



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk

Vår 2019

Verdensbildeperspektiv på fortellinger

*Didaktisk anvendelse av et metaspråk som legger til rette for
danningsprosesser og utvikling av literacy*

Solfrid Langeland

© Solfrid Langeland

2019

Verdensbildeperspektiv på fortellinger. Didaktisk anvendelse av et metaspråk som legger til rette for dannelsprosesser og utvikling av literacy

Abstract

In this thesis, I explore how a student's limited awareness of different worldviews poses a challenge for *bildung*- the tradition of self-cultivation- and literacy goals in the study of Norwegian literature and language in upper secondary school. A worldview perspective of narratives, however, gives a student increased meta-language awareness and competence, thus facilitating both *bildung* and the development of literacy competence.

I first examine various reasons why the school system's goal of *bildung* is under pressure, and then discuss and clarify what the goal of *bildung* should mean. In particular, students should develop their ability to embrace other worldviews, and the ability to critically assess both their own and differing viewpoints. I discuss different teaching and learning methods that facilitate understanding of other worldviews, and specifically emphasize the use of meta-languages and meta-narratives in this process. The meta-narrative of education's role in the classroom, and the teaching and learning methods we choose, also impacts the facilitation of *bildung*.

The development of meta-language is also central for literacy development. Meta-language competence strengthens a student's awareness of the influence of texts and puts one in a better position to critically and analytically evaluate texts. Furthermore, a meta-perspective of one's own point of view is necessary to understand differing points of view. In short, central literacy goals correspond with central goals of *bildung*.

I then discuss and clarify the concept of worldview. In conclusion, I demonstrate how a worldview perspective of narratives can be implemented in three concrete examples of different teaching methods.

Sammendrag

I denne oppgaven peker jeg på elevers lave bevissthet om ulike verdensbilder som en utfordring for sentrale dannelsings- og literacymål i norskfaget på videregående skole. Et verdensbildeperspektiv på fortellinger gir imidlertid eleven økt metaspråklig bevissthet og kompetanse, og legger dermed til rette for både dannelsingsprosesser og utvikling av literacy.

I oppgaven peker jeg på ulike grunner til at dannelsingsmålet i skolen er under press, deretter drøfter og klargjør jeg hva dannelsingsmålet bør innebære. Særlig bør elevene utvikle sin evne til innlevelse i andres verdensbilde, og evnen til å kritisk vurdere eget og andres ståsted. Oppgaven drøfter arbeidsmåter som legger til rette for dette, og peker spesielt på bruk av metaspråk og fortellinger. Metafortellingen om hva vi holder på med med klasserommet, og hvilke andre arbeidsmåter vi velger, har også betydning for dannelsingsprosessene.

Utvikling av metaspråk er også sentralt i et literacyperspektiv. Metaspråklig bevissthet styrker elevens bevissthet om teksters påvirkningskraft, og setter dem bedre i stand til å vurdere tekster kritisk og analytisk. Et metaperspektiv på sitt eget ståsted er nødvendig for å forstå andres. Oppgaven peker på at sentrale literacymål samsvarer med sentrale dannelsingsmål.

Deretter drøfter og avklarer jeg verdensbildebegrepet. Til slutt viser jeg tre konkrete eksempler på hvordan verdensbildeperspektiv på fortellinger kan implementeres i ulike typer undervisning.

Takk

Takk til arbeidsplassen min, Danielsen VGS, og til Utdanningsdirektoratet, som har gitt gode rammebetingelser for arbeidet med denne oppgaven. Det har vært intet mindre enn fantastisk å få jobbe med denne oppgaven etter å ha erfaring med 100%-stilling som norsklærer. Selv i innspurten følte jeg meg fri! og i alle fall delvis lykkelig.

Alle elever, men særlig 3G påbygg: Dere har lært meg så mye, med kompromissløse krav og stort sett stor kjærlighet. Og til et kollegafellesskap som, selv om dere er travle norsklærere, tar seg tid til å forsøke å forstå hva jeg vil med oppgaven: Dere er idealister sammen med meg, det hjelper så godt når det røyner på.

Pål: Ikke bare en seriøs veileder og en faglig kompromissløs bauta, men på mange måter manifestasjonen av det jeg håper å oppnå med undervisningen min, en veiviser i hva det vil si å gå inn i andres verdensbilde, og i tillegg en venn på veien. Dessuten skrev du «Hilsen pål», med liten p, i første mail. Dørterskelen din er lav. Tusen takk.

For innspill, kommentarer, korrektur: Gard, Gunhild, Malin, Torstein, Wenche. Tusen takk! Det har vært til stor hjelp. Johanne: Takk for deilig mat, og godt følge på veien.

Gard, min beste venn, og Johannes, som hjelper meg til full avkobling, og beibien som turner i magen når han får cola, og Biba, som har sørget for et minimum av trim: Tenk å ha dere som hverdag! Hva skulle jeg gjort uten dere? Takk også til et helt kobbelt av besteforeldre, tanter og onkler som har bidratt med så mye praktisk og moralsk støtte.

Og, selv om det kanskje er sjangerbrudd, til og med et sted i masteroppgaven der man skal gjøre som man vil: Takk og ære til Gud som har gitt meg en forståelse av yrket mitt som dypt meningsfylt.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Erfaringer fra praksis som bakgrunn og motivasjon for oppgaven.....	1
1.2 Oppgavens problemstilling og underspørsmål.....	4
2 Bakgrunn, metode og struktur.....	6
2.1 Teoretisk bakgrunn.....	6
2.2 Norskfaglige begrunnelser for oppgaven.....	6
2.3 Metodiske valg.....	8
2.4 Sentrale begrep.....	9
2.5 Struktur og sentrale teoretiske stemmer.....	11
3 Aktualisering av oppgaven.....	14
3.1 Karin K. Flensner (2015): Når klassen tar for gitt at «alle» deler en sekulær posisjon .	14
3.2 Det sekulære som én posisjon blant andre.....	15
4 Danning – et mål med behov for klargjøring og forsvar.....	18
4.1 Danningsmålet under press.....	19
4.1.1 To ulike legitimeringer for skolen: Danning og literacy.....	19
4.1.2 Individualisering av danningsmålet.....	22
4.1.3 Danning – et umulig mål?.....	27
4.2 En drøfting av danningsmål med utgangspunkt i Laila Aases danningsbegrep.....	28
4.3 Tekstenes og fortellingenes danningspotensial.....	34
4.3.1 Louise Rosenblatt: Litteratur, empati og kritisk distanse.....	35
4.3.2 James Sire: Litteratur gir innsikt i eget og andres verdensbilde.....	40
4.3.3 Laila Aase: Tekstenes evne til kontrastering og konfrontasjon.....	41
4.3.4 Implikasjoner for klasserommet.....	45
4.4 Oppsummering av danningsmål - og mulige veier dit.....	49
5 Metaspråklig kompetanse i et literacyperspektiv.....	51
5.1 Sylvi Penne: En litteraturredaktikk for <i>alle</i> elever.....	51
5.2 Penne om James Paul Gees primær- og sekundærdiskurser.....	53
5.3 Robert Scholes og «textual power».....	54
5.4 Dag Skarstein: Litteraturlesing og metaspråk.....	57
5.5 Oppsummering.....	58
6 Verdensbilder: Definisjon og klargjøring.....	60
6.1 Andre metaspråklige begrep.....	60
6.2 Historiske impulser.....	63
6.3 James Sire.....	66

6.3.1 <i>Worldview</i> : “The foundation on which we live and move and have our being”.....	67
6.3.2 “How to read worldview-ishly”. Sires tilnærming til verdensbildeanalyse.....	70
6.4 Norsk livssynsforskning.....	73
6.4.1 Per Aadnanes om livssyn.....	74
6.4.2 Margunn S. Dahle: Livssynsanalyse i praksis.....	77
6.5 Oppsummering.....	79
7 Verdensbildeperspektiv i klasserommet. Eksempler på undervisning.....	80
7.1 Tavleundervisning med utvikling av skrivekompetanse som hovedfokus.....	81
7.2 Lærerens kommentarer til lærestoff.....	87
7.3 Verdensbildeperspektiv som et bærende element i et undervisningsopplegg.....	89
7.4 Oppsummering.....	94
8 Konklusjon.....	96
Kilder og litteratur.....	100
Oversikt over sentrale teoretikere.....	104
Appendix A.....	105
Appendix B.....	108

1 Innledning

1.1 Erfaringer fra praksis som bakgrunn og motivasjon for oppgaven

Bakgrunnen for denne oppgaven er en didaktisk utfordring jeg støtte på da jeg begynte å arbeide som norsklærer: Elevers manglende interesse for tekster som representerte andre verdensbilder enn deres eget. Tekster som elevene opplevde ikke representerte dem, eller som de ikke forstod, ble avvist. I samtaler med elevene oppdaget jeg etter hvert at elevene ikke bare var fremmede for å leve seg inn i enkelte teksters virkelighetsforståelser; selve tanken om at det *finnes* et mangfold av ulike verdensbilder, og at disse blant annet blir formidlet gjennom ulike former for fortellinger, var helt fremmed for mange av dem. En klasse reagerte nærmest med vantro da de, etter å ha lest en VG-artikkel om aktiv dødshjelp, «Britisk rett til Tony (58): Du får ikke hjelp til å dø» (Nordby, 2012), ble konfrontert med en annen artikkel som var mer restriktiv i møte med problemstillingen. Sjøkket besto i oppdagelsen av at en avisartikkel kunne forsvare enkelte verdier på bekostning av andre, og altså ikke gjengav en nøytral representasjon av virkeligheten.

Den lave bevisstheten om ulike verdensbilder var problematisk for læreren i både et dannelses- og et literacyperspektiv. Jeg fryktet at lav kapasitet til å leve seg inn i uvante tenkemåter i tekster kunne ha sammenheng med manglende evne til å forstå andres perspektiver også i andre sammenhenger. Sannsynligvis ville det også henge sammen med en redusert evne til å se seg selv utenfra: Hvis man ikke ser at mennesker kan ha ulike grunnleggende verdensbilder, har man nødvendigvis også vanskelig for å se at ens eget syn ikke er selvsagt for andre. I et stadig mer pluralistisk samfunn må skolens dannelses målsetting innebære å ruste elevene til å møte mennesker som har andre synspunkt, holdninger og verdier enn dem selv. Derfor vil jeg i min masteroppgave argumentere for hvordan et verdensbildeperspektiv på fortellinger kan legge til rette for dannelsesprosesser og utvikling av literacy hos eleven.

Denne oppgaven vil drøfte og klargjøre dannelses mål for elevene. En manglende forståelse for og vilje til å leve seg inn i andres perspektiv - i kombinasjonen med den manglende bevisstheten om at flere perspektiver faktisk finnes, og kan utelukke hverandre gjensidig - kan gjøre at dyptgående kulturkonflikter reduseres til å sees som resultat av dårlig kommunikasjon eller dårlig vilje fra «de andres» side. En slik overfladisk forståelse av kulturkonflikter er ikke

tilstrekkelig! Det er avgjørende at elevene lærer å anerkjenne legitimiteten av synspunkter de er smertefullt og dypt uenige i – eller eventuelt å avvise dem på en kvalifisert måte.

Evnen til å forstå og anerkjenne andres perspektiv er sentral i et velfungerende demokrati, men som vi skal se, tyder forskning på at elever alt for ofte reagerer med en nærmest instinktiv avfeiring av uvante tenkemåter. Samtidig er det min erfaring at elevene også kan endre holdninger og verdier i møte med en sterk fortelling, uten å reflektere over at det er dét de gjør, eller at de er seg bevisst grunnene for at de gjør det. Fortellingens forførende kraft kan kanskje la seg avsløre når den opptrer i rendyrket reklameform, men er vanskeligere å identifisere i andre typer fortellinger i populærkulturen. Mange elever trenger mye hjelp for å oppdage at tekster formidler en bestemt virkelighetsforståelse. Å være uoppmerksomme på dette gjør dem sårbare: Mange unge preges av en følelse av å komme til kort i møte med idealene som blir holdt frem for dem – av skole, foreldre, markedskrefter, sosiale medier og andre. Trykket er stort. Derfor må de få hjelp til å utvikle et kritisk blikk slik at de ikke så lett overtar synspunkter, holdninger og verdier de møter fra ulike hold. Denne oppgaven vil argumentere for at et slikt kritisk blikk bør inngå som en sentral del av lærerens forståelse av både dannelsings- og literacymål. Etter mitt syn er det å arbeide med å øke elevenes bevissthet om at ulike verdensbilder finnes, et godt grep læreren kan gjøre for å øke både retorisk bevissthet og forståelse, og respekt og toleranse for andre. Derfor har verdensbildeperspektivet og hvordan man kan arbeide med det i praksis, blitt et hovedtema i denne oppgaven.

Elevenes manglende interesse for tekster som representerte andres verdensbilder enn deres eget, gav i tillegg til det ovennevnte utslag på elevenes motivasjon. Det ble raskt tydelig for meg at elevene mine stilte krav til begrunnelser for arbeidet de ble bedt om å utføre. De første årene mine underviste jeg norsk for elever som gikk Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Det største faget i dette løpet er norsk, og for mange er det også det tyngste. En stor del av klassen jobbet ikke på «autopilot». Å forbedre karakterer var ikke et selvsagt mål for dem. Tvert imot ville det for noen av dem være et stort identitetsbrudd å få 4 - eller enda verre, 5! - i norsk. De var heller ikke opptatt av å skjule sin manglende forståelse for formålet med norskfaget for læreren. De 284 klokketimene vi tross alt skulle ha sammen gav læreren et sterkt insentiv til å forsøke å påvirke klasseromskulturen og forsøke å komme «på lag» med elevene. I klasserommet utviklet det seg dermed en løpende samtale om begrunnelser for de ulike delene av norskfaget. Elevenes innvendinger var ikke egentlig et

tegn på motvilje eller opprør. Tvert imot opplevdes de som ærlige og oppriktige spørsmål fra elevene. De etterspurte hjelp til å forstå meningen med det som for dem fremsto som en meningsløs og nesten uoverkommelig oppgave: 10 timer norsk i uken. Dermed gjorde jeg - blant mye annet - forsøk på å arbeide målrettet med å øke deres bevissthet om konseptet «verdensbilder». Erfaringen var at da forestillingen om hva vi drev med i klasserommet forskjøv seg fra «hårreisende krav fra staten om ti timer uken med norsk» til «vi undersøker ulike syn på hva det vil si å være menneske, og hvordan de ulike synene formidles til oss», forsto elevene i større grad poenget med å arbeide med ulike fortellinger. Vi samtalte om at et slikt arbeid kunne gjøre oss bedre rustet til å oppdage blinde flekker i vår egen forståelse, individuelt og kulturelt. Effekten av å stadig fremholde dette for elevene opplevdes som vesentlig: Elevene «gikk med på» lærerens prosjekt¹, og de ble bedre i stand til å leve seg inn i, analysere og vurdere ulike fortellinger.

Erfaringene mine er hentet fra undervisning på en friskole som er godkjent på religiøst grunnlag. Der skal det religiøse grunnlaget synliggjøres i alle fag, som ellers følger de samme fagplanene som de offentlige skolene (Endring i forskrift til privatskolelova, 2011, §2A-2). Evne til kritisk analyse av teksters «grunnleggende syn på mennesket, samfunnet og meningen med livet» er godkjent som en del av formålet med norskfaget i kristne skoler (Utdanningdirektoratet 2015:1). Dette har naturligvis bidratt til fokuset jeg har hatt på verdensbilder i undervisningen, og om jeg har kunnet støtte noen av elevene i deres kristne livssyn i møte med andre verdensbilder, har jeg bidratt til å oppfylle skolens formål om å «skape et læringsmiljø som fremmer et kristent helhetssyn på livet» (Foreningen Danielsen Videregående skole 2005:1). Jeg vil likevel understreke at det ikke først og fremst er i denne sammenhengen jeg har funnet verdensbildeperspektivet nyttig. Tvert imot: Verdensbilder som metaspråklig tilnærming har gitt sitt største bidrag til motivasjon, dannelsingsprosesser og utvikling av literacy når det har blitt anvendt som perspektiv på litteraturhistorie.

Dette er en del av faget som for mange elever jeg har snakket med fremstår som nokså meningsløst –også kompetente elever. Verdensbildeperspektivet kan bidra med at lærestoffet fylles med mening. Det gir nemlig et godt utgangspunkt for sammenligning og vurdering av fortellinger fra ulike tider, og legger til rette for at elevene blir i stand til å ta stilling til de

¹ Elevenes motivasjon hadde naturligvis også sammenheng med andre faktorer. Som nevnt var det flere ulike tiltak som ble satt i verk fra lærerens side.

ulike fortellingenes budskap. Hvor står de, for eksempel, i møte med den litteraturhistoriske naturalismens menneskesyn? Vil de slutte seg til realismens forestilling om at veien til et bedre samfunn går gjennom avdekking og eksponering av sosiale problemer, eller støtter de romantikkens idé om å holde frem det ideelle som mest fruktbart? I tillegg til å ha innvirkning på elevens motivasjon, har et slikt personlig, konfronterende perspektiv på fagstoffet betydning for om det fungerer dannende på eleven.

Å anvende et metaspråk om ulike verdensbilder i arbeidet med fortellinger har nå fått introdusert sine begrunnelser i både dannings- og literacymål. Det overordnede målet er stort og idealistisk, men av største betydning: At elevene lærer å leve godt sammen med mennesker som har verdensbilder ulikt deres eget.

1.2 Oppgavens problemstilling og underspørsmål

Oppgavens hensikt kan oppsummeres i to punkter:

- Å drøfte og klargjøre viktige dannings- og literacymål for norskfaget i videregående skole, og vise at de gir begrunnelser for å arbeide med utvikling av metaspråklig kompetanse.
- Å gi prinsipper for og eksempler på hvordan dette kan gjøres i undervisningen ved å ta i bruk et verdensbildeperspektiv på fortellinger.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

- Hvordan kan det å utvikle et metaspråk om verdensbilder i fortellinger gi eleven økt metaspråklig bevissthet og kompetanse, og slik legge til rette for danningsprosesser og utvikling av literacy i norskfaget i videregående skole?

Denne problemstillingen har jeg belyst gjennom å fokusere på tre underspørsmål:

- I hvilken grad kan utvikling av metaspråklig kompetanse legge til rette for danningsprosesser?
- I hvilken grad kan utvikling av metaspråklig kompetanse legge til rette for økt literacykompetanse?
- Hvordan kan læreren forstå verdensbildebegrepet og bruke det som metaspråk i undervisningen?

Jeg vil altså drøfte i hvilken grad en metaspråklig bevissthet kan legge til rette for danningsprosesser og utvikling av literacy hos eleven. Jeg vil deretter presentere og drøfte verdensbildebegrepet, og vise hvordan det kan brukes som et metaspråk i norskfaget i videregående skole.

2 Bakgrunn, metode og struktur

2.1 Teoretisk bakgrunn

Forskningsrådets programplan for utdanningsforskning fram mot 2020 har «Utdanningens mål, innhold, undervisnings- og arbeidsmåter» som et av sine satsingsområder (Forskningsrådet 2009:14). Denne oppgaven argumenterer for at to utdanningsmål som vanligvis blir forstått som konkurrerende anliggender, literacy og danning, har et felles anliggende, nemlig utvikling av metaspråklig kompetanse. Forhåpentligvis kan et slikt perspektiv nyansere forståelsen av to mål som kan ha en tendens til å polarisere hverandre (jamfør kapittel 5). Norskfaget er allerede hardt rammet av emnetrengsel, og det er regnet for å være et arbeidskrevende fag for læreren. Det er derfor en stor fordel med arbeidsmåter som fremmer to sentrale målsettinger - danning og literacy – samtidig.

Det er behov for en klargjøring og et forsvar av danningsbegrepet, og for teoretisk begrunnede, praktisk-didaktiske råd om arbeidsmåter som kan legge til rette for danning. Dette gjelder flere deler av norskfaget, men behovet er ekstra stort når det gjelder mål som det er faglig enighet om er vanskelige å arbeide mot (Aase 2005d:117, Kjelen 2013:7). Laila Aases prinsipper om *Litterære samtaler* (2005d) representerer et viktig unntak. Lærere vet imidlertid at vi har behov for en rekke verktøy, ikke bare ett. Denne oppgaven argumenterer derfor for en konkret tilnærming, og viser hvordan denne kan anvendes i tre ulike konkrete undervisningsopplegg. I utviklingen av dette verktøyet er det tatt høyde for både tidspress og emnetrengsel i faget. Derfor er det lagt stor vekt på at det skal styrke *både* danningsprosesser og utvikling av literacy hos eleven, slik at læreren kan se at arbeidet ikke går på bekostning av kjernen i undervisningen, men tvert imot retter seg mot den.

Verdensbildebegrepet er lite utviklet i norsk forskningssammenheng, til tross for at det er gjort omfattende forskning på de lignende begrepene *Weltanschauung* og *worldview*. En sammenfatning av noen sentrale historiske og angloamerikanske impulser vil derfor være viktig for at begrepet får en klargjøring i norsk språkdrakt.

2.2 Norskfaglige begrunnelser for oppgaven

I denne oppgaven ønsker jeg som sagt å klargjøre viktige dannings- og literacymål for norskfaget i videregående skole. Disse målene er begrunnet i opplæringsloven (1998) og i

beskrivelsene av norskfagets formål i gjeldende læreplan, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013) og i høringsutkastet til læreplanen som skal gjelde fra Fagfornyelsen 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). I det følgende vil jeg peke på viktige begrunnelser for de to målene slik de blir forstått og brukt i denne oppgaven.²

Ifølge opplæringsloven skal opplæringen «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring», «gi innsikt i kulturelt mangfald» og «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringslovens mål er i overensstemmelse med dannelsings- og literacymålene slik de blir drøftet i kapittel 4 og 5. Den metaspråklige tilnæringsmåten som jeg argumenterer for medvirker til oppnåelse av målene: En bevissthet om eget verdensbilde på individuelt og kulturelt nivå bidrar til kulturell innsikt og forankring. Innlevelse i og analyse av andres verdensbilder gir innsikt i kulturelt og individuelt mangfold. Dette fremmer demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte.

I innledningen til læreplanen i norsk etter LK06 stipuleres det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013:2). Elevene skal videre «utvikle evnen til kritisk tenkning» og «stå fram med meninger og vurderinger» (ibid.). Denne oppgaven argumenterer for at et metaperspektiv på verdensbilder i fortellinger bidrar til kulturforståelse og styrker kritisk tenkning. Det er også til hjelp i kommunikasjon, særlig når verdensbilder er i konflikt. Målene om dannelselse og identitetsutvikling drøftes og avklares i kapittel 4.

Ifølge LK06 skal elevene «engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» og «forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (ibid.:5). Som vi skal se, skjer dette ikke som et automatisk resultat av lesing (jamfør kapittel 4.3, 4.4 og 5). Et metaperspektiv på teksten, og i hvilken grad eleven går med på å leve seg inn i den, er vesentlig for at en slik innsikt kan nås.

I innledningen til norskfaget i høringsutkastet til Fagfornyelsens læreplan i norsk er formuleringen om at norsk er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og

² *Generell del av læreplanen* etter LK06 (Kunnskapsdepartementet 2006) og *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, heretter kalt *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet 2017), som skal erstatte den, vil bli diskutert i kapittel 4.1, og blir derfor ikke tatt opp her.

identitetsutvikling» beholdt nesten ordrett fra LK06 (ibid.:1, Utdanningsdirektoratet 2013:2). Det samme gjelder målet om at elevene skal lese tekster for å «få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (ibid.:1). Disse begrunnelsene for oppgaven finner vi altså igjen i høringsutkastet til ny læreplan. I tillegg skal faget fremdeles «styrke elevenes evne til kritisk tenkning», (ibid.:2), men her er det knyttet direkte sammen med en «kritisk tilnærming til språk og tekst» (ibid.). Arbeidet med språk og tekst knyttes videre til muligheten til å «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål» og til «respekt for menneskeverdet og naturen». Videre står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og legge grunnlag for konstruktiv samhandling.» (ibid.:2). Tekstarbeidet knyttes også til å «delta aktivt i samfunnet (ibid.) og til demokrati og medborgerskap. Tekstarbeid og kritisk tenkning, som er sentrale literacymål, knyttes altså sammen med sentrale dannelses mål slik de er formulert i denne oppgaven.

2.3 Metodiske valg

For å svare på denne oppgavens problemstilling, har jeg valgt å sette meg inn i og drøfte et forholdsvis omfattende teoretisk felt. Det har vært nødvendig for å vise sammenhengen mellom ulike, sentrale mål for norskfaget, og for å kunne gi konkrete forslag til hvordan disse målene kan nås. Oppgaven er samtidig klart forankret i praksis, både som utgangspunkt og motivasjon for oppgavens tema og problemstilling, og i eksemplene der jeg drøfter hvordan de didaktiske prinsippene kan implementeres i konkrete undervisningsopplegg.

Oppgavens rammer gir dessverre ikke rom for innhenting og analyse av empiri i tillegg til det teoretiske arbeidet som har blitt gjort. Det er imidlertid flere begrunnelser enn de praktiske for å velge en didaktisk oppgave som ikke baserer seg på å gjennomføre kvalitative eller kvantitative undersøkelser. I samtaler med andre masterstudenter på lektor- og NORMAU-programmet har jeg fått inntrykk av at svært få velger en didaktisk oppgave. De gir uttrykk for at en fordypning i didaktikk ville vært profesjonsrettet og relevant, men de vegrer seg for arbeidet med datainnsamling. Dette viser at det er behov for en utviding av fagets arbeidsmåter.

I oppgaven analyserer jeg noe konkret materiale. I siste del av oppgaven, kapittel 7, viser jeg hvordan de didaktiske prinsippene om verdensbildeperspektiv på fortellinger kan implementeres i undervisningen. Dette gjør jeg ved å drøfte et tavlenotat fra en

undervisningsøkt fra 2013, et utdrag fra Signatur studiebok (2013) og en arbeidsplan for et undervisningsopplegg, også fra 2013. Tavlenotatet ble digitalisert og arkivert fordi det ble skrevet på en datamaskin (koblet til storskjerm), lagret og gjort tilgjengelig for elevene. Notatet inneholder anonymiserte utdrag fra elevsvar på en skriftlig oppgave. Muntlig samtykke til denne bruken var innhentet av alle elevene. Anonymiseringen ble ikke gjort med tanke på forskning, men av didaktiske hensyn. Det å skulle bruke dem som utgangspunkt for analyse i forskningssammenheng og offentliggjøre resultatene, har problematiske sider. Samtykke fra elevene er ikke innhentet, og siden elevsvarene er anonymiserte allerede, er det svært vanskelig for meg å hente inn samtykke til bruk i denne oppgaven.

Jeg har dessverre heller ikke mulighet til å kontrollere faktorer som elevenes representativitet. Svarene vil dermed fungere som eksempler på svar som har blitt gitt og ikke som dekkende på mulige svar. Notat og undervisningsopplegget er altså ikke et resultat av datainnsamling med tanke på forskning, og må regnes som illustrerende eksempler på gjennomført undervisning som gir mulighet for en demonstrasjon og drøfting av prinsippene som er foreslått.

Å vurdere et notat fra egne timer og et egenprodusert undervisningsopplegg kan være krevende. Personlige insentiver gjør det fristende å se undervisningen fra sin beste side. Ende sterkere kan fristelsen være i tilfeller som dette, der oppgaven springer ut av en erfaring om at en konkret tilnæringsmåte har fungert godt. Men avstand i tid, samt teoretisk og praktisk utvikling, gjør at jeg likevel mener at jeg har tilstrekkelig med avstand til at jeg kan benytte meg av dette materialet. Å vurdere egne opplegg med en kritisk distanse er forøvrig en ferdighet som uansett kreves av læreren.

2.4 Sentrale begrep

Jeg vil i det følgende gi en kort klargjøring av oppgavens mest sentrale begrep.

Danning

Norskfaget har tradisjonelt blitt ansett som et danningsfag, men det er utfordrende å gi en presis definisjon av hva begrepet danning innebærer. Laila Aase definerer danning som: «[...] en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase 2005c:37).

En persons evne til å sette seg inn i, forstå og vurdere andres og eget verdensbilde er en sentral del av dannelsingsmålet slik det blir definert i denne oppgaven. Arbeid med ulike tekster og fortellinger har et særlig dannelsingspotensial fordi de gir mulighet til å oppleve ulike verdensbilder innenfra.

For nærmere definisjon og drøfting av dannelsingsbegrepet, se kapittel 4.

Literacy

Literacy er tekstkompetanse: Det dreier seg om å være lese- og skrivekyndig i vid forstand, om å kunne orientere seg i store mengder tekst av ulike sjanger og kvalitet, slik at man kan delta i tekstkulturen, både i privat, faglig og offentlig sammenheng. I denne oppgaven argumenteres det for at utvikling av metaspråklig bevissthet kan styrke elevenes literacykompetanse, blant annet fordi det øker bevissthet om tekstenes formål, kontekst og budskap.

Literacy har enda ikke fått et etablert, norsk avløserord, men brukes vanligvis som importord, også i norskfaglige sammenhenger. Denne bruken videreføres i denne oppgaven.

For en drøfting om literacy og metaspråklig kompetanse, se kapittel 5.

Verdensbilde

James Sire (6.3) definerer *worldview* slik:

A commitment (...) that can be expressed as a story or in a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true, or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basic construction of reality, and that provides the foundation on which we live and move and have our being. (Sire 2009:20)

Et verdensbilde svarer på ulike livsspørsmål om verdier, menneskesyn og virkelighetsoppfatning. Denne oppgaven legger til grunn at alle har et verdensbilde, og at alle tekster og fortellinger vil inneholde spor av verdensbilde(r) i større eller mindre grad. Når det gjelder valget mellom de overlappende begrepene *verdensbilde* og *livssyn*, har jeg valgt verdensbilde fordi livssyn vanligvis brukes i forståelsen *sekulære livssyn*. For nærmere drøfting og avklaring av verdensbildebegrepet, se kapittel 6.

Tekst eller fortelling?

I denne oppgaven benytter jeg et utvidet tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Teksten refererer til den språklige, konkrete fremstillingen av *fortellingen*. Noen av de engelskspråklige teoretikerne bruker begrepet *litteratur*, og i denne sammenheng dreier det seg om det samme som *tekst*. Når Laila Aase blir referert til, dreier hennes litteraturbegrep seg imidlertid om skjønnlitteratur.

Metaspråklig kompetanse

I denne oppgaven benyttes begrepene metaspråk, metaspråklig bevissthet, metaperspektiv og metafortelling. Metaspråket er «et språk om den språklige verden vi befinner oss i» (Penne 2010:49). Metaspråklig kompetanse innebærer å kunne uttrykke seg fra et metakognitivt perspektiv. Metaspråklig bevissthet dreier seg om en bevissthet om språket og tekstene rundt seg, og et språk for denne bevisstheten. Et metaperspektiv innebærer å anvende et metaspråk, for eksempel i samtaler om språk og tekster, men også om undervisningens innhold og arbeidsmåter. Metafortellingen dreier seg i denne oppgaven om den overordnede, meningsskapende fortellingen om norskfagets mål og arbeidsmåter.

Et viktig premiss i denne oppgaven er at vi lærer gjennom språk, og at «å utvikle språk er å utvikle tanke» (Aase 2005b:69).

Diskurs

Karin Flensner (kapittel 3.1) definerer diskurs som «a specific way to talk about and understand various occurrences, which allow certain practices and positions, and restrict others» (Flensner 2015:68). Språklige diskurser legger rammer for meningsskapning, forståelse og tolkning. Flensners definisjon videreføres i denne oppgaven.

Oversettelsen av «sekularist discourse» til «sekularistisk diskurs» er hentet fra det svenske sammendraget av Flensners avhandling (2015:285).

2.5 Struktur og sentrale teoretiske stemmer

I det følgende vil jeg skissere opp oppgavens struktur samtidig som jeg kort introduserer oppgavens sentrale teoretiske stemmer.

Påstanden om at elever trenger å utvikle sin evne til å forholde seg til ulike verdensbilder er ikke kun fundert i min erfaring. Den støttes av funnene i Karin Kittelmann Flensners

doktoravhandling *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (2015), som presenteres i kapittel 3.1. I analysen av de svenske religionstimene hun observerte, fant hun at lærere og elever stadig tok for gitt at alle delte et sekulært perspektiv, og at dette gjorde at andre livssynsperspektiv ble marginalisert til den grad at de ble umulige posisjoner å innta for elevene i klasserommet. Ikke overraskende konkluderer Flensner med at en slik «sekularistisk diskurs» vanskeliggjør læreplanmål om mangfold, toleranse og forståelse for andres perspektiv (2015:152). Denne undersøkelsen aktualiserer behovet for oppgaven. Flensner støtter seg til Charles Taylor i sitt løsningsforslag til de utfordringene hun finner i avhandlingen sin, og hans idéer er også relevante for denne oppgavens resonnement. De blir derfor presentert i kapittel 3.2.

Kapittel 4 dreier seg om dannelses målsettingen. I kapittel 4.1 peker jeg på at dannelses målene er under press i norsk skole. Resultatet fra PISA-undersøkelsen i år 2000 og andre internasjonale prøver viste at et økt fokus på ferdigheter var nødvendig. I møte med innflytelse fra literacytradisjonens konkrete kompetansemål kan det imidlertid være krevende å holde fast ved de mindre håndfaste dannelses målene. En individualiseringstendens i samfunnet ser i tillegg ut til å ha hatt innflytelse på Fagfornyelsens *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet 2017), på bekostning av viktige dannelses mål (4.1.2). LK06 og Fagfornyelsens *Overordnet del* overlater i stor grad læreren til å definere dannelses målet på egen hånd. Når målet samtidig er vanskelig å arbeide mot, er det et stort behov for et forsvar for dannelsesbegrepet. Med utgangspunkt i en drøfting av Laila Aases bidrag til dannelsesdebatten vil jeg derfor klargjøre noen viktige sider ved dannelses målsettingen i kapittel 4.2. Særlig bør elevene utvikle sin evne til innlevelse i andres verdensbilde, og evnen til å kritisk vurdere eget og andres ståsted.

Denne oppgaven argumenterer for at arbeid med fortellinger har et særskilt dannelsespotensial. I kapittel 4.3 presenteres tre teoretikere som gir viktige begrunnelser for dette. Louise Rosenblatt har beskrevet hvordan tekster gir anledning til å leve seg inn i en annens liv, og slik kan gi empatisk innlevelse i andres tenkemåter. Hun skriver også at det er avgjørende for et velfungerende, demokratisk samfunn at eleven lærer å gå videre fra en umiddelbar, følelsesmessig respons, til en kritisk vurdering av virkelighetsforståelsen i ulike tekster. James Sire er opptatt av litteraturens evne til å formidle verdensbilder, og av viktigheten av å identifisere disse. Laila Aase er opptatt av tekstenes evne til kontrastering og konfrontasjon. I kapittel 4.4 peker jeg på implikasjoner for arbeidsmåter i klasserommet.

I kapittel 5 vil metaspråklig kompetanse som mål og metode kommenteres i et literacyperspektiv. Sylvi Penne (5.1) hevder at elevene trenger hjelp til å utvikle et metaperspektiv som gjør dem i stand til å se seg selv utenfra, og til å leve seg inn i andres tenkemåter. Penne støtter argumentasjonen sin på James Gee, og hennes fremstilling av hans teorier presenteres i 5.2. Robert Scholes har med treffende terminologi kalt literacykompetanse for «textual power», og er opptatt av at et kritisk metablikk er nødvendig for å bli fri fra fortellingens forførende makt (5.3). Dag Skarstein (5.4) har vist at elever i videregående har svært lett for å tolke tekster som en bekreftelse på egne synspunkt og meninger, selv der teksten representerer en annen virkelighetsforståelse og altså burde kunne utfordre elevens ståsted. Skarstein konkluderer med at metaspråklige kompetanse er nødvendig for at elevene kan forstå tekstene, og for at de evner å ta andres perspektiv.

I kapittel 6 presenterer og drøfter jeg verdensbildebegrepet. Sammen med viktige historiske og anglo-amerikanske linjer, gir norsk livssynsforskning en ramme for å forstå og bruke begrepet. Til slutt, i kapittel 7, vil jeg drøfte konkrete eksempler på hvordan verdensbildebegrepet kan implementeres i ulike former for undervisning.

3 Aktualisering av oppgaven

3.1 Karin K. Flensner (2015): Når klassen tar for gitt at «alle» deler en sekulær posisjon

Karin Kittelmann Flensners publiserte sin avhandling *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* i 2015. Den religionsdidaktiske studien er basert på deltakende observasjon av 125 religionstimer ved tre videregående skoler i Sverige. Avhandlingen tar for seg hvordan et skolefag formes av klasseromspraksis og -diskurs. Funnene viser at en sekularistisk diskurs dominerte religionstimene, og at denne umuliggjorde for elevene å posisjonere seg som noe annet enn sekulariserte: “when the secularist discourse was in play it was not possible to express religious or non-secularist positions” (2015:151). I løpet av de 125 observerte timene skjedde det kun ved ét tilfelle at en elev posisjonerte seg som religiøs (kristen) i klasseromsdiskusjonen, til tross for at det i alle klasserommene fantes flere muslimer og kristne.

Innenfor den sekularistiske diskursen ble en ikke-religiøs eller en ateistisk posisjon ble regnet som nøytral, normal og upartisk, og forbundet med å være en rasjonell og kritisk tenkende person. Religion og religiøse personer ble forbundet med det motsatte: Religiøs tro ble omtalt som psykisk sykdom (2015:122, 219). Uttalelser som «religious people are mind-fucked» (ibid.: 220) og «it's like worshipping Mickey Mouse» (ibid.:217) er eksempler på at samtaleklimaet tillot negative kommentarer om religion og religiøse personer. Religion ble omtalt som noe som hørte fortiden til, noe mennesker drev med før de ble rasjonelle og altså sekulære (ibid.: 261). Det å posisjonere seg som ateist ble aldri reist spørsmål ved (ibid.:118). Det skjedde også gjentatte ganger at både lærere og elever uttalte seg som om alle i klassen var ikke-troende, og at posisjonering som ikke-troende ble brukt som nøytralitetsmarkører (ibid.:112). Alt dette bidro til en fremmedgjøring av religion og religiøse personer (ibid.:210).

Et interessant funn er at den sekularistiske diskursen var særlig dominerende når religion var knyttet til argumentasjon og lærestandpunkt, organisasjoner og kirkesamfunn, og i mindre grad når det var snakk om religiøse følelser, generell åndelig søken og individuelle opplevelser (ibid.:130 ff.). En slik distinksjon kan etter min mening tyde på at det ikke bare er de religiøse standpunktene som møtes med skepsis, men viljen til å tilsluttes et fellesskap, eller å innordne seg i en gruppe eller i en tradisjon. Verdien "individets frihet og autonomi", som i så stor grad er anerkjent i vestlig kultur, ser ut til å være så selvfølgelig for flertallet av

de svenske elevene at det er vanskelig å ta på alvor at noen mennesker vurderer det som mindre viktig enn tilhørighet og lojalitet til fellesskap og tradisjon. Dette funnet kan etter min mening tyde på at elevers verdensbilder kan bli så selvfølgelige for dem at det blokkerer forståelsen for andre syn, og at et metaperspektiv derfor er nødvendig.

3.2 Det sekulære som én posisjon blant andre

Flensners argumentasjon støtter seg på noen av Charles Taylors poenger som også er relevante for denne oppgaven. Jeg vil derfor presentere ham kort her.

Taylor har kritisert Max Weber og andres teorier om at sekulariseringen kom til å føre til at religion ble stadig mindre viktig i samfunnet. Denne spådommen har ikke slått til, slår Taylor fast, og vi må derfor forholde oss til både sekulære og religiøse virkelighetsforståelser. Taylor (2011) argumenterer for at vi bør behandle alle livssyn som er representert i vårt pluralistiske samfunn på lik linje. Han hevder videre at ingen posisjon – religiøs eller ikke-religiøs – har mer rett på en hovedposisjon enn andre.

Flensners funn tyder åpenbart på et problem for ytringsfrihet og religionsfrihet. Skolen er det fellesskapet der vi lærer å leve sammen som samfunn (Aase 2005d, Wenger 1998. Se også kapittel 4.3.4). Måten vi lærer å samhandle i klasserommet vil påvirke hvordan vi handler i livet ellers. Det er jo nettopp derfor danningsmålsettingen er så viktig – fordi den blant annet dreier seg om å sosialiseres inn i en god måte å leve sammen på. Avhandlingen til Flensner tyder på at det skjer en mer uheldig sosialiseringsprosess i svenske klasserom.

I en doktoravhandling som tar opp spørsmålet om hvorvidt nøytral utdanning er mulig, skriver Signe Sandsmark om viktigheten av å bevisstgjøre *majoriteten* i et klasserom om deres posisjoner: «Liberal educators would at least have to make sure that pupils from the majority become aware of their own beliefs and then do not assume that these are superior to other beliefs» (1990:83). Flensner støtter seg til Taylor når hun hevder noe av det samme som Sandsmark: At for å motvirke den sekularistiske diskursens hegemoni, bør en sekulær posisjon behandles og forstås som én av flere mulige posisjoner, og ikke som en nøytral grunnposisjon, med religion som et unntak fra det normale. I Flensners materiale ble den sekularistiske diskursen som nevnt tatt i bruk som en bevisst strategi for å håndtere pluralisme, siden den ble regnet for å være en nøytral posisjon. Fra Taylors' perspektiv er det problematisk å regne det sekulære som nøytralt på denne måten, fordi det behandler religion

som et spesialtilfelle og ikke som én posisjon blant andre (2015:268). Flensner konkluderte da også med at det var en strategi som hindret utvikling av toleranse og respekt.

Flensner holder frem økte fordommer og stigmatiserende holdninger til «the Other» (ibid.:266)³ som sannsynlige konsekvenser av den sekularistiske diskursen. Jeg vil legge til at den fremmedgjøringen som læreres og elevers selvfølgelige omtale av «oss» som sekulariserte og ikke-troende skaper, sannsynligvis øker faren for radikaliserings av minoriteter. Dette gjelder særlig når fremmedgjøringen forsterkes av latterliggjøring og marginalisering av religion, slik det gjør i Flensners materiale. I denne masteroppgaven legger jeg til grunn at et pluralistisk samfunn krever av elevene at de er i stand til å håndtere reelle og dels store forskjeller, uten en falsk forestilling om et minste felles multiplum, som fremmedgjør dem som ikke tar dette for gitt. Jeg slutter meg altså til Taylors syn, og mener at et mangfold av posisjoner og syn må både være mulige å innta for elevene. Oppgavens tema er ikke religionsundervisning, men i litteraturen møter vi et mangfold av verdensbilder, og jeg mener at parallellen her er mer enn gyldig.

En bevisstgjøring av at den sekularistiske diskursen ikke er en god måte å håndtere diversitet på, er i følge Flensner nødvendig, men også langt på vei tilstrekkelig, for at læreren blir i stand til å nyansere samtalen. Dette støtter hun blant annet på funnet av et språk mellom idealer og praksis: Både elever og lærere uttalte at mennesker har rett til å mene og tro det de vil, men toleransen for avvikende standpunkt var liten i praksis (2015:112). Flensner mener at lærerne nok ikke var oppmerksomme på den sekularistiske diskursen og hvilke konsekvenser den hadde. Flensner skriver samtidig at en ureflektert tilnærming til de rådende klasseromsdiskursene i verste fall kan bidra til å skape og opprettholde stigmatiserende holdninger til mennesker med fremmed bakgrunn. Jeg følger Flensner i at en bevisstgjøring av den sekularistiske diskursen og dens konsekvenser vil gjøre lærerne i stand til å nyansere samtalen og åpne for flere posisjoner. Med denne oppgaven håper jeg å være med på å bidra til større bevissthet hos læreren om ulike grunnposisjoner, og hvordan de setter sitt preg på klasseromssamtaler så vel som litteratur.

³ Flensner definerer ikke hva hun mener med begrepene «the Other» og «othering», men det er tydelig at det dreier seg om å skape et skille mellom «us and the Other». Jeg har oversatt begrepene med henholdsvis «den Andre» og «fremmedgjøring».

For Flensner er en bevissthet om og forståelse for *eget* ståsted helt avgjørende for å kunne forstå den Andre:

If a person is to understand “the Other” or make the familiar unfamiliar and the unfamiliar familiar, which is central in non-confessional integrative RE, a starting point must be to develop awareness of the persons own inherent views, which he/she might not be aware of but take for granted.
(2015:253)

Denne oppgaven argumenterer for at analyse av verdensbilder er nyttig for å skape bevissthet om ens egen posisjon, og om hvordan den skiller seg fra andres. Et metaspråk om verdensbilder vil etter min mening bidra til å utvikle det språket som Flensner i konklusjonen sin beskriver som nødvendig for elevenes forståelse: "Students need to develop a language that can serve as an intellectual tool in order to develop a more generalized knowledge"
(2015:253).

4 Danning – et mål med behov for klargjøring og forsvar

Danning, tolket og anvendt på sitt beste, er et stort og viktig mål for undervisningen, og det er mitt syn at vellykkede dannelsprosesser kan motvirke tendenser som dem vi så i Flensners studie. Dannelsmålet er samtidig et mål som er under press i dagens skole. Som vi skal se i 4.1.1, førte resultatene fra bl. a. PISA-testen i 2000 til nødvendige endringer i tilnærmingen til elevenes læring. I læreplanreformen som fulgte i 2006, Kunnskapsløftet (LK06), var ferdigheter og kompetansemål i fokus. En riktig og nødvendig retningsendring, ifølge flere kollegaer jeg har diskutert reformen med. Andre kritiserer det de ser som et symptom på en instrumentalisering som går ut over bl. a. dannelsmålsettingen (Steinholdt og Dobson 2011:9). Resultatene fra de internasjonale prøvene førte til en stor debatt, som ikke kan gjengis i sin helhet her. Jeg vil ganske kort peke på noen av konklusjonene, og kommentere det ferdighetsfokuset i læreplanen som prøvene og den påfølgende debatten ser ut til å ha medvirket til. Dette er viktig for denne oppgavens problemstilling fordi det, slik jeg ser det, har bidratt til en økt polarisering mellom literacy- og dannelsmål, og til at dannelsmålet er under press. Jeg vil deretter gjøre rede for og kritisere dannelsbegrepet i *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet 2017), for læreplanen etter Fagfornyelsen 2020. Etter mitt syn er viktige sider ved dannelsbegrepet her nedtonet til fordel for et fokus på individ, følelser og utvikling av sosiale ferdigheter.

Hoveddelen i dette kapittelet vil være et forsvar for danning som begrep og mål i skolen. Jeg vil argumentere for at et ensidig fokus på målbar kompetanse og/eller individualisert og følelsesfokusert identitetsutvikling ikke gir elevene den utrustningen de trenger for å leve godt med hverandre i et pluralistisk samfunn. En svekkelse av dannelsmålet i skolen er derfor alvorlig. Oppfyllding av kompetansemål og styrking av psykisk helse alene gjør ikke elevene i stand til å håndtere store, grunnleggende uenigheter på samfunnsnivå. Til tross for at danning på mange måter er et gjenstridig og vanskelig begrep, må vi derfor arbeide med vår forståelse av det.

Jeg begrenser meg til de debattene om danning som har foregått etter år 2000. Selv om begrepets historie gir mange gode bidrag til hvordan begrepet kan forstås, blir dette altså ikke drøftet i denne oppgaven. Hovedlinjene her forutsettes kjent⁴.

4.1 Danningsmålet under press

4.1.1 To ulike legitimeringer for skolen: Danning og literacy

Tester og prøver som har blitt gjennomført i skolen har vist at det i høyeste grad er **behov for** et fokus på ferdigheter. Rapportene etter de nedslående PISA-resultatene i 2000 og andre, tilsvarende undersøkelser kom med svært alvorlige konklusjoner. Bergesen (2006) og andre konkluderte med at gode forsetter om tilpasset opplæring i praksis hadde betydd en nedjustering av læringsmål. I kombinasjon med metodikk basert på prinsipper om «ansvar for egen læring» og elevstyrte aktiviteter (Penne 2010:212) hadde dette katastrofale konsekvenser, særlig for allerede svake elever. Forskning viste at den norske skolen produserte sosiale forskjeller:

“Det er ikke noe land i hele OECD-området hvor elevenes økonomiske, sosiale og kulturelle status har så stor betydning for prestasjonsnivået som i Norge. Dessuten viste forskningen at reproduksjon av ulikhet i skolen sannsynligvis var blitt enda verre i løpet av 1990-årene.”
(Bergesen 2006:40)

I kjølvannet av disse avdekkningene ble læreplanen revidert og Kunnskapsløftet 2006 innført. Her er påvirkningen fra literacytradisjonen tydelig: Kompetansemål gir tydelige mål å arbeide med, og læreren skal bryte kompetansemålene opp i mer konkrete læringsmål som skal være enda enklere å arbeide mot - og å vurdere. Grunnleggende ferdigheter skal være en del av alle fag.

Det er mange ganger sagt at læreplaner kommer og går, men at lærere stort sett gjør som de vil. Det kan nok til en viss grad være sant. Likevel er læreplanene viktige for danningens plass i skolen. De viser retningen politikerne og fagmiljøene ønsker å styre skolen i, og gir viktige retningslinjer for undervisningen, særlig for nyutdannede lærere. I tillegg er de førende for

⁴For dannelsesdebatten før 2000, se særlig Aases gjennomgang av dannelsesbegrepet i norskfaget (2002) og Hellesnes 1969/1975.

utformingen av lærebøker, som igjen har stor innflytelse på undervisningen i klasserommet. Læreplanene er altså både et viktig politisk dokument og et arbeidsdokument, og derfor en viktig arena for diskusjonen om danning.

Ifølge Hallvard Kjelen (2013) er det tydelig at dannelse er et mål i norskfaget i LK06, men hva målet består i, ikke er tydelig. I doktoravhandlingen *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) beskriver han læreplanen på følgende måte:

I innleiinga til målformuleringa for norskfaget i LK06 blir det postulert at: «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Udir, 2006a). Kva denne danninga er, som ikkje blir dekt av dei andre omgrepa, kjem ikkje eksplisitt fram. Kanskje er omgrepet her berre nytta som pynt – dannelsingsomgrepet har vorte eit honnørord, og refererer til «resten», det som ikkje så lett kan formulerast i kompetansemål? (Kjelen 2013:72)

En dreining mot målbare kompetansemål og ferdigheter, i kombinasjon med et dannelsesmål som er vidt og refererer til «resten», som Kjelen formulerer det, har etter min mening bidratt til å forsterke en dikotomi mellom ferdigheter (representert ved kompetansemål og literacy) og danningmålsettingen. I *Overordnet del* etter Fagfornyelsen er dannelsingsoppdraget og utdanningsoppdraget presentert nettopp som to sider av skolens doble oppdrag: «Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet 2017:10). De to oppdragene blir presentert som «gjensidig avhengige av hverandre» (ibid.). Danning og utdanning står i et avhengighetsforhold, men altså også i et motsetningsforhold, ifølge den kommende læreplanen.

Det er lange tradisjoner for en slik todeling av undervisningens formål i skolen. Laila Aase skriver at det «dreier seg om to ulike syn på målet for oppdragelsen og målet for kunnskapstilegnelsen» (Aase 1988:8). På 1800-tallet ble dannelsesutdannelsen i latinskolen komplett med en utdanning rett mot det voksende behovet for praktiske ferdigheter, den mer nytteorienterte realskolen (Aase 1988:8). Yrke/nytte og danning var altså helt ulike mål for utdannelsen, og adskilt i ulike institusjoner⁵. Selv om vi med Folkeskoleloven fra 1889 fikk en felles danningmålsetting for hele befolkningen, var det først med Reform-94 at yrkesfaglig utdanning fikk et norskfag med samme danningmålsetting som norskfaget på

⁵ Jan Thavenius skriver om situasjonen i Sverige at skillet også der var tydelig: Danning og modning ble ansett å høre hjemme i den rent åndelige sfære, i motsetning til yrkesutdanning, som hørte hjemme i den materielle virkelighet (Thavenius 1995:9).

allmennfag (Aase 2005b:71). Som *Overordnet del* viser, har vi uten tvil fremdeles to ulike legitimeringer for skolen, med dannelses mål på den ene siden og praktiske nyttehensyn på den andre.

Selv om en dobbel legitimering for faget på mange måter er en styrke, kan de to målsetningene – utdanning og danning – oppfattes som konkurrerende hensyn som spilles opp mot hverandre. Da er det dannelsesmålene som står i størst fare for å gå tapende ut, fordi dannelses mål ikke er målbare på samme måte som kompetansemål er det. Laila Aase kommenterer balansegangen mellom praktiske nyttehensyn og bredere dannelses målsettinger på denne måten: «Ofte har de rene ferdighetene blitt oppfattet som nyttigere enn de mindre håndfaste dannelsesprosessene» (Aase 2005b:71). Av egen erfaring vet jeg at det kan være vanskelig å holde undervisningens viktigste mål for øyet. Det er mange av de mindre viktige delene av faget som er langt mer takknemlige å både undervise og vurdere enn det unnvikende dannelses målet. I samtaler med kollegaer får jeg inntrykk av at dette er en representativ erfaring for norsklæreren. Kjelen beskriver også en lignende erfaring av hvor vanskelig det kan være å arbeide mot dannelses mål:

Av og til streifa vi innom noko som kanskje kunne kallast horisontutviding eller som kunne vere ein del av ein eigentleg dannelsesprosess. Det var vanskeleg for meg å vite korleis vi kunne komme dit, få til dette "noko", og veldig ofte var litteraturundervisninga ikkje i nærleiken av det. Det kunne kanskje bli nokre interessante diskusjonar om dei emna som tekstane omhandla, men då gjekk det ikkje lang tid før tekstane var forsvunne frå samtalen, og referansane var elevanes eigne livshistorier i staden. (...) For i det heile å halde seg flytande i kvardagen, var eg nøydd til å bruke nokre av opplegga og oppgåvene som fanst i læreboka. Desse handla som regel om at elevane skulle hente ut noko konkret frå teksten, eller at dei skulle lage eller skrive noko på bakgrunn av tekstlesinga. Det var ganske enkelt å få på plass nokre basiskunnskapar om sjangrar, forfattarar og epokar, og desse kunnskapene kunne eg måle med små prøver eller i samtalar. (...) Det i praksis å få til ei litteraturundervisning som kunne byggje opp under (...) dannelsesprosessar, fann eg vanskeleg. (Kjelen 2013:7)

Dannelses målsettingen er dessverre utakknemlig i den forstand at den er vanskelig å planlegge for, særlig når man skal «halde seg flytande i kvardagen». Kjelen sin beskrivelse viser hvor mye enklere det er å undervise og vurdere mer konkrete kunnskaper. Også en annen erfaren og kompetent norsklærer, Laila Aase, har erfaring om at dannings effekten kan være vanskelig å legge til rette for: «Vi merkar når vi er der, men vi veit ikkje alltid korleis vi kom dit og korleis vi skal kome dit neste gong» (Aase 2005d:117). Eller, som hun har sagt i en forelesning for NORMAU-kullet mitt: «Danning er en utviklingsprosess som skjer langsomt

over tid, og som verken er lett å planlegge for eller observere, enn si vurdere» (Aase 2014:19).

Danningsmålsettingen i skolen er altså under press, blant annet fordi det er vanskelig å finne metoder som legger til rette for den. I denne oppgaven vil jeg imidlertid både klargjøre noen mål for danningen, og skissere en fremgangsmåte som jeg mener legger til rette for danning hos elevene. Danning er et vanskelig, men ikke umulig prosjekt, og læreren må gjøre konkrete grep for å inkludere det som et sentralt mål for undervisningen.

4.1.2 Individualisering av dannelsingsmålet

Generell del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble beholdt ved overgangen fra L97 til LK06 og er regnet for å ha det vi kan kalle et «sterkt» danningssyn. Den har blant annet overskrifter som «det meningsøkende», «det skapende», «det arbeidende», «det allmenndannede», «det samarbeidende», «det miljøbevisste» og «det integrerte menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2006:1). Denne delen av LK06 representerte et forsvar for danning i en læreplan som ellers var under nokså sterk påvirkning fra literacytradisjonen. Derfor er det interessant å se hva dokumentet som nå skal erstatte den har å si om danning. Læreplanen for fagene er fremdeles under bearbeiding, men *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet 2017), ble godkjent høsten 2017, og det er den jeg tar utgangspunkt i her.

I *Del 2, Prinsipper for læring, utvikling og danning* i planen fra 2017 er det følgende sitatet det (eneste) stedet i dokumentet som eksplisitt viser til danning som oppgave for skolen:

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017:10)

Noen sider ved dannelsesmålsettingen er eksplisitte i denne planen. For det første har dannelse med en helhetlig utvikling av mennesket å gjøre, det er «hele mennesket» som skal dannes. Dannelse handler videre om en form for (selv)realisering; eleven skal få «utvikle sine evner». Den siste setningen antyder at dannelse innebærer en form for modningsprosess, som ikke bare har med utviklingen av kunnskaper og ferdigheter å gjøre, men også med utvikling av innsikt, at elevene «forstår at det ikke finnes enkle fasitsvar». Samtidig skal både fysisk og psykisk helse være en del av dannelsesmålsettingen. Det er en dannelsesforståelse som i liten grad har vært en del av dannelsesmålet i norsk skole i nyere tid.⁶

Dannelsesbegrepet i den nye læreplanen må sies å være vidt, og bidrar dessverre ikke til særlig klargjøring for læreren. Dannelse blir bredt definert som en erfaringsrikdom som veldig mange aktiviteter er med på å skape. I den grad målsettingen presiseres, begrenses dannelsesmål til å gjelde utvikling av selvtilitt og sosial kompetanse. Under hovedområdet *Prinsipper for læring, utvikling og dannelse* er overskriften for første del *Sosial læring og utvikling* (Ibid.;10). I denne delen brukes «sosial læring» og «dannelse» som parallelle begrep. Formuleringer fra innledningen gjentas, men ordet «dannelse» erstattes med «sosial læring». Blant annet skjer både dannelse og sosial læring «i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi» (ibid.). Sosial læring tar også dannelsens plass i tospannet utdanning – dannelse: «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring» (ibid.). Med dette grepet sies det ikke eksplisitt at dannelse og sosial læring er det samme. Parallellene gjør likevel den tolkningen plausibel. Siden dannelsesbegrepet er brukt på en svært åpen måte i andre deler av planen, er det enda mer naturlig å lese parallellene som en forklaring på hvordan dannelsesbegrepet skal forstås. Sosial læring er naturligvis viktig, men å sette likhetstegn mellom det og dannelse er etter min mening en sterk innsnevring av dannelsesbegrepet, og ikke en holdbar dannelsesbeskrivelse i en læreplan. Det er samfunnsmessige og demokratiske sider ved dannelsesmålsettingen som helt utelates i denne definisjonen, som vi trenger å beholde. Hvilke mål dette er, og hvorfor de bør regnes som sentrale i undervisningen, vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Samfunnsperspektivet er svakt også i dannelsesbegrepet i *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet 2017). I delen som handler om dannelse, begrenser

⁶ For en oversikt over dannelsesperspektiv og andre begrunnelser for litteraturlæring i læreplanene fra 1974 til 2006, se Kjelen 2013, kap 3. For dannelsesperspektiv i norsk skole de siste hundre årene, se Aase 2002.

samfunnsperspektivet seg til «møte med andre» i klasserommet (ibid.). Det kan synes som det først og fremst er klassekameratene sine elevene trenger å lære å samhandle med. Her er ingen formuleringer om at dannings skal ruste dem til deltagelse i et demokratisk samfunn, men oppmerksomheten er rettet mot individets dagligliv. Det er mange referanser til demokratiet og dets betydning i andre deler av planen, men ingen av dem står i tilknytning til dannelsbegrepet.

Det individuelle er i fokus også når en annen side ved dannelsmålet er tema, nemlig nasjonal dannings⁷. Det vil si, planen behandler ikke det nasjonale som en del av dannelsmålsettingen i det hele tatt, men tar det opp i delen om *identitet*:

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. (...) Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. (Ibid.:7)

Også det vanligvis dannelsaktuelle begrepet *kulturarv* brukes uten referanse til dannings, men med henvisning til elevens identitet. Dannelsforståelsen i den nye planen har med andre ord gjort en dreining mot det individuelle.

Mulige forklaringer på forskyvningen av dannelsmålets innhold

Forskyvningen av forståelsen av dannings mot det individuelle kommer sannsynligvis blant annet som et svar på utfordringer som finnes i større grad i dag enn da tidligere læreplaner ble skrevet: Et frafall i skolen som har vist seg vanskelig å bremse, samt en eksplosjon i depresjon, angst og psykisk sykdom hos ungdom. Disse utfordringene forsøker man nå å imøtegå med overordnede mål om «folkehelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet 2017:13) – og siden disse målene om personlig utvikling ikke handler om det direkte faglige innholdet, blir det definert inn under den andre bærebjelken i skolen, nemlig dannelsmålsettingen. Den er jo åpen nok til at man kan definere inn det man ønsker i den (Straume et al. 2013, Kjelen 2013).

En innvending mot min kritikk av denne forskyvningen av fokus, er at frafall og psykisk

⁷ Dannelsbegrepet har hatt ulike betoning i ulike historiske perioder. Dette gjelder kanskje særlig synet på hva som skal ligge i «nasjonal dannings».

sykdom *også* er en trussel for demokratiet og for samfunnet. Blant annet er den høye andelen unge på arbeidsavklaringspenger en reell trussel mot velferdsstaten som vi kjenner dem. Det er ikke vanskelig å begrunne at å styrke mental helse hos elevene helt klart har et samfunnsperspektiv. Og ja, det er viktig at elevene lever godt med seg selv og sine nærmeste. Mitt anliggende er at elevene i tillegg må lære å leve godt med dem de er uenige med, på både individuelt og samfunnsmessig nivå. Hvis det terapeutiske blir deres automatiske og eneste respons, og skolen og lærerne også fokuserer på dette og stort sett arbeider innenfor dette rommet, frarøver vi elevene til å se seg selv og andre utenfra, med kritisk distanse. Derfor må dannelsesmålingsetningen etter min mening også romme andre sider ved identitetsutviklingen enn sosial læring. Denne oppgaven forsøker å formulere noen slike dannelsesmål.

På sett og vis er det læreplanen som følger etter skolen og kulturen forøvrig i individualiseringen. Sylvi Penne slo fast allerede i 2001 at skolen er sterkt individualisert. Hun skriver at denne perspektivforskyvningen «fra fortidas vekt på 'dannelse' til det moderne (og senmoderne) samfunnets vekt på 'identitet'» har foregått langsomt og gradvis gjennom 1900-tallet, og at den får store konsekvenser for den pedagogiske hverdagen. (Penne 2001:56)⁸. Når dette gjøres ved å forskyve innholdet i dannelsesbegrepet, i stedet for å erstatte det, blir utviklingen etter mitt syn vanskeligere å være oppmerksom på. Både Penne og Aase viser til nyere funn som bekrefter en slik forskyvning i *Den nordiske skolen – fins den?* (Elf og Kaspersen (Red.):2012). Aases konklusjon er at tendensen til individualisering er en trussel for danning i vår tid (2012:176), fordi det innsnevrer dannelsesmålingsetningen. Hun peker på at Thomas Ziehes kritikk av «intimitetstyranniet» rammer morsmålsfaget:

Den sterke posisjon elevdiskursen har og har hatt i skandinaviske klasserom og ønsket om å komme elevene i møte når det gjelder deres ønsker og behov, kan nok ha ført til at hverdagskulturen har blitt enerådende og at elevene får mer selvbekreftelse enn utfordringer gjennom faginnholdet. (Aase 2012:165)

Aase refererer Ziehe på at den kulturelle tendensen som Sennett har kalt «intimitetstyranniet» er medvirkende både til elevens forventning om å bli møtt i sin verden, og lærerens ønske om å imøtekomme dette kravet og slik være relevant for elevene. Dette blir tydelig i Pennes funn

⁸ Penne utelater naturligvis en stor diskusjon om utviklingslinjer på 1900-tallet som det ikke er rom for å gå inn på verken i hennes tekst eller her.

om læreres begrunnelser for vektinger i undervisningen:

... nærhet og emosjonelle erfaringer vektlegges framfor mer konkrete mål som kan gi elevene muligheter for *metaforståelse* og faglig framgang. [...] Flere av lærerne forutsetter en kobling mellom «nærhet», «likhet» og «identitet» når litterære tekster skal brukes i undervisningen. Elevene skal for eksempel lese om karakterer som ligner dem selv – noe som sannsynligvis er uttrykk for det Sennett (2002) treffende har kalt vår tids intimitetstyranni, og som får Ziehe (2004) til å anbefale det motsatte, nemlig «møtet med den andre» i undervisningen. Nærheten stopper på det emosjonelle nivået, hindrer metaforståelse og ny innsikt. (Penne 2012:54)

I følge Ziehe kan lærernes fokus på nærhet og gjenkjennelse i undervisningen gjøre at elevene får begrensede muligheter til å innta et annet perspektiv enn sitt eget:

Nutidens individer synes at være knyttet meget sterkt til deres egne verdener: Det kan vise sig at blive et problem for de unge. (...) At kunne se bort fra sig selv er en vigtig evne. Det moderne menneske står midt i to utfordringer. Det må evne at udvikle selvdistance og lære kunsten at kunne skifte perspektiv. (2004:230)

For Ziehe står intimitetstyranniet i veien for danning, og han mener at det er skolens rolle å tilby elevene noe *annerledes*. Han kritiserer skolen for å være for redd for å skape fremmedfølelse for elevene, og skriver: «En god lærers oppgave bliver at ødelægge eller i det mindste ryste det, de unge oppfatter som selvfølgheligheder. De må ryste vishederne.» (ibid.:74). «Selvdannelse» handler i følge Ziehe om å kunne erkjenne forskjeller, tre ut av egen «verden», og innta andres posisjon. Da må elevene møte andre verdener.

I denne oppgaven følger jeg Ziehes resonnement, og hevder at kritisk distanse må anses som et sentralt dannelsingsmål. Det er gode grunner til at læreplan og lærerutdanning ikke ensidig bør støtte opp om individualiseringen i skolen og samfunnet slik den er beskrevet ovenfor. Vi bør riktignok ha en dannelsingsmålsetting som innebærer følelsesmessig modning og styrking av unge mennesker. Men dannelsingsbegrepet må også tilby elevene et alternativ til den følelsesmessige responsen som elevene i følge Skarstein (2013:68) og min egen erfaring ofte reagerer med (jamfør kapittel 5). Skolen må hjelpe elevene til en distanse, til å se seg selv utenfra. Denne oppgaven argumenterer for at dette er avgjørende for å støtte eleven til å oppnå Fagfornyelsens formål om at opplæringen «skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet 2017:10)

Dag Skarstein, som behandles nærmere i kapittel 5.4, peker på at det ikke er nok å presentere elevene for fremmede livsverdener. Elevene må *gjøres oppmerksomme* på forskjellene, ellers tolker de ganske enkelt fortellingen de møter som en bekreftelse på sin egen virkelighetsforståelse. Det fører ikke bare til feillesninger av teksten og opprettholdelse av stereotypier; det fører til en falsk bekreftelse, det motsatte av Ziehes mål om desentrering. Det må derfor arbeides på et metanivå om annerledesheten vi møter.

4.1.3 Danning – et umulig mål?

Danning skjer ifølge læreplanen i en rekke situasjoner: Når eleven «arbeider på egen hånd (...) samarbeider med andre (...) teoretiske utfordringer (...) praktisk oppgave (...) kommer fram til riktig svar, (...) forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.» (Kunnskapsdepartementet 2017:10) Danning skjer også «i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi» (ibid.). Det er vanskelig å finne en skolesituasjon som ifølge disse beskrivelsene *ikke* fører til danning.

Danning kan ifølge planen skje på mange ulike måter, og ingen aktiviteter eller arbeidsmåter utmerker seg altså med et spesielt dannelsingspotensial. Læreren overlates dermed til seg selv når det gjelder å utvikle forståelsen av hva som kan legge til rette for danning. Dette mener jeg ikke er tilstrekkelig. Å formulere at danning skjer i alle mulige situasjoner, kan komme i fare for å kommunisere at danning skjer av seg selv. Med andre ord er det ikke noe læreren trenger å være opptatt av, eller bevisst på å arbeide mot. Dette er ikke tilfelle! Danning skjer ikke av seg selv (Aase 2005a:17), i alle fall ikke for alle elever, i alle fall ikke hos de elevene som ikke har tilgang på «dannende impulser» fra andre fora. Når «alt» ifølge plandokumentet fører til danning, kan en konklusjon – særlig hos en nyutdannet norsklærer som er veldig presset på tid – bli at det ikke er mulig, eller ikke nødvendig å skulle prioritere det å arbeide målrettet mot elevenes danning.

Jeg tror nok ikke dette er dette læreplanforfatterne forsøker å formidle. Jeg ønsker meg heller ikke tilbake til L97s metodestyring; lærerne må ha metodefrihet. Likevel tror jeg at når dannelsismålet blir så åpent, kanskje i et forsøk på å vise dets relevans til alle deler av faget, blir det paradoksalt nok svekket. I tillegg vet vi at lærere og elever kan ha ganske ulike oppfatninger av hva som skjer i klasserommet. Christina Olin-Scheller (2006) fant at de tekstene som lærerne omtalte som «betydningsfulle» og «dannende» ble karakterisert av elevene som «meningsløse» og «kjedelige» (Penne 2010:44). Det er etter mitt syn vanskelig å

forestille seg at dannning skjer når slike tekster blir lest. Det er derfor uheldig at læreplanformuleringene gir uttrykk for at dannning skjer nærmest av seg selv.

Problemet ligger i følge Olin-Scheller blant annet i en generell tendens til at lærerne ikke er bevisste på elevenes ståsted. Hvis læreren tror at dannning er noe som skjer av seg selv, kan elevene komme til å gå glipp av viktig, kunnskapsbasert personlighetsutvikling og en mulighet til å utvikle seg som menneske på et dypere plan enn det rene ferdigheter kan gi. Innflytelsen fra literacytradisjonen har hjulpet oss til å gi elevene konkrete mål. Læreplanen kunne med fordel vært mer konkret også når den skal formulere for læreren hva dannelsingsmålene er, og hvordan man kan arbeide mot dem. Dette er bakgrunnen for at jeg i denne oppgaven formulerer noen konkretiseringer av målet som jeg tror kan være nyttige når man skal arbeide mot det, og foreslår en konkret tilnærming som jeg mener legger til rette for både dannelsingsprosesser og utvikling av literacy.

Dannelsingsmålet kan ofte være både unnvikende og umedgjørlig. Som vi har sett er dannelsingsbegrepet brukt på en svært vid måte i læreplan og styringsdokument.

Dannelsingsmålene er i tillegg ikke særlig målbare, og de er vanskelige å legge til rette for selv når man har en klar oppfatning av hva dannning er (Aase 2005a:16, 2014:19). De kan dermed bli skadelidende også hos lærere som anser dannelsingsprosesser som viktige og ønsker å legge til rette for dem. Dannelsingsmålet kan derfor være vanskelig å forholde seg til for lærere og lærerstudenter. Det er derfor et stort behov for klargjøring av dannelsingsmålet og forslag til konkretiseringer av arbeidsmåter som kan legge til rette for dannning.

4.2 En drøfting av dannelsingsmål med utgangspunkt i Laila Aases dannelsingsbegrep.

Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i den litteraturredaktøren som i stor grad har utviklet og ikke minst formidlet dannelsingsbegrepet de siste årene. Laila Aase ledet blant annet læreplankomiteén i norsk under Kunnskapsløftet 2006, og har undervist lærerstudenter ved UiB i en årrekke. Aase definerer dannning slik:

En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker, og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt. (Aase 2003, referert i Aase 2005c:37)

Aase har altså et tydelig kulturperspektiv på dannelsingsbegrepet. Hva dette innebærer, behøver en avklaring. For hva er egentlig de «vanlige, oppvurderte kulturformer»?

Jeg kan dessverre ikke se at Aase avklarer tydelig hva hun legger i denne formuleringen. Det som imidlertid er tydelig ut fra definisjonen, er at det er noen kulturformer som *er* oppvurderte, og andre som ikke er det. Det finnes med andre ord et bestemt dannelsesideal, som elever (og lærere) kan strekke seg mot. Dette er ikke en selvfølge; blant annet har Gert Biesta (2002:73) stilt spørsmåltegn ved om det gir mening å snakke om et allmenmenneskelig ideal i et postmoderne samfunn. Her er Aase imidlertid på linje med Jon Hellesnes, som skriver: «Danning er ikkje ein prosess vi kan observere i ei verdinøytral innstilling. Termen er like mykje vurderande som beskrivande; han går inn i såkalla evaluative beskrivningar» (Hellesnes 2010:28).

I det meningsmangfoldige samfunnet er det ikke likegyldig for Aase hva – eller hvem – som skal oppvurderes: «Det dreier seg om danning gjennom systematiserte og målrettede prosesser som ivaretar bestemte kunnskapstradisjoner og verdier» (Aase 2005:17). I en senere artikkel skriver hun at det er en generell betegnelse for «hele bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte» (2010:37). Så langt samsvarer dette med dannelsesforståelsen jeg vil argumentere for i denne oppgaven. Hva Aase legger i disse bestemte kunnskapstradisjonene og verdiene, vil jeg imidlertid problematisere. Hun konkretiserer dem dessverre ikke i forklaringen definisjonen sin, men hun formulerer dem slik i kapittelet «Norskfaget som ideologiskaper» i *Norskfaget blir til* (2002):

... i nær tilknytning til norskfaget som arnested for nasjonalfølelsen ligger norskfagets rolle som oppdrager i forhold til *offisielle, kulturelle verdier*. Respekten for språklig mangfold, for bonden som kulturbærer, for skriftkulturen i fortid og nåtid, for de kulturbærende institusjonene, for det norske landskapets skjønnhet og for arbeidets velsignelse, er noe av det ideologiske grunnlaget for faget. (Aase 2002:151)

At Aase lister klassiske "nasjonalromantiske" verdier som (noe av) det ideologiske grunnlaget av faget, er overraskende hvis hun med dét mener at det bør være en sentral del av dannelsesmålene i vår tid. Selv om opplæringslovens formålsparagraf sier at opplæringa skal «bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1), er det noe annet å definere dannelses mål med utgangspunkt i norsk natur, bondekultur og språklig mangfold. Riktignok sier disse «ytre» kjennetegnene noe om norske, grunnleggende verdier: Den norske tilnærmingen til språklig mangfold viser en holdning til mangfold generelt. Respekten for bonden har med anti-elitisme og demokratiforståelse å gjøre. Dette er kulturelle verdier som

opplæringen bør legge til rette for at elevene utvikler. Men selv om noen vil hevde at de klassiske verdiene Aase lister opp bør ligge til grunn for elevenes nasjonalfølelse, og at det derfor bør være en sentral del av dannelsingsmålet, fremstår det for meg kunstig å forsøke å bygge en felles, kulturell identitet basert på slike verdier.

Denne oppgaven argumenterer for at det å kunne leve sammen tross store forskjeller i verdisyn og virkelighetsoppfatning, bør være et viktigere dannelsingsmål enn å forsøke å bygge en felles, nasjonal identitet med utgangspunkt i norsk natur, språksak og bondekultur. Det sistnevnte tror jeg dessverre ikke vil være tilstrekkelig i møte med utfordringer forbundet med pluralisme. Aase skriver selv at begrepet "vanlige, oppvurderte kulturformer" har problematiske sider:

Her ligger gjemt konflikter knyttet til tro, meninger, subkulturer, ideologier og identitet, og her ligger gjemt ulike syn på hvordan vi utvikler slik kunnskap og innsikt. I et sekularisert, pluralistisk samfunn er konfliktene enda tydeligere enn i tidligere samfunn der kulturhegemoniet var sterkere og knyttet til enklere maktstrukturer innenfor kirke, lærdomssentra og overklasse. (Aase 2005a:17)

I stedet for å forsøke å skape kulturell enhet basert på ytre «norskhets»-markører, må vi ruste elevene til å håndtere kulturelle forskjeller.

En ensidig oppdragelse i «norske» verdier innebærer en formidling av et gitt verdensbilde. Det risikerer å marginalisere de som ikke kjenner seg hjemme i disse verdiene. Et interessant perspektiv i denne forbindelse får vi fra Flensners funn (jamfør 3.1) om en «svenskhetsdiskurs» i sitt materiale. Innenfor denne diskursen uttalte elevene seg basert på monokulturelle idéer om et homogent Sverige (2015:206). Elevene gav blant annet uttrykk for at Sverige var et kristent land (til tross for den sekularistiske diskursen som er kommentert tidligere i denne oppgaven), og at de følte seg «truet» av innvandring og innvandreres kultur og religion (ibid.:205). Kombinert med latterliggjøringen og marginaliseringen av religiøse standpunkt som Flensner fant, gir dette gode begrunnelser for at det finnes viktigere dannelsingsmål for eleven enn nasjonal identitet: At de lærer seg å møte dem som på ulikt vis representerer «den andre», med en evne til å leve seg inn i deres ståsted, håndtere de fremmede standpunktene med respekt og vurdere dem med kritisk tenkning, ikke en utelukkende følelsesmessig respons.

Aase skriver at dannelsingsmålet om «å oppdra hele bredden av befolkningen til nasjonal smak og identitet» (ibid.) er videreført helt frem til vår tid, uten hun markerer historisk avstand til

dette som dannelsesmål. I en annen tekst hevder hun blant annet at «alle bør kunne lese modernistiske dikt eller filosofiske tekster med utbytte» (2005b:71). Andre og mer tilgjengelige teksttyper nevnes ikke eksplisitt. Hun skriver også at «Allmenndanningen har ganske visst et demokratisk prosjekt, men gir også mulighet for kontroll og disiplinering» (Aase 2002:151). Disse formuleringene, sammen med de nasjonale og dels nasjonalromantiske begrunnelsene, står i fare for å gi assosiasjoner til en kulturforståelse og et dannelsesmål som ikke bare er normativt, men selektiv og elitistisk. Dette kan føre til en forståelse av Aases dannelsesbegrep som vil gi ambivalens hos mange lærere, fordi den vekker uheldige assosiasjoner: I europeisk historie har både nasjon og klasse erstattet humanitet og demokrati som dannelsesmål. Den «borgerlige dannelse» var lenge eksklusiv for de høyere klasser (Aase 2002). Herders tanker ble brukt for å bygge opp under ekstrem nasjonalistisk og nasjonalsosialistisk dannelsesforståelse (Straume 2013). Dette er noe av bakgrunnen for at de nasjonale sidene ved dannelsesprosjektet kan oppleves upassende i et stadig mer pluralistisk klasserom, og for at dannelsesbegrepet derfor nedtones hos lærere og i læreplaner, jmf. kapittel 4.1.2 og Aase og Hägerfeldt (2012:187). Dette er etter min mening uheldig for dannelsesmålsettingen, særlig i kombinasjon med den forskyvningen av innhold som vi så i kapittel 4.1.2 og presset om effektiv læring i klasserommet. Kombinert med det normative aspektet Aase representerer, kan formuleringene om kultur og verdier føre til et dannelsesbegrep læreren vil ta avstand fra, eller i alle fall ha reservasjoner mot å gjøre til et sentralt mål i sin undervisning. Dette tydeliggjør etter min mening behovet for en utvidet debatt om dannelsesmålenes innhold i norskfaget.

Kulturbegrepet er hos Aase ikke bare knyttet til nasjonale verdier og «smak», men til demokrati og samfunn: «Dannelsesoppdraget er i stor grad knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltagere i kulturen. Det er med andre ord et demokratisk prosjekt» (Aase 2005a:17). Denne oppgaven ønsker i likhet med Aase å holde frem den demokratiske siden ved dannelsesmålsettingen, men noen trekk ved hennes argumentasjon må problematiseres også her. En forutsetning for å være en aktiv deltager i kulturen er ifølge Aase at eleven kjenner alle kulturuttrykkene:

«Svaret på kvifor vi les skjønnlitteratur på skolen, kan svarast på på enklaste måte ved å hevde at ein ikkje kan vere deltakar i kulturen på ein kvalifisert måte utan at ein kjenner alle kulturuttrykka, til dømes skjønnlitterære tekstar» (Aase 2005d:113).

«Kulturuttrykk» er ikke definert hos Aase, men vi må kunne ta utgangspunkt i at det har

sammenheng med «kulturformer» og de klargjøringene av dette begrepet som er gjengitt ovenfor. Hvis demokrati forutsetter at man kjenner og føler seg hjemme i kulturuttrykkene – at kulturuttrykkene blir en del av elevens primærdiskurs, for å bruke Gees formuleringer (jmfør kapittel 5.2) – står man i fare for å innsnevre demokratiforståelsen og forskyve innholdet i «deltager i samfunnet» fra gode samfunnsborgere til noe i retning av «høykulturelle akademikere». En slik forståelse av hva det vil si å være deltager i samfunnet, utelukker store deler av det som er den norske kulturen *i dag*.⁹

Etter min mening er det ikke på dette området lærerens dannelsesforståelse skal ha sitt tyngdepunkt. Såkalte fremmede og krevende tekster kan riktignok bidra med en «annerledeshet», som kan hjelpe elevene til desentrering, slik Zihe argumenterer for. Dette krever imidlertid etter mitt syn at elevene forstår tekstene, slik at de ikke avviser dem. Penne 2010 har pekt på at mange samtidstekster har så mange «tomme plasser»¹⁰ at de blir utilgjengelige for elevene, som ofte har liten trening i å lese avanserte tekster. Det som for læreren kan fremstå som en spennende, utviklende og dannende tekst, kan derfor fremstå meningsløs og uforståelig for elevene (Olin-Scheller 2006, referert i Penne 2010:44). Motsatt kan en tekst som læreren anser for klisjépreget og «enkel» i formen, bli forstått og likt av elevene og dermed bli et utgangspunkt for videre horisontutvikling. I Pennes observasjonsstudie var dette tilfelle for *Synnøve Solbakken*. Hun kommenterer: «I all sin enkelhet kan denne romanen bli en introduksjon til metaforisk tenkning og tolkning hos elever som ikke har så mye erfaring med litteratur» (Penne 2010:231). En elitistisk dannelsesforståelse som vektlegger mestring av høykulturelle og vanskelig tilgjengelige tekster, kan med andre ord komme i skade for å hindre viktigere dannelsesprosesser hos eleven.

I «*Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?*» beskriver Aase «kulturell kompetanse» (2005b:72) som en viktig del av danningen. I denne teksten legger hun et noe annet kulturbegrep til grunn, som jeg i mye større grad vil slutte meg til: «Det dreier seg om å «skape mening i teksten ved å velge ut innholdet, ved å ha intensjoner om tekstens *funksjon*, ved å forstå hvilken *sammenheng* teksten skal inngå i» (ibid., mine uthevninger). Ifølge Aase

⁹ En forholdsvis stor andel unge som ikke har fullført videregående skole, og som er utenfor arbeidslivet, er et eksempel på dette. Men også f. eks. håndverkere som i svært høy grad bidrar til det norske samfunnet, kan falle utenfor slike dannelsesdefinisjoner.

¹⁰ Et begrep utviklet av Wolfgang Iser 1980, 1989, 1993, jmfør Penne 2010:118ff

innebærer danning å utvikle evnen til å «klargjøre tanken, strukturere kunnskapen og undersøke eget resonnement» (ibid.), særlig gjennom utvikling av skriftspråket. Dette er etter min mening mål som bør ligge ved kjernen av lærerens dannelsingsforståelse. Elevene trenger trening i å se konsekvensene og implikasjonene av ulike synspunkter. Den kulturelle kompetansen er forøvrig påfallende lik målene for literacy slik de blir presentert og drøftet i kapittel 5.

Aase skriver at norskfagets dannelsingspotensial blant annet ligger i fagets «særegne posisjon som språkfag. Å utvikle språk er å utvikle tanke» (Aase 2005b:69). Fokus på språk og tekst står altså sentralt. Aase baserer seg blant annet på Vygotskys teorier om språket som premissleverandør for tanken (2005d). Å utvikle språket blir dermed en måte å utvide elevens muligheter for tenkning. Faget er videre «forvalter og fortolker av tekster – samtidens og fortidens.» For Aase er dannelsingsmålsettingen nært knyttet til tekst og kultur. Dannning «krever at man behersker alle slags tekster vi frembringer i vår kultur (Aase 2005b:71). Å mestre språk og tekstkulturen er altså en forutsetning for danning, ifølge Aase.

Aase er videre opptatt av at danning har med hvem en person *er* å gjøre (Aase 2005a:16), og at dannelsingsprosessene innebærer utvikling av en persons karakter. Kombinasjonen av økt kunnskapsnivå og identitetsutvikling gjør at eleven «lærer av og gjennom noe, slik at (han) har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blikk på verden (Aase 2005a:20)»¹¹. Aase refererer til Hellesnes og knytter utvikling av personlighetsmålene til «evnen til å innta en kritisk eller overskridende holdning til egen kultur og egen tenkning» (Hellesnes, parafasert i Aase 2005a:18). Dette må etter mitt syn nødvendigvis innebære et metablikk på egen kultur og egen tenkning. Med Hellesnes' ord: Eleven må «sjå at spelet kan diskuteras og forandras» (ibid.).

Den kritiske holdningen til egen kultur utrustrer ifølge Aase eleven til «å kunne håndtere motsetninger og ambivalenser i det moderne samfunnet» (ibid.:19), motsetninger som hun påpeker oppstår som en følge av at verdiene hun ønsker at skolens dannelsesarbeid skal arbeide for, i det post-moderne samfunnet «relativeres, fragmenteres og bestrides» (ibid.).

¹¹ Aase knytter denne dannelsingsforståelsen til Wolfgang Klafkis begrep *kategorial danning* (1996), jamfør Aase 2005a:19-20.

Dette vil jeg slutte meg til: Et utenfrablakk og en kritisk holdning til egen kultur og egen tenkning, sammen med et innenfrablakk, det vil si evnen til å leve seg inn i *andres* kultur og tenkning (jamfør 4.3), er avgjørende for om vi klarer å håndtere motsetninger i samfunnet. Denne oppgaven argumenterer for at verdensbildebegrepet gir et nyttig metaspråk som kan hjelpe elevene til nettopp dette.

Aase er også opptatt av nødvendigheten av dette «innenfrablikket»; danningen krever «åpenhet for andres tanker og livsvilkår» (2014:19) og en «fleksibilitet i tenkningen slik at det kan være mulig å holde flere tanker i hodet samtidig» (ibid.). Dette knytter hun, i likhet til meg, til noen personlighetstrekk som hun regner som konsekvenser av danning: «Raushet, toleranse og dømmekraft» (Aase, 2014:19). Med disse målene som bakteppe, passer dannelsingsformålet hennes slik hun har formulert det i det følgende svært godt sammen med denne oppgavens mål: Danningen skal «... utvikle en persons tenkning om verden og seg selv, og slik skape en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre» (Aase 2005a:17).

4.3 Tekstenes og fortellingenes dannelsingspotensial

Jeg har allerede antydnet tekstenes særegne mulighet til å tilby elevene andre perspektiver enn sitt eget. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på tre litteraturredaktikerens syn på dette. Louise Rosenblatt har diskutert hvordan ulike typer arbeid med tekster kan legge til rette for empati, kritisk vurderingsevne og personlig modning hos eleven. James Sire, som er en viktig premissleverandør for denne oppgavens verdensbildebegrep, er opptatt av den rollen tekstene har i å formidle verdensbilder. Hans begrunnelser for litteraturlesing i et verdensbildeperspektiv dreier seg særlig om å bedre forstå andre og seg selv. Laila Aase er opptatt av litteraturarbeidets mulighet til kontrastering og konfrontasjon. De tre litteraturredaktikernes begrunnelser for arbeid med tekster, særlig skjønnlitteratur, representerer viktige dannelsingsmål.¹²

¹² For både Rosenblatt, Sire og Aase spiller tekstenes *kvalitet* en rolle for deres dannelsingspotensial. Spørsmålet om hvilke tekster som egener seg til bruk i klasserommet, er det dessverre ikke form for å drøfte innenfor rammene av denne oppgaven.

4.3.1 Louise Rosenblatt: Litteratur, empati og kritisk distanse

Louise Rosenblatt har hatt svært stor innflytelse på ulike felt innenfor litteraturteori og litteraturredidaktikk siden 1930-tallet (Rosenblatt 1995:vii)¹³. Hennes viktigste poenger i denne sammenhengen er at litteratur gir muligheten til å erfare ulike syn på virkeligheten, og at litteraturundervisningen må legge til rette for og ta utgangspunkt i denne erfaringen. Deretter må den følelsesmessige opplevelsen og fortellingens budskap tematiseres og vurderes kritisk i klasserommet¹⁴. Ved å gå fra en følelsesmessig erfaring av andre verdensbilder, til en analytisk og kritisk tilnærming til ulike standpunkt, forberedes elevene til et liv i et demokratisk samfunn. Slik ligger Rosenblatts mål nær opp til denne oppgavens dannelsesidealer.

Literature as exploration (1938) tar opp disse poengene i et litteraturredidaktisk perspektiv. Boken åpner med et alvor, som blir enda større for oss som kjenner historien etter førsteutgivelsen i 1938:

In a turbulent age, our schools and colleges must prepare the students to meet unprecedented and unpredictable problems. He needs to understand himself; he needs to work out harmonious relationships with other people. (1995: 3)

Målet med litteraturundervisningen er med andre ord tydelige dannelsesmål (selv om Rosenblatt ikke selv bruker dette begrepet): Evnen til innlevelse, til en «fleksibilitet i tekningen» (Aase 2014: 19), til en kritisk holdning til andres og egne standpunkt og evnen til å «samhandle med andre» (Aase 2005a:17), på privat nivå og på samfunnsnivå. For Rosenblatt har litteraturundervisningen mye mer å tilby for å ruste eleven for «his actual life» (ibid.:3) enn det de fleste litteraturlærere ifølge henne tror. Hun påstår at lærere, i frykt for å bli representanter for «viktoriansk moralisme» (ibid.:4), har feilet i å forholde seg til at litteratur tilbyr ulike tolkninger av livet, ulike verdier og ulike syn på hva som er «human

¹³ I forordet til 1995-utgaven av *Literature as Exploration* beskriver litteraturforskeren Wayne Booth hvordan Rosenblatt på mange måter har representert den gylne middelvei gjennom et århundre med litteraturteoretiske og -didaktiske svingninger: Hun har blitt sitert av representanter for ulike teoretiske retninger i så stor utstrekning at hun i den 5. utgivelsen, i 1995, har lagt til et eget kapittel («Reaffirmations») der hun tar avstand fra standpunkt hun mener hun urettmessig har blitt tatt til inntekt for. Artikkelen «The acid test for literature teaching» fra 1956, som oppsummerer de viktigste synspunktene fra *Literature as Exploration*, er stadig oppført på litteraturredidaktiske pensumlistor, blant annet ved UiB. Laila Aase har ingen referanser til Rosenblatt så langt jeg kan se, men jeg oppfatter det likevel slik at Rosenblatts idéer har hatt innflytelse også på Aase.

¹⁴ Jamfør også 5.3 om Robert Scholes' teorier om «textual power» og fortellingens forførende makt.

nature». Dermed har de heller ikke tematisert de ulike synene på dette. For Rosenblatt er det ingen tvil om at litteratur tilbyr ulike tolkninger av virkeligheten:

No one would question that in the creation of the literary work the writer does more than passively reflect experiences as through a photographic lens. There has been a selective force at work.
(Ibid.:34)¹⁵

Rosenblatt er opptatt av at tekstenes ulike virkelighetsforståelser er presentert i en form som gjør dem svært lette å overta, nemlig fortellingens form, som ifølge henne ligger tett på erfaringens form. Rosenblatt kommenterer at dette ikke bare gjelder skjønnlitteratur, men også fortellinger i andre medier, som filmer og aviser (ibid.:86). En bevissthet om *at* fortellingen formidler en virkelighetsforståelse er derfor helt avgjørende for at man unngår å bli assimilert inn i de ulike holdningene og teoriene (ibid.:4). En slik bevissthet er også sentralt for å utvikle den forståelsen for seg selv og evnen til å samhandle med andre som åpningen av boken har satt som mål. Den er med andre ord et premiss for danning.

Ifølge Rosenblatt låner man en annens blikk, en annens liv og ens annens erfaring når man leser: «Literature provides a *living through*, not simply *knowledge about*» (ibid.:38). Men dette forutsetter at lesemåten er *estetisk*, i motsetning til *effeient*. Kort oppsummert er målet med *effeient* lesing å få informasjon som kan brukes. Et eksempel kan være faktaauthenting, men også litteraturlæsning som har lærerens tolkningsskjema som siktemål. En *estetisk* lesing innebærer opplevelse: Leseren «går med på» å leve seg inn i det som leses. Læreren må ifølge Rosenblatt legge til rette for og oppmuntre til estetisk lesing, fordi elevenes *erfaring* av andres virkelighetsforståelser er avgjørende for at de møter dem med empati og. Slike erfaringer skal altså ikke unngås for å hindre at elevene overtar holdningene og verdiene de formidler. Til det er de for verdifulle som innsikter i andre menneskers «tanker og livsbetingelser», som det står i høringsutkastet til ny læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet 2019:1). Dessuten var elevene allerede i 1938 omgitt av sterk innflytelse fra ulike «image-creating media» (Rosenblatt 1995:86) – en innflytelse som uten tvil har blitt mangedoblet siden den gang både i mengde og i følelsesmessig «effektivitet». Unngåelse er med andre ord en umulig strategi.

¹⁵ Både Rosenblatt og Sire (se 4.3.2 og 6.3) plasserer seg utenfor nykritikken, som ikke interesserer seg for forfatteren, men de er heller ikke svært opptatte av det historisk-biografiske. Dette er til tross for at Rosenblatt er opptatt av lesing som realisering av verket; hun er likevel tydelig på forfatterens vilje og evne til å formidle et bestemt budskap, eller verdensbilde. Forfatterspørsmålet blir ikke diskutert i denne oppgaven.

Rosenblatt mener at læreren i stedet for må legge til rette for dem og ta utgangspunkt i dem, og deretter diskutere og analysere dem, kategorisere virkelighetsforståelsene de formidler, og vurdere disse kritisk.¹⁶

Et av Rosenblatts hovedanliggender er at fordommene eller forforståelsen elevene har, gjør dem blinde ovenfor tekstens grunnleggende verdier. Dette gjør at tekstens budskap - for hun kaller det det - blir utilgjengelig for dem (ibid.: 92-98). Som vi senere skal komme nærmere inn på, samsvarer dette med funn fra Skarsteins avhandling (5.4), og Pennes synspunkt (5.1): Det naturlige for elevene er å lese tekster som en bekreftelse av egne synspunkt. At elevene blir oppmerksomme på sin umiddelbare, følelsesmessige respons, og evner å se bort fra denne og tilnærme seg saken kritisk og analytisk, anser hun som avgjørende for det hun kaller den demokratiske opplæringen (ibid.:212). Det er med andre ord avgjørende at elever og lærere blir bevisste på og møter motstand på sitt eget verdensbilde. Igjen gir 1938-perspektivet en egen dimensjon til Rosenblatts ord:

The danger is in the unquestioning adoption of the general attitudes toward human nature and conduct that permeate the very atmosphere we live in. Unfortunately, the ideas that are taken most for granted are often the ones that merit the most skeptical scrutiny. (1995:14)

Rosenblatts mål er at elevene skal oppdage egne "blind spots and emotional fixations" (ibid.:108), forestillinger og holdninger som de tar for gitt, og som de derfor ikke retter et kritisk blikk mot. Slike er naturligvis lettere å påpeke hos andre. I undervisningen min peker jeg gjerne på holdninger og verdier i tidligere kulturer som vi i dag ser helt annerledes på, for eksempel kjønn og rase. Det gode, retoriske spørsmålet er etter min mening det følgende: Hvilke slike «blinde flekker» har *vår* kultur, som ettertiden kommer til å anklage oss for?

Rosenblatt legger et særlig ansvar på læreren for å påpeke de selvfølgelighetene vi er omgitt av, og som vi kanskje ikke så lett retter det kritiske blikket mot: «Whether he wishes it or not, the teacher will either reinforce or counteract these assumptions» (ibid.:15). Et tydelig eksempel på dette er de holdingene som Flensner fant i svenske religionstimer (3.1). Analysen hennes viser hvilken effekt det kan ha at lærere og elever *ikke* er bevisst på at det som er

¹⁶ Denne fremgangsmåten er i stor grad fulgt i drøftingen av undervisningsopplegg i kapittel 7. En kort drøfting av hvordan læreren kan forsøke å legge til rette for estetisk lesing følger i 4.3.4.

selvfølgelig verdier for de fleste, som sekularisme eller individualisme, ikke er det for alle. Jeg tillater meg å gjenta et sitat fra hennes avhandling:

If a person is to understand “the Other” or make the familiar unfamiliar and the unfamiliar familiar, which is central in non-confessional integrative RE, a starting point must be to develop awareness of the persons own inherent views, which he/she might not be aware of but take for granted. (2015:253)

Flensner og Rosenblatt er altså enige om at en bevissthet om eget ståsted er nødvendig for å forstå andre. Begge argumenterer for at man best gjør oppmerksom på dette ved å benytte et metaspråk og et metaperspektiv på sitt eget og andres syn (Flensner 2015:253, Rosenblatt 1995:16). Jeg vil støtte begge disse synspunktene fullt ut. Deres begrunnelser for metaspråk samsvarer med mine begrunnelser for et metaspråk om verdensbilder til bruk i undervisningen.

Ifølge Rosenblatt er det som sagt lærernes oppgave å tematisere de ulike holdningene og teoriene som formidles i litteraturen. De må også sørge for at et mangfold av synspunkter kommer frem i klasserommet. Litteraturlærere kan ikke begrense undervisningen til å være en innføring i høyere kunstformer eller rent litterære anliggender: Rosenblatt hevder at litteraturlæreren må kjenne til ulike teorier om «human nature and conduct» (ibid.:4) og presentere disse for elevene. Hun er særlig opptatt av at læreren må kjenne til det som på 1930-tallet var forholdsvis ny, psykologisk forskning om menneskesinnet. I tillegg til psykologi nevner Rosenblatt sosiologi og sosialantropologi som særlig relevante områder. Læreren må holde seg oppdatert på ulike teoretiske rammeverk som man kan forvente å finne spor av i litteraturen, slår Rosenblatt fast (ibid.:15). Samtidig bruker hun mange begrep som overlapper helt eller delvis med verdensbildebegrepet, slik det brukes i denne oppgaven (jamfør kapittel 6):

The literary works that students are urged to read offer not only «literary» values, [...] but also some *approach to life*, some *image of people* working out a common fate or some *assertion* that certain kinds of experiences, certain modes of feeling, are valuable. (Ibid.:19)

Rosenblatt bruker også begrepene “system of values” (ibid:113), “mental houses» (ibid:114), «social perspective» (ibid.:115). Som eksempler på slike ulike tilnærminger til livet, viser hun til spørsmålet om fri vilje, holdninger til ekteskap, familieliv, og romantisk kjærlighet. Ulike synspunkter kan etter mitt syn også kategoriseres etter ulike verdensbilder, slik jeg

argumenterer for i denne oppgaven. Det rommer psykologiske, sosiologiske og sosialantropologiske perspektiv, i tillegg til andre perspektiv, som politiske perspektiv eller trosperspektiv.

Nøytralitet i en fremstilling av ulike tilnærminger til livet er umulig for læreren å oppnå, fortsetter Rosenblatt, og hun kommer med skarpe advarsler mot forsøk på slik nøytralitet (ibid.:124). Det kan komme i skade for å skape et inntrykk av at etiske vurderinger er uviktige: «Such pseudoliberalism can lead to the feeling that there is nothing to believe» (ibid.:125). I stedet bør læreren være en rollemodell i å kritisk undersøke om eget verdisystem er gjennomtenkt og holdbart. Jeg vil si at Rosenblatt med dette formulerer en tydelig dannelsingsutfordring til læreren: For å kunne bevisstgjøre elevene om sine verdensbilder, og vise dem hvordan man kan komme frem til standpunkt som kan forsvares, må læreren nemlig også gjøre denne jobben selv:

How often have they (læreren!, Min anmerkn..) critically considered the ethical criteria implicit in their judgments on literature – and, incidentally, on life? How often is there even an awareness of the ever-present implied generalizations concerning human beings and society? (Ibid.:8)

Læreren må gå inn i en dannelsingsprosess før hun kan kreve det av elevene og støtte dem i denne prosessen (ibid.:124). Dette samsvarer med det vi kjenner fra teorier om modell-læring (jamfør f. eks. Aase 2005b:73ff om Albert Banduras teorier). Se også 4.3.3. og Aases påstand om at læreren må våge å utforske egne tanker og synspunkt *sammen med* elevene, og slik modellere dannelsingsprosessen for dem.

Rosenblatts utfordring til lærerne om at de må tilby et godt teoretisk rammeverk for å forstå menneskelige erfaringer, samtidig som de må undersøke *eget* verdensbilde på en kritisk måte, slutter seg til en lang rekke krav om hva norsklæreren bør gjøre. Her blir etter min mening lærerens dannelsingsprosess avgjørende: Læreren må beholde en åpen holdning til sitt eget verdensbilde, slik at det ikke blir en forberedelsesprosess der læreren skal «bli ferdig» med å sette seg inn i og vurdere ulike teorier om mennesket. Å stille spørsmål ved egen virkelighetsoppfatning må heller være en del av lærerens holdning. Som Rosenblatt skriver: «the teacher of literature should be conversant not so much with the details as with the *spirit* of psychological inquiry» (min utheving, ibid.:136). Bare på denne måten er en slik utfordring bærekraftig. Lærerens spørsmål – ikke ferdige svar – er det som må være en modell for elevene.

4.3.2 James Sire: Litteratur gir innsikt i eget og andres verdensbilde

Som jeg skrev i innledningen til dette kapittelet, er James Sire en viktig premissleverandør for denne oppgavens verdensbildebegrep, og opptatt av at litteraturlesing i et verdensbildeperspektiv gjør at man bedre kan forstå andre og seg selv. Hans begrunnelser for dette ligger ikke langt fra de andre teoretikerne i dette kapittelet, og det er derfor naturlig å presentere hans syn på lesing og litteratur i dette kapittelet. For en mer utførlig diskusjon av Sires verdensbildebegrep og hvordan dette kan anvendes med litteratur, se kapittel 6.3.

Sire holder frem betydningen av å være oppmerksom på verdensbilder i alle typer tekster, men understreker at skjønnlitteratur tilbyr en egen form for innsyn i andres livserfaringer og verdensbilder:

Poetry and imaginative prose (...) gives one not just an *idea* about something but creates within the skillful reader its shape and human feel. It takes the reader vicariously into the life of other people – the writer or the writer’s imagined character. What is it like to *be* an independent but deeply Christian in the seventeenth century? Read John Milton’s *Paradise lost*. (1978:57).

Som Rosenblatt mener Sire altså at litteratur åpner for en lånt erfaring, en «living-through» (Rosenblatt 1995:38) av andres liv. Sire definerer ikke hva han mener med «skillful reader», men det er tydelig at det innebærer noen av de samme elementene som Rosenblatts estetiske lese måte: Han skriver at man *ikke* må forsøke å lese raskt; les sakte, og gjerne flere ganger. Han uttaler også noe spissformulert at å lese utelukkende for å få tak i informasjon «is, quite frankly, a prostitution of the art of reading» (ibid.:157). Å lese for å oppnå *perspektiv*, derimot, ved å lese med et analytisk blikk for verdensbilder, blir ikke rammet av denne kritikken:

We pick up a writer’s conception of life, his understanding of human nature, his views of the good, the true and the beautiful; in short, we learn the author’s worldview and, if the work we are reading is well written, perhaps we even begin to experience that world view vicariously. (Ibid.:158)

Dette sitatet viser en viktig skillelinje mellom Sires og Rosenblatts tenkning: For Sire er erfaringen av verdensbildet en mulig konsekvens av en analytisk lese måte som uansett vil være verdifull. Rosenblatt skriver derimot at alt arbeid med teksten, inkludert arbeid med kontekst, litteraturhistorie og periodebegrep, er «useless baggage if he has not been led primarily to seek in literature a vital personal experience» (1995:57). Opplevelsen og erfaringen står altså mer sentralt hos Rosenblatt enn hos Sire. Når vi kjenner utfordringene

med å få elevene til å nærme seg en estetisk lese måte, kan man kanskje unnskyldt Sires mer pragmatiske tilnærming med å si at en slik formulering - analyse, og *kanskje* erfaring - er en mer realistisk beskrivelse av hva som er mulig å få til i klasserommet. Rosenblatt er mer kompromissløs: Opplevelsen er strengt nødvendig! Samtidig er det tydelig at også Sire mener at litteraturen kan gi opplevelser som gir en helt spesiell og fordypet innsikt i andres verdensbilder, faktisk også i vårt eget. Om poesi skriver han:

Good poetry is a window on other worlds. Some of these worlds will be like our own, but richer, more detailed, more precisely grasped. Others will be very foreign: try reading the *Bhagavad-Gita* or even *King Lear*. But well-wrought poems and works of imaginative literature can do for us what stone-cold prose can never do. They can help us clasp the full dimensions of ways of life other than our own. (1978:86)

Sires begrunnelser for litteraturlæsning er altså likevel parallelle med Rosenblatts. Målet er å bedre forstå andre og seg selv: «Consider the potential value of reading to your understanding of other people, their inner longings, their ideas» (ibid.:153). Som hos Rosenblatt innebærer dette både et erfaringsmoment (jamfør sitatet ovenfor) og et analytisk element:

Detecting the presuppositions of others (...) is vitally important. It is a part of reading well. It puts our own world view to the test and it gives us contact with the mind and heart of those we read and listen to. (1978:18)

Som hos både Rosenblatt og Aase (se 4.3.3), fører ikke læsningen automatisk til forståelse: Det kreves et metakognitivt analytisk blikk, gjerne kombinert med et komparativt perspektiv på de ulike tenkemåtene, eller verdensbildene.

4.3.3 Laila Aase: Tekstenes evne til kontrastering og konfrontasjon

Laila Aase formulerer noen krav som må oppfylles for at danning kan skje:

Skal norskfaget være dannende, har både lærestoff og arbeidsmåter betydning, men dannelsesprosessen er avhengig av et *møte* mellom fagstoffet og eleven på en slik måte at eleven blir berørt, og gjerne utfordret. Norskstimene må tilby elevene mulighet til å tenke nye tanker med dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer. (2005b:69)

Aases første moment her er at elevene må bli berørt og utfordret. Vi har sett at både Rosenblatt og Sire holder frem litteraturens enestående mulighet til å la elevene bli berørt av andres liv. Gjennom fortellingen kan de «gjennomleve» andres erfaringer. Men dette skjer

ikke av seg selv. Svært mange av arbeidsmåtene og vurderingspunktene i skolen pensler elevene inn mot en efferent lesemåte. Fokuset på literacy i skolen kan nok dessverre forsterke denne tendensen. Samtidig kan den elevorienterte og følelsesorienterte skolekulturen (jamfør 4.1.2) ha ført til at en estetisk lesemåte kan ha blitt forvekslet med å la eleven kun møte tekster som de kan kjenne seg igjen i og dermed leve seg inn i. I kapittel 5.4 peker Skarstein på at elevene har svært lett for å lese fortellinger som en bekreftelse på egen virkelighetsforståelse. Men et av Rosenblatts og Sires hovedpoeng er jo nettopp at elevene må bli oppmuntret til å leve seg inn i de *fremmede* tenke- og væremåtene, slik Aase skriver. Hvordan skal de ellers kunne bli utfordret? Aase skriver også om viktigheten av at elevene får muligheten til å tenke *nye* tanker:

... skal kunnskapsstoffet fungere dannende, må elevene bli utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet. Det fordrer kommunikasjonssituasjoner i norskklasserommet der eleven får komme til orde, får møte motforestillinger og nye perspektiver, ikke minst gjennom stemmer fra fortid og fra ulike kulturer, og der læreren våger å tilføre alternative tanker og kunnskaper. (Aase 2010:39)

Som Rosenblatt og Sire er Aase opptatt av at tekstarbeidet kan bidra til å utfordre elevene:

Klasserommene kan fungere som modell for dannelsesprosesser dersom de blir en praksisarena der meninger brytes, der moralske dilemmaer blir synlige, og der det blir tydelig hvordan tekstene uttrykker dette. (Aase 2005a:27)

Jeg følger Aase i at tekstene danner et godt utgangspunkt for at man kan diskutere ulike posisjoner og verdivurderinger. Jeg vil som Rosenblatt og Sire hevde at tekstene også ofte tilbyr et svar på de moralske dilemmaene de tar opp, eller at de i alle fall presenterer et grunnlag for hvordan det kan og bør besvares. Det ser ut til at Aase også mener at tekstene har et grunnleggende budskap: «hvordan tekstene uttrykker dette» (ibid.). For Aase innebærer dette ikke «at eleven skal måtte beundre Ibsen, men (...) at Ibsens tekster blir brukt til å tenke med eller mot» (Aase 2010:37).

Aase viser til Jerome Bruners teorier om narrativ konstruksjon av virkeligheten for å begrunne tekstenes sentrale rolle i dannelsesprosessene:

Det er først og fremst gjennom vore fortællinger, vi konstruerer en versjon av os selv i verden, og det er gjennom sine fortællinger, en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling. (Bruner 2001, referert i Aase 2005b:79)

Fortellinger gir rammer for identitet og handling, og legger slik premissene for verdier, menneskesyn (egen og andres «identitet») og virkelighetsforståelse («os selv i verden»). Dette samsvarer med Rosenblatts syn på tekstene som «mental houses» (Rosenblatt 1995:114), og verdensbildebegrepet slik det blir diskutert i kapittel 6. Fortellinger er i følge Bruner svært formende for vår bevissthet. Som Rosenblatt og Sire mener han at en bevisstgjøring av dem er nødvendig for å unngå en automatisk aksept av slike «modeller for identitet og handling» (ibid.). Aase kommenterer:

Bruners ærend er å vise fram hvor viktig fortellingene er som *tenkemåter* i livene våre. (...) Gjennom blikket på «den andre» i fiksjon eller faksjon kan vi se oss selv tydeligere. Men samtidig påpeker Bruner at fortellingene i seg selv ikke uten videre er egnet til å forstå egen tenkning med fordi de blir for nær det selvsagte og alminnelige. Hans medisin mot en automatisk aksept av fortellingen er *kontrast, metakognisjon og konfrontasjon*. Og her ligger norsklærerens muligheter. Kontrast og konfrontasjon skaper vi gjennom å vise frem ulike fortellinger og ulike fortolkninger av fortellinger. Metakognisjonen krever at vi utvikler begreper å forstå med. (Aase 2005b:79)

Kontrast og konfrontasjon mellom ulike fortellinger får frem forskjeller og likheter i tenkemåter, og bidrar til en bevisstgjøring av at ulike tenkemåter finnes, og hvilke ulike «valg» man har i den forbindelse. Et sammenlignende perspektiv er en arbeidsmåte som er særlig godt egnet til arbeid med å forstå egen og andres tenkning, og som dermed kan legge til rette for dannelsesprosesser hos elevene. Verdensbildebegrepet er etter min mening spesielt godt egnet for kontrastering og konfrontasjon fordi det innebærer en kategorisering og dermed også en pedagogisk hensiktsmessig forenkling av ulike verdier, menneskesyn og virkelighetsoppfatninger. Det tilbyr også et metaspråk, som gir muligheter for metakognisjon om de ulike tenkemåtene.

Med målet om at elevene skal oppnå «dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer» (2005b:69), kan Aase ha ment hvordan ytringer virker på andre, for eksempel i kulturen eller i demokratiet. En annen måte å forstå *konsekvenser* på er at det handler om hva ytringene *innebærer* av grunnleggende synspunkt og verdier. Hvis en fortelling fremstiller mennesket som ufritt og bundet av skjebnen, hvilken virkelighetsforståelse impliserer dette? Hvordan kan dette synet begrunnes? Hvilke motargumenter kan det møte? Slike spørsmål ligger også sentralt i Rosenblatts syn på hvilke spørsmål elevene bør stille til det de har lest. Hun formulerer følgende mål for samtaler om litteratur:

During group discussions the students, in a spirit of friendly challenge, can lead one another to work out the implications of the positions they have taken. They may discover that they are making assertions based on fundamentally contradictory concepts (...). By bringing their mental houses into the open, students may be led to feel the need of putting their mental houses in order. They will see how often they have been dominated by ideas only because they have heard them again and again. They will develop a more critical, questioning attitude and will see the need of a more reasoned foundation for their thoughts and judgments, a more consistent system of values. (1995:114)

Samtaler om litteratur kan etter min mening på denne måten bidra til en kontrastering og tydeliggjøring av ulike syn, tolkninger og verdensbilder. Dessuten er det tydelige mål for Rosenblatt at elevenes mental houses» er «put in order», at de har indre konsistens, og at elevene i mindre grad blir ukritisk styrt av kulturelle og ideologiske strømninger. En logisk, konsistent tenkning, og fornuftsbaserte begrunnelser for prioritering av verdier, er mål for eleven som jeg ser på som helt sentrale dannelsesmål. Som vi skal se i kapittel 6, gir verdensbildebegrepet et godt utgangspunkt for å arbeide med dette.

Både Rosenblatt og Sire er tydelige på at de ulike uttrykkene for verdier og menneskesyn som vi finner i fortellinger, er en del av grunnleggende virkelighetsforståelser.¹⁷ De er enige om at elevene bør bevisstgjøres på nettopp dette, og at de bør få trening i å gjenkjenne uttrykk for «det store bildet» - hvordan det nå tar form. Dette hjelper elevene til å videreutvikle sitt eget livssyn, slik at det blir både mer konsistent og resistent. Målet er at elevene skal bli mer selvstendige i møte med påvirkning fra ulike hold. Rosenblatt knytter en slik personlighetsutvikling til bevaring av demokratiet: Det handler om «habits of thoughtful ethical judgment» (ibid.:17), og evnen til å tenke rasjonelt om emosjonelle tema:

Democracy implies a society of people who, no matter how much they differ from one another, recognize their common interests, their common goals, and their dependence on mutually honored freedoms and responsibilities. For this they need the ability to imagine the human consequences of political and economic alternatives and to think rationally about emotionally charged issues. (1995:xv)

¹⁷ En annen medieforsker som også er opptatt av en helhetlig tilnærming til ulike virkelighetsoppfatninger, er Margunn Serigstad Dahle (2002). Hennes metode for å analysere livssyn i populærkulturen drøftes i kapittel 6.4.2.

Rosenblatt ønsker altså at elevene utvikler spesielle tenke- og handlemåter, som innebærer gjennomtenkte og rasjonelle vurderinger av emosjonelt ladete tema. Dette samsvarer med dannelsesmålene om å kunne se seg selv og andre utenfra slik de er diskutert i dette kapittelet. Jeg følger Rosenblatt i at disse tenke- og handlemåtene er grunnleggende for et demokratisk samfunn.

Evnen til å innta et metaperspektiv på fortellingene i kulturen synes å være et viktig dannelsesmål hos Aase:

Skolefagenes oppgaver i et moderne samfunn kan ikke være å rendyrke den ene fortellingen. Snarere vil oppgaven være å vise fram ulike fortellinger og slik bidra til å utvikle innsikt i ulike forståelsesformer basert på ulike kulturelle perspektiver. Vi trenger altså et metaperspektiv på egen fortolkning som også kan gi innsikt i den andres fortolkning. (Aase 2005a:27)

Fortellinger er ikke her brukt i betydningen «tekst», men i en videre betydning. Dette samsvarer med begrepet «stories» som inngår i definisjoner av verdensbildebegrepet i kapittel 6.

4.3.4 Implikasjoner for klasserommet

Hvordan kan arbeid med litteratur, metaspråk og danning i klasserommet se ut? Eksempler på undervisningsopplegg blir drøftet i kapittel 7. Noen arbeidsmåter og prinsipper som følger naturlig etter det foregående vil jeg imidlertid kommentere allerede her.

Praksisfellesskap og modellering

Som jeg har vist, hevder Aase at danning krever en «bestemt måte å tenke på» (2005b:73), nærmere bestemt «at elevene lærer seg å tenke kritisk, logisk konsistent, saklig, dristig og fleksibelt» (2005b.:76). Dette er formuleringer jeg fullt ut vil stille meg bak. Denne måten å tenke på må ifølge Aase for det første modelleres¹⁸ av læreren og medelever i klasserommet, og for det andre meta-samtales om i klasserommet. For, som Aase skriver, må vi innse at «modell-læring ikke uten videre skjer av seg selv, i hvert fall ikke hos alle elever. (...) [De] trenger lærerens hjelp til å forstå hovedsaken ved sjangeren¹⁹, og dette skjer gjennom erfaring

¹⁸ Aase viser til Bandura (1977) for teorier om modell-læring: «Albert Bandura har gitt et bidrag til sosial læringsteori der imitasjon og læring gjennom modeller dreier seg om langt mer grunnleggende og kompliserte prosesser enn mekanisk etterligning og kopiering» (2005b:73).

¹⁹ Med sjanger menes her en «bestemt måte å tenke på, å være dristig på» (ibid.:73).

og metasamtale» (ibid.:74). «Observatøren må rette *oppmerksomheten* mot sentrale sider ved modellen, han må kunne *huske* og *gjenkalle* sin observasjon i andre situasjoner, han må kunne *mestre* de oppgavene han skal utføre rent ferdighetsmessig, og han må kunne forvente en *gevinst* gjennom resultatet» (Ibid.:73). Her ser vi at metasamtalen om både tekstene og undervisningen spiller en helt sentral rolle for at dannelsesprosesser kan finne sted. Vi skal se nærmere på metasamtalens viktige rolle i et literacyperspektiv i kapittel 5.

Aase skriver at norskfagets dannelsespotensial blant annet ligger i faget «som offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster» (Aase 2005b:69). Dette viser at Aase er opptatt av læringssituasjoner som legger til rette for danning. Hun skriver også at å fokusere på dette er «av grunnleggende betydning» for fagdidaktikeren (Aase 2005a:19). Aase er opptatt av praksisfellesskapets betydning for læring, særlig for de identitetsskapende dannelsesprosessene. Dette har blant annet bakgrunn i Etienne Wengers teorier om at man lærer av og gjennom praksis i et fellesskap²⁰. Kvaliteten på samtalene om tekstene kan ifølge Aase være «avgjerende for kva for dannelsesfunksjon litteraturlesinga har» (2005d:107). For Aase innebærer danning en karakterbygging som utvikles gjennom praksis i et fellesskap. Litterære samtaler tilbyr det hun kaller for en praksisarena for dette: Elevene lærer hvordan de skal oppføre seg i en demokratisk offentlighet ved å praktisere i den mini-offentligheten som klasserommet kan fungere som. Dette viser et interessant perspektiv på hvordan våre handlinger (også våre tale-handlinger) former hvem vi *er*, og understreker hvor viktig dette er i Aases dannelsesforståelse. Kun gjennom *praksis* kan elevene sosialiseres inn i en demokratisk offentlighet (Aase 2005a:21).

De litterære samtalene skiller seg ifølge Aase fra dagligdagse samtaler i funksjon av sitt formål og gjennom iscenesettingen (2005d:107). Som i all annen undervisning bør etter min mening dette formålet være eksplisitt og tydelig formulert for elevene²¹. Samtidig advarer Aase mot å utvikle en bestemt metodikk for litterære samtaler: «Dersom samtalen blir redusert til teknikk, er han spolert» (ibid.:109). Den dristigheten som Aase påpeker at er

²⁰ Se for eksempel Aase 2005a:21 for en nærmere presentasjon av disse temaene.

²¹ Forskning på læring har vist at tydelige læringsmål er positivt for elevenes læring, jamfør f. eks Black&William 1998 og Hattie&Timperley 2007.

nødvendig i litterære samtaler, også fra lærerens side (2005b:78), finner vi igjen i Rosenblatts krav om at læreren selv går inn i de modningsprosessene som hun ønsker for elevene.

Aases poenger om praksisfellesskap og modellering henger sammen med et annet viktig poeng hos Aase, nemlig at det er mulig for læreren å legge til rette for dannelsprosesser hos eleven, men at det må arbeides målrettet mot; «det skjer ikke av seg selv» (2005a:17) Dette er selvsagt med alle forbehold om at man ikke kan vite med sikkerhet at danning vil finne sted i en slik og slik time. Man kan heller ikke enkelt måle om den har funnet sted. Men ved hjelp av lærerens og medelevers modellering av hvordan man oppfører seg innenfor den muntlige sjangeren, gjennom samtale om tekster og utvikling av et godt praksisfellesskap, er det Aases påstand at den minioffentligheten som klasserommet utgjør, vil gi et godt utgangspunkt for danning.

Forestillingen om norskfaget

Metasamtalen har betydning for et annet av Etienne Wengers poenger, nemlig betydningen av en persons «imagination» (1998:175). «Imagination» eller forestilling er viktig, ifølge Wenger, fordi det påvirker hva hver enkelt person *tenker* om arbeidsoppgavene sine, og dermed også hva de *lærer* av dem:

Imagination is an important component of our experience of the world and our sense in it. It can make a big difference for our experience of identity and the potential for learning inherent in our activities. (1998:176)

«Imagination» handler i denne sammenhengen ikke om fantasi, men om hvilke forestillinger vi har om hva vi holder på med, og hvorfor. Wenger refererer til en fortelling for å illustrere hva forestillingen har å si for oppgavens innhold og mening:

This brings to mind the story about the two stonecutters who are asked what they are doing. One responds: “I am cutting this stone in a perfectly square shape”. The other responds: “I am building a cathedral.” (Ibid.)

Wenger skriver at selv om begge disse svarene er korrekte og gir mening, er det en stor forskjell i steinhuggernes opplevelse av hva de holder på med. Og opplevelsen har betydning for hva man lærer av en gitt aktivitet: «As a result, they may be learning very different things from the same activity» (ibid.).

Fortellingen eller forestillingen om hva vi holder på med i klasserommet, og hvorfor, har etter mitt syn enorm betydning for hvordan elevene ser og forstår de ulike arbeidsoppgavene de får – og dermed hva de lærer av dem.²² Det er mitt syn at en litterær analyse har størst dannelsingspotensiale hvis eleven selv tenker at arbeidet bidrar til en dannelsingsprosess, for eksempel fordi det utvikler tålmodighet i arbeidet med å forstå en annen person (i dette tilfellet en annen persons tekst) og oppøver innlevelse i og forståelse for andres tenkemåter.

En ønsket forestilling om norskfaget skapes imidlertid ikke av seg selv. Elevenes oppmerksomhet (og lærerens) må rettes mot målene for undervisningen. Et viktig, didaktisk grep i denne forbindelse er en løpende metaspråklig samtale om nettopp dette. Fokuset kan og må formuleres på en rekke ulike måter, for eksempel ved å fortelle at det vi holder på med når vi analyserer og sammenligner ulike tekster, er å undersøke ulike syn på hva det vil si å være menneske. Slik styrker vi forståelsen for at det vi gjør i norskfaget er å utvikle oss som mennesker. Klarer vi å forme elevenes forestilling om hva som foregår i norsktimene på denne måten, kan vi bidra til både økt motivasjon, mening med faget og danning.

Påstander som den ovenfor innebærer riktignok ikke liten fallhøyde for læreren. Hvis dette skal bli en del av elevenes forståelse av norskfaget, må de oppleve at det stemmer. Forestillingen må med andre ord bekreftes av praksis. Wenger kaller det for et repertoar av handlingsmåter som både skaper og bekrefter ulike forestillinger. Et repertoar kan blant annet inkludere innføring av eller omdefinering av begrep, og fortelling og gjenfortelling av historier (Wenger 1998:95). For å underbygge fortellingen om norskfaget i avsnittet ovenfor, vil det være nyttig å innføre et nytt begrep – verdensbilder – og gjenta metafortellingen om norskfaget. Samtidig må læreren ta i bruk arbeidsmåter som underbygger fortellingen. Kan hende er det dette som gjør at jeg har blitt særlig glad i å undervise norsk på påbygg: Et høyt timetall gir mange anledninger til å holde frem den meningsbærende fortellingen om hva vi gjør, og gjør det lettere å arbeide på måter som legger til rette for å undersøke ulike verdensbilder. Et eksempel på en slik arbeidsmåte er sammenligning av tekster, gjerne flere enn to, gjerne hentet fra ulike tekstformat. En annen er samtaler der man har god tid til å utforske elevenes ulike lesninger, ikke kun illustrere og forklare litteraturhistoriske perioder

²² Jamfør også Bruner (2001, referert i Aase 2005b:79) og Ricoeur (1991) om fortellingens betydning for å skape mening i menneskers liv.

eller demonstrere analyseteknikk. Det er imidlertid mitt håp at denne oppgavens klargjøring kan bidra til at fortellingen kan bli realisert også i fag med et lavere timetall.

Estetisk lese måte i klasserommet?

Hvordan kan læreren så legge til rette for at elevene påtar seg å lese tekstene med empati og innlevelse, slik særlig Rosenblatt argumenterer for at de må? Rammene for oppgaven begrenser dessverre hvor langt jeg kan gå i drøftingen av dette viktige spørsmålet. Likevel må jeg tillate meg noen refleksjoner. Vi har sett at tydelige mål, metaspråklig bevissthet og elevenes forestillinger om faget har stor betydning. Dette har etter min mening overføringsverdi også til dette området. En metasamtale om hva det å lese med innlevelse kan gi oss, vil etter min mening være et av de sterkeste virkemidlene vi har for å få elevene til å gå med på å øve seg i estetisk lesning. En av grunnene til at metaspråk er så effektivt, er fordi det gir rom for metaspråklig *bevissthet*. Samtalen om hva vi gjør, og hvorfor, kan etter mitt syn vanskelig undervurderes.

Ingen elever ønsker å være en uempatisk person som ikke evner å leve seg inn i andres virkelighetsforståelse og erfaring. Min erfaring er at å snakke åpent om og bygge en forståelse for at vi *øver oss* på empati og forståelse når vi leser med innlevelse, gjør at flere av elevene går med på å nærme seg en estetisk lese måte. Ofte skaper jeg en parallell mellom respekt for teksten til respekt for andre mennesker: Se en gang til! Er det virkelig sikkert at du har forstått denne personen/denne teksten? Kan du ha dømt på bakgrunn av fordommer? På denne måten kan læreren fylle oppmerksom og estetisk lesing med mening for elevene. En annen innfallsvinkel til problemstillingen er den vi finner hos Penne i kapittel 5.1, der hun argumenterer for å bruke fortellinger som elevene allerede lever seg inn i, nemlig film. Når man arbeider med slike fortellinger, kan man ta utgangspunkt i at elevene har en følelsesmessig opplevelse, skriver Penne. Dermed kan man lettere tematisere den følelsesmessige opplevelsen (på samme måte som Rosenblatt foreslår), og deretter vise hvordan den er skapt ved analyse av ulike virkemidler.

4.4 Oppsummering av dannelsingsmål - og mulige veier dit

I dette kapittelet har jeg argumentert for en dannelsingsforståelse som for det første legger vekt på empati, innlevelse og en fleksibilitet i tenkningen som utvikler elevenes evne til å sette seg inn i og forstå andres verdensbilder. Danning innebærer også å kunne analysere og vurdere

eget og andres ståsted med kritisk distanse. Elevene må med andre ord lære både å se seg selv utenfra, og andre innenfra. Danning kan på denne måten utruste eleven til å leve godt sammen med sine medmennesker, både på personlig og på samfunnsmessig nivå. Danningsmålet er derfor av største betydning.

En forståelse av at ulike verdensbilder *finnes*, og hva disse kan *bestå av*, er et viktig utgangspunkt for danning slik det er beskrevet i denne oppgaven. Som en del av verdensbildeforståelsen regner jeg evnen til prinsipiell og helhetlig tenkning. Med det mener jeg forståelsen av at to verdensbilder kan være mer eller mindre inkompatible, eller at det finnes verdier og holdninger som vanskelig lar seg kombinere i et og samme verdensbilde.

Selv om danningsmålet har en utfordrende natur, er det mulig å identifisere noen arbeidsmåter som legger til rette for at danning skal skje. Rosenblatt viser at litteratur kan åpne for erfaring av andres verdensbilder. Hun peker på at en kritisk, analytisk tilnærming til disse verdensbildene er avgjørende for elevenes utvikling, en utvikling som denne oppgaven knytter til danning. En kategorisering av ulike mulige verdensbilder, og analyse av verdensbilder i tekster, er videre en hjelp til kritisk distanse og bevisstgjøring om og utvikling av eget ståsted. Aase understreker norsklærerens muligheter til kontrastering og konfrontasjon av ulike fortellinger og tenkemåter, særlig ved å iscenesette metaspråklige, litterære samtaler. Til slutt har jeg pekt på hvordan et metaspråk står sentralt i å utvikle elevenes forståelse av hva vi holder på med i klasserommet, og hvorfor vi gjør det. Meta-fortellingen om norskfagets innhold og arbeidsmåter kan på denne måten være med på å fylle det med mening, og legge til rette for danning.

Et metaspråklig perspektiv på fortellinger gir altså gode rammevilkår for dannelsesprosesser hos eleven.

5 Metaspråklig kompetanse i et literacyperspektiv

Dette kapittelet drøfter metaspråk i et literacyperspektiv. Literacy er et stort felt, og hovedlinjene i diskusjonen forutsettes kjent. I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i Sylvi Pennes fremstilling av begrepet. Penne bygger sentrale deler av argumentasjonen sin på teoriene til James Paul Gee (2003) og Robert Scholes (1998). Etter å ha presentert Pennes syn på literacy og danning, vil jeg derfor kort presentere viktige poeng fra Gee slik de er referert hos Penne (2010), før jeg presenterer Scholes' synspunkter noe mer utfyllende. Penne, Gee og Scholes danner viktige deler av det teoretiske bakteppet for en doktoravhandling som ligger nær fokusområdet for denne oppgaven, Dag Skarsteins *Meningsdanning og diversitet* (2013). Jeg vil referere til noen funn og analyser fra denne kvalitative undersøkelsen som er særlig relevante for mitt tema.

5.1 Sylvi Penne: En litteraturdidaktikk for *alle* elever

I boka *Litteratur og film i klasserommet* (2010) presenterer Sylvi Penne en litteraturdidaktikk som har som mål å skape nye erkjennelser hos *alle* elever. I åpningskapittelet skriver Penne at «[t]eori om litteraturdidaktikk er perfekt tilpasset elever som allerede er lesere» (2010:16). Hun peker på at det fremdeles er den resepsjonsteoretiske tilnærmingen og den elevorienterte praksisen som er mest utbredt i litteraturundervisningen i norske klasserom. Penne skriver at dette er en tilnærming som fungerer for et fåtall elever, men som overlater de elevene som hadde hatt mest bruk for hjelp til seg selv. Selv lanserer hun didaktiske strategier som kan skape nye erkjennelser hos elevene som *ikke* allerede er fortrolige med litteraturløsning, og på denne måten ønsker hun å bidra til å motvirke den økende tendensen til sosiale og faglige forskjeller (2010:26).

Penne tar utgangspunkt i Unescos definisjon av literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society. (Unesco 2004, referert i Penne 2010:28)

Literacy dreier seg som tidligere nevnt om å være lese- og skrivekyndig i vid forstand; om å kunne orientere seg i store mengder tekst av ulik sjanger og kvalitet, slik at man kan delta i tekstkulturen, både i privat, faglig og offentlig sammenheng.

Som en introduksjon til bokens hovedtema beskriver Penne et mytisk motiv der Persevs viser den farlige Medusa til kjæresten sin gjennom gjenskinnet av en brønn. Men Penne kommenterer at det ikke ser ut som om de to elskende egentlig *ser* Medusa: «Mye tyder på at de er mer opptatte av seg selv eller av hverandre» (2010:13). Denne manglende oppmerksomheten finner vi også hos elevene, i følge Penne. Hun skriver:

Vi møter verden og litteraturen med vår egen forforståelse, farget av vår egen diskursive identitet. Vi søker med andre ord mest mulig gjenkjennelse – uansett hva det er vi leser. Vi underkaster oss ikke de litterære tekstene vi leser. Vi møter dem med oss selv. (Penne 2012:40)

Selv om dette er en ganske krass kritikk av elevene, stemmer nok dette med min erfaring fra klasserommet: «Elevene trenger rett og slett språk og innsikt som kan gi mer avstand, mer bevissthet om gjenskinnet, ellers ser de bare seg og sitt» (ibid.). I boken argumenterer altså Penne for et målrettet arbeid mot metaspråklig bevissthet, som hun mener bør være en helt sentral del av literacymålet.

Penne er i likhet med Sennett og Ziehe opptatt av de problematiske sidene ved «intimitetstyranniet» (jamfør 4.1.2). Penne skriver at nærhet og følelser er blitt viktige i hele samfunnet, og at det å tre ut av det intime og inn i en «offentlig rolle» er blitt en fremmed tanke. Hun utdyper: «Det er sterke tendenser i vår samtid som *tilslører* hvor viktig sosiale språk og metaspråklig bevissthet er i våre liv [...] Barn og unge invaderes av følelsesorienterte stimuli som definerer og konstruerer deres verden» (ibid.:42). Dette bidrar for det første til at elevene ikke er vandt med rollevekling; alt er og skal være «autentisk». Penne viser til ulike forskningsrapporter som viser at elever har problemer med å skille mellom fiktive og faktiske verdener, blant annet evalueringer av L97: «Elevens skriveopplæring har dyrket det personlige, emosjonelle uttrykket framfor det mer offentlige og argumentative språket, som er en viktig forutsetning for vårt demokrati» (ibid.). Videre gjør dominansen til de sterke, følelsesmessige stimuliene (som ofte i tillegg gjør krav på å være «sanne») at behovet for at elevene tilegner seg en motstandskraft er helt avgjørende.

Penne (2010) beskriver literacy som «et uttrykk for det metaspråket som vi alle trenger for å kunne tolke og forstå både litteratur, film og den verden vi lever i» (ibid.:16). Å mestre dette

metaspråket er et uttrykk for det hun kaller «språkmakt», en oversettelse av det teoretikerne Gee (5.2) og Scholes (5.3) kaller «textual power».

Penne er opptatt av danning i den forstand at hun er opptatt av identitetsutvikling (se særlig Penne 2001). Penne ville nok med sine begrep sagt at literacykompetansen utvikler elevens *identitet*. Literacyferdighetene som hun skisserer opp som mål for eleven, har etter min mening langt på vei danningselementer. Dette har med å gjøre at Penne vektlegger refleksjonselementet ved literacykompetansen, slik at den ikke bare blir en praktisk ferdighet, men en inkorporert, analytisk og kritisk tilnæringsmåte til tanker og ideer, fortellinger og narrative skjema – både de eleven møter hos andre, og hos seg selv. Literacy blir dermed en viktig del av elevens selvrefleksivitet.

5.2 Penne om James Paul Gees primær- og sekundærdiskurser

Penne henviser til sosiolingvistikeren James Paul Gee, som skiller mellom primær- og sekundærdiskurser i språket. Forenklet kan vi oppsummere Pennes gjengivelse av ham slik: Primærdiskursen er den sosiale varianten av språket som vi vokser opp med, den språklig skapte verdenen vi er «hjemme» i. Sekundærdiskursen er språket om eller fra «den fremmede verden». Penne skriver:

Å forholde seg til sekundærdiskurser innebærer alltid å forholde seg til andre og andres tanker. [...] Det er å gå inn i og ut av sosiale verdener som er annerledes enn det man er vant med i det hverdagslige: fremmede, kanskje skremmende, provoserende, irriterende eller fengslende og spennende. (2010:35)

Penne er opptatt av, og jeg følger henne i dette, at vi må hjelpe elevene med å forholde seg til også de fremmede verdenene. Å mestre dette er i følge Gee selve definisjonen på literacy: «I define literacy as mastery of secondary discourse» (Gee 2003:143, sitert i Penne 2010:35).

I følge Penne peker Gee (2003) på problemer med samtidas elevorienterte undervisning:

Det som lett kan komme til å skje, er at elever som i kraft av sine tidligere språklige erfaringer, sin primærdiskurs, har tilegnet seg skolens diskurser og en høy metaspråklig bevissthet, profitterer på de frie arbeidsmåtene, mens de som ikke har det, mister sjansen til aktivt å lære det de andre allerede kan, det de andre allerede har tilegnet seg. Mange elever klarer seg godt på egen hånd, mens andre elever virkelig trenger en lærer. De må lære det de andre kan. (Penne 2010:41)

Penne konkluderer derfor med at utvikling av metaspråk, for eksempel om ulike metaforer eller forskjellige narrative grunnskjema, må arbeides bevisst og målrettet med. Dette ligger nært opp til mitt syn. I denne oppgaven foreslår jeg et annet metaspråklig verktøy som kan komplettere Pennes og andres forslag, nemlig verdensbilder. Begge verktøyene forsøker å imøtekomme Gee, som «minner om at det er umulig å være kritisk til en Diskurs på bekostning av en annen Diskurs uten å ha metakunnskap om begge diskursene» (2010:42).

I følge Penne handler altså de økende forskjellene i skolen blant annet om at noen elever har metaspråk som en del av sin primærdiskurs, mens andre ikke har det. Dette er hun ikke alene om å hevde. Laila Aase skriver i en noe annen sammenheng:

Kan det for eksempel tenkes at vi implisitt krever systemer for skriving av våre elever som vi glemmer å fortelle dem om fordi vi regner dem som selvsagte? Ligger det med andre ord gjemt kulturelle koder i skriveopplæringen som bare noen få av våre elever har del i fra sine hjemmemiljø? I så tilfelle bidrar skolen til å opprettholde sosiale ulikheter i stedet for å utjevne dem. (Aase 2009:123)

Sett i lys av det vi har sett om metaperspektivets betydning, virker det sannsynlig at svaret på Aases spørsmål ovenfor er ja. Dette gjelder sannsynligvis flere sider ved opplæringen, ikke bare ulike skrivesjangre, men også andre komplekse mål, som dannelses mål, og literacymål i vid forstand. Derfor kan ikke læreren overlate eleven til seg selv, men må bidra med en klargjøring og tydeliggjøring av hva målet består i. Dette kan for eksempel gjøres ved metaspråklige samtaler og modellering.

5.3 Robert Scholes og «textual power»

Penne skriver at mer vektlegging av literacy og metaspråk vil motvirke de sosiale forskjellene i skolen (Penne 2010:28). Sentralt i denne argumentasjonen står Robert Scholes' teorier, særlig om «textual power». Scholes er opptatt av den retoriske påvirkningen eller forførelsen vi møter i kulturen: «The students who come to us now exist in the most manipulative culture human beings have ever experienced» (Scholes 1985:15). Litteraturundervisningen må ruste elevene til å håndtere slik påvirkning på en kritisk og motstandsdyktig måte. Penne oppsummerer Scholes slik:

Scholes hevder (...) at det blir stadig viktigere *hvordan* elevene leser. Samtidig må elever bli tekstkompetente på en helt ny måte. De må kunne forstå hvorfor og hvordan tekster fascinerer eller forfører oss. Uansett hvilken tekst som tas opp i klasserommet, må den derfor tematiseres

metaspråklig og retorisk. Opplevelse er ikke nok. Opplevelse er å bli forført. Det hører fritidslesningen til. På skolen må altså selve forførelsesopplevelsen tematiseres. (Penne 2010:23)

Scholes knytter denne forståelsen av hvorfor og hvordan tekster fascinerer eller forfører oss til det som er definert som sentrale dannelsesmål i denne oppgaven: «Wisdom», eller en økt bevissthet, for eksempel om hvordan ulike verdensbilder formidles i ulike tekster. Med Scholes' egne ord:

If wisdom, or some less grandiose notion such as heightened awareness, is to be the end of our endeavors, we shall have to see it not as something transmitted from the text to the student but as something developed in the student *by questioning the text*. (1985:14, min utheving)

Økt bevissthet oppnås ved at elevene stiller spørsmål til teksten. Slik utvikler de sin forståelse. Som vi har sett, skriver også Aase at danning ikke skjer ved overføring av kunnskap, men at eleven lærer «av og gjennom» arbeid med teksten (Aase 2005a:20). Vi skal senere se at også Sire er opptatt av den utviklende effekten av å stille spørsmål til teksten (6.3.2).

Scholes dannelsesmål innebærer en bevissthet om og en kritisk holdning til det han beskriver som tekstens makt, og en tilegning av motmakt, «a critical act», hos elevene:

If we accept the textual pleasure offered by the passage before us, if we enjoy this humor, we are in the text's power for as long as our pleasure lasts, and our codes are subordinated to those of the text. Only a critical act can free us from this power. (1985:61)

Å kunne lese med «textual power» innebærer ifølge Scholes å kunne leve seg inn i og forstå teksten fra innsiden, og å ta et steg tilbake og se den fra utsiden, med et kritisk blikk: “Reading (...) means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, (...) and to step away from it and see it from the outside. (...) This is textual power.” (1998:130-131). Det innebærer også å kunne respondere på tekstens budskap, og posisjonere seg selv i møte med de ulike tekstene (ibid.).

Et litteraturreview av Scholes' *Textual power* (1985) i *The English Journal* oppsummerer hva et slikt dobbelt blikk kan bidra med når det gjelder identitetsutvikling og danning. Å se lese en tekst med “textual power” innebærer ...

... to examine its assumptions and values, and in so doing so cast light upon our own (...) a literary work may enable us to see more clearly the cultural paradigms that control our thinking, and thus return to us some of that control. Textual power, for Scholes, is that strength and skill that may

enable us to resist manipulation by texts of all sorts. We are constrained, shaped, directed, not only by the language of advertising and politics, but also by the fiction of our culture, and Scholes would have a literary education give us the power to assert ourselves against those forces. (Probst 1987:73)

I det foregående kapittelet har vi sett at metaspråklig kompetanse er en nøkkel til å fortolke og forstå ulike tekster, og at metaspråklig tekstarbeid har et særskilt dannelsingspotensial. En slik tilnærming til tekst er altså nyttig også i et literacyperspektiv – faktisk er noen av Rosenblatts begrunnelser for arbeid med litteratur svært sammenfallende med begrunnelser for literacy i mediesamfunnet i dag. Rosenblatt skriver for eksempel:

It would be fatuous to ignore the crude, oversimplified, and false pictures of human behavior and motivation presented by the mass media and the drugstore paperbacks. (...) Although the reading of a novel will not in itself counteract all the unfavorable pressures, it can be a means for helping the student to develop conscious resistance to those influences. (1995:88)

En slik «conscious resistance» eller evne «to resist manipulation» er altså knyttet til literacykompetanse hos Scholes. Selv om hun omtaler populærkulturen på en mindre dramatisk måte enn Rosenblatt og Scholes, er også Sylvi Penne opptatt av språklig makt og motmakt:

Målet for literacy er rett og slett større bevissthet om «språklig makt» i et samfunn der stadig mer makt handler om språklig makt: Det gjelder bevissthet både om den maktbruken vi alle utsettes for gjennom medier, reklame og andre ideologiske og kommersielle interesser, og om den makten man selv kan få med innsikt i spillets regler. (2010:29)

Danningsmålet om en kritisk og overskridende holdning til egen kultur og egen tenkning, er med andre ord også et literacymål.

Som Sire og Rosenblatt fremhever Scholes at en bevissthet om andres slutninger, holdninger og verdier bevisstgjør om vårt eget ståsted. En kritisk analyse av teksten kan hjelpe oss til å avsløre det Rosenblatt kaller for «blind spots» (1995:108). Hun skriver om betydningen av at elevene tilegner seg en lese måte som går fra en empatisk innlevelse til kritisk vurdering, fordi det utvikler «conscious resistance to those influences (...) and social forces» (1995:88). Det dreier seg med andre ord om en retorisk bevissthet, også for henne.

Scholes ligger nært opp til Rosenblatts didaktiske prosjekt (4.3.1), der lesing innebærer en bevegelse: Først intimitet og opplevelse, deretter avstand og analyse. I kapittel 4.2 pekte jeg

på at også Aase holder frem en slik dobbel tilnærming til tekst: Et innenfrablikk, en «åpenhet for andres tanker og livsvilkår» (2014:19), og en kritisk, metakognitiv analyse og vurdering. Men i gjennomgangen ovenfor er det tydelig at Scholes går lengre enn begge disse i sin retorikk, både når han beskriver den påvirkningen vi blir utsatt for, og når han utvikler teorier og begrep som skal hjelpe oss å håndtere denne påvirkningen. Rosenblatt representerer en mellomposisjon: Hun går også langt i å understreke alvoret i hva litteraturundervisning kan bidra til, uten at hun bruker like sterke uttrykk som Scholes. Dessuten er Rosenblatt opptatt av at de sterke opplevelsene tekstene kan gi, er en nødvendig del av elevenes modning, og derfor ønsket. Scholes bruker stort sett negative metaforer for å skildre fortellingens «retoriske forførelse» (Penne 2010:46). Det er noe man må bruke makt for å frigjøre seg fra.

5.4 Dag Skarstein: Litteraturlesing og metaspråk

Dag Skarsteins *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (2013) er en stor kvalitativ studie med deltagende observasjon av 110 norsktimer, 101 intervjuer med 21 informanter og innsamling av skriftlige elevarbeider. Et av hovedtemaene i avhandlingen er metaspråkets betydning for utvikling av leseforståelse og literacy, og Skarstein viser til Penne, Gee og Scholes' teorier i sine analyser. Skarsteins funn er urovekkende, og bekrefter Pennes påstand (jmfør 5.1) og mine erfaringer fra klasserommet: Mange av elevene var ute av stand til å lese og forstå teksten når den krevde at de levde seg inn i en annen virkelighetsforståelse enn sin egen. De anvendte i stedet utelukkende referanser fra sin egen hverdag, og de gjorde det uten å reflektere over at det var dét de gjorde. De var ikke oppmerksomme på at det kunne finnes andre virkelighetsforståelser, ikke engang andre samfunnsforhold, enn det som var deres «primærDiskurs» (5.2). Dette førte ikke bare til liten forståelse for teksten og den tiden den var skrevet i, men avslørte også manglende evne til å sette seg inn i karakterenes situasjon. Dette gjaldt særlig elevene med lav metaspråklig bevissthet. Skarstein skriver:

... mangelen på en metastyrt lesestrategi [gir] seg et svært underlig utslag i teksttolkningen. Problemet i didaktisk sammenheng er ikke selve verdikodene som tolkes inn i teksten. Problemet er at tolkningen forenkles og tilpasses slik at de bekrefter informantenes allerede eksisterende meningsbærende skjema. [...] Disse lesemåtene kjennetegnes av manglende inkludering av den andres perspektiv. (Skarstein 2013: 146)

Skarstein ser en sammenheng mellom lav metaspråklig bevissthet og en i hovedsak følelsesmessig respons, som han knytter til det han kaller en affinitetsdiskurs, en diskurs der

følelser og intimitet dominerer. Affinitetsdiskursen kan ifølge Skarstein vanskeliggjøre at elevene klarer å tenke rasjonelt og prinsipielt, og at de klarer å forholde seg saklig til ukjente standpunkt og fremmed argumentasjon. Dette har slik jeg ser det sammenheng med det tidligere diskuterte «intimitetstyranni» og de konsekvensene individualisering har ført til i skole og samfunn. Også Rosenblatt peker på at endel tema aktiverer det hun kaller «automatic emotional reflexes» (1995:92), og at disse hindrer elevenes forståelse av teksten. Hennes løsning er bevisstgjøring: «the reader's problem is to be aware of how much his own preconceptions enter into his interpretation» (ibid.).

Skarsteins funn styrker Pennes påstand om at trekk ved vår kultur øker behovet for å utvikle et metaspråk i skolen – fordi det ser ut til å bli en mindre og mindre viktig del av hverdagspråket elevene omgir seg med, for de fleste elever. Selv om Pennes karakteristik av elevene kan virke noe pessimistisk, ser den altså ut til å passe her: «Elevene trenger rett og slett språk og innsikt som kan gi mer avstand, [...] ellers ser de bare seg og sitt» (Penne 2010:13).

Det er interessant at Skarstein hadde forventet å finne forskjeller i fleksibilitet og vilje til å leve seg inn i andre kontekster langs *kulturelle* skillelinjer i arbeidet sitt. Skillelinjene gikk derimot ikke her, men mellom de som hadde metaspråklig kompetanse og de som manglet. Dette viser etter min mening at det ikke er først og fremst innvandrerelever med en annen kulturell bakgrunn som trenger å lære å sette seg inn i et vestlig perspektiv på verden. Det er like mye majoritetslever som trenger å se at den måten de ser verden på, ikke er så selvsagt som de kanskje tror. Ja, kanskje særlig dem, fordi de ikke møter mye motstand på verdensbildet sitt i kulturen forøvrig. Dette underbygger etter mitt syn behovet for å arbeide systematisk med å utvikle et metaspråk om verdensbilder.

5.5 Oppsummering

Dette kapitlet har fått frem et retorisk perspektiv på tekster, slik literacy-feltet har tradisjon for å gjøre. Det tydeliggjøres at vi alle er gjenstand for *påvirkning*. Denne påvirkningen skjer særlig i form av fortellinger, som jo appellerer sterkt til følelsene våre (se også kapittel 4.3). Det interessante er at løsningen som teoretikerne i dette kapitlet presenterer på problemet, i svært stor grad sammenfaller med dannelsingsmål slik de er beskrevet i kapittel 4: Det dreier seg om en personlighetsutvikling som gjør elevene i stand til å se seg selv, andre og den påvirkningen de blir utsatt for *utenfra*. Det dreier seg om å bli bevisst på hvordan og hvorfor

de reagerer som de gjør i møte med sterke fortellinger. Dette innebærer evne til retorisk analyse, men også kjennskap til seg selv. Hvilke verdier og holdninger, fordommer og antagelser, hvilket menneskesyn og hvilken virkelighetsforståelse finner de hos seg selv, når de blir konfrontert med andres fortellinger?

De personlige karaktertrekkene som vi har sett argumenter for at litteraturundervisning har potensiale for å utvikle hos eleven, i både dette kapittelet og kapittelet om danning, er nettopp dét: Personlighetstrekk, være-, handle- og tenkemåter som kan anvendes i møte med mennesker. Rosenblatt hevder da også at litteraturundervisningen har den største betydning for elevens virkelige liv:

«... he should be helped to gain broader and deeper insight through literature itself. (...) he may gain some critical consciousness of the strengths or weaknesses of the emotional and intellectual equipment with which he approaches literature (and life). (1995:101-108)

Et metaperspektiv på tekster kan altså utvikle elevens evne til å nærme seg ikke bare tekster, men andre mennesker, og seg selv. Literacykompetanse har med andre ord overføringsverdi til dannelsesprosesser hos eleven.

6 Verdensbilder: Definisjon og klargjøring

Jeg har beskrevet hvordan utvikling av metaspråklig kompetanse gir eleven større forståelse for seg selv og andre. Det bør være en sentral del av dannelsesmålssettingen. Metaspråklig kompetanse styrker også literacykompetanse hos eleven. Jeg har lansert påstanden om at et metaperspektiv på verdensbilder kan være et særlig nyttig metaspråklig begrep. I dette kapitlet drøfter og klargjør jeg verdensbildebegrepet, og begrunner hvorfor jeg mener det egner seg som metaspråklig begrep til bruk i arbeid med fortellinger i norskfaget på videregående skole.

Flere av teoretikerne som har gitt argumenter for utvikling av metaspråklig kompetanse i denne oppgaven, har også foreslått konkrete metaspråklige begrep som kan fungere som didaktiske hjelpemidler. Jeg vil ganske kort gjengi disse her, som referansepunkt for den videre drøftingen. De er nyttige innfallsvinkler, og kan inngå som en del av arbeidet med verdensbilder.

Deretter vil jeg klargjøre og drøfte begrepet verdensbilde. Jeg vil først vise hvordan *Weltanschauung*-begrepet gir nyttige impulser til hvordan begrepet kan forstås og brukes didaktisk. Deretter drøfter jeg en sentral anglo-amerikansk teologs definisjon av *worldview* og hans forslag til praktisk tilnærming til verdensbilder i litteratur. I den norske fagdebatten er *livssyn* det mest tilsvarende begrepet, og dette forskningsfeltet gir særlig momenter til hvordan verdensbildebegrepet kan anvendes i undervisningen. Disse blir diskutert mot slutten av kapitlet.

6.1 Andre metaspråklige begrep

Å snakke om tekster fra et metaperspektiv er selvsagt ikke nytt, heller ikke at det begrunnes litteraturdidaktisk. En vanlig metaspråklig tilnærming er metafor-teori²³. Metaforer er interessante fordi de er språklige bilder som former rommene vi tenker i. Penne (2010) trekker frem eksempelet «Et meningsfullt liv er en reise» som en grunnleggende, meningsskapende metafor som «tillegger fortellinger metaforisk/allegorisk mening»

²³ For en grundig introduksjon i metafor-teori, se f.eks. Lakoff og Johnsons *Metaphors we live by* (2003).

(2010:13). Kulturens grunnleggende metaforer gir en tolkningsramme for hendelser i livet og for fortellinger. Derfor er det viktig å rette elevenes oppmerksomhet mot dem. Skarstein (2013) peker på betydningen av en metaspråklig forståelse av dem:

Et sentralt poeng i didaktisk sammenheng er metaforens to sider; den kan forføre, fange og begrense utsynet, samtidig som den kan åpne, utvide og utvikle det. Metaforer er både kulturelle og kognitive, og de metaforene som kan avgrense «freedom of conceptualization», er de man innenfor kulturer deler og som genererer nye overføringer. Hvis vi ikke klarer å tenke utenfor metaforen, går vi umerkelig over til å tenke i tautologier. Forskjellen ligger i det Bruner og Gee refererer til som metaspråklig bevissthet, og som hos Lakoff og Johnson får formuleringene «learn to monitor the use of our cognitive uncounscious», noe som bare kan skje hvis man «learn how it operates». Dersom man ikke forstår metaforer på et slikt metanivå, har de en tendens til å bli selvbekreftende. (2013:39-40)

Ifølge Skarstein kan konsekvensene av en ubevisst aksept av de grunnleggende metaforene være alvorlige: Metaforene skaper da «en selvsagt verden der behovet for begrunnelser og argumenter viker for rettferdiggjøring av det man allerede «vet», gjør eller mener» (ibid.). Denne «selvsagte verdenen» er det Rosenblatt og Scholes har argumentert for en bevisstgjøring av. Jeg er enig, men vil legge til at metaforene ikke er det mest grunnleggende nivået for ulike «selvsagte verdener» man kan identifisere. Grunnleggende metaforer kan etter min mening vise grunnleggende verdier. Det er imidlertid gode grunner for å sette disse verdiene inn i en større sammenheng slik blant andre Rosenblatt også argumenterer for.

Et annet didaktisk hjelpemiddel er analyse av narrative grunnstrukturer. Penne (2010) refererer til Hogan (2003) og viser at fortellinger ofte har grunnleggende likhetstrekk på tross av ulike, kulturelle uttrykk. Selv om det å få frem det allmennmenneskelige i ulike kulturer er et uttalt mål hos Penne, viser hun at denne tilnærmingen også kan avdekke grunnleggende, kulturelle skillelinjer. Særlig peker hun på hvordan myten om helten som ofrer seg har endret seg i vestlige medier og populærkultur. Den har nå blitt til en grunnfortelling med «meg som offer» i fokus. Dette er i følge Penne en «direkte omsnuing av den prototypiske og universelle offertematikken» som «er så tydelig til stede i enkelte medier og enkelte former for populærkultur at den bør tematiseres i et literacy-perspektiv» (2010:205-6). Altså er det ikke bare likheter, men også forskjeller, som må behandles fra et metaspråklig perspektiv.

Dette må forstås som at utvikling av literacykompetanse forutsetter at elevene arbeider med *forskjeller* i kulturelle, narrative grunnmønstre så vel som likheter. Jeg støtter Penne i at dette

er særlig aktuelt når forskjellen oppstår som følge av en gradvis kulturell forskyvning av verdier, menneskesyn og virkelighetsoppfatning slik som i offer-fortellingen. Da vil den lettere inngå som en del av våre «blind spots». Det er vektige grunner for å peke på likhetstrekk, men vi har sett at Skarstein, Flensner og Penne peker på at elever ser ut til å ha lav bevissthet om at forskjeller faktisk eksisterer. Det som for læreren kan oppleves som en bevisstgjøring på at vi har fellestrekk trass forskjeller, kan i verste fell forsterke elevens nedvurdering av reelle forskjeller. De bør helst «oppdage» forskjeller med læreren til stede, slik at de kan få hjelp til å håndtere disse motsetningene på en respektfull måte. Derfor mener jeg at det er viktig at elevene lærer å skjelne mellom og å gjenkjenne ulike verdensbilder.

Penne beskriver Scholes' årsprogram for engelskundervisning i high school, som har utvikling av «textual power» som mål. Undervisningsprogrammet dreier seg om å utforske andres og egen *stemme*, og å undersøke hvordan disse kommer til uttrykk i alle slags tekster. Bærende i undervisningsopplegget er «the metaphor of voice and the concept of culture» (Scholes 1998:128-142, Penne 2010:46-49). Som kategorisering av ulike stemmer foreslår Scholes klasse, rase, kjønn og utdanningsnivå. Etter min mening er disse kategoriene nyttige, men ufullstendige: Det finnes mange stemmer med ulikheter på andre områder enn disse. I tillegg er dette kategorier som kan oppleves som noe statiske. Scholes' kategorier kan imidlertid gjerne være en del av det man undersøker ved verdensbilder.

Den største styrken ved Scholes' undervisningsopplegg er at det gir noen grunnleggende rammer som legger til rette for å arbeide med utvikling av metaspråklig kompetanse. Stemmemetaforen skaper en «imagination» (se 4.3.4) som påvirker hva elevene lærer av det som er helt vanlige morsmålsfaglige arbeidsoppgaver, også i norske klasserom: Lesing av og samtaler om lyrikk, noveller og romaner, utvikling av skriftlige analyser, og arbeid med sakprosa, retorikk og sammensatte tekster. Det som skiller dette kurset fra andre engelskfag, ligger etter min mening i *fortellingen* om hva som foregår i klasserommet. Spørsmålene Scholes ønsker at elevene skal kunne svare på etter fullført kurs, er spørsmål som «hvilke stemmer kan jeg forstå? Hvilke stemmer kan jeg bruke? Og hva har mine stemmer å gjøre med hvem jeg er og hva jeg kan bli?» (1998:142). Kurset ble godt tatt imot hos de 400 lærerne og 21 000 elevene som gjennomførte kurset i 1996-97 (Scholes 1998:142). I følge Scholes har dette bl. a. med å gjøre at kurset ikke bare hjelper elevene til å lese og skrive bedre, men at de «will understand how reading and writing connect to film and television – and how they themselves can become better and more critical consumers of all the text and

media they encounter» (1998:141-142). Metaspråket som ligger i metaforen om ulike stemmer, ser altså ut til å lykkes i å utvikle økt «textual power» hos elevene.

Det er god støtte i fagmiljøet for den didaktiske verdien av å etablere et metaspråk om fortellinger. Verdensbildebegrepet tilfører imidlertid noe vesentlig som vil bli klart i det følgende.

6.2 Historiske impulser

Verdensbildebegrepet har røtter i det tyske konseptet *Weltanschauung*²⁴. Å sette meg inn i primærlitteratur om dette filosofiske og historiske stoffet går utenfor rammene til denne oppgaven. Jeg har derfor særlig støttet meg på David K. Naugles *Worldview. The history of a concept* (2002). Naugle er filosofiprofessor ved Dallas Baptist University. Boken hans har som mål å gi en historisk genealogi over *worldview*-begrepet, og deretter sette det inn i en evangelikalsk, reformert ramme²⁵.

Weltanschauung ble brukt første gang hos Kant i 1790 (Naugle 2002:58).²⁶ Kant bruker begrepet bare denne ene gangen. Det markerer likevel starten på begrepets historie, og Kants filosofiske «kopernikanske revolusjon» med menneskeselvet i sentrum beredte grunnen for at begrepet kunne utvikle seg til å handle om selvets intellektuelle oppfatning av universet:

From its coinage in Kant, who apparently used the term only once and for whom it was of minor significance, it evolved rather quickly to refer to an intellectual conception of the universe from the perspective of a human knower. Kant's Copernican revolution in philosophy, with its emphasis on the knowing and willing self as the cognitive and moral center of the universe, created the conceptual space in which the notion of worldview could flourish. (Ibid.:59)

I enda større grad skulle det betegne et rammeverk for å forstå og tolke verden, slik det ble forstått og brukt av Schelling (1775-1854) (ibid, s.60). Hos ham gav et *Weltanschauung* svar på selve eksistensens gåte. Det var i denne formen *Weltanschauung* ble omfavnet av tyske

²⁴ *Weltanschauung* blir oversatt til worldview, som kan oversettes til verdensbilde eller livssyn på norsk.

²⁵ *Worldview. The history of a concept* (2002) er så langt jeg kan se alene om å gi en interdisiplinær oversikt over begrepet og er anerkjent også utenfor evangelikale sammenhenger: "Despite his theological agenda, his wide-ranging discussion provides good food for thought to anyone interested in the nature, history, and development of the concept of worldview and the problems of historicism, relativism, and anti-realism" (Cannon 2006:27).

²⁶ Kant, *Critique of Judgement: Including the first Introduction*, sitert i Naugle 2002:59.

idealister og romantikere rundt 1800, og det spredte seg derfra både til andre språk og til dagligtalen. I løpet av 1800-tallet var begrepet blitt svært populært i Tyskland, og det ble brukt i et mangfold av disipliner.²⁷ Et begrep for å beskrive menneskets oppfatning av verden har altså lange tradisjoner.

Hegel får æren for å ha utviklet *Weltanschauung* i betydningen «alternative conceptual frameworks» eller «alternative theories of life» (Solomon&Rorty, sitert i Naugle 2002:69-73). Ideen om at det finnes ulike og mer eller mindre inkompatible verdensbilder stammer herfra. Utviklingen av en slik betydning av begrepet henger sammen sekulariseringen av vesten. Da det kristne verdensbildet mistet sitt hegemoni i opplysningstiden skapte det en økende bevissthet om muligheten for å ha ulike grunnleggende oppfatninger om verden. Dette er en viktig side ved begrepet slik jeg bruker det i denne oppgaven, og viktig å forklare for elevene. Som vi har sett tyder forskning ikke bare på lav bevissthet om hva andres verdensbilder er og hva de innebærer, men også om at de finnes.

Verdensbildebegrepet har helt siden Hegel hatt både individuelle og kollektive sider. Siden det er enkelteleven som er tema for denne oppgaven, vil jeg ikke gå inn på de nasjonale eller kollektive sidene ved *Weltanschauung*-begrepet. Selvsagt spiller fellesskap og kultur en viktig rolle for verdensbildet man har, men de historisk-filosofiske sidene ved dette aspektet går utenfor rammene for denne oppgaven. I den grad jeg er opptatt av et kollektivt perspektiv, er det i tilknytning til det fellesskapet som utgjør eleven og lærerens arbeidsarena, i den sammenhengen som er didaktisk interessant fordi læreren kan påvirke og forme den, nemlig praksisfellesskapet i klasserommet. Dette er drøftet i kapittel 4.3.4.

Enkeltindividet er sjelden eller aldri helt konsekvent i sitt verdensbilde. Vi kan ha motstridende verdier, og verdiene vi har kan ha tilknytning til ulike verdensbilder. Dette samsvarer med Hegels forståelse av at vårt *Weltanschauung* er dynamisk og påvirkes av det vi med dagens språk kan kalle vår mentale innstilling. Ifølge Hegel beveger bevisstheten vår seg mellom ulike ytterpunkter:

²⁷ Begrepet ble bl. a brukt av historikeren Leonard von Ranke, musikeren Richard Wagner, teologen Ludwig Feuerbach, legen Alexander von Humboldt, lingvistikeren Wilhelm von Humboldt.

...sensuous and intellectual, emotional and reflective, practical and theoretical, mystic and philistine, sceptical and dogmatic, empirical and speculative, conservative and radical, selfish and social, religious and secular. (Hegel sitert i Naugle 2002:69)

Weltanschauung hos Hegel er ikke først og fremst et konsekvent filosofisk system, men et rammeverk og et uttrykk for hvordan vi tolker våre erfaringer. Både i arbeid med tekster og i utarbeidelsen og bevisstgjøring av elevens eget verdensbilde er det avgjørende at læreren holder frem nettopp det dynamiske ved verdensbilder. Verdensbildeperspektivet må aldri bli skjematisk, verken anvendt på tekster eller på elevens eget liv.

Erfaringsperspektivet i *Weltanschauung*-forståelsen fikk en sentral rolle i Skandinavia, der det bl.a. hadde stor innflytelse på Kierkegaards tenkning. Kierkegaards *livsanskuelse*²⁸ er ikke først og fremst et fint utmeislet abstrakt filosofisk system, men en tolkningsnøkkel (rammeverk) til å forstå og tolke alle ting. Tolkningen av livserfaringene var for ham en måte å arbeide mot det greske dannelsingsmålet: «Kjenn deg selv!». Kierkegaard har skrevet at “the purpose of life [is] to find a truth for which one could live and die” (The journals of Kierkegaard 1834-1854:15-16, sitert i Naugle 2002:75). Naugle kommenterer: “... it seems that he was searching for nothing other than a “livsanskuelse”, a deep and satisfying view of life that would enable him to become a total human self» (ibid.).

Naugle skriver at for Kierkegaard er det å utvikle egen livsanskuelse veien til å bli et helt menneske, å bli dannet til det man er skapt til å være²⁹. Dette er store mål, og en kan stille seg spørsmålet om Kierkegaard i det hele tatt trodde at dette var mulig. Å overføre en slik målsetting til skolen og til elevene kan virke svulstig. Men i møte med en litteraturundervisning som for mange elever jeg har snakket med fremstår som meningsløs, er alle kontaktpunkter med mening velkomment. Og elevens kapasitet for alvor og store livsmål er overraskende stort. Det er mitt inntrykk at for mange lærere handler allerede litteraturundervisningen blant annet om å arbeide med store livsspørsmål, men dette målet er ofte uuttalt og skjult for elevene. De meningsskapende perspektivene står i fare for å ikke nå fram til elevene når de ikke er eksplisitte.³⁰ Erfaringen min fra klasserommet er at å peke på at

²⁸ *Weltanschauung* ble oversatt til verdensanskuelse / livsanskuelse av Kierkegaard i 1838.

²⁹ Hos Kierkegaard begrenser dette dannelsingsmålet – denne plikten og friheten til å finne seg selv - seg til mannen. Det må selvsagt også gjelde kvinnen.

³⁰ Jamfør Olin-Shellers funn om at tekstene læreren anså som dannende, ble beskrevet som meningsløse av elevene, se kapittel 4.1.3.

det vi holder på med i norskfaget er å undersøke ulike syn på «menneske, natur og samfunn», som det står i utkastet til den nye læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet 2019:12), er med på å fylle faget med mening for elevene og slik bidra med motivasjon for faget (se forøvrig kapittel 4.3.4 om betydningen av forestillingen om faget).

Kjenn deg selv – slik blir det å arbeide med verdensbilder en danningsutfordring til elevene: Er du enig med det verdensbildet denne teksten formidler? Hvorfor, eller hvorfor ikke? Å undersøke og analysere verdensbilder er å gi muligheter for å utvikle identitet. Når elevene arbeider med verdensbilder, undersøker de ulike måter å se seg selv og verden på. Som det er argumentert for i denne oppgaven, legger det til rette for en bevisstgjøring av eget ståsted. Og, veien til å se seg selv utenfra går gjennom å se seg selv fra andres sted, gjennom det Ziehe har beskrevet som desentrering (4.2). Altså er det å leve seg inn i andres livsanskuelser etter min mening nødvendig for å se seg selv utenfra. Det inngår dermed også i viktige dannings- og literacymål.

6.3 James Sire

Weltanschauung blir på engelsk oversatt til *worldview*. I Oxford dictionary defineres «world view» på denne måten: «A particular philosophy of life or conception of the world» (Oxforddictionaries.com, 2019). Denne definisjonen samsvarer med *Weltanschauung*-begrepet slik det er beskrevet i det foregående. Definisjonen er kort og klar. Når begrepet skal anvendes i klasserommet kan det imidlertid være til hjelp for lærer og elev med noen konkretiseringer.

Begrepet har et svært bredt bruksområde innenfor en mengde fagfelt.³¹ David Naugle skriver imidlertid at det særlig er i evangelikale sammenhenger *worldview* har blitt utviklet og brukt, blant annet som hjelpemiddel for bevisstgjøring om kristen tenkning i møte med sekularisering (Naugle 2002:31). Naugle holder frem James Sires *The Universe Next Door* (2009) som et standardverk i denne tradisjonen (Naugle 2002:255-256 og 354-355). Sire har

³¹ I lingvistikk har begrepet for eksempel blitt brukt innenfor lingvistisk determinisme, men også i forsøk på å knytte sammen litteraturteori og lingvistikk, som hos James Underhill (2009). Innenfor kognitiv psykologi har Arthur Nilsson (2013) beskrevet hvordan en persons *worldview* legger et viktig grunnlag for personligheten (Nilsson 2013:70). Religionsviteren Ninian Smarts *worldview*-definisjon (2000) har fått en sentral plass for utviklingen av forståelsen av religionsdimensjoner i undervisningen i religionsfaget på videregående skoler.

utviklet en fremgangsmåte for analyse av *worldviews* i litteratur, som blir drøftet i kapittel 6.3.2. Margunn S. Dahle (6.4.2) støtter seg også i stor grad på Sires begrep i utviklingen av sin metode for analyse av livssyn. Sires definisjon av *worldview* samsvarer i stor grad med verdensbildebegrepet slik jeg bruker det i denne oppgaven. Det er derfor naturlig å presentere og drøfte Sires definisjon og praktiske tilnærming. I det følgende oversetter jeg *worldview* til *verdensbilde*, selv om min forståelse av begrepet innebærer noen nyanseringer som vil bli tydelige i det følgende.

Sires apologetiske tilnærming er særlig relevant for undervisning i en kristen friskole (jamfør også kapittel 1.1). Jeg vil likevel understreke at jeg mener at å anvende Sires verdensbildebegrep i litteraturundervisningen legger til rette for en forståelse for andre og seg selv som bør være sentral i lærerens forståelse av dannelses- og literacymål for *alle* elever.

6.3.1 *Worldview*: “The foundation on which we live and move and have our being”

Sire definerer *worldview* slik:

A commitment, a fundamental orientation of the heart, that can be expressed as a story or in a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true, or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basic construction of reality, and that provides the foundation on which we live and move and have our being. (Sire 2009:20)

Det går frem av Sires definisjon at han mener at alle har et verdensbilde, som svarer på noen grunnleggende spørsmål (se også kapittel 6.3.2). Dette mener han at vi må forholde oss til i dagens pluralistiske samfunn:

We should realize that we live in a pluralistic world. What is obvious to us may be “a lie from hell” to our neighbor next door. If we do not recognize that, we are certainly naive and provincial, and we have much to learn about living in today’s world. (...) The fact is that we cannot avoid assuming some answers to such questions. We will adopt one stance or another. Refusing to adopt an explicit worldview will turn out to be itself a worldview, or at least a philosophic position. In short, we are caught. (Sire 2009:24)

Sires definisjon gir rom for at våre grunnleggende antakelser kan være mer eller mindre riktige eller gale, noe vi er mer eller mindre bevisste på, og at de ha mer eller mindre indre konsistens. Dette er viktige momenter å holde fast ved ovenfor elevene, slik at vi unngår en

skjematisk forståelse av verdensbildebegrepet. Som når man arbeider med litteraturhistoriske merkelapper, bør man forsøke å komme videre fra illustrerende eksempler og forenklede definisjoner til mer komplekse forståelser.

Formuleringen «orientation of the heart»³², og at verdensbildet kan ta form som en «story» eller fortelling, er tatt inn i den nyeste utgivelsen til boka etter kritikk om at den tidligere definisjonen var for teoretisk. Den tidligere definisjonen tok ifølge kritikerne ikke tilstrekkelig hensyn til den praktiske siden ved begrepet, sider som kommer tydeligere til syne i en annen teologs definisjon, James Olthuis’:

A worldview (or vision of life) is a framework or set of fundamental beliefs through which we view the world and our calling and future in it. This vision need not be fully articulated: it may be so internalized that it goes largely unquestioned; it may not be explicitly developed into a systematic conception of life; it may not be theoretically deepened into a philosophy; it may not even be codified into creedal form; it may be greatly refined through cultural-historical development. Nevertheless, this vision is a channel for the ultimate beliefs which give direction and meaning to life. It is the integrative and interpretative framework by which order and disorder are judged; it is the standard by which reality is managed and pursued; it is the set of hinges on which all our everyday thinking and doing turns. (Marshall et al. 1989:29)

I denne definisjonen er det praktiske perspektivet viktig: *Worldview* har med vårt blikk på «our calling and future» i verden, og griper altså inn i både hverdagen og våre tanker om fremtiden. Det uartikulerte og usystematiske ved *worldviews* blir inkludert, og at et verdensbilde kan ta form av en fortelling heller enn av dogmer. Videre er Olthuis i likhet med Sire opptatt at verdensbildet kan være skjult, også for oss selv: Ikke stilt spørsmål ved, ikke formulert, ikke systematisert eller koherent – men uansett hvor uutalt det er, og hvor lite bevisst man kan være på sitt verdensbilde, er det av største betydning for det praktiske livet: Det gir grunnlaget for våre verdier, våre prioriteringer og våre mål for livet.

At elevenes verdensbilde kan være skjult for dem, samsvarer med funnene hos og teoriene til Flensner, Rosenblatt, Penne, Scholes og Skarstein slik de er presentert tidligere i denne oppgaven. Det er min erfaring at nettopp dette perspektivet gir motivasjon og forståelse for at fenomenet verdensbilder er viktig å undersøke. Hvilket grunnlag har elevene for sine verdier

³² Selv om språket i Sires definisjon kan oppleves vel svulstig og derfor bør modereres noe ovenfor elevene, kan en personlig og praktisk tilnærming være med på å gjøre verdensbildetenkning og litterær analyse relevant for elevene.

og prioriteringer? Som nevnt i kapittel 4.3.1, er ofte dette elementet enklest å ta opp i arbeid med tekster som representerer holdninger elevene tar avstand fra, for eksempel tidligere tiders aksept av kvinneundertrykking, sosiale forskjeller eller raseforskjeller og slaveri. Det didaktiske grepet ligger i å peke på at mennesker som hadde disse holdningene, faktisk var «i god tro»: Kvinnen skulle inneha sin «naturlige plass». Det var best for samfunnet, altså for alle, at klasseskiller ble opprettholdt. Slaveri ble begrunnet i bibelske tekster. Holdningene ble med andre ord begrunnet og fundert i ulike verdensbilder. En samtale om dette viser elevene hvor viktig det er at vi undersøker våre egne holdninger og verdier. Hvilke sider ved vår kultur – ved mine holdninger - vil man dømme om hundre år, slik vi i dag fordømmer slaveriet?

Perspektivet eller rammeverket er i følge Olthuis både ”integrative” og ”interpretative”. Det er en fortolkningsnøkkel og et utgangspunkt for å forstå oss selv og verden. Når vi tolker vil vi forsøke å integrere det vi møter i verdensbildet vi allerede har. Integrate betyr «å gjøre til en del av», og selv om de færreste av oss er fullstendig konsekvente i vårt verdensbilde, trenger vi at de ulike delene passer sammen på en måte som fungerer, ved å enten avvise eller akseptere holdninger, verdier og premisser.³³ Verdensbilde, uartikulert enn det kan være, griper inn i hverdagens tenkning og handling som et «set of hinges». Når elevene blir oppmerksomme på dette, og oppdager at det kan være skjult for dem hvilke hengsler de baserer tenkningen sin på, er det min erfaring at de blir motivert for prosjektet med å undersøke egne og andres verdensbilder.

Denne definisjonen har også et annet moment som er nyttig for en didaktisk bruk av verdensbildebegrepet. Rammeverket (framework) eller våre grunnleggende overbevisninger (beliefs) blir beskrevet som et perspektiv vi ser verden gjennom, «a vision». Syn- eller brillemetaforen er nyttig i møte med elevene fordi den tydeliggjør at det finnes forskjellige sett. Elevene kjenner til at briller med ulik farge og styrke lar virkeligheten brytes gjennom dem på ulike måter. Forskjellene mellom ulike syn kan være store eller små, og gjengivelsen av virkeligheten kan være mer eller mindre riktig. Metaforen kan med andre ord bidra til en generell forståelse av at det finnes ulike perspektiv.

³³ Nilsson (2013) fant i sin avhandling om verdensbilder og personlighetsyper at i møte med livskriser (som har gjort at verdensbildet ikke lenger fungerer) blir det avgjørende for mennesker om de klarer å justere sitt verdensbilde til ett der den nye informasjonen krisen førte med seg, kan bli integrert.

6.3.2 “How to read worldview-ishly”. Sires tilnærming til verdensbildeanalyse.

Sire har som nevnt utviklet en fremgangsmåte for verdensbildeanalyse i *How to Read Slowly* (1978). Der beskriver han hvordan man kan gå frem for å lese «so that the world view of the author becomes obvious» (1978:13). For å vise at verdensbilder kommer til uttrykk i tekster, og for å demonstrere hovedlinjene i tilnæringsmåten, gir han et eksempel fra en ølreklame:

«You only go ‘round once in life. So you’ve got to grab for all the gusto you can get (ibid.:14).»

Sire deler argumentasjonen i reklamen opp i to hoveddeler. Del 1: «You only go ‘round once in life”. Sire skriver at dette er en påstand om “human nature”: Mennesker blir født, lever, dør og kommer ikke tilbake. Påstanden tilbakeviser enhver idé om reinkarnasjon (ibid.:16).

Del 2: “So you’ve got to grab for all the gusto you can get.” Denne påstanden innebærer ifølge Sire at påstand 1 også utelukker enhver type liv etter døden, fordi den avviser muligheten for at «there might be greater gusto beyond» (ibid.:16). Dette gjør at Sire knytter påstand 1 til naturalisme. Videre peker han på at reklamen holder frem fornøyelse som en sentral verdi, og at dette er en prioritering som en prinsipiell naturalist som verdsetter andre like mye som seg selv, vil ha like mye problemer med som ham selv, som er en kristen. Sire kommenterer: «It is an appeal to our hedonistic, self-centered nature» (ibid.:16).

Sire fortsetter med å vise hvordan verdensbilder kommer til syne i sakprosaetekster, lyrikk og andre tekster. Blant annet kommenterer han et dikt av Stephen Crane (1871-1900):

Should the wide world roll away,
Leaving black terror,
Limitless night,
Not God, nor man, nor place to stand
Would be to me essential,
If thou and thy white arms were there,
And the fall to doom a long way. (Ibid.:19)

Sire peker på at all mening ved menneskets tilværelse i dette diktet knyttes til romantisk kjærlighet: «To have that is to be able to withstand the destruction of all else but one’s own self» (ibid.:19). Samtidig er det et bakteppe av spenning og frykt i diktet, og «No final resting

place but doom is envisioned for the soul» (ibid.). Sire vil med disse og andre illustrerende eksempler vise at forfatterens verdensbilde preger teksten:

When writers write they do so from the perspective of their own world view. What they presuppose about themselves, God, the good life and the validity of human knowledge governs both what they say and how they say it. (1978:15)

Ifølge Sire er en viktig del av å være en god leser å være oppmerksom på disse for- forståelsene. Han gir en todelt begrunnelse for dette: For det første lar det oss forstå det vi leser (og dem som har skrevet det) bedre. Sire peker på den samme faren som Rosenblatt, Penne og Skarstein har beskrevet: Elevenes tendens til å lese tekster som en bekreftelse på våre egne forestillinger, og dermed overse det som faktisk står i teksten. Et verdensbildeperspektiv både krever og legger til rette for en grundigere analyse. Det gjør det også lettere å oppdage hva den andre faktisk mener, selv når det strider mot vår egen for- forståelse. For det andre: «It puts our own worldview to the test» (ibid.:18). Når vi arbeider med å avdekke andres virkelighetsforståelser, og hvilke deler de består av, bidrar det til en bevisstgjøring av eget ståsted og gir et utgangspunkt for debatt, sammenligning og vurdering av eget og andres verdensbilder (ibid.:46-47).

Sire gir prinsipper for og eksempler på hvordan man kan lese på en måte som han kaller «worldview-ishly». Metoden består av to trinn. Det første trinnet innebærer i hovedsak litterær analyse slik vi kjenner den fra norskfaget i skolen og på universitetet: I sakprosa innebærer dette å undersøke faktorer som sjanger, påstand og argumentasjon. For arbeidet med lyrikk anbefaler Sire kategorier som tilsvarende motiv, språklige bilder, lyd og rytme, syntaks, altså helt typiske analysebegrep. I noveller og romaner ber han leseren undersøke motiv, handling, karakterer, synsvinkel og forteller, språklig tone og stil, symboler og allusjoner og så videre. Også her kan vi slå opp i en hvilken som helst lærebok for norskfaget og finne igjen kategoriene. Og, på samme måte som norsklærere er vant med, leder analysen av enkeltdelene frem til tema og budskap i teksten.

Så hva skiller Sires verdenbildeanalyse fra det tekstarbeidet som allerede foregår i norske klasserom? Etter å ha analysert tekstene, og klargjort tema og budskap, ønsker han at leseren skal stille en del spørsmål til teksten. Det er en liste over spørsmål som han innrømmer har til dels høy vanskelighetsgrad, og som det er tidkrevende å svare på, særlig når man ikke er vant til å gjøre det (ibid.:53). Spørsmålene har blitt videreutviklet siden *How to Read Slowly* ble

utgitt i 1978, jeg gjengir dem derfor slik de blir beskrevet i *The Universe Next Door* (2009). Oversettelsene av spørsmålene og Sires kommentarer til dem (begge i parenteser) er hentet fra Hinderåker 2010.

1. *What is prime reality – the really real?* (Hva er den virkelige virkeligheten?)
(Materie? Ånd? Guder? Gud?)
2. *What is the nature of external reality, that is, the world around us?* (Hva er den ytre virkelighetens natur, hva er den dannet av?)
(Materie – ånd? Kaos – orden? Subjektiv – objektiv?)
3. *What is a human being?* (Hva er et menneske?)
(Maskin? Naken ape? Sovende gud? Guds bilde?)
4. *What happens to a person at death?* (Hva skjer med et menneske etter døden?)
(Utslettelse? Høyere liv? Skyggetilværelse? Reinkarnasjon? Oppstandelse?)
5. *Why is it possible to know anything at all?* (Hvordan kan vi vite noe i det hele tatt?)
(Kjemiske prosesser? Produkt av utviklingen? Gudsbildet?)
6. *How do we know what is right and wrong?* (Hvordan kan vi vite hva som er rett og galt?)
(Følelse? Kulturen? Instinkt? Gudsbildet?)
7. *What is the meaning of human history?* (Hva er meningen med menneskets historie?)
(Ingen mening? Å forenes med verdensaltet? Lage paradiset på jorden? Gjenopprettelse av urskaden?)

I 2009-utgivelsen legger Sire til et ekstra spørsmål, som en konsekvens av utvidelsen av verdensbildedefinisjonen i samme utgave:

8. *What personal, life-orienting core commitments are consistent with this worldview?* (Hvilke personlige, livsbestemmende kjerneforpliktelser er i samsvar med et gitt livssyn?)
(Å selv bestemme over livet? Å bli ett med universet? Å ære Gud?)

Sire benekter at slike livsbestemmende kjerneforpliktelser kan variere vidt innenfor et gitt verdensbilde. Spørsmålet og dets svar gjenspeiler det individuelle utslaget verdensbilder har i den enkeltes liv. Dermed er dette spørsmålet best egnet for å arbeide med den enkeltes eget verdensbilde.

Sire deler de ulike verdensbildene inn i følgende kategorier: Kristen teisme, islamsk teisme, deisme, naturalisme, nihilisme, eksistensialisme, østlig panteistisk monisme, nyreligiøsitet/new age og postmodernisme. Denne kategoriseringen problematiseres i kapittel 6.4.1 Innholdet i og grensedragningene mellom kategoriene er utenfor rammene av denne

oppgaven. For en inngående presentasjon av dem, se Sire (2009). En kortfattet fremstilling gies av Bjørn Hinderåker i Dahle & Skattum (red.) *Manus for livet* (2010:101-106).

Aadnanes' presentasjoner av livssyn, se kapittel 6.4.1, er langt på vei samsvarende med Sires framstilling av verdensbilder.

Sire understreker at man ikke vil finne svar på alle disse verdensbildespørsmålene i alle typer tekster. Noen sakprosaartikler tar opp mange verdensbilderrelaterte spørsmål. Andre gjør ikke det (1978:47). I de fleste tekster vil noen av verdensbildespørsmålene kunne bli besvart, og andre ikke (Ibid.:53). Det er likevel Sires anliggende at mange tekster viser spor av et verdensbilde, og at det er en større risiko forbundet med å være uoppmerksom på dette, enn ved å være for fokusert på det.

Jeg vil bemerke at både det faktum at ikke alle tekster vil gi svar på alle spørsmål, og det at spørsmålene er krevende og kan oppleves «tunge» for elever, er innvendinger og didaktiske utfordringer som også gjelder resten av analyseapparatet som vi benytter i tekstarbeidet i skolen. Og, som i resten av analysearbeidet, er det avgjørende at arbeidet med å svare på spørsmålene ikke blir skjematisk, men at elevene oppfatter hva som er målet med å svare på dem.

6.4 Norsk livssynsforskning

Begrepet livssyn ble introdusert i norsk sammenheng fra og med det moderne gjennombruddet på 1870-80-tallet. Historisk sett har livssynsdebatten vært preget av hegemonistrid og et skille mellom (kristen) religion på den ene siden og (sekulære) livssyn på den andre. Dette skillet er videreført helt frem til vår tid (Dahle 2002:8-9). Forskingen på emnet er langt nyere: I Sverige har det vært forsket på «livsåskådning» siden 1968, og livssynsforskningen i Norge har enda kortere tradisjon (Aadnanes 2002:8, referert i Dahle 2002:10). Her er det først og fremst Per Aadnanes som har arbeidet med livssynsforskning (Dahle 2002:10). I 4. utgaven av *Livssyn*, utgitt i 2012, skriver han at han lenge har «sett et behov for eit betre og meir omfattande, men likevel lett tilgjengeleg teoretisk grunnlag for det faglege studiet av fenomenet livssyn» (Aadnanes 2012:10). Dette teoretiske rammeverket gjør han greie for i denne utgaven.

Siden livssyn er det norske begrepet som i størst grad samsvarer med *Weltanschauung* og *worldview* slik de er presentert i denne oppgaven, vil jeg i det følgende drøfte Aadnanes sin

livssynsdefinisjon. Aadnanes' tilnærming til livsspørsmål og livssynskategorier gjør verdensbildebegrepet lettere å ta i bruk i klasserommet. Jeg vil deretter presentere en fremgangsmåte for livssynsanalyse som er utviklet i norsk sammenheng. Den er utarbeidet av Margunn S. Dahle og i bruk ved NLA mediehøgskolen Gimlekollen, blant annet i faget Kommunikasjon og livssyn. Dahle støtter seg særlig på Sire og Aadnanes i utviklingen av sin analyse.

6.4.1 Per Aadnanes om livssyn

Aadnanes gir et forslag til definisjon av livssyn i 5 punkter:

- a) Innholdet i eit livssyn er synsmåtar og oppfatningar i tilknytning til såkalla livsspørsmål.
- b) Etter innholdet kan dei fleste synsmåtane i eit livssyn plasserast under kategoriane *røyndomsoppfatning, menneskesyn og verdioppfatning*.
- c) For den enkelte har livssynet nær samanheng med og verknad på grunnleggande kjensler, holdningar og vurderingar. Livssynet medfører altså *engasjement*.
- d) Synsmåtar av livssynskarakter inngår som moment både i *religionar* og i slike *ideologiar* som inkluderer eit heilskapssyn på tilværet.
- e) Ordet «livssyn» kan brukast både om individets *personlege synsmåtar* omkring livsspørsmåla og om *tradisjonar og trendar* av slike synsmåtar.

(Aadnanes 2012:19-20-22)

Aadnanes skriver i likhet med Sire at et livssyn gir svar på livsspørsmål (punkt a). Han fordeler spørsmålene i tre hovedemner (punkt b):

- Virkelighetsoppfatning – Hva som er virkelig, om det finnes en Gud, osv.
- Menneskesyn – Hva slags vesen mennesket er, om det har et liv etter døden, om menneskelivet har en gitt mening, osv.
- Verdi – og moraloppfatning – Hva som er godt, rett og vakkert.

(Aadnanes 2012:15)

Aadnanes sine spørsmål har færre kategorier, og er slik sett «enklere» enn Sires. Samtidig ser vi at en del av Sire sine spørsmål samles i Aadnanes sine hovedemner. Både spørsmål om menneskets natur, hva som skjer med et menneske etter døden og om hvordan vi kan vite noe i det hele tatt (Sires spørsmål 3, 4 og 5) handler for eksempel om Aadnanes sitt hovedemne *menneskesyn*.

I sitt teoretiske rammeverk ordner Aadnanes livssynsbegrepet i forhold til religion- og ideologibegrepene og ordner disse i forhold til hverandre, jamfør punkt d) i livssynsdefinisjonen. I religionsdefinisjonen til Aadnanes står «Tru på oversansselege makter og ordninger» sentralt, mens det er «det politiske aspektet ved et tankesystem som synest å gje grunnlag for å kalla dette for ein ideologi» (2012:12-14). Religioner inneholder livssynselement, mens religionens *kultus* ifølge Aadnanes ligger utenfor livssynsbegrepet. Kultus-dimensjonen ved religioner er i følge Aadnanes vanskelige å behandle med livssynsterminologi fordi det er vanskelig å finne paralleller i sekulære livssyn. Ideologier, på sin side, inneholder livssynselement i den grad de svarer på livsspørsmål, men Aadnanes poengterer at det særlig gjelder ideologier som inneholder et helhetssyn på tilværelsen, som marxismen. De mer konkrete politiske målsettingene faller i følge Aadnanes utenfor området for livssynsforskningen. Aadnanes vektlegger altså den intellektuelle siden ved livssyn.

Etter min mening er det en svakhet ved Aadnanes' begrepsdefinisjon at den praktiske dimensjonen i så stor grad er utelatt. De eksemplene på *livsspørsmål* som ulike livssyn i følge Aadnanes må svare på, angår i høyeste grad praksis:

... diskusjoner og usemjer om moral og religion (...) politiske grunnholdningar (...) om det finst objektive normar og verdiar mennesket må bøya seg for (...) om mennesket er eit resultat av eit tilfelle eller har eit «mål» som gjev det meining. (ibid:14)

Svarene på disse spørsmålene (og andre) har klare implikasjoner for praksis, både på individuelt og kollektivt nivå. Aadnanes skriver riktignok at grad av emosjonelt engasjement er viktig i et livssyn, særlig på individuelt nivå, jamfør punkt c) i definisjonen hans. Et personlig livssyn er ifølge Aadnanes det «eg står for», «personlegdomsformande», «ein del av eins identitet» (ibid..15-16) – men han skriver ingenting om at det å «stå for noe» gir seg utslag i noe mer enn påstander og utsagn, og en «livskjensle».

I den anglo-amerikanske *worldview*-tradisjonen er nettopp *praksis* blitt et vesentlig moment å undersøke hvis man ønsker å utforske sitt eget og andres verdensbilde. Sire vil for eksempel hevde at det er menneskets praksis som avslører deres verdensbilde. Dette er et element som jeg mener er viktig i undervisningen av flere grunner. For det første er den praktiske siden ved et verdensbilde et element som elevene ofte er opptatte av, fordi de er direkte knyttet til moralske og etiske vurderinger. For det andre er skjønnlitterære tekster og andre fortellinger uttrykk for en (tenkt) praksis. I møte med dagens elevs høye krav om både personlig

relevans og autensitet, vil et begrep som inkluderer handlinger (både til karakterer i fortellinger og til eleven selv) kunne fungere aktualiserende og motiverende for elevene. *Verdensbilder* inkluderer disse perspektivene og er derfor et mer hensiktsmessig metaspråk i undervisningen enn Aadnanes' livssynsbegrep.

En annen grunn til å bruke *verdensbilde* fremfor *livssyn* er den tidligere nevnte forståelsen av livssyn som noe annet enn religion: «Tenkjinga om livssyn og religion som motpolar har godt feste i livssyndebatten» (Dahle 2002:10). Selv om det i fagfeltet har utviklet seg en noe videre forståelse av livssynsbegrepet, er det etter min mening viktig å ta hensyn til de alminnelige oppfatningene som hefter ved et begrep. Verdensbildebegrepet er kanskje mer fremmed, men det har ikke behov for samme omdefinering som livssynsbegrepet har. Wenger har også holdt frem introduksjonen av nye begrep som noe som med fordel kan være med på å forme elevenes «imagination», jmfør kapittel 4.3.4. Læreren kan selvsagt også velge å bruke livssynsbegrepet, men den vide forståelsen må i så fall tydeliggjøres for elevene.

Aadnanes foreslår en livssynstypologi der han trekker to grunnleggende skillelinjer: De sekulære perspektivene skiller han grovt i humanistiske og naturalistiske perspektiv. Hovedforskjellen mellom dem forklarer han slik:

Humanismen set mennesket i ei særstilling i tilværet i forhold til naturen elles, og reknar med at det i kraft av fornuft og verdimedvit har handlefridom og moralsk ansvar. Naturalismen derimot ser på mennesket først og fremst som et naturvesen, og ønskjer å sjå på alle sider ved mennesket som «naturlege», det vil seie forklarlege ut frå det ein veit om naturforløpa. (2012:38)

Etter min mening er det en klar styrke ved Aadnanes' typologi at sekulærhumanismen er en av hovedkategoriene. At sekulærhumanisme helt mangler i Sires livssynskatalog er en stor mangel; dette er en livssynstradisjon (som Aadnanes kaller det) som elever og lærere er godt kjent med, som er tydelig representert i samfunnet, og som representerer et naturlig ståsted for mange av elevene og lærerne. At Sires sekulære alternativ begrenser seg til naturalisme, nihilisme, eksistensialisme og postmodernisme, utelukker «optimistisk» sekulærhumanisme på en måte som kan minne om de ensidige diskursene vi så innledningsvis i Flensners undersøkelse. Dette vil ikke være et troverdig grep i norske klasserom, der det finnes svært mange sekulærhumanister med både et positivt menneskesyn og en optimistisk «livsfølelse» (Aadnanes 2012:115 og 15). Aadnanes gir med dette et helt nødvendig bidrag til verdensbildekategoriseringen for bruk i norskfaget. Dahle har forøvrig inkludert

sekulærhumanisme i sin livssynskategorisering som i stor grad ellers støtter seg på Sires kategorisering. Det er etter min mening et didaktisk nødvendig grep å gjøre.

Innenfor de religiøse livssynene trekker Aadnanes en hovedgrense mellom monoteisme og panteisme, og skriver: «Desse to formene for gudstru plasserer mennesket i nærmast tilsvarende posisjonar overfor naturen som humanisme og naturalisme i det sekulære perspektivet gjer» (ibid.). Aadnanes' katalogisering får følgende skjematiske oppsett:

	Religiøse verdsoppfatningar	Sekulære verdsoppfatningar
Mennesket overordna naturen	Monoteistisk perspektiv	Sekulærhumanistisk perspektiv
Mennesket underordna naturen	Panteistiske perspektiv	Naturalistisk perspetiv

(Aadnanes 2012:41)

Aadnanes tilbyr med dette en grovere hovedkategorisering enn Sire, og slik sett er det kanskje et lettere første steg for elevene. Ved å bruke disse fire hovedkategoriene, kan de fortære komme i gang med verdensbildeanalyser.³⁴ Etter hvert kan læreren introdusere mer avanserte livsspørsmål og mer detaljerte og nyanserte verdensbilder.

6.4.2 Margunn S. Dahle: Livssynsanalyse i praksis

På NLA mediehøgskolen Gimlekollen brukes en praktisk tilnæringsmåte for å undersøke livssyn i ulike tekster, utviklet av Margunn S. Dahle (2002). Denne bygger i stor grad på Sires worldview-begrep og Aadnanes' livssynsdefinisjon. Til Aadnanes' emner *virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdier* legger Dahle til *tro*, som hun beskriver som «livssynet si aksiomatiske, ofte skjulte side, som antyder noko om kor ein forankrer tilliten og søkjinga etter mening» (Dahle 2002:41). Vi ser at dette tilsvarer noen momenter hos både Olthuis, «it is the set of hinges on which all our everyday thinking and doing turns» (Marshall et al. 1989:29) og Sire, «a commitment (...) that provides the foundation on which we live and move and have our being» (2009:20). Men etter min mening kan valget av begrepet *tro* oppleves problematisk for noen elever og lærere, og dermed virke mot sin hensikt. Dahles

³⁴ I utkastet til ny læreplan i norsk er spørsmålene redusert til tre: Elevene skal «utforske og reflektere over hvordan skjønnlitteratur fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen fremstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2019:11).

anliggende er at alle har en grunnleggende tillit til sitt livssyn, og at det innebærer en sterk, meningsbærende overbevisning, som kan være skjult for oss. Trosbegrepet er imidlertid sterkt knyttet til religion for mange. Slik sett får Dahle frem et implisitt poeng om at ingen livssyn er nøytrale grunnposisjoner, men at alle innebærer et (valgt eller formet) standpunkt.

Overbevisning vil likevel være et lettere begrep å bruke enn *tro*, hvis læreren ønsker å formidle at det er noe allment, som er en del av alle verdensbilder.

Dahles metodiske tilnærming gir rom for noen av de perspektivene som mangler hos Aadnanes, men som finnes hos Olthuis og Sire: En kobling mellom de kognitive sidene ved livssyn og livspraksisen. Hun tar nemlig utgangspunkt i praktiske kategorier, for eksempel forholdet til det ytre, til familie og venner, til kjærlighet og sex, til samfunnet og til fremtiden. Deretter oppmuntrer hun til identifisering av ett eller flere livssynselement i livspraksisen. Livssynselementene kategoriseres som nevnt etter Aadnanes' tredeling i kombinasjon med et fjerde element, trosdimensjonen. Dahle ordner videre disse 4 innholdsmomentene i et hierarki: Verdier er nærmest knyttet til livspraksisen, og derfor lettest å avdekke. Verdier er forankret i menneskesyn, som igjen er forankret i virkelighetsoppfatning, som i sin tur er forankret i trosaksiom. Slik lager hun en naturlig «vei» fra den konkrete livspraksisen til identifisering av overordnede «livssynstradisjoner og livssynstrender» (2002:43)..

Med livssynstradisjoner mener Dahle verdensreligioner, naturalisme og sekulærhumanisme, nihilisme (med vekt på opplevelse av meningsløshet) og eksistensialisme (vekt på personlig valg). Som aktuelle livssynstrender regner hun nyreligiøse bevegelser og postmodernisme (Dahle 2002:43). Dahle henviser til Sire og Aadnanes sine fremstillinger av disse.

Som vi har sett, bryter Sires analyseverktøy opp teksters *form* i mindre deler ved hjelp av klassiske litterære analyseverktøy. Hans tilnærming går veien via form til innhold, tema og budskap. Deretter trekker han linjer mellom budskap og grunnleggende livsspørsmål. Dahles tilnærming er å bryte fortellinger opp på en *tematisk* måte, ved hjelp av kategorier som kanskje krever mindre forklaring hos unge. I tillegg gjør Dahles «hierarki» det lettere å vite hvor man kan starte en analyse. Dette gjør veien kortere for eleven til å identifisere det Dahle kaller «spor av livssyn» (2002:3), altså innholdselementer som sier noe om hvilke verdensbilder som er representerte i fortellingene.

6.5 Oppsummering

Verdensbildebegrepet blir i denne oppgaven forstått som et rammeverk for å tolke og forstå oss selv og våre erfaringer. Jeg støtter meg i hovedsak til Sires definisjon, som tar opp i seg mange av de aktuelle historiske linjene som ble drøftet i 6.2. Dette medfører at jeg bruker verdensbildebegrepet slik Dahle bruker livssyn. For å kategorisere verdensbilder vil jeg imidlertid trekke veksler på Aadnanes' livssynstypologi, som trekker to skillelinjer:

Verdensbilder med og uten Gud eller guder, og verdensbilder der mennesket er overordnet eller underordnet naturen. Typologien er mer forenklet, og dermed et bedre pedagogisk utgangspunkt enn Sires 9 verdensbilder. I tillegg er får sekulærhumanismen på denne måten en mer sentral plass enn den gjør i Sire sin fremstilling, der den helt mangler. Aadnanes' noe mindre detaljerte kategorisering av livsspørsmål er også nyttig: Et verdensbilde svarer på spørsmål om virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdier. Sires mer detaljerte verdensbildespørsmål kan være nyttige som en videreutvikling og nyansering av Aadnanes', og kan eventuelt introduseres for elever etter en skjønnsmessig vurdering fra lærerens side.

Sire har vist at alle tekster representerer et eller flere verdensbilder, i større eller mindre grad. Han tar utgangspunkt i litterær analyse og knytter tekstens tema og budskap til verdensbilder. Slik viser han hvordan verdensbildeperspektivet kan integreres i det tekstarbeidet som allerede foregår i norskundervisningen. Dahles fremgangsmåte for å finne spor av livssyn går ut på å bryte opp fortellinger på en tematisk måte, ved hjelp av kategorier som kanskje krever mindre forklaring for unge enn Sires analyseredskaper for form. Dahle foreslår å ta utgangspunkt i livspraksis, og knytte denne til *verdier*. Verdier sier noe om *menneskesyn*, som igjen indikerer *virkelighetsoppfatning*. Virkelighetsoppfatningen viser hva mennesket fester sin tro eller *tillit* til. Dette hierarkiet gjør det lettere å vite hvor man kan starte en verdensbildeanalyse, og vil være til hjelp for lærere og elever i arbeidet med å identifisere det Dahle kaller «spor av livssyn» (2002:3), altså innholdselementer som sier noe om hvilke verdensbilder som er representerte i fortellingene.

7 Verdensbildeperspektiv i klasserommet. Eksempler på undervisning

I det følgende vil jeg vise hvordan man kan implementere et verdensbildeperspektiv i arbeid med fortellinger i norskfaget på videregående skole. Jeg vil drøfte notater fra to konkrete undervisningsopplegg (7.1 og 7.3) som jeg har gjennomført ved en en eller flere anledninger i løpet av 2011-2014. Det tredje eksempelet tar utgangspunkt i et utdrag fra en lærebok.

Undervisningsoppleggene er ikke utviklet som et resultat av denne oppgaven. De inneholder likevel et verdensbildeperspektiv fordi jeg som nevnt har utforsket bruk av verdensbildeperspektiv i undervisningen helt siden jeg begynte å arbeide som lærer. Jeg vil drøfte de valgene som ble gjort, og komme med forslag til hvordan undervisningen kan forbedres med tanke på å utvikle et metaspråk om verdensbilder.

Oppleggene er *eksempler*, og tar ikke mål av seg å demonstrere en metode som kan brukes i alle typer undervisning eller i alle klasserom. Jeg håper imidlertid å illustrere og diskutere hvordan prinsippene jeg har argumentert for i oppgaven kan se ut i konkrete undervisningssituasjoner. Mange andre eksempler kunne blitt drøftet på lignende vis. En viss bredde i undervisningens innhold og metoder håper jeg likevel kan bidra til å illustrere hvordan et verdensbildeperspektiv med forholdsvis enkle grep kan være en integrert del av forskjellige typer undervisning, uten at det går på bekostning av andre viktige, faglige mål. Denne oppgavens påstand er at slike grep vil ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon, danningprosesser og literacykompetanse.

I eksemplene vil jeg fokusere på hvordan læreren kan hjelpe eleven til å:

- a) øke bevisstheten om verdensbilder
- b) identifisere spor av ulike verdensbilder
- c) trekke linjer fra spor av verdensbilder til aktuelle verdensbilder
- d) sammenligne, vurdere og posisjonere seg i forhold til det aktuelle verdensbildet

Mål a) og d) er en videreføring av Sires poenger om viktigheten av å forstå hverandre og seg selv, at utvikling av en forståelse av verdensbilder kan utvikle dette. Det er også en forlengelse av begrunnelsene for et arbeid med utvikling av metaspråklig kompetanse hos eleven slik de er drøftet i kapittel 5 og 6 i denne oppgaven.

Mål b) og c) sammenfaller med deler av Dahles analyseapparat. Hennes konkretiseringer av hvordan man kan gå frem for å finne spor av verdensbilder, i form av et hierarki, er etter min mening en god konkretisering av arbeidet med å undersøke verdensbilder. Jeg vil derfor benytte meg delvis av denne fremgangsmåten, men understreker at jeg ikke tar sikte på å gjennomføre en fullstendig analyse etter verken Dahles eller Sires foreslåtte fremgangsmåter.

7.1 Tavleundervisning med utvikling av skrivekompetanse som hovedfokus

Det første eksempelet er hentet fra et undervisningsopplegg som har utvikling av skrivekompetanse som hovedfokus. Utgangspunktet for drøftingen er et notat som ble laget i løpet av en arbeidsøkt (appendix A). Notatet inneholder alt som ble skrevet «på tavlen» i løpet av undervisningsøkten, som varte 3-4 timer. Notatet inneholder arbeidsinstruks for elevene, utdrag fra elevbesvarelser, oppsummering av generelle skrivetekniske og innholdsmessige råd, og en ny skriveoppgave der elevene må anvende det de har lært. Notatet er altså et konkret resultat av et gjennomført opplegg, mens drøftingen nedenfor dreier seg om hvordan verdensbildeperspektiver kunne vært anvendt på en mer hensiktsmessig måte. Flere av spørsmålene og kommentarene jeg foreslår kunne forøvrig også inngått i skriftlige kommentarer til elevtekstene, og slik bidratt til et styrket verdensbildeperspektiv i skriftlig vurderingsarbeid.

Undervisningsøktens tema var Ibsens *Et dukkehjem*. I forkant av dette konkrete opplegget var elevene blitt gjort kjent med handlingen og stykkets kontekst, blant annet syn på kvinner, ekteskap og kjønn, kvinners mangel på rettigheter, borgerskapets familieideal og synet på selvrealisering på 1870-tallet. Vi hadde deretter sett dramastykket oppført på DNS i 2013, og arbeidet med innholdet på ulike måter, blant annet ved å skrive en sammenligning av de to kvinnelige hovedkarakterene, Nora Helmer og Kristine Linde³⁵. Stykkets kontekst og handling forutsettes kjent i det følgende.

I den aktuelle undervisningssituasjonen ble anonymiserte utdrag fra elevenes tekster vist for klassen ved hjelp av projektor, og disse utdragene dannet utgangspunkt for samtaler om både innholdsmessige og skrivetekniske sider ved elevsvarene. Arbeidsmåten er en videreutvikling

³⁵ En tekst-tro oppsetning, bearbeidet av Sigrid Reibo og Njål Helge Mjøs.

av litterære samtaler slik de blir beskrevet hos Aase 2005d. Som et ledd i arbeidet med utvikling av skrivekompetanse foregikk samtalene på to nivåer; de handlet om dramaet *Et dukkehjem*, men også om elevenes egne tekstproduksjoner. Elevene hadde i forkant arbeidet med skrivetekniske grep som formulering av gode temasetninger og valg av tekstbindingsord. I denne sammenhengen er det imidlertid kun innholdet i elevsvarene som vil kommenteres. Forslagene nedenfor må regnes innspill til en samtale som også dreier seg om andre sider ved tekstene.

Første del av notatet er instruksjoner for klassen:

Se på teksten din. Se etter sammenligningsmomenter. Hvis du ikke har noen: Tenk etter. Hvilke sammenligningsmomenter finnes det?

Sett dere sammen i grupper på 4 og 5, og sammenlign Nora og Kristine Linde. Let etter gode formuleringer! Vær presis, treff spikeren på hodet. Tenk på at dere skal bruke dette i teksten.

Skriv videre på/forbedre teksten din.

Oppgavens formulering, en sammenligning av kvinner som gjør ulike valg, er valgt fordi læreren ønsket å legge til rette for et sammenlignende perspektiv på valg og verdiprioriteringer, for slik å legge til rette for et verdensbildeperspektiv. Det viser hvordan valg av oppgaver kan legge til rette for å arbeide verdensbildeorientert, og hvordan Dahles prinsipp om å ta utgangspunkt i livspraksis og verdier kan anvendes i et konkret undervisningsopplegg. Som det fremkommer av instruksjonen, hadde elevene allerede formulert et svar på oppgaven. Rammene for skriveoppgaven var kort svar, en forholdsvis krevende eksamenssjanger der elevene kan skrive inntil 250 ord. De knappe rammene stiller høye krav til struktur og presise formuleringer. Elevene ble derfor bedt om å fokusere enda tydeligere på sammenligningspunkter, først på egenhånd og deretter i grupper. De ble bedt om å forsøke å finne gode sammenligningspunkt og -formuleringer, før de på egen hånd skulle skrive videre på teksten sin. Resultatet av denne klassebaserte prosess-skrivingen i timene ble samlet inn av læreren (i et friminutt) og vist på storskjerm. Det ble med andre ord ikke brukt tid engang på å lese alle elevenes utkast, langt mindre gi tilbakemelding på dem. Læreren «plukket» ganske enkelt utdrag fra besvarelser som kunne brukes i den påfølgende samtalen. Ulempene som kunne bli konsekvenser av et så hastig arbeid, oppveies etter min mening av den store

didaktiske fordelen ved at elevene får diskutere utkastene sine umiddelbart etter at de er skrevet.³⁶

To av elevsvarene har valgt sammenligningspunkt som ligner, men som har en viktig forskjell:

Elev 1: Nora og Kristine har ulike meninger på hvordan man lever et meningsfullt liv. Nora mener hun må være på egen hånd for å finne seg selv, mens Kristine må ha en mann for å ha/få et meningsfullt liv.

Elev 2: Nora og Kristine i “Et dukkehjem” har helt forskjellige syn på hva som skal til for å bli lykkelig. Nora ønsker å stå på egne ben for å finne lykken og seg selv. Kristine som før/tidligere har forsørget seg selv og familien vil (nå) finne en mann som hun kan leve med og for.

Ulike verdier hos de to karakterene har vært et tema i samtaler i klasserommet, men elevene var ikke bedt eksplisitt om å sammenligne dette. Det er viktig å understreke at klassen på dette tidspunktet hadde hatt mange andre samtaler om innholdet i *Et dukkehjem*. Kontrasten mellom de to kvinnenes valg var et tema som kom opp i forlengelsen av diskusjoner om andre, sentrale sider ved stykket.

Med utgangspunkt i svarene til elev 1 og 2 har læreren anledning til å ta opp spørsmålet om nyansene mellom et *meningsfylt* og et *lykkelig* liv. Er det nødvendigvis det samme? Dette kan drøftes med elevene som et generelt verdispørsmål som tar utgangspunkt i elevsvarenes ulike vektlegginger. Læreren kan peke på hvordan ulike posisjoner kan knyttes til ulike verdensbilder: At egen lykke *er* meningen med livet, i rendyrket form, kan knyttes til et «hedonistisk» perspektiv, slik Sire gjør i reklameanalysen som er gjengitt i kapittel 6.3.2. At lykke kan komme langt nede på listen over hva som gir et meningsfylt liv, kan være spor av et monoteistisk verdensbilde, der menneskets forvalteransvar, for eksempel, er helt sentralt (Aadnanes 2012:89). Det kan også være spor av en buddhistisk virkelighetsforståelse, der ens egen vilje eller lykke-drift er noe ondt som binder deg til jordelivet og hindrer deg i å oppnå nirvana, som jo innebærer utslettelse av selvet og viljen. Mange verdensbilder gir et

³⁶ Fra forskning på vurderingsarbeid vet vi at nærhet i tid har stor betydning for om elevene lærer noe av lærerens tilbakemeldinger, se for eksempel Hattie & Timperley 2007.

sammensatt svar på dette spørsmålet, og ikke minst vil de fleste enkeltindivider være sammensatt i sin avveining av de to verdiene.

I en samtale om konkrete verdensbilder som denne er det avgjørende at læreren følger Rosenblatts råd til litteraturlæreren: For det første må læreren være bevisst på sitt eget ståsted. Hvis hun ikke er det, er det vanskeligere å ta grep for å fremstille et mangfold av verdensbilder på en tolerant måte (Rosenblatt 1995:124). Viktigere enn å slå fast ulike verdiers plassering i spesifikke verdensbilder er det at læreren oppfordrer, ja *krever*, en undersøkende og nysgjerrig holdning av både seg selv og elevene. Rosenblatt formulerer faren ved rigid kategorisering slik:

Any rigid a priori classification (...) merely becomes an obstacle to understanding people (...). Hence the teacher of literature should be conversant not so much with the details as with the spirit of psychological inquiry. (Rosenblatt 1995:135-136)

Elevsvarene gir en god anledning til å utforske spørsmål om forholdet mellom lykke og mening. På denne måten kan verdensbildeperspektivet bidra med aktualisering av og konfrontasjon med spørsmål som *Et dukkehjem* reiser.

Å sette diametralt ulike syn opp mot hverandre slik det er gjort ovenfor, kan virke lite nyansert i forhold til kompleksiteten i spørsmålene dramaet reiser. Det er viktig at ikke karakterene reduseres til representanter for hver sin ekstremversjon av et verdensbilde. Likevel: Som vi har sett, har mange elever lav bevissthet om at ulike verdensbilder eksisterer, og at ulike fortellinger kommuniserer ulike verdensbilder. En sterk kontrastering tydeliggjør dette, samtidig som det demonstrerer nødvendigheten av å forholde seg bevisst til verdensbildespørsmål. Samtidig må læreren minne elevene om at det som diskuteres i avsnittet ovenfor, er et generelt spørsmål, og ikke karakterene.

For elever som vanligvis ikke leser, kan en samtale om et generelt spørsmål, som for en liten stund er isolert fra teksten, være lettere å delta i enn en nærlesing av en tekst. Det kan etter min mening være noe av grunnen til at samtaler om tekster ofte dreier bort fra selve teksten og heller retter seg mot generelle verdispørsmål som i større grad er knyttet til elevenes livsverden, slik flere av teoretikerne som har kommet til orde i denne oppgaven bemerker (Rosenblatt 1995, Skarstein 2013, Penne 2010). Avhengig av klassens ferdighetsnivå og samtalekultur foreslår jeg at læreren benytter seg av dette fenomenet i stedet for å forsøke å unngå det. Å innlede med et generelt verdispørsmål kan bidra til å etablere en samtale mellom

flest mulig elever. Verdispørsmålet kan gjerne være tydelig kontrastert mellom to ytterpunkter, som beskrevet ovenfor. Deretter kan læreren lede elevene nærmere teksten, og undersøke hvilke spor av verdensbilder som finnes der.

Ved å forholde seg nøyaktig til teksten får elevene trening i å gå sine egne oppfatninger etter i sømmene: Ved å ikke slippe taket i teksten, må elevene se en gang til, være kritisk til sitt eget førsteinntrykk, undersøke nærmere og prøve å forstå. Læreren bør derfor oppmuntre elevene til å knytte det generelle verdispørsmålet til teksten: Er det egentlig lykke eller mening kvinnene søker når de gjør sine valg? Med andre ord, hvilken av de to elevtekstene gjengir stykket mest «korrekt»? For at ikke diskusjonen skal bli løsrevet fra teksten, bør elevene bli bedt om å være konkrete, for eksempel: Hvilke replikker i stykket underbygger det elevene svarer?

Elevene kan, med hjelp fra læreren om nødvendig, trekke linjer mellom verdiene kvinnene vektlegger og aktuelle verdensbilder. Noras valg representerer sekulærhumanistiske verdier som selvstendighet og selvrealisering (Aadnanes 2012:115), og et menneskesyn og en virkelighetsforståelse der mennesket både har mulighet for å påvirke sin egen situasjon og et ansvar for å gjøre det – en tydelig optimistisk, humanistisk oppfatning (ibid.). Kristine Lindes valg representerer en del av de verdiene som Nora markerer et brudd mot: Ansvar for andre som sentrale verdi, og en forståelse av mening som er knyttet til det å leve for noe annet eller noen andre enn seg selv (ibid.). Begge elementene kan knyttes til et kristenhumanistisk eller monoteistisk verdensbilde. Muligheten til å gjøre Noras frie valg er et element som kan knyttes både til et sekulærhumanistisk og et monoteistisk verdensbilde (ibid.:88,115).

Læreren bør gjøre elevene oppmerksom på at de verdensbildene som det er spor av i teksten, er mindre «ekstreme» enn de ytterpunktene som kom frem i den generelle verdidiskusjonen. Ved å peke på dette, kan læreren anmode elevene til å være mer forsiktige og mindre kategoriske i møte med andres verdensbilder, både slik de møter dem i tekster og i det virkelige liv.

De to tekstene gir ulike begrunnelser for karakterenes valg: Ønsker Nora, som elev 1 skriver, å «være på egen hånd» og «finne seg selv»? Eller har elev 2 rett i at hun ønsker «å stå på egne ben for å finne lykke og seg selv»? De ulike argumentasjonene kan tematiseres. Er det slik at Kristine Linde «må ha en mann» (elev 1), eller er det slik at hun «vil ha en mann som hun kan leve med og for» (elev 2)? Å gå i detalj på forskjeller i elevsvarene på denne måten får frem at

det mange elever anser som uviktig, nemlig nyanser i ordvalg, kan ha store konsekvenser for innhold. I tillegg til at dette sannsynligvis øker elevenes språklige bevissthet, gir det en anledning til å peke på at elevene selv presenterer en versjon av virkeligheten når de skriver en slik tekst. Dette er etter min mening en naturlig måte å knytte verdensbildeperspektiv til skriveprosess. For når de skriver en analyse gir de en vurdering av de verdensbildene som kommer frem i fortellingen. Slik kommuniserer de sitt eget verdenbilde. Elevens stemme er tydelig i det følgende utdraget, og det gir en god anledning til å peke på det faktum at elevene kan, bør og må si sin mening i ulik grad i slike tekster:

Elev 3: Nora og Kristine i «Et dukkehjem» har to helt forskjellige syn på hvordan man skal leve et meningsfylt liv. Nora mener at hun må være alene i verden for å finne seg selv, mens Kristine er ensom og lengter etter noen å leve for. Nora har dårlig erfaring med fellesskap og ekteskapet, der hun føler hun blir slukt inn i «et dukkehjem». Kristine savner fellesskap og ønsker å arbeide for noen, hun mener folk trenger hverandre i vanskelige situasjoner.

I opplegget slik det ble gjennomført, lot læreren ofte elevene lese et eller to elevtekstutdrag om gangen, fulgt av en kort (2-3 minutters) diskusjon i par, deretter en diskusjon i klassen. Etter å ha lest dette eksempelet, kan læreren be elevene diskutere følgende spørsmål: *Hvilke begrunnelser for kvinnenes ulike prioriteringer blir formulert her?*

Elevtekstens styrke er at den er forholdsvis kompleks. Den viser hvordan begge valgene kan begrunnes ut fra «uheldige omstendigheter»: Kristine er «ensom» og det nevnes «vanskelige situasjoner», mens Nora har «dårlig erfaring med fellesskap og ekteskapet». Dette gir anledning til å diskutere sammenhengen mellom livshendelser og verdiprioriteringer, og hvordan våre verdensbilder påvirkes av ulike omstendigheter. Et annet spørsmål som kan stilles er: *Hva er grunnen til at kvinnene gjør de valgene de gjør, ifølge forfatteren av denne analysen?* Et slikt spørsmål retter oppmerksomheten mot elevenes egen vurdering av dramaet, og i samtalen kan man gjerne minne elevene om at de selv kommuniserer et verdensbilde når de skriver. Slik kan man knytte en litterær sammenligning til elevenes egen vurdering, og forme forestillingen om hva arbeidet handler om: Å undersøke og vurdere andres verdensbilde, og gi uttrykk for sitt eget på en overbevisende måte.

Dette eksempelet viser et opplegg som kombinerer prinsipper fra litterære samtaler, skriveopplæring og verdensbilder som metaspråklig tilnærming. I opplegget blir det lagt vekt på å vise at verdier har sammenheng med verdensbilder, noe som kan bidra til en bevisstgjøring om verdensbilder (a). Dette er foreslått gjort ved en generell verdidiskusjon

som er noe løsere knyttet til teksten, og som har fokus på (og større rom for) aktualisering og kontrastering av konflikter og motsetninger på verdi- og verdensbildenivå. Drøftingen ovenfor viser hvordan læreren deretter kan hjelpe eleven til å identifisere spor av verdensbilder i en nærlesing av teksten(b), og trekke linjer til aktuelle verdensbilder (c). En sammenligning, vurdering og posisjonering til aktuelle verdensbilder (d) blir knyttet både til samtalen og til elevenes tekstproduksjon. Analyser av elevenes skriftlige arbeider gir anledning til å peke på hvordan nyanser i ordvalg påvirker hvordan elevenes vurdering av ulike verdensbilder kommer frem – og dermed også på at de i *sine* tekster formidler et verdensbilde.

7.2 Lærers kommentarer til lærestoff

Jeg vil her kommentere et utdrag fra en læreboktekst om postmodernismen, og gi forslag til hva læreren kan si for å etablere et verdensbildeperspektiv på lærestoffet, enten som en kommentar til teksten eller som en del av en faglig gjennomgang av samme tema. Jeg forholder meg til beskrivelsen av postmodernismen slik den blir beskrevet i det aktuelle utdraget, med de forenklinger som der er gjort av pedagogiske og plassmessige hensyn.

I Signatur 3 studiebok (2013) innledes postmodernismen på følgende måte:

Postmodernismen

(...)

Aksepterte kaos

I løpet av 1900-talet seier vi at dei store forteljingane braut saman. Med «stor forteljing» meiner vi ei felles forståingsramme, som ein ideologi, religion eller måte å tenkje på, som fortel kva som er meininga med livet. Du har sett korleis mange diktarar lenge hadde skildra det skremmande og triste ved at dei faste haldepunkta var blitt borte. No la ein sorga og dei dystre kjenslene til sides, og valde heller å godta at tilværet var kaotisk og usamanhengande. Og mange forfattarar opplevde at det låg ein stor fridom i å skrive for å utforske kaos.

Kjenneteikn ved postmodernistisk diktning:

Innhald

samanbrotet for dei store forteljingane
aksepterte kaos
einskildmennesket i sentrum
personane er sjølvopptekne
likegyldig haldning

Form

stilblanding
leik og eksperiment
Ironi
parodi
lån frå andre tekstar

kva er språk?
masker og roller
kropp

metalitteratur
teksten er open – lesaren må sjølv vere aktiv.

Einskildmennesket i sentrum

På nytt stod einskildmennesket i sentrum. Livet var ikkje lenger bestemt av trua på noko eller nokon utanfor oss sjølv. I staden måtte kvar einskild leite i sine eigne behov og kjensler for å komme fram til kva som var meininga med tilværet. I Håvard Rem sitt dikt utan tittel frå Galgeland (1991) møter vi eit sjølvoppteke eg, som berre bryr seg om eigne drifter og behov. Eg-et i dette diktet har mista all tru på det som finst utanfor seg sjølv. Engasjement og kjensler for omverda er skifta ut med ei likegyldig og passiv haldning. Det er instinkta, nytinga og underhaldninga som står i fokus, og teksten har fått form nærmast som ei postmoderne truvedkjenning. (Andresen et al. 2013:367-68)

Lærebokens fremstilling av postmodernisme samsvarer med Sire sin definisjon (2009:214f) og Aadnanes' fremstilling. Det didaktiske grepet i møtet med en slik tekst ligger ikke i å identifisere spor av og trekke linjer til verdensbilder (punkt b og c). Selve teksten er jo en presentasjon av verdensbildet «postmodernisme». Derimot ligger det en mulighet til bevisstgjøring i å peke på at postmodernisme *er* et verdensbilde som elevene må forholde seg til. Ved å gjøre elevene oppmerksomme på dette, bidrar læreren til å øke bevisstheten om verdensbilder (a).

Læreren bør legge vekt på å få frem hvordan postmodernisme kommer til uttrykk i forskjellige fortellinger, for eksempel i Rems nevnte dikt. Læreren bør samtidig legge opp til en komparativ og aktualiserende tilnærming, og forsøke å finne eksempler på at postmodernisme gir seg uttrykk i fortellinger som ligger nærmere elevenes hverdag. Eksempler på aktualiseringer vil jeg ikke foreslå her; jeg overlater denne utfordringen til lærere og elever. Både populærkulturelle og høykulturelle postmoderne tekster bør imidlertid kommenteres og vurderes (d), som vist i eksempelet i 7.1.

Sammenligning med tekster som formidler andre verdensbilder vil være nyttig for å kontrastere alternativene slik at det blir lettere å vurdere dem. Hvilke alternativer finnes for eksempel til et postmoderne menneskesyn der det er mennesket som selv definerer mål og mening for livet? Hvilke konsekvenser – positive og negative – finnes ved et slikt – og andre - menneskesyn? Tid og anledning avgjør i hvilken grad man har mulighet til å gå inn i slike diskusjoner med elevene, men hvis man kombinerer arbeidet med andre norskfaglige formål,

som i eksempelet i 7.1, kan verdensbildeperspektivet bidra med å fylle arbeidsoppgavene med mening.

Denne forholdsvis korte kommentaren til hva læreren kan gjøre i gjennomgangen av en litteraturhistorisk periode, viser at denne oppgaven er opptatt av – og har tro på – metasamtalens og metaperspektivets betydning. Si til elevene: «Postmodernisme er et verdensbilde. Hvordan vil dere forholde dere til dette verdensbildet?» Minn dem på det i arbeidet med ulike typer tekster. Et så enkelt grep utvikler en metaspråklig forståelse for verdensbilder, samtidig som det er med på å forme forestillingen om hva norskfaget dreier seg om.

7.3 Verdensbildeperspektiv som et bærende element i et undervisningsopplegg

7.1 og 7.2 viser hvordan læreren kan implementere et verdensbildeperspektiv i to norskfaglige arbeidsmåter som i større eller mindre grad er i bruk i mange klasserom. I det siste eksempelet vil jeg vise hvordan verdensbildeperspektivet kan ligge til grunn for utarbeidelsen av et undervisningsopplegg som strekker seg over to dobbelttimer. Utgangspunktet for drøftingen er en skriftlig skisse til et konkret, gjennomført undervisningsopplegg (appendix B), som ble skriftliggjort med tanke på lærerens egen, fremtidige bruk. Verdensbildeperspektivet stod sentralt i utarbeidelsen av planen. I det følgende vil jeg drøfte svakheter og styrker ved hvordan dette har blitt gjort.

Temaet for undervisningsopplegget er realismen som periode. Planen presenterer først kompetansemål fra læreplanen (LK06):

a) Kompetansemål fra læreplanen:

Læreplanen sier at elevene skal kunne analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng.

I tillegg til dette hovedmålet er disse læreplanmålene aktuelle:

- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon

- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid

Å ta utgangspunkt i læreplanmålene er en kjent arbeidsmåte for læreren. I tillegg formulerer læreren gjerne læringsmål, konkretiseringer for hvordan kompetansemålene skal arbeides med i undervisningen. Både kompetanse- og læringsmål blir vanligvis gjort kjent for elevene. I denne planen blir verdensbildeperspektivet tydelig i læringsmålene:

b) Læringsmål:

Eleven skal kunne:

- forklare hvilket verdensbilde og menneskesyn som kommer til uttrykk i realisme og naturalisme
- forklare hvilke litterære grep som vanligvis brukes for å få frem dette og gjenkjenne dem i eksempeltekster, muntlig og skriftlig
- drøfte forskjeller og likheter mellom realisme og naturalisme
- sammenligne form og innhold i tekster fra realisme og naturalisme med ulike typer tekster fra moderne tid, muntlig og skriftlig
- Sammenligne realismens og naturalismens menneske- og verdensbilde med det kristne
- Kunne gi eksempler på at ulike verdensbilder kommer til syne gjennom ulike tekster, på ulike måter

Å inkludere begrepene verdensbilde og menneskesyn i læringsmålene er viktig for at eleven retter oppmerksomheten mot fenomenet verdensbilder (a). At det finnes forbindelser mellom de litteraturhistoriske epokebetegnelse realisme og naturalisme og ulike verdensbilder, kommuniseres allerede i målformuleringen. Elevene får også vite at de skal «kunne gi eksempler på at ulike verdensbilder kommer til syne gjennom ulike tekster, på ulike måter». Slik læringsmål er ment å øke elevenes bevissthet om hva de skal lære, er verdensbildeperspektivet i læringsmålene rettet mot å øke bevisstheten om verdensbilder (a), mer konkret ved å knytte begrepet til litteraturhistoriske epