

Litterær eller lærarfagleg analyse?

Om skilnader og nytteverdi i litteraturdidaktisk arbeid

TEKST *Ylva Frøjd og Kristian Lødemel Sandberg*

Samandrag:

Litteraturdidaktikk retta mot grunnskolelærarar presenterer både «litterær analyse» og «lærarfagleg analyse» som analysemåtar for å arbeide med skjønnlitteratur. Denne artikkelen undersøker skilnadene mellom dei to analysemåtene og argumenterer for at dei utfyller kvarandre: Ein norsklærer treng litterær kompetanse utvikla gjennom røynsle med litterære analysemetodar for å kunne gjennomføre ein lærarfagleg analyse. Den lærarfaglege analysen fører på si side fram til litteraturundervising som kan støtte elevane gjennom ein utforskande tolkingsprosess slik at dei utviklar tolkingskompetanse (Hansen & Gissel, 2021). Ved å diskutere forholdet mellom kva slags kompetanse litteraturlæraren treng og kva slags kompetanse eleven skal utvikle i norskfaget, vil vi synleggjere ein både uuttalt og viktig premiss i litteraturdidaktisk arbeid, nemleg at vi treng å skilje mellom litterær kompetanse hos læraren og utvikling av tolkingskompetanse hos elevane.

Nøkkelord: litteraturdidaktikk, litterær kompetanse, tolkingskompetanse, grunnskolelærarutdanning

Litterær eller lærarfagleg analyse?

Kvifor bruke tid på litterær analyse i lærarutdanningsfaget og skolefaget norsk? Vi ser nærare på «lærarfagleg analyse» som eit alternativ til litterær analyse. Ved å sjå dei to analysemåtene i lys av kvarandre vil vi løfte fram forholdet mellom litterær kompetanse hos litteraturlæraren og tolkingskompetanse hos eleven som eit viktig grunnlag for litteraturundervising som er fagleg fundert for læraren og meningsfull for elevane.

Litterær analyse er ein fagleg praksis som blir lært bort i skolefag, lærarutdanningsfag og disiplindefag. Målet er å undersøkje form og innhald i litteratur og gi ei grunnleggjande teksttolking (Andersen et al., 2012). Mange likskapstrekk sameinar litterær analyse som fagmetode og skolemetode, til dømes omgrep som motiv, tema, verkemiddel, sjanger. Samstundes er ambisjonsnivået og grunngevingane bak å analysere litteratur ulike for ein grunnskoleelev og ein lærarstudent. Ein kan difor skilje mellom grunngevingar for kvifor ein lærar skal kunne analysere tekstar (litterær analyse

som fagmetode i lærarutdanningsfaget) og kvifor elevane skal kunne gjere det.

I universitetsfaga litteraturvitskap og nordisk litteratur er litterær analyse ein sjølvsgd del av å arbeide med og forstå litteratur (Andersen, 2019). Litterær analyse er derimot ikkje like sjølvsgt som ferdigheit i lærarutdanningsfaget norsk (Drangeid, 2014). Det er heller ikkje opplagt kva slags rolle litterær analyse skal ha i skolefaget norsk, særleg på grunnskolen, for omgrepet «analyse» dukkar først opp i kompetansemåla for vidaregåande skole (NOR01-06). Eit resultat er at litteraturdidaktikk retta mot grunnskolelærarar presenterer «lærafagleg analyse» i tillegg til «litterær analyse». Lærafagleg analyse byggjer på kunnskap om og frå litterær analyse, men er meir retta mot at elevane skal oppleve og utforske skjønnlitteratur (Hansen & Gissel, 2021). Denne artikkelen undersøker skilnadene og forholdet mellom dei to analysemåtene. Vi tar utgangspunkt i særleg to spørsmål: Kva slags fokusskifte og nytteverdi representerer lærafagleg analyse? Kva for grunngevingar gir litteraturdidaktikkbøker for å lære litterær analyse i lærarutdanningane?

Vi startar med å presentere og diskutere korleis den lærafaglege analysen fører med seg ei endring i den litteraturdidaktiske legitimeringa av arbeid med skjønnlitteratur: Ein går frå at elevane skal tileigne seg ein «litterær kompetanse» (Culler, 1975; Torell, 2001), til at elevane skal få «fortolkningskompetence» (Hansen & Gissel, 2021), det vi vil kalle «tolkingskompetanse». Vidare kartlegg vi sambandet mellom litterær analyse som fagmetode i vitenskapsfaget (som kan inngå i lærarutdanningsfaget) og litterær analyse som skolemetode (som eleven kan møte i skolen). Deretter gjer vi greie for framgangsmåten og nytteverdien i lærafagleg analyse i litteraturdidaktisk arbeid, men stiller kritiske spørsmål ved om ei slik didaktisk tilnærming underkommuniserer at lærarstudentar også er avhengige av å mestre litterær analyse som fagmetode. Avslutningsvis undersøker vi legitimeringa av litterær analyse i to sentrale litteraturdidaktikkbøker for grunnskolelærarutdanningane i lys av diskusjonane våre om forholdet mellom litterær og lærafagleg analyse.

Kva slags kompetanse?

Spørsmålet om kva slags kompetanse elevane skal utvikle gjennom arbeid med skjønnlitteratur generelt og litterær analyse spesielt, er tett knytt til diskusjonen om kva for inngangar til tekstarbeid som dominerer (og bør dominere) i norske klasserom. Her blir gjerne erfaringsbaserte inngangar til tekstarbeid sett på som ein motsetnad til analytiske inngangar. Erfaringsbaserte inngangar inneber at lesaren trekkjer inn eigne røynsler og knyter trådar til eige liv i arbeidet med å forstå tekstar. Analytiske inngangar er tekstfokuserte og legg vekt på analytisk fagspråk og litteraturhistorie

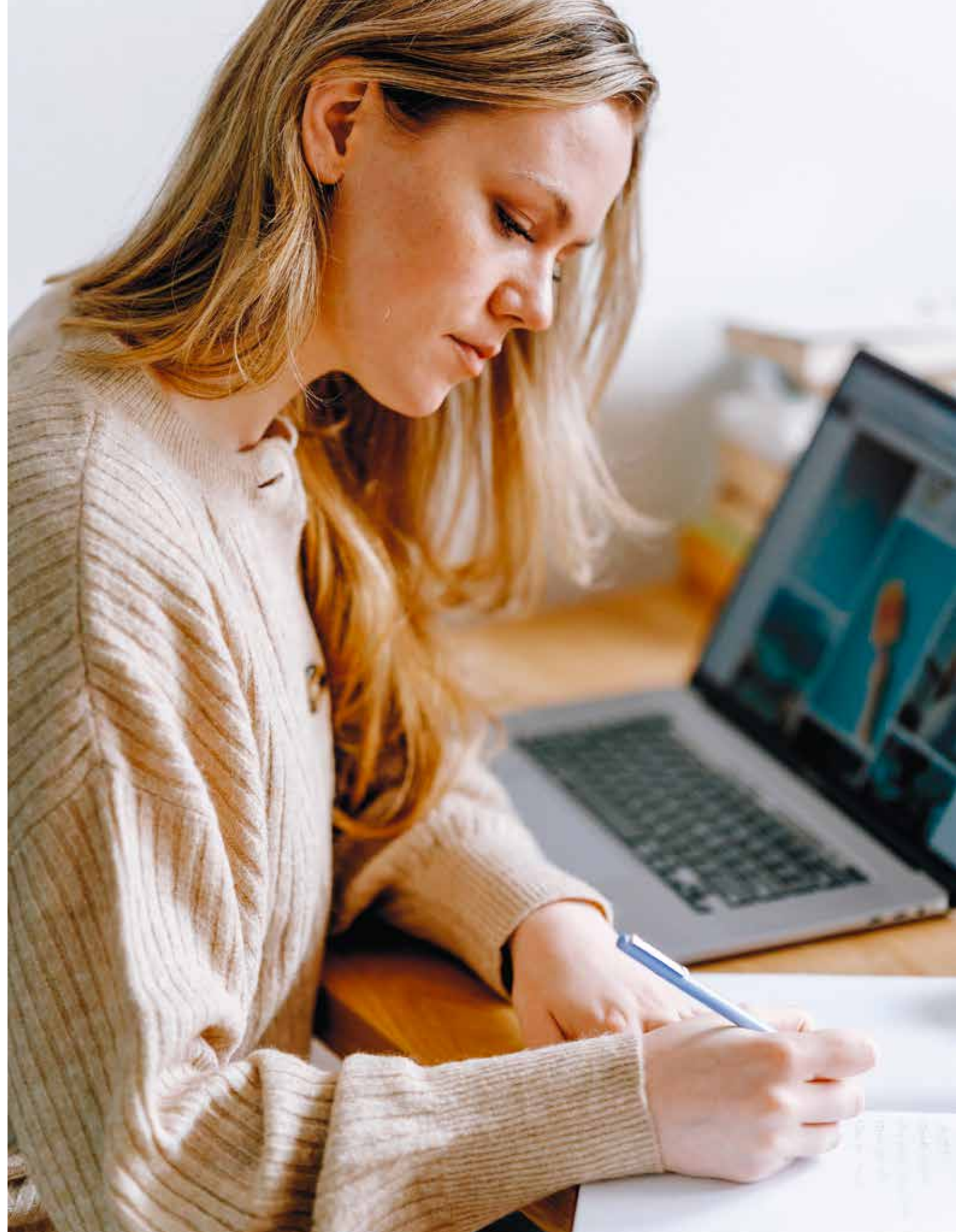
(Rødnes, 2014). Norskdidaktikarar har tatt til orde for at den erfaringsbaserte inngangen dominerer i norske klasserom, og at det dermed kan bli for mykje utanomsnakk som leiur bort frå teksten (sjå til dømes Sylvi Penne, 2012, s. 248). Denne tendensen blir også kommentert av Hallvard Kjelen:

Litteraturundervisninga i Noreg og Norden kan kritiserast for å leggje for stor vekt på elevens røynsler og private opplevingar i møte med litteraturen, og for lita vekt på å føre elevane inn i litterære konvensjonar og gje ei meir omgrepsorientert forståing av litteratur. Litteraturundervisninga blir altså i liten grad fagleg. (Kjelen, 2017, s. 69)

Mot dette bakteppet argumenterer Kjelen for at elevane i større grad treng å utvikle den litterære kompetansen sin gjennom litteraturundervisninga i skolen.

Omgrepet litterær kompetanse blei først definert av strukturalisten Jonathan Culler, som drøftar korleis det å lese skjønnlitteratur krev at ein kjenner visse litterære konvensjonar. Dette er ikkje noko ein kan lære på eiga hand, men som vi blir sosialiserte inn i og lærer i fellesskap (Culler, 1975). Seinare er Cullers definisjon av litterær kompetanse vidareutvikla og operasjonalisert for litteraturdidaktiske undersøkingar av mellom anna Örjan Torell (Torell, 2001), medan Sheridan Blau opererer med ei konkurrerende forståing av litterær kompetanse sett frå eit literacy-perspektiv (Blau, 2003). Lars August Fodstad og Line Haanes Gagnat har samanfatta kva desse to forståingane av litterær kompetanse har til felles, og den kortfatta definisjonen dei presenterer, er at litterær kompetanse kan forståast som «evnen til å skape mening i skjønnlitterære tekster, på måter som bevarer tekstenes estetiske kvaliteter, samt det å kunne bruke et fagspråk for å sette ord på dette skriftlig og i samtale med andre» (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 3). Vidare kjem vi til å diskutere dei ulike dimensjonane ved litterær kompetanse basert på Torells tredeling: 1) «konstitusjonell kompetanse», som vil seie evna til å lage fiktive historier, 2) «performanskompetanse», som vil seie å lære korleis vi analyserer og snakkar om tekstar, og 3) «literary transfer», som vil seie å kople innhaldet i teksten til eigne erfaringar (Torell, 2001).¹

I litteraturundervisninga vil ein gjerne utvikle alle dimensjonane ved litterær kompetanse, men ofte får éin delkompetanse hovudfokus. Noko forenkla kan vi difor setje likskapsteikn mellom analytiske inngangar og performanskompetanse, og mellom erfaringsbaserte inngangar og utvikling av literary transfer. Til dette kjem dei ulike «fellene» som ligg i ei for ein-sidedig vektlegging av éin av delkompetansane. Med erfaringsbaserte inngangar kan det oppstå ei *literary transfer*-blokkering, det vil seie at røyndomsbileta og røynslene til lesaren får dominere tolkinga, og at den litterære teksten



kjem i bakgrunnen. Då kan teksten bli redusert til ei plattform for private tankespor og ende som ei stadfesting av eiga verd og egne behov. Med analytiske inngangar kan ein hamne i ei performansblokkering, det vil seie at tekstforståinga blir blokkert på grunn av eit einseitig fokus på tidlegare mønster, noko som fører til ein instrumentalitet i omgangen med litteratur (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 232-233). Diskusjonane om forholdet mellom analytiske og erfaringsbaserte tilnærmingar i norske klasserom handlar slik sett om å identifisere kva slags inngangar som dominerer, og om risikoar og gevinstar knytt til dei ulike inngangane.

Medan tonegivande litteraturdidaktikarar som Penne og Kjelen lenge har peika på at erfaringsbaserte inngangar får dominere i for stor grad i norske klasserom, kjem andre didaktikarar fram til det motsette, nemleg at analytiske innganger dominerer. På grunnlag av observasjonsstudien LISA tar Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe opp at dei er overraske over kor lite lærarar legg vekt på elevanes erfaringar og lesaropplevingar i norsktimane (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 105). Dei estetiske kvalitetane og innhaldet blei underordna fokus på sjanger og verkemiddel (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). «Det vi stiller spørsmål ved, er at opplevelsesperspektivet er så nedtonet eller helt fraværende» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 115). Dei ser altså problematiske sider ved at mykje tid blir nytta på analytiske inngangar framfor å aktivisere elevane sine erfaringar og opplevingar i møte med litteraturen.

Den danske litteraturdidaktikaren Thomas Illum Hansen framfører ein tilsvarande kritikk. Han er kritisk til å prioritere utviklinga av eit fagspråk for å forstå skjønnlitteratur, slik til dømes Kjelen argumenterer for (Hansen, 2021, s. 286). Kritikken hans går ut på at elevane ikkje utviklar seg som sjølvstendige lesarar som kan nytte opplevingane sine aktivt i tolkingprosessen. Han omformulerer målet med litteraturundervising frå å utvikle «litterær kompetanse» til å utvikle «tolkingskompetanse». Dette er ei vesentleg endring, ikkje så mykje i ordlyd, men mykje på grunn av kva slags tradisjonar dei to omgrepa ber med seg. Hansen hevdar at tolkingskompetanse berre til ein viss grad krev «spesialisert viden om teksttype, fortællerforhold og læsemåder» (Hansen, 2021, s. 288). Denne tolkingskompetansen blir konkretisert som sju trekk ved «den måde, man mestrer en æstetisk tekst på» (Hansen & Gissel, 2021, s. 187). Berre eitt trekk har tydeleg grunnlag i litterær analyse: «Læseren kan analysere forfatterens brug af litterære teknikker og konventioner samt forstå deres betydning i forhold til den æstetiske virkning, teknikkerne og konventionerne kan fremkalde hos læseren» (Hansen & Gissel, 2021, s. 189). Medan kjennskap til litterære konvensjonar var det mest vesentlege ved litterær kompetanse hos Culler, opptrer kjennskap til konvensjonar som ein av tre delkompetansar hos Torell

(performanskompetanse), og den figurerer som eitt av sju trekk ved ein tolkingskompetanse. Dette er ei utvikling som underordnar kva den litterære analysen kan tilføre av verdi for elevane si forståing av teksten. Samstundes opnar underordninga opp for andre tilnærmingar til å tolke skjønnlitteratur.

Tolkingskompetanse er ein samansett kompetanse. I tillegg til kjennskap til litterære konvensjonar dreier den seg, kort samanfatta, om at 1) lesaren ser teksten som fiksjon og eit tilbod om framanderfaring, 2) lesaren fyller inn tomme plassar på bakgrunn av tekstens estetiske premisser, ikkje berre personlege assosiasjonar, 3) lesaren ser korleis særskilde ord og mønster i teksten saman får fram eit tema, 4) lesaren låser seg ikkje for tidleg til ei bestemt tolking av teksten, 5) lesaren er i stand til å lære noko om seg sjølv og sitt forhold til andre gjennom teksten, og 6) lesaren kan bruke ein estetisk lese måte som er relevant for den aktuelle teksten (Hansen & Gissel, 2021, s. 187-189).

Eit skifte over til tolkingskompetanse blir dessutan eit svar på det delvis konfliktfylte forholdet mellom erfaringsbaserte og analytiske inngangar. Denne konflikten kan samanfattast som ei dobbeltbinding i litteraturundervisinga (Hansen, 2021, s. 286). Dobbeltbindinga oppstår som resultat av at lesarorientert teori gjer klasseromspraksisar meir retta mot subjektive opplevingar (Faust, 2000) og blir forstått som «et modsætningsforhold mellem elevernes subjektive oplevelser og synsninger og lærerens faglige krav om objektive iagttagelser og henvisninger til teksten» (Gissel & Steffensen, 2021, s. 41). Hansen argumenterer for å ikkje prioritere den eine bindinga framfor den andre, men heller sjå dobbeltbindinga som «et produktivt dilemma» (Hansen, 2021, s. 286-287). Ein måte å løfte fram dei litteraturdidaktiske dilemmaa på er ved å gjere ein lærarfagleg analyse av det aktuelle verket ein skal undervise i.

Bakteppet for at Hansen introduserer den lærarfaglege analysen som didaktisk metode, er ein tydeleg motstand mot at læraren tar med seg ei «mesterfortolkning eller ideallæsning» inn i klasserommet. I staden er det viktig å få fram det opne ved teksten. Sentralt i metoden står prinsippet om å halde fast i «den umiddelbare læseroplevelse» samstundes som læraren gradvis utviklar ei større forståing av og meir kvalifisert mening om teksten i førebuingane til undervisinga (Hansen, 2004, s. 30-31). Målet er finne fram til tekststader og spørsmål som gir ein reell tolkingdiskusjon i klasserommet. Dermed skil den «lærerfaglige fortolkning» seg frå andre tolkingar ved at observasjonane om teksten ikkje berre skal vurderast som relevante for tolkinga i seg sjølv, men også etter om dei er relevante for undervisings situasjonen (Hansen, 2004, s. 38). Den lærarfaglege analysen er her teoretisk situert ved å leggje vekt på ei erfaringsbasert

– Litterær analyse på høgre nivå er ikkje éin uniform metode, men blir stadig påverka av teoretiske endringar.

tilnærming til tekst. I tillegg er den praktisk retta ved å gi ei tolkingsramme med konkrete spørsmål til læraren som skal førebu undervisinga.

Dei som presenterer den lærarfaglege analysen til bruk i lærarutdanningsfaget, som Magne Drangeid i Noreg og Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel i Danmark, er ikkje avvisande til litterær analyse som ei viktig ferdigheit i litteraturundervisinga, men dei argumenterer for at trening i lærarfagleg analyse delvis kan erstatte opplæring i litterær analyse. Slik kan element frå den litterære analysen tonast ned i lærarutdanningane, medan lærarane kan fokusere meir på å lære seg eit didaktisk design basert på å stille spørsmål til tekstane. Like fullt er det vanskeleg kome utanom at ei solid øving i litterær analyse må liggje til grunn for lesingar på det nivået som til dømes Hansen og Gissel presenterer. Når dei sjølv svarar på spørsmåla som dei stiller til «jeget» i novella «Plastichjerte» av Ronnie Andersen, finst det fleire tilfelle av observasjonar som lener seg tungt på eit typisk fokus i ein litterær analyse. Det dreier seg då om den forma for språkføring og dei analytiske omgrepa som blir sett på som mest presise for å uttrykke måten litteratur gir mening på. Nokre døme er når det står at novella startar *in medias res*, og det står om eit «jeg» som er «kritisk og konfronterende», og som er «aktiv *foran* en skærm frem for passiv *bag* en skærm». Dei går også vidare inn på «fortellerkonstruktionen» og effekten av denne: «Valg af fortæller og vinkel rummer samtidig fravalg og blinde vinkler, der skaber tomme pladser i fortællingen» (Hansen & Gissel, 2021, s. 25). Det blir tydeleg at inngåande kjennskap til litterær analyse ligg til grunn for den typen lesingar som mellom anna Hansen og Gissel gjer. Denne evna, som omfattar eit blikk for omgrepsmotsetnader, form-

grep og effekten av desse, kan nok aldri bli ferdig innlært, og det er difor grunn til å spørje om ikkje trening i litterær analyse bør bli sett på som eit viktig grunnlag for grunnskolelærarstudentar skal gå vidare til å drive med lærarfagleg analyse.

Litterær analyse som fagmetode og skolemetode

Litterær analyse på høgre nivå er ikkje éin uniform metode, men blir stadig påverka av teoretiske endringar. Dei siste 60 åra har utviklinga i fagfeltet gått frå å støtte seg på litteraturteori med fokus på relasjonar *i* teksten (som nykritikk og strukturalisme) til litteraturteori der relasjonar til andre tekstar eller diskursar blir vektlagde (som i poststrukturalisme og økokritikk). Ein litterær analyse kan dermed overordna sett plassere seg ein stad mellom å vere *autonom* eller *heteronom* i litteratursynet sitt. Der ein autonom analyse ser teksten som avgrensa og sjølvstendig i forhold til omverda (med rom for å fokusere på relasjonar *i* teksten), trekkjer ein heteronom analyse inn eksterne referansar og konteksten for å forstå analyseobjektet (Hagen, 2003, s. 13-16). Og sjølv om analysar gir ulike resultat avhengig av kva slags litteraturteori ein støttar seg på, finst det ein felles grunntanke: Ein undersøker ikkje berre kva teksten fortel (eit innhald), men også korleis den fortel det (ved hjelp av verkemiddel og relasjonar, altså ei form). Denne grunntanken, om at forma påverkar korleis ein forstår innhaldet, er typisk for den autonome eller tekstinterne lese måten, men ligg også til grunn for heteronome lese måtar.

Særleg arven frå tekstinterne lese måtar gjer litterær analyse til ein metode, og vi vil her framheve tre stikkord som er felles for dei fleste måtar å drive

litterær analyse som fagmetode på: Ein skal 1) *løyse opp teksten* i einingar og verkemiddel, 2) *finne mening i relasjonane* mellom elementa og 3) *ta høgd for det sjangerspesifikke*. Slike stikkord finst reflektert i *Forstå fortellinger* (2019) av Per Thomas Andersen og andre innføringsbøker i fagfeltet. Ofte tar forklåringar av litterær analyse utgangspunkt i verbet «analysere», som kjem frå gresk og tyder oppløysing. I ein litterær analyse er det litteraturen som skal løysast opp, og dei delane som litteraturen helst skal løysast opp i, er mindre komposisjonelle einingar og verkemiddel (Andersen, 2019, s. 25). Målet er likevel ikkje nådd etter å ha løyst opp teksten, for ein litterær analyse skal dessutan få einskilddelane til å gi mening saman og i relasjon til kvarandre. Det vidare kjenneteiknet ved litterær analyse i fagdisiplinen er at ulike sjangrar (som epikk, lyrikk og dramatik) krev ulike analysemetodar og omgrep (Gullestad, 2018, s. 47). Ein litterær analyse skal på den måten ta høgd for det sjangerspesifikke, altså det som er særreige for den sjangeren som analyseobjektet tilhøyrer.

I skolen har ein bygd på litterær analyse som praksis i fagdisiplinen, både i tråd med eldre teoriretningar frå starten av 1900-talet (som vektla kjennskap til kulturhistorie, nasjonsbygging og kanonisert litteratur) og nyare (som nykritikken). Samstundes er litterær analyse som skolemetode ein forenkla variant av den metoden som blir kalla for litterær analyse på høgere nivå. Sambandet har òg vore forstått noko ulikt avhengig av skoleslaget ein skriv om, og kva slags forståing ein har av «norskfagets faglegheit». Anne-Kari Skarðhamars *Litteraturundervisning. Teori og praksis*, første gong gitt ut i 1993, er eit døme på at sambandet kan forståast som både tett og nært. Skarðhamars bakteppe er M-87 og ei interesse for nærlesing i tradisjonen etter nykritikken, og i denne konteksten ser ho tydeleg rasjonalet bak å drive med litterær analyse i skolen. Ho skriv at målet for litteraturundervisninga må vere «å utvikle oppmerksomme lesere som lærer å fange signalene i teksten, oppfatte frampek og antydningar og se hvordan tekstenes estetiske elementer bygges opp til en tematisk helhet» (Skarðhamar, 1993, s. 64). Vi ser at tankegangen er tilsvarande som i fagdisiplinen, men på eit mindre omfattande nivå: Elevane skal også få opplæring i å løyse opp teksten («fange signalene») og finne relasjonar mellom elementa (som «frampek»). Vidare skal dei lærast opp i ein sjangerspesifikk omtale (til dømes gjennom at frampeik er typisk for forteljande tekst), og dei skal trenast opp i samspelet mellom analyse og tolking («se hvordan tekstens estetiske elementer bygges opp til en tematisk helhet»).

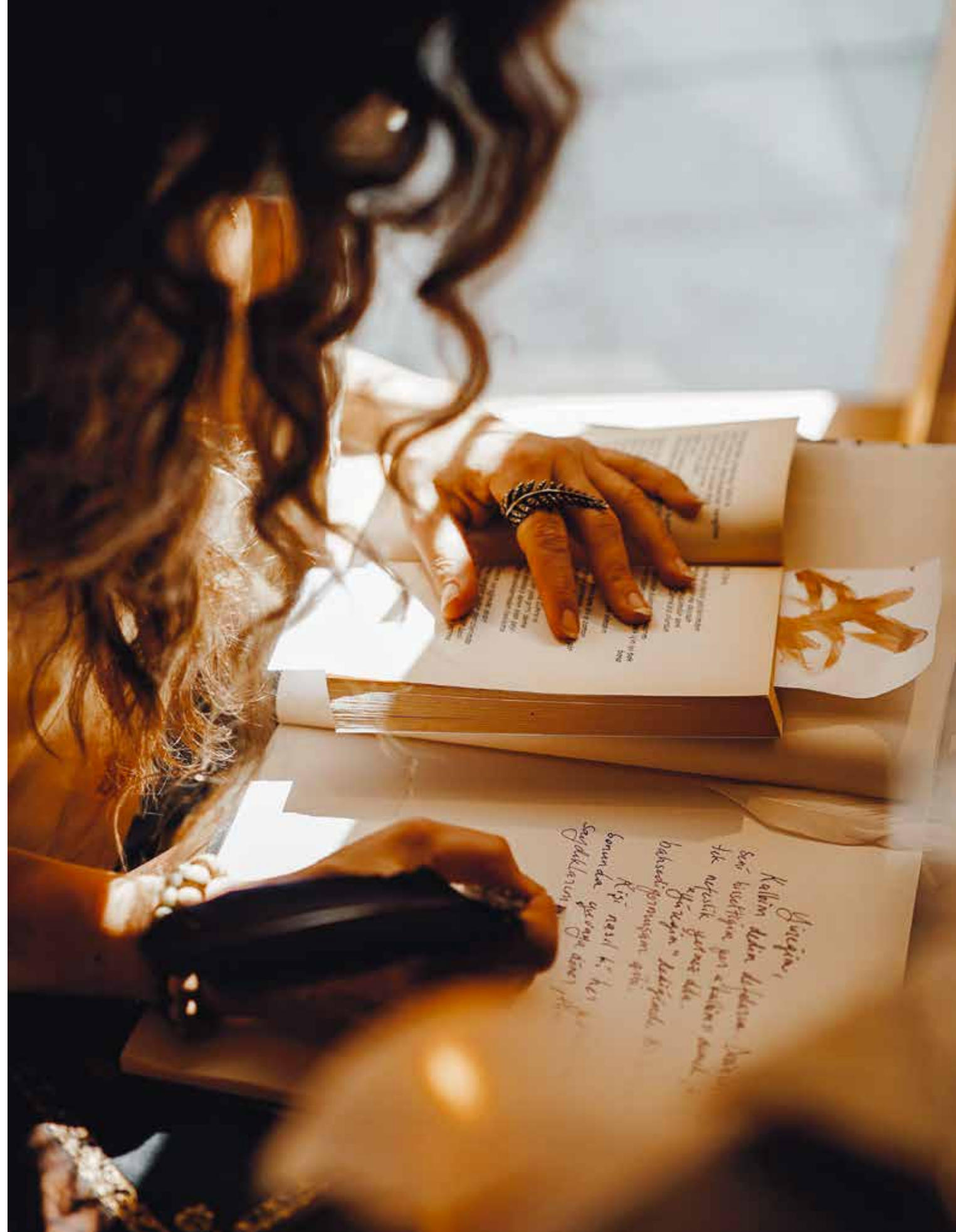
Det er derimot ikkje gitt at sambandet mellom fagmetode og skolemetode må bli sett på som like nært som Skarðhamar legg opp til, noko som mellom anna er synleg i ein kort debatt mellom norskdidaktikarane Jon

Smidt, Atle Skaftun og Per Arne Michelsen i 2018. Debatten handla i korte trekk om faglegheit i norskfaget: Er det slik at skolefaget, lærarutdanningsfaget og universitetsfaget er variasjonar av den same faglegheita, eller byggjer dei på ulike type fagkunnskap? På den eine sida ser Skaftun og Michelsen skolefaget og universitetsfaget som eitt fagleg *praksisfellesskap* der grunnskoleelevar går frå «legitim perifer deltakelse» i faget for så å stegvis nærme seg eit ekspertnivå. På den andre sida oppfattar Smidt universitetsfag og skolefag som «ulike verdener, ulike diskurser», og som «ulike praksisfellesskap» (Smidt, 2018, s. 145). Fleire konkrete punkt i debatten handla om oppfatningar om litterær analyse. Til dømes framhevar Skaftun og Michelsen at ein også i skolefaget norsk forventar at elevane framfører ein samanheng mellom observasjonar og slutningar i lesinga av skjønnlitteratur.

Det er i forlenginga av Skarðhamars perspektiv vi kan plassere Skaftuns og Michelsens forsvar for felles kvalitetskriterium i skolefag og vitkapsfag. Smidt ser det derimot som problematisk om vitkapsfaget blir premissgivande for arbeidsmåtar i skolefaget, og han argumenterer i staden med at skolefag og universitetsfag følgjer separate normer og reglar: «Norskfaget i skolen har i hele sin konstruksjon, gjennom hele sin historie, hatt andre mål og arbeidsmåter enn universitetsfagene, en annen målsetting rett og slett» (Smidt, 2018, s. 146). Skaftun og Michelsen avviser at dei meiner vitkapsfaget er definerande for skolefaget, men dei vil få fram at det er ein samanheng mellom litteraturarbeid slik det føregår i vitkapsfaget og blir praktisert i skolefaget (Michelsen & Skaftun, 2018, s. 10). Sambandet mellom litterær analyse som fagmetode og skolemetode kan altså sjåast på i eit spenningsfelt mellom felles kvalitetskriterium på den eine sida og ulike målsettingar på den andre. Det er i dette spenningsfeltet at lærarfagleg analyse prøver å gi eitt mogleg svar på kva litteraturarbeid i skolen skal ha som grunnlag.

Frå litterær til lærarfagleg analyse i lærarutdanningsfaget

Lærebøker i litterær analyse har blitt brukt i lærarutdanningane sidan 1960-åra. I 1966 utkom Oddvar Bjørklunds, Daniel Haakonsens og Arne Krohn-Hansens *Å lese dikt. Innføring i litterær analyse til skole- og studiebruk*, og få år etter gav Arne Torvik ut *Innføring i litterær analyse*. Den kom som resultat av «eit naturleg krav frå studentane ved Spesiallinja i norsk ved Eik lærerskole» (Torvik, 1973, s. 5). Men den litterære analysen har òg møtt motstand i lærarutdanninga, og dei siste tjue åra har «lærarfagleg analyse» segla fram som eit alternativ eller tillegg til den litterære analysen. Drangeid peikar på at det ikkje blir opplevd som sjølvsgatt at lærarar skal mestre litterær analyse (Drangeid, 2014, s. 17), og han opplever eit legitimeringsproblem når lærarstudentar skal øvast opp i



– I ein lærarfagleg analyse tar læraren i bruk eigen tekstkompetanse for å vurdere utfordringar og moglegheiter i ein tekst, og målet er å finne ut av «leseres sannsynlige respons».

denne forma for analyse. Mellom anna for å møte denne skepsisen eit stykke på veg tar han til orde for å øve lærarstudentane opp i «lærarfagleg analyse» i staden.

I ein lærarfagleg analyse tar læraren i bruk eigen tekstkompetanse for å vurdere utfordringar og moglegheiter i ein tekst, og målet er å finne ut av «leseres sannsynlige respons» (Drangeid, 2014, s. 23, 27). Til støtte for å finne ut av dei moglege responsane legg Drangeid fram ein analysemodell med tre perspektiv: navigering, utfylling og fordobling. Desse tre perspektiva viser ulike sider ved leseprosessen (til dømes dreier fordobling seg om korleis lesaren legg til ei dobbelt meinig ved visse ord og frasar i ein tekst for å forstå kva teksten handlar om), og via ein analyse av teksten med dei tre perspektiva som styrande kan læraren utforme moglege utkast til korleis elevane vil tolke han. Ein slik analyse gjer at læraren får vurdert kompleksiteten i teksten, og analysen legg grunnlaget for det vidare litteraturdidaktiske arbeidet (Drangeid, 2014, s. 86, 90, 108). Den lærarfaglege analysen blir på den måten presentert som meir eigna for lærargjeringa (ved å orientere seg meir mot elevane som lesarar, meir mot dei kognitive prosessane, og mot at resultatet er ein undervisningssituasjon) enn den forma for litterær analyse som tradisjonelt sett har hatt ei skriftleg og ferdig forma tolking som sluttresultat.

Analysemåten hos Drangeid er ei vidareformidling og tilpassing av den lærarfaglege analysen Hansen har utforma over fleire år i Danmark (Hansen, 2004, 2011; Hansen & Gissel, 2021). I den opphavlege utforminga er den lærarfaglege analysen ein føresetnad for det vidare arbeidet med litteratur i klasserommet, og analysemåten blir konseptualisert som ein prosessorientert modell i fem delar: førlesing, gjennomlesing, gjenlesing, fokuslesing og tolking (Hansen, 2004). I ei vida-

reutvikling av den lærarfaglege analysen argumenterer Hansen, i samarbeid med Gissel, særleg for fordelane ved ein undersøkjande tilgang til skjønnlitteratur. Det gjeld både læraren (i førebuinga til undervisinga) og elevane (i sjølve undervisinga). Hansen og Gissel legg vekt på at den lærarfaglege analysen har eit dobbelt perspektiv på tolkingprosessen, der fenomenologisk undersøking (som femnar eit fokus på «stemningar, spænding, overraskelser, perspektivskifte, indfølingspunkter, modstand, mærkværdiggørelse, tomme pladser og fortolkningsåbenhed») blir kombinert med didaktisk refleksjon (Hansen & Gissel, 2021, s. 80). Den fenomenologiske tolkingstradisjonen, med vekt på korleis gjenstanden blir erfart og avteiknar seg for den som observerer han, trekkjer mellom anna på Edmund Husserls «fremmederfaring» som forklåring på kva skjønnlitteratur kan tilby lesaren. Den litterære framanderfaringa dreier seg om å oppleve ei framand verd, skapt av ein annan. Den er «en erfaring af en fremmed erfaringshorisont» (Hansen, 2011, s. 108). Dette synspunktet følgjer også Drangeid opp i kapitlet «Lesing som fremmederfaring» (Drangeid, 2014, s. 30). Hansen og Gissel framhevar fenomenologien som styrande for didaktiske val. Dei skriv at framande perspektiv i estetiske tekstar fungerer utviklande «fordi vi erfarer, at vi får korrigeret vores eget perspektiv og utvider vores horisont i kraft af andres perspektiver» (Hansen & Gissel, 2021, s. 53-54). Fenomenologien blir aksentuert som eit samlande teoretisk grunnlag for å gå sjølvstendig til verks i tolkinga av skjønnlitteratur, og som ei ramme for den lærarfaglege analysen.

Ein undersøkjande tilgang til skjønnlitteratur minner om andre historiske forløparar, og den står i ein tradisjon med oppvurdering av elevreaksjonar framfor faglege krav henta frå litteraturvitskapen. Louise

Rosenblatts omgrep «estetisk lesing», der lesaren rettar merksemda mot teksten og si eiga oppleving av han, er eitt døme. Eit anna er Pedagogiska gruppen i Lund, som påverka forskarar også i Noreg og Danmark, som argumenterte for ein meir erfaringsbasert tilgang til skjønnlitterær lesing: «Resonemanget har gällt läsning av skönlitteratur för att utnyttja det kunskapsvärde - och med kunskaper avses som framgått inte rent intellektuella skolkunskaper utan kognitiv utveckling som tar med subjektiviteten, känslor och erfarenheter - som kan ligga i subjektiv gestaltning» (Holmberg & Malmgren, 1979, s. 160). Hansen byggjer på andre filosofiske tradisjonar enn desse to døma, men med mange likskapsstrekk i vektlegginga av lesaren sine opplevingar av teksten og ei utforskande tilnærming.

Ved at ein lærarfagleg analyse opnar for at elevane sjølve skal tolke teksten meir på eiga hand, verkar framgangsmåten særst eigna for førebuingar til og arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet. Samstundes meiner vi at det kompetansenivået som trengst innanfor litterær analyse for å lykkast med ein lærarfagleg analyse, blir underkommunisert av Hansen og Drangeid. Av begge to blir det signalisert at ein kan klare seg med å gjere lærarfaglege analysar som litteraturlærar, men på mange område er ein avhengig av å meistre litterær analyse (og også ofte ha eit metaperspektiv på ulike typar litterær analyse) for å gjennomføre ein lærarfagleg analyse.

Legitimering etter LK06 og LK20

Tendensen i fleire litteraturdidaktiske bøker gitt ut etter innføringa av LK06 er at ein legg mest vekt på at lærarar må kunne analysere litteratur. Ei hovudårsak som blir trekt fram for å lære litterær analyse i lærarutdanninga er at læraren treng å sikre seg inngåande kjennskap til teksten dei skal undervise i for å lage eller førebu god undervising. Bjarne Markussen skriv:

Å analysere litteratur er en ferdighet ingen norsklærer kan klare seg uten, og ingen norsklærestudent heller. Du kan ikke drive meningsfull undervisning uten selv å ha gransket og forstått den teksten du skal undervise i. (Markussen, 2014, s. 205)

Grunngivinga for litterær analyse ligg her i at lærarane kan nytte analysemåten for å utvikle sjølvstende og eigarskap til teksten. Liknande tankegang kan også baserast på ein kombinasjon av sjangerkunnskap og lesarorientert teori: «Den som skal leie barn inn i ulike tekstunivers, må sjølv ha kunnskap om ulike sjangrar og teksttypar, om ulike måtar å lese på, og om ulike måtar barn responderer på» (Birkeland et al., 2018, s. 17). Ein gjennomgåande grunntanke er at læraren må

vere i stand til å finne ut kva ein vil leggje vekt på ved teksten i klasserommet basert på eit fagleg informert val. I tillegg finst det andre argument, som at litteraturinteresse kan bli større. Ein «kan fremje leselyst» hos læraren ved å jobbe med litterær analyse (Kjelen, 2018, s. 34).

I LK20 blir det skissert ein gradvis progresjon i tilnærminga til litteratur som viser statusen til litterær analyse som skolemetode i dag. Omgrepet «analyse» dukkar som nemnt først opp i kompetansemåla for vidaregåande skole («analysere og tolke»), men litterær analyse som skolemetode er også tydeleg til stades etter 10. trinn («reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler»). På barnetrinnet legg ikkje læreplanen opp til å drive med litterær analyse like eksplisitt, men som ein munnleg sjanger i kompetansemål etter 7. trinn («samtale om formål, form og innhold»). På grunn av slike opne og mindre eksplisitte formuleringar i læreplanverket er det opp til lærebokforfattarar å avgjere om litterær analyse skal få ein framskoten plass i grunnskolelærarutdanninga og lærarutdanningsfaget norsk. Avslutningsvis vil vi difor sjå korleis to litteraturdidaktikkbøker, som begge blei oppdaterte etter innføringa av LK20, grunngir litterær analyse. Vi har valt ut to antologiar som står på pensum på fleire lærarutdanningar: *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2022) og *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2022). I tillegg til innføring i tradisjonell litterær analyse gir begge bøkene innføring i hermeneutisk metode. Dei presenterer også mange ulike inngangar til å undersøkje og jobbe med dei ulike sjangrane i klasserommet.

Møter med barnelitteratur har sytten kapittel ordna i to hovuddelar; éin del med ti kapittel om sjangrar og medium (som lyriske tekstar, bildebøker og sakprosa) og éin del med sju kapittel om tema og arbeidsmåtar i litteraturundervisinga (som kultur møte, estetiske dimensjonar og økokritikk). I innleiinga skriv redaktørane at boka rettar seg mot lærarar som skal arbeide med litteratur på barnetrinnet. Vidare skriv dei at kapittel to (om lyriske tekstar) og tre (om realistiske forteljingar), som begge er skrivne av Per Arne Michelsen, står i ei særstilling: «Her forklarar vi viktige analysebegreper som også har relevans for de mer spesialiserte sjangrene vi presenterer videre i boka» (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 12). Det er altså først og fremst i desse to kapitla studentane møter og blir presenterte for fagkunnskap og metodar knytt til litterær analyse.

Ved hjelp av referansar til eit breitt utval litteraturteori gir både kapittel to og tre ei grundig innføring i litterær analyse. I kapittel to «Lyriske tekstar for barn» brukar og forklårar Michelsen mellom anna omgrepa vers, strofer, rytme, rim, stemma i diktet, motiv, tema og bildespråk (Michelsen, 2022a). Michelsen eksempli-



fiserer korleis omgrepa kan brukast i ein analyse av Inger Hagerups «Vepsen» (1961), og for å undersøkje om Henrik Wergelands «Smaagutternes Nationalsang» (1841) passar for barn (Michelsen, 2022a, s. 51-54). Det blir ikkje tematisert om elevar skal kunne bruke dei ulike omgrepa, og i begge eksempla ser det ut til at det først og fremst er læraren som skal kunne utføre ein litterær analyse. I kapittel tre brukar og forklårar Michelsen narratologiske omgrep (mellom anna narrativ kommunikasjonsmodell, skilnaden mellom historie og diskurs, mellom referat, scene og skildring og mellom forteljartypar og synsvinkel). Grunngevinga for å gjennomføre litterære analysar er at både innhald og form bidrar til å skape forståing for tekst: «Di meir vi set oss inn i korleis ei forteljing er skriven, dess betre er vi i stand til å forstå kva ho betyr, og korleis ho verkar» (Michelsen, 2022b, s. 59-81). Heller ikkje i dette kapitlet kjem det klart fram om det berre er læraren som skal kunne nytte dei mange omgrepa frå litterær analyse, eller om det både er læraren og elevar, men når Michelsen framhevar behovet for eit metaspråk, fram-

står det som eit argument for det sistnemnde: «For å nå desse måla [kompetansemål i LK20] må elevane kunne sjå samanhengen mellom innhaldet og forma i forteljingane dei les, og dei må ha eit fagspråk å uttrykkje forståinga si med» (Michelsen, 2022b, s. 59). I dei andre kapitla viser Åse Marie Ommundsen til litterær analyse som utgangspunkt for bildebokanalyse (Ommundsen, 2022, s. 158), og i kapitlet om eventyr presenterer Stokke aktantmodellen til Algirdas J. Greimas som analysemåte (Stokke, 2022, s. 93).

Møter med barnelitteratur gir som lova ei innføring til ulike sjangrar, tema og litteraturdidaktiske arbeidsmåtar, men det er få av kapitla som tematiserer litterær analyse som fagmetode i særleg grad. Det er vidare uklart om fagspråket som blir presentert knytt til lyrikk og forteljande tekstar, berre er meint for studentane (som sjølve skal lære seg å analysere litteratur), eller om det også er fagspråk elevar skal få møte i klasserommet, som element i litterær analyse som skolemetode. Resultatet er at legitimeringa av litterær analyse i lærarutdanningsfaget framstår som lite tydeleg.



Norsk 5-10: Litteraturboka (2022) er ei grunnbok for norskfaget i *grunnskole lærar-utdanninga* for 5.-10. trinn (Larsen et al., 2022). Denne antologien (heretter *Litteraturboka*) er òg delt inn i to delar, éin del med tre kapittel om teoretiske innfallsvinklar (litterær kompetanse, tolking og forteljarteori) og éin del med tolv kapittel om sjangrar (som lyrikk, drama, rap og noveller). I kapittel tre «Fortelle teori» gir Ann Sylvi Larsen ei innføring i narratologisk analyse (med blant anna omgrepa narrativ kommunikasjonsmodell, diegese, forteljar, fokalisering, aktantmodellen og tidsdimensjon). Ho skriv at å undersøkje ulike dimensjonar ved forteljingar er ei viktig oppøving av litterær kompetanse, som her blir forstått som å kunne leve seg inn i forteljingar og leggje merke til korleis dei er fortalde (Larsen, 2022, s. 47). Vidare gir Larsen i hovudsak fire grunngevingar for kjennskap til narratologien: 1) På 7. og 10. trinn skal elevar samtale om form og innhald og utforske faglege problemstillingar i lesing av tekstar, og her vil innsikt i narratologi vere ein god ballast for litteraturlæraren. 2) Narratologien er eit godt verktøy for

å gi respons på elevtekstar. 3) Narratologien gir læraren og studenten ei verktøykasse og eit omgrepsapparat til å snakke om litteratur i klasserommet. 4) Kapitlet skal vere eit oppslagskapittel som studentar kan gå attende til når ein jobbar med litterær analyse i studiet (Larsen, 2022, s. 47-48). Tre av desse fire grunngevingane (1, 2, og 4) er legitimering av at ein litteraturlærar bør lære seg eller meiste litterær analyse, medan éi av grunngevingane (3) også gjeld litterær analyse som skolemetode. Mot slutten av kapitlet drøftar Larsen kva for kunnskap litteraturstudenten har bruk for i klasserommet. Ho skriv at han eller ho ikkje skal gå seg vill i omgrep, men bruke narratologien til å undersøkje særtrekk i ei forteljing. I klasserommet kan ein introdusere enkle omgrep tidleg, gjerne førstepersonsforteljar og tredjepersonsforteljar, som saman med omgrepet forteljahastigheit kan hjelpe elevane i eiga skrivning (Larsen, 2022, s. 68-69). Larsen teiknar dermed opp ein skilnad mellom kva lærarstudentar skal meiste av litterær analyse (som fagmetode), og kva elevane skal få møte av fagomgrep meir konkret (som skolemetode).

Den same skilnaden finn vi òg i kapittel fem «Å lese lyrikk». Her viser May Lånke korleis studentar kan gjere grundige diktanalysar, og skriv at det skal dei kunne gjere sjølv om dei kanskje ikkje skal undervise i det, medan elevar på ungdomsskolen er klare for å jobbe med enkle diktanalysar (Lånke, 2022, s. 93). Lærarar, lærarstudentar og elevar skal dermed kunne bruke litterære analyseomgrep i ulik grad.

Kapitla i *Litteraturboka* tematiserer i større grad enn kapitla i *Møter med barnelitteratur* ein eksplisitt skilnad mellom kva ein skal lære seg som lærarstudent, og kva elevane skal lære i klasserommet, altså ein skilnad mellom litterær analyse som fagmetode og som skolemetode. På den måten dreier legitimeringa av litterær analyse seg mest om læraren sin fagkunnskap, og det blir differensiert mellom lærarutdanningfaget og skolefaget. Men i tråd med mykje fagdidaktisk litteratur elles framstår grunnivinga for litterær analyse som skolemetode som lite tydeleg. Ambisjonen bak elementa frå litterær analyse blir å gi elevane «litterær kompetanse», til dømes gjennom engasjerte samtalar i klasserommet der læraren har fagkunnskap å spele på (Larsen, 2022, s. 69), men det er grunn til å spørje om ein ikkje er tent med å flytte fokuset over til tolkingskompetanse i slike samanhengar. Tolkingskompetanse kan gjerne operasjonaliserast slik Hansen gjer, i form av sju trekk.

Eit siste poeng i lys av det vi har diskutert over, gjeld forholdet mellom litterær analyse og lærarfagleg analyse. Her har begge bøkene med ei innføring i kognitiv litteraturteori (kapittel 11 i *Møter med barnelitteratur* og kapittel 7 i *Litteraturboka*), men ingen av bøkene nemner lærarfagleg analyse. Tilvisingar til både Hansen og Drangeid er altså med, men lærarfagleg analyse blir ikkje nemnd. Som vi har drøfta, kan lærarfagleg analyse gi eit reflektert forhold til kva slags faglegheit som læraren treng, og korleis denne er relevant for å møte oppgåvene som litteraturlærarar, og kanskje kan det vere fordelar ved å inkludere meir av denne typen tankegang i litteraturredidaktikkbøker for grunnskolelærarar.

Avslutning

Spørsmåla denne artikkelen har stilt, har vore kva for grunnivingar som finst for å lære bort litterær analyse i lærarutdanningane, og kva slags fokusskifte og nytteverdi den lærarfaglege analysen representerer. Medan målet lenge har vore å gi elevane litterær kompetanse forstått slik anten Culler eller Torell gjer, legg Hansen opp til at målet med litteraturundervisinga er «en fortolkningskompetence i forlængelse af den litterære fremmederfaring» (Hansen, 2021, s. 288). Ei slik form for didaktikk omformulerer heile målet med litteraturundervising frå å gi litterær kompetanse til å gi tolkingskompetanse. Dette er både ei endring i ordlyd og eit tydeleg skifte av tyngdepunkt. Som nemnt krev ein tolkingskompetanse berre til ein viss grad spesialisert kunnskap om slikt som sjanger og forteljeteknikk. I Hansen og Gissels forslag til tolkingskompetanse blir opplevinga, utforskinga og forståinga av dei framande perspektiva som ligg i ei litterær framanderfaring, sett på som vel så vesentlege som omgrepsbasert sjangerkunnskap.

Det er ein tydeleg avstand mellom kva for kompetanse ein litteraturlærar skal ha for å undervise i litteratur, og kva slags kompetanse elevane skal utvikle gjennom litteraturundervisinga. I denne artikkelen har vi undersøkt og drøfta eit skilje mellom litterær kompetanse (som læraren treng for å undervise) og tolkingskompetanse (som elevane skal opparbeide seg i litteraturundervisinga). På den måten kan vi synleggjere faglegheita som norskfaget byggjer på, men samstundes skilje mellom lærarutdanningsfag og skolefag. Rasjonalet bak å arbeide med litterær analyse i grunnskolelærarutdanningane er, sett mot denne bakgrunnen, at lærarstudentane må kunne litterær analyse for å skaffe seg ein litterær kompetanse. Den litterære kompetansen til læraren blir så ein føresetnad for å gjennomføre ein lærarfagleg analyse. Ved undervisinga ein då legg opp til, får elevane øvd tolkingskompetansen sin. På den måten kan undervisinga i skjønnlitteratur i skolen bli fagleg fundert for læraren og meiningsfull for elevane.



Litteratur

- Andersen, P.T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P.T., Mose, G., & Norheim, T. (Red.). (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Pax.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar*. Cappelen Damm akademisk.
- Blau, S.D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience. *Research in the Teaching of English*, 35(1), 9-34.
- Fodstad, L.A., & Gagnat, L.H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*, 1-20.
- Gissel, S.T., & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen!: Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Gullestad, A.M. (2018). Epikk. I *Dei litterære sjangerane: Ei innføring* (s. 27-82). Det Norske Samlaget.
- Hagen, E.B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Hansen, T.I. (2004). *Procesorientert litteraturpædagogik* (M. Reng, Red.). Dansk lærerforening.
- Hansen, T.I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansk lærerforening.
- Hansen, T.I. (2021). Sans for sårbarhet. I A.M. Dancus, S.H. Linhardt, & A.B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 271-291). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/9788215054537-2021>
- Hansen, T.I., & Gissel, S.T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Holmberg, O., & Malmgren, L.-G. (1979). *Språk, litteratur och projektundervisning*. Liber.
- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturdidaktikk. I P. Bondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag* (s. 66-78). Samlaget.
- Kjelen, H. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturdidaktiske grep: Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Larsen, A.S. (2022). Fortellerteori. I A.S. Larsen, I. Sørensen, & B. Wicklund (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2. utgave., s. 47-71). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S., Sørensen, I., & Wicklund, B. (Red.). (2022). *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Lånke, M. (2022). Å lese lyrikk. I A.S. Larsen, I. Sørensen, & B. Wicklund (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2. utgave., s. 80-96). Universitetsforlaget.
- Markussen, B. (2014). Å analysere litteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 205-218). Cappelen Damm akademisk.
- Michelsen, P.A. (2022a). Lyriske tekstar for barn. I R.S. Stokke & E.S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utgave., s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Michelsen, P.A. (2022b). Realistiske forteljingar for barn. I R.S. Stokke & E.S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utgave., s. 59-81). Universitetsforlaget.
- Michelsen, P.A., & Skaftun, A. (2018). Faglighet i skolens litteraturarbeid. *Norsklæreren*, 42(3), 9-12.
- Ommundsen, Å.M. (2022). Bildeboka. I R.S. Stokke & E.S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utgave., s. 151-173). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Oppsummering: Den nordiske skolen, fins den? I N.F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - Fins den?: Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 246-261). Novus.
- Rødnes, K.A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skarøhamar, A.-K. (1993). *Litteraturundervisning: Teori og praksis*. Tano.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

Steinfeld, T., & Ullström, S.-O. (2012). Litteraturdidaktikk. I P.T. Andersen, G. Mose, & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: En innføring*. Pax.

Stokke, R.S. (2022). Eventyr. I R.S. Stokke & E.S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utgave., s. 85-105). Universitetsforlaget.

Stokke, R.S., & Tønnesen, E.S. (Red.). (2022). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (2. utgave.). Universitetsforlaget.

Torell, Ö. (2001). *Literary Competence Beyond Conventions*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>

Torvik, A. (1973). *Innføring i litterær analyse* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Fotnoter

1 Vi nyttar omsetjingane frå svensk til norsk av Sten-Olof Ullström og Torill Steinfeld (Steinfeld & Ullström, 2012, s. 232-233). Fodstad og Gagnat nyttar «utføringskompetanse» i staden for «performanskompetanse», og «litterær overføringskompetanse» i staden for «literary transfer» (Fodstad & Gagnat, 2019, s. 3).

Ylva Frøjd og Kristian Lødemel Sandberg



Ylva Frøjd er førsteamanuensis i litteraturdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg. Ho har erfaring som norsklektor i vidaregåande skole, og forskar særleg på bruk av kritisk teori i litteraturundervisninga.



Kristian Lødemel Sandberg er førsteamanuensis i norsk litteratur ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærarutdanning og pedagogikk. Han har særleg forska på forfatterskapa til A.O. Vinje og Kjartan Fløgstad. For tida held han på med kartsamlinga til Rolf Jacobsen og Ragnvald Skredes visdomslitteratur.

VITSKAPLEGARTIKKEL - NORSKLÆRAREN #4 - 2023

VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN

LEIAR

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Åse Mette Johansen, Universitet Førsteamanuensis i nordisk språk.
ase.mette.johansen@uit.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor på kvalifiseringsvilkår ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no