekst innebærer å lese på tekstens premisser (s. 21). Både naiv lese måte og lesing på tekstens premisser står i et motsetningsforhold til en kritisk lese måte, og det er med andre ord en forutsetning at elevene evner å stige ut av og distansere seg fra det litterære universet som skapes i *Engel i snøen*.

Ifølge Skaftun (2009) kan det imidlertid være krevende å komme seg ut av teksten for flere elever (s. 97). Dette underbygger også Janks (2019) ved å trekke frem at det er vanskelig å lese *mot*, altså å kritisere, tekster man er enig med (s. 561). Siden *Engel i snøen* er en samtidstekst hvor virkeligheten som skapes ligner den elevene vokser opp i, kan det være utfordrende for elevene å distansere seg fra denne teksten. Det videre spørsmålet blir derfor hvordan læreren kan støtte elevene i dette. Janks (2019) hevder at kritiske spørsmål i møte med en tekst kan hjelpe leseren med å innta en kritisk posisjon (s. 561). Pardede (2019) underbygger også behovet for slike spørsmål (s. 174). Han sier imidlertid lite om hvordan disse spørsmålene skal benyttes i praksis, og poengterer at dette avhenger av elevenes erfaring med en slik lesepraksis (Pardede, 2019, s. 174). Dersom elevene blir satt til å arbeide med spørsmålene på egenhånd, kan man igjen stå i fare for at elevene ikke reflekterer tilstrekkelig. Dette kan begrunnes med følgende sitat fra Fisher (1998): «If we restrict children to the inner voice of their own private judgements then we limit the opportunities for mental response that good texts offer.» (s. 21). En felles tekstdialog i møte med *Engel i snøen* er med andre ord et viktig premiss for at elevene skal sitte igjen med en utvidet forståelse, både av teksten og av verden (Fisher, 1998, s. 21).

En måte å organisere tekstdialog under lesing av *Engel i snøen*, er gjennom lesestopp med spørsmål slik Andersson-Bakken et al. (2022) benyttet seg av i deres studie. På tross av at elevene viste tendenser til kritisk tenkning i denne studien, kan en begrensning ved deres samtale, i et kritisk literacy-perspektiv, være at den primært holdt seg innenfor tekstens univers og det leserorienterte og erfaringsbaserte. På denne måten bidro ikke samtalen til å skape distanse mellom elevene og teksten, og den støttet derfor lesing *med* tekst. Dersom en slik samtale skal hjelpe elevene ut av *Engel i snøen*, er det med andre ord en forutsetning at spørsmålene er kritiske nok. Janks (2019) modellerte spørsmål som blant annet stiller spørsmål knyttet til hvem som tjener på teksten, hvem sin virkelighet som presenteres, samt hvilke ideologier og holdninger teksten representerer (s. 561), kan hjelpe elevene til å lese *Engel i snøen* kritisk. Dette er fordi spørsmålene retter blikket bort fra selve handlingen, teksten som tekst, og over til forholdet mellom tekst og samfunn. Spørsmålene kan dermed fungere som et analyseverktøy som støtter elevene i å få øye på underliggende ideologier og urettferdighet i *Engel i snøen*, en tekst, som ved første øyekast, kan være krevende å lese *mot*.

På tross av at spørsmålene kan fungere som støtte når elevene skal lese *mot* denne romanen, kan en mulig kritikk være at litteraturundervisningen kan bli for analytisk. Dette underbygger Rødnes (2014) som poengterer at analyseskjemaer kan «[...] bli faste, metodiske «fasit-liste» som begrenser muligheten til å ta inn det som er overraskende eller ikke rommes av skjemaet.» (s. 2). Med andre ord kan spørsmålene bli styrende for elevenes lesing. Videre kan det også tenkes at bruken av spørsmål underveis i lesingen kan redusere *Engel i snøen* sin egenverdi, nettopp fordi spørsmålene kan bidra til at elevene leser med hensikt om å finne svar. Hvis elevene leser på denne måten, er det sannsynlig at *Engel i snøen* ikke blir lest på dens premisser, og dette kan resultere i at elevene blir lukket for det overraskende og tvetydige i romanen.

Svaret på om slike spørsmål reduserer skjønnlitteraturens egenverdi, er imidlertid ikke entydig. Tilsynelatende kan det se ut til at undervisning hvor elevene ikke får mulighet til å være inne det litterære universet, kan bidra til dette. Likevel er ikke litteraturundervisning som tar sikte på å utvikle kritisk literacy, synonymt med at tekstens egenverdi ikke skal vektlegges. Dette kan underbygges med Janks (2019) beskrivelse av at kritisk literacy er mer enn å lese *mot* tekst, men at dette derimot er misforstått blant lærere (s. 563). Elevene må på den ene siden få mulighet til å komme inn i, og være inne i, *Engel i snøen* sitt litterære univers (å lese *med* teksten), men på den andre siden få mulighet til å stige ut av og distansere seg fra det litterære universet (å lese *mot* teksten). At den kritiske literacy-læreren legger til rette for

begge deler, er avgjørende for at elevene kan ta etiske overveielser som potensielt kan bidra til at verden blir et bedre sted (Janks, 2019, s. 563-564). I tillegg vil den kritiske literacy-læreren, gjennom å skape undervisning som tar utgangspunkt i lesing *med* og *mot* tekst, både ivareta en estetisk og en kritisk dimensjon.

5.2. Langers leseposisjoner – muligheter for kritisk literacy

Til nå har viktigheten av at den kritiske literacy-læreren legger til rette for en litteraturundervisning som både innlemmer lesing *med* og *mot* tekst blitt diskutert og presisert. Didaktiske utfordringer som læreren møter i dette arbeidet, har også blitt presentert. I det følgende vil jeg diskutere hvorvidt lesing gjennom Langers leseposisjoner åpner opp for lesing *med* og *mot* ungdomsromanen *Engel i snøen*. At leseposisjonene gjør dette, vil være avgjørende for at de kan fungere som en nyttig tilnærming når elevers kritiske literacy skal utvikles i arbeidet med en skjønnlitterær tekst.

Langers leseposisjoner bunner i teori hvor leseren i møte med det litterære verket tillegges stor vekt. Gjennom en pågående dialog mellom leseren og teksten, ved at leseren tar i bruk egen erfaring, skapes det en stadig mer kompleks forståelse av det litterære verket (Langer, 1995, s. 14-15). At leserens erfaring preger lesingen, blir synlig under min analyse av *Engel i snøen*. I første leseposisjon, når jeg er utenfor og på vei inn, står jeg uten kunnskap om teksten og studerer bokas omslag etter hint. Å se hintene i sammenheng med min virkelighetserfaring og hintene i sammenheng med hverandre, var avgjørende for at jeg skulle få innsikt i hva boka handler om. På denne måten bunner leseposisjonen i en erfaringsbasert tilnærming til tekst, noe som betyr at lesingen styres av «[...] elevenes egne fortolkende og erfaringsnære refleksjoner knyttet til det de har lest [...]» (Rødnes, 2014, s. 2). Den erfaringsbaserte tilnærmingen gjør at leseren trener sin sammenhengsforståelse, fordi hen trekker tråder fra tekst og over til eget liv eller verden. Dette er videre en viktig kompetanse innenfor kritisk tenkning (Lim, 2015, referert i Andersson-Bakken et al., 2022, s. 12). Også Pardede (2019) og Mcginley et al. (2017) gir uttrykk for at den erfaringsbaserte tilnærmingen kan være nyttig i et kritisk literacy-perspektiv. Dette er blant annet fordi elevene får, igjennom realistiske møter med karakterene, trening i å ta andres perspektiv og til å ta egne avgjørelser (Pardede, 2019, s. 172), i tillegg til at de kan få øynene opp for mennesker i andre livssituasjoner (Mcginley et al., 2017, s. 77-78).

På tross av at erfaringsbasert tilnærming til tekst kan være nyttig i et kritisk literacy-perspektiv, er det verdt å merke seg at utbyttet elevene får vil være varierende. Dette kan begrunnes med at lesingen og forståelsen vil arte seg forskjellig avhengig av *hvem* som leser og *hva* som leses. Lesingen er med andre ord kontekstavhengig. For eksempel må man ha forståelse for den semantiske betydningen som ligger bak romantittelen «Engel i snøen» samt ha tilgang til den intertekstuelle referansen for å ha forutsetninger for å forstå hva tittelen kan bety. På lik linje må man også vite hva et intravenøsstativ er og hvordan det ser ut for å kunne forstå at handlingen foregår på et sykehus. Hvorvidt leseren kommer inn i teksten avhenger, med andre ord, av hvilke erfaringer hen besitter. Når det videre er avgjørende at elevene kommer inn i teksten for å kunne lese den kritisk (Janks, 2010, s. 96), forutsettes det først og fremst at læreren gjør et konteksttilpasset litteraturvalg. At læreren tar litteraturvalg som er tilpasset den spesifikke elevgruppen, trekker Pardede (2019) frem som et av de viktigste premissene for at elevene kan utvikle kritisk literacy (s. 172). Likevel gir litteraturvalget ingen garanti for utvikling av kritisk literacy, og både Pardede (2019) og Fisher (1998) påpeker at elevene trenger støtte fra læreren for å komme inn i teksten. Dette kan blant annet bestå av modellerte spørsmål (Pardede, 2019, s. 174), eller gjennom fellesrefleksjon hvor elevene kan undre seg over det de leser i fellesskap og på denne måten oppnå en dypere forståelse (Fisher, 1998, s. 21). På denne måten kan læreren sikre at kunnskapen blir tilgjengelig for elevene, slik at de kan komme inn i *Engel i snøen*.

I tillegg til at den første leseposisjonen legger opp til en erfaringsbasert tilnærming til teksten, kan man også se innslag av en analytisk tilnærming. Årsaken til dette er at posisjonen forutsetter at leseren gransker omslaget på jakt etter mulige sammenhenger. For å få til dette, er leseren nødt til å stille kritiske spørsmål til det som presenteres, og leseren utforsker tekstens *hvorfor*; Hvorfor er disse fargene tatt i bruk? Hvorfor har forfatteren valgt *Engel i snøen* som tittel? Hvorfor står lyktestolpen alene? Ved å ta utgangspunkt i tekstens *hvorfor*, kan litteraturundervisningen bidra til å trene en grunnleggende spørrende holdning (Skaftun & Sønneland, 2022, s. 4). Skaftun og Sønneland (2022) hevder, basert på Freires grunntanker, at denne måten å jobbe på er en «[...] åpning for refleksjon og handling rettet mot en bedre verden.» (s. 4). Å utforske omslagets *hvorfor* kan dermed utvikle elevens kritiske literacy.

Videre kan den første leseposisjonen også sies å være preget av at leseren har distanse til teksten fordi hen har begrenset kunnskap om den. Hvorvidt denne distansen bidrar til lesing *mot* teksten, er imidlertid et interessant spørsmål. Janks (2010) presiserer, som nevnt, at lesing *mot* tekst innebærer å lese med en visshet om at tekster ikke er en nøytral fremstilling av

virkeligheten (s. 561). I dette ligger det at leseren utforsker hvilket meningsinnhold forfatteren har lagt i denne fremstillingen. Riktignok kunne man ha stilt spørsmål som «Hvem sine interesser kan forsiden sies å representere?» eller «Hvem tjener på denne teksten?», men for å svare på disse spørsmålene kreves det innsikt i hva boka handler om. Dermed kan man også si at det å lese analytisk ikke nødvendigvis er det samme som å lese *mot* tekst, ei heller å lese kritisk. I leseposisjonen er analysen av omslaget nødvendig for å kunne forstå hva boka handler om. Når man er ute etter å forstå teksten, leser man imidlertid sympatisk fordi man er opptatt av elementenes betydning for teksten og ikke for samfunnet (Janks, 2010, s. 21-22). Med bakgrunn i dette bidrar leseposisjonen først og fremst til å gi elevene trening i å lese *med* tekst.

På samme måte som at man leser *med* teksten i den første leseposisjonen, leser man også *med* teksten i den andre leseposisjonen hvor man *er i og beveger seg igjennom*. Målet med denne leseposisjonen er å la seg fange i det litterære universet for å få en dypest mulig forståelse av handlingen (Langer, 1995, s. 17). Dette innebærer at man må ta tekstens implisitte leserolle (Skraftun, 2009, s. 82). At min lesing av *Engel i snøen* var styrt av romanens implisitte leserolle, ble synlig ved at spørsmålene som dukket opp underveis var handlingsrettede. Blant annet stilte jeg spørsmål til hovedpersonens sykdomsforløp og hva som kom til å skje videre i handlingen. Jeg brukte også min erfaring om verden i møte med teksten for å tolke meg frem til at barna var kreftsyke, og på denne måten fikk jeg større forståelse for tekstens handling. Både bruken av spørsmål og erfaring underveis i lesingen kan kategoriseres som sympatisk fordi de oppstod gjennom en lesing på tekstens premisser. At den andre leseposisjonen legger opp til at elevene må ta tekstens implisitte leserolle, kan gi verdifull trening i et kritisk literacy-perspektiv. Dette kan begrunnes med at en sentral del av språkmakt innebærer å kunne ta den rollen som teksten inviterer til (Scholes, 1998, s. 131). Verdien av at elevene får til dette kan videre begrunnes med Janks (2019): «If, however, readers have neither engaged properly with the text nor understood it, then they are not in a position to critique it properly.» (s. 563). Å ta den implisitte leserollen er med andre ord en forutsetning for kritisk lesing.

På tross av at den andre leseposisjonen er forankret i den implisitte leseren, ser jeg også innslag av en mer analytisk tilnærming under min lesing av *Engel i snøen*. Blant annet har jeg stoppet opp underveis i lesingen og reflektert rundt romanens motiv, overordnet tema og synsvinkel. Dersom man studerer leseposisjonene til Langer, kan man imidlertid se at disse refleksjonene hører hjemme i den fjerde leseposisjonen, *å stige ut av og objektivere leseopplevelsen*. Dette kan begrunnes med at den fjerde leseposisjonen tar for seg analyse av

forfatterens håndverk og tekstens struktur (Langer, 1995, s. 18). At jeg har vekslet mellom posisjonene under denne analysedelen, kan videre sies å være et interessant funn av to årsaker. For det første, bekrefter det Langers poeng om at leseposisjonene ikke er lineære og at de ikke kan skilles fra hverandre slik jeg har forsøkt å gjøre i analysen. Dersom man skal bruke leseposisjonene som tilnærming til skjønnlitterære tekster i litteraturundervisningen, innebærer dette at læreren må legge opp til en mer dynamisk bruk av posisjonene. For det andre, indikerer funnet at analytiske spørsmål underveis i lesingen ikke nødvendigvis reduserer skjønnlitteraturens egenverdi. Å stille disse spørsmålene var derimot en forutsetning for at jeg skulle forstå romanens handling, og på denne måten fungerte de som en støtte for den sympatiske lesemåten. Både den første og den andre leseposisjonen er, med andre ord, først og fremst nyttige for å utvikle elevenes evne til å lese *med* tekst.

Selv om lesing *med* tekst er nødvendig i et kritisk literacy-perspektiv (Janks, 2019, s. 561), er denne lesingen ikke direkte med på å utvikle elevers kritiske literacy. Det er imidlertid lesing *mot* tekst: «The interrogation of texts, *reading against the text*, is tied to critical literacy [...]» (Janks, 2010, s. 22). Det er med andre ord lesing *mot* tekst som ivaretar og utvikler det kritiske. At leseposisjonene bidrar til at elevene også kan lese *mot* tekst, er dermed en forutsetning for at deres kritiske literacy kan utvikles. Formålet med den fjerde leseposisjonen er, som nevnt, å se på teksten med et analytisk blikk utenfra. Å se en tekst utenifra, kan videre knyttes til den kritiske lesingen og Janks beskrivelse av å lese *mot* tekst. Dette er fordi distanse er et viktig premiss for kritisk lesing (Janks, 2010, s. 96). Gjennom den fjerde leseposisjonen distanserte jeg meg fra handlingen i *Engel i snøen* og analyserte forfatterens håndverk og konstruksjon av tekstens virkelighet. Dette bidro blant annet til at jeg utforsket tekstens mange tomrom. Høyer og Moe (2023) argumenterer for at en viktig del av kritisk lesing er «[...] å gjøre bevisste fortolkningsmessige valg i møte med tekstens motstand.» (s. 3). Motstand kategoriserer de som ambivalens eller ubestemthet i teksten (Høyer & Moe, 2023, s. 3). Tomrom kan kategoriseres som ubestemthet fordi meningsinnholdet ikke blir direkte formidlet, og leseren er nødt til å foreta en tolkning. I dette ligger det også at elevene må overveie ulike alternativer og ta et standpunkt på bakgrunn av den begrensede informasjonen de har fått. Dette er en kompleks prosess som innebærer at leseren reflekterer, analyserer og ser informasjon i sammenheng, og Pardede (2019) trekker frem at denne prosessen trener elevenes ferdigheter i kritisk tenkning (s. 172).

Selv om den fjerde leseposisjonen kan være nyttig i lys av kritisk literacy, preges min lesing av at jeg fremdeles er tett på romanen. Dette kommer til syne i analysen hvor jeg har

undersøkt hvordan forfatterens grep har preget min forståelse av teksten. Når det essensielle i kritisk lesing derimot er å rette blikket bort fra teksten som tekst og over til samfunnet for å se hvordan den fremstiller virkeligheten samt hvordan den påvirker leseren til å se virkeligheten på samme måte (Janks, 2019, s. 563), har jeg ikke lest *mot* teksten i den grad Janks vektlegger. Det er imidlertid sannsynlig at dette er en begrensning ved min lesing og ikke ved leseposisjonen i seg selv. Dette kan begrunnes med følgende sitat fra Langer (1995): «[...] this is a stance that involves seeing text and meaning at a distance, permitting (but not requiring) a more analytic look.» (s. 19). Sitatet indikerer at leseposisjonen preges av distanse til teksten, men at leseren likevel kan tilnærme seg teksten på forskjellig vis. Videre hevder Langer (1995) at leseposisjonen både kan brukes for nærmere analyse av tekstens handling og karakterer, eller til en lesing *mot* teksten fra et rase- eller kjønnsperspektiv (s. 19). Å analysere hvordan tekster forholder seg til rase og kjønn må kunne sies å falle innunder lesing *mot* tekst, fordi man leser med hensikt om å få øye på underliggende holdninger og ideologier. Under min lesing av *Engel i snøen* ble likestilling et tema fordi forfatteren kastet lys på at kvinner ikke nødvendigvis anerkjennes i presteyrket. En større analyse av hvordan kvinner blir representert i *Engel i snøen*, kunne bidratt med utvidet innsikt i om dette er en gjennomgående representasjon av kvinner i romanen. Innsikt i dette kunne muligens bidratt til å avdekke urettferdighet. Under lesingen av *Engel i snøen*, gikk jeg dermed glipp av en mulighet til å flytte blikket fra leserperspektivet og over til samfunnsperspektivet.

Også den tredje leseposisjonen, *å stige ut og tenke over det en vet*, åpner opp for muligheten til å få øye på underliggende holdninger og ideologier i teksten. Under lesingen av *Engel i snøen* vises dette spesielt ved at jeg får øye på spørsmålene som romanen reiser knyttet til kristendommen og troen på et liv etter døden; Hva skjer egentlig etter døden? Kommer man til helvete dersom man ikke tror på Gud? Spørsmålene om hva som skjer etter døden formidles både implisitt og eksplisitt i teksten, og forfatteren presenterer ulike virkelighetsoppfatninger. Også holdninger knyttet til kvinnesyn blir presentert implisitt i romanen. Slik leseposisjonen indikerer, distanserer jeg meg fra teksten og knytter holdningene opp mot den kunnskapen jeg har om verden. Det er hvilken betydning disse holdningene har for mitt liv, som er sentralt (Langer, 1995, s. 17-18). Holdningene som romanen representerer, spesielt knyttet opp mot likestilling og kvinnesyn, går på tvers av mine egne. Som en følge av dette, inntar jeg umiddelbart en kritisk distanse hvor jeg leser *mot* teksten. Dette eksemplifiserer Janks (2010) poeng om at det er enklere å lese *mot* tekster man er uenige med (s. 96). Fordi teksten og jeg kommer fra ulike diskurser, er det enklere å oppdage

urettferdigheten som teksten representerer og å kritisere den. Således bidrar leseposisjonen til at leseren kan bli oppmerksom på og reflektere over urettferdighet, ikke bare den som finnes i teksten, men også i samfunnet for øvrig. På denne måten kan leseposisjonen være nyttig i kritisk literacy-perspektiv.

På tross av at den tredje leseposisjonen klart fremmer lesing *mot* tekst under min lesing av *Engel i snøen*, er en klar begrensning at posisjonen kan være utfordrende for leseren å ta. Dette begrunner Langer (1995) med at det ikke er alle tekster som berører leseren og som hen kan lære av (s. 18). Her er vi igjen inne ved den teoretiske kjernen som ligger til grunn for leseposisjonene; den enkelte leseren i møte med den enkelte teksten. For at leseren skal innta denne posisjonen, er et kriterium at teksten gjør inntrykk på den enkelte leseren (Langer, 1995, s. 18). Med andre ord kan man si at dersom teksten og leseren deler samme diskurs, altså at teksten ikke utfordrer leserens syn på verden, vil ikke leseren innta denne posisjonen. På bakgrunn av at det var denne leseposisjonen som i størst grad fremmet min kritiske lesing i møte med *Engel i snøen*, vil uteblivelsen av denne posisjonen være negativ i lys av kritisk literacy. Dette kan begrunnes med at en viktig mulighet for å lese *mot* teksten går tapt dersom leseren ikke evner å innta denne posisjonen. Dermed vil også muligheten til å utvikle elevers kritiske literacy ved bruk av leseposisjonene også reduseres. Nettopp fordi det er vanskelig å lese *mot* tekster man er enig med (Janks, 2019, s. 561), er det helt essensielt at læreren støtter elevene i denne prosessen.

6.0. Avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan elevers kritiske literacy kan utvikles gjennom arbeid med en skjønnlitterær tekst. Langers leseposisjoner ble brukt som tilnærming til ungdomsromanen *Engel i snøen*, og jeg har drøftet muligheter som leseposisjonene og den spesifikke teksten gir for kritisk literacy. Kritisk literacy innebærer evnen til å både lese *med* og *mot* tekst. At den kritiske literacy-læreren støtter elevene i en lesing som ivaretar begge disse perspektivene, kan derfor trekkes frem som en av lærerens fremste oppgaver i arbeid med kritisk literacy. I forlengelsen av dette, har jeg undersøkt om Langers leseposisjoner kan fremme lesing *med* og *mot* tekst. Basert på analysen av *Engel i snøen*, foreligger det ingen tvil om at leseposisjonene støtter lesing *med* teksten. Min opplevelse og forståelse står helt sentralt både i første og andre leseposisjon, og lesingen av romanen er sympatisk i disse posisjonene. Å konkludere med at leseposisjonene har et potensial i et kritisk literacy-perspektiv, er imidlertid vanskelig. På tross av at både tredje og fjerde leseposisjon kan fremme lesing *mot* tekst og på denne måten bidra til å utvikle elevers kritiske literacy, er det imidlertid ikke gitt at leseren kommer seg tilstrekkelig ut av det litterære verket i disse posisjonene. Ingen av leseposisjonene er direkte overførbare til lesing *mot* tekst, og en klar begrensning ved bruken av leseposisjonene er at de også kan gjennomføres gjennom lesing *med* teksten. Min lesing i fjerde leseposisjon er med på å illustrere dette. Dersom leseposisjonene skal fungere som en nyttig tilnærming til en skjønnlitterær tekst i undervisning som tar sikte på å utvikle elevers kritiske literacy, må posisjonene i større grad tilpasses kritisk lesing. For å få til dette, kreves det nøye planlegging fra læreren og hen må først og fremst støtte elevene i prosessen med å komme tilstrekkelig ut av det litterære verket. Gjennom blant annet modellering av spørsmål og gjennom felles refleksjonssamtaler, kan læreren hjelpe elevene ut av teksten. Dette vil være en forutsetning for kritisk lesing. Dermed vil det også være en forutsetning for at leseposisjonene både kan fremme lesing *med* og *mot* en skjønnlitterær tekst, og videre for utvikling av elevers kritiske literacy. Å teste denne tilnærmingen i praksis, slik Andersson-Bakken et al. (2022) gjorde i lys av kritisk tenkning, vil imidlertid være nødvendig for kunne gi et utvidet perspektiv på om Langers leseposisjoner faktisk er et nyttig tilnæringsverktøy når man skal utvikle elevers kritiske literacy i arbeid med en skjønnlitterær tekst.

Referanseliste

- Andersson-Bakken, E., Heggernes, S. L., Svanes, I. K. & Tørnby, H. (2022). "Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!": Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Simon & Schuster.
- Elvenes, M. (2019). *En følelse av sted: Sykdomsfremstilling i samtidslitteratur for barn og unge. En sammenlignende lesning av Levi Henriksens Så lenge himmelen er over jorda (2016) og Anders Totlands Engel i snøen (2016) med vekt på stedet*. [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/17802>
- Fisher, R. (1998). Stories for Thinking: DEVELOPING CRITICAL LITERACY THROUGH THE USE OF NARRATIVE. *Analytic Teaching*, 18(1), 16-27. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/668>
- Fjeld, J. (1989). *Svært nok for meg*. [Album]. EMI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Overs.). Continuum. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser - med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-28. <https://doi.org/10.5617/adno.9779>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 28-43). Universitetsforlaget.
- Høyer, L. R. & Moe, M. (2023). En julefortelling på vrangen - Romanen Stargates muligheter for kritisk lesing. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.3>
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(16). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

- Iser, W. (1996). Tekstens apellstruktur: Ubestemthet som en betingelse for den litterære prosas virkning (G. Kelstrup, Overs.). I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (s. 102-129). Borgens Forlag. (Opprinnelig utgitt 1975)
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561-564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kværne, P. (2019, 29. april). Kristne symboler. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/kristne_symboler
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Markhus, R. (2016). I A. Totland (Red.), *Engel i snøen*. Gyldendal.
- Mcginley, W., Kamberelis, G., Welker, A., Kelly, M. R. & Swafford, J. (2017). Roles of Affect and Imagination in Reading and Responding to Literature: Perspectives and Possibilities for English Classrooms. *Journal of curriculum theorizing*, 32(1), 67-85. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/638>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>

- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen: Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæraren*, 41(4), 53-67.
- Pardede, P. (2019). Using Fiction to Promote Students' Critical Thinking. *Journal of English Teaching*, 5(3), 166-178. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i3.1309>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og flim i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser: Å finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacyperspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: Reconstructing English as a Discipline*. Yale University Press.
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": Tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198476&dswid=932>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e318244557a>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skardhamar, A. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Snøengel. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 30. januar 2024 fra <https://naob.no/ordbok/sn%C3%B8engel>
- Steinbo, T. (2006). *Fargene forteller: Om fargenes betydning - symbolsk, psykologisk og estetisk*. Damm.
- Tjøflot, E. (2020). *Døden i moderne ungdomslitteratur: Ei nærlesing av to romanar* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2671258>

Totland, A. (2016). *Engel i snøen*. Gyldendal.

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

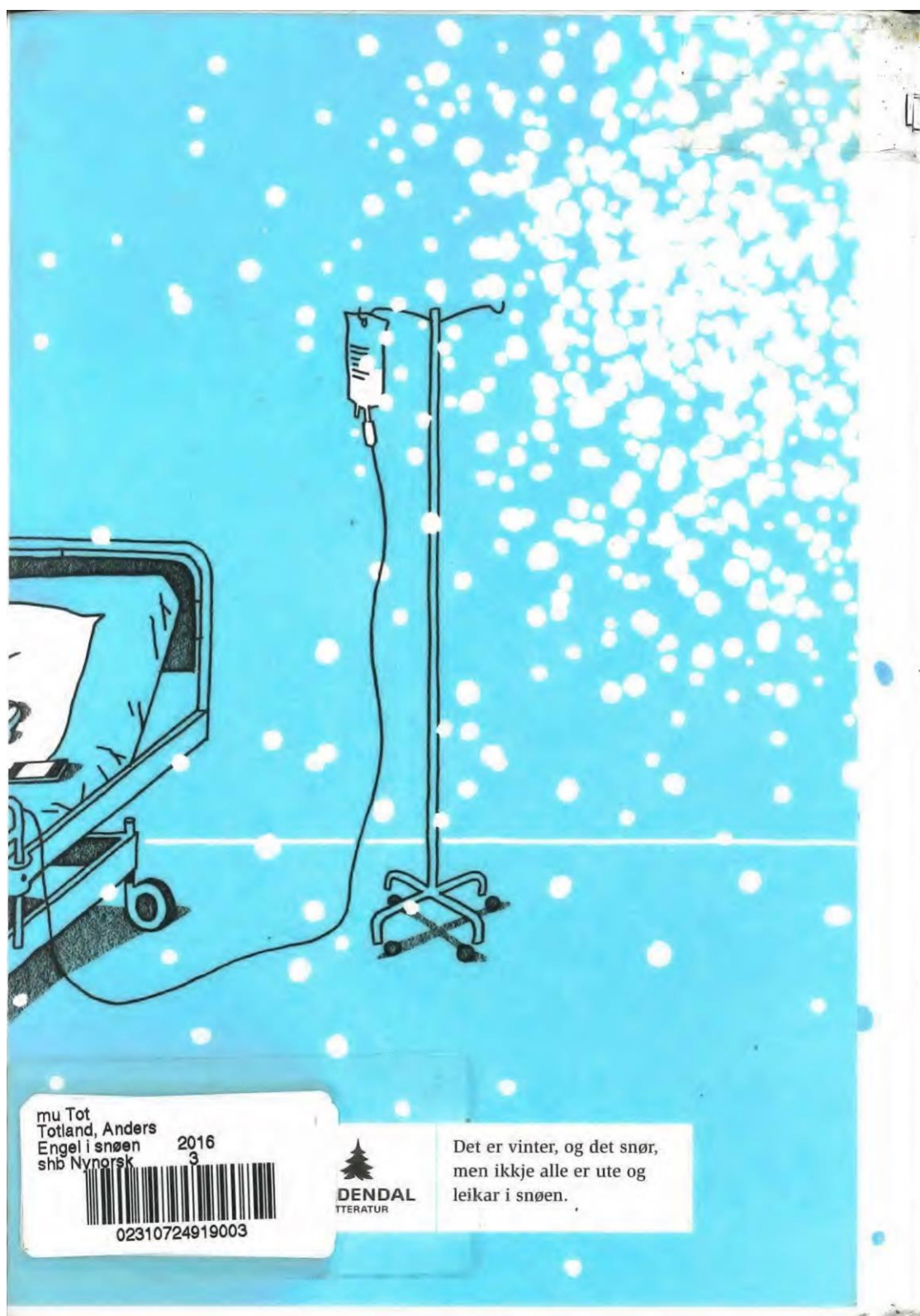
Vedlegg

Vedlegg 1: Forsiden til *Engel i snøen*



Fra *Engel i snøen*, av Rune Markhus, 2016, Gyldendal. Copyright opplysning.

Vedlegg 2: Baksiden til *Engel i snøen*



Fra *Engel i snøen*, av Rune Markhus, 2016, Gyldendal. Copyright opplysning.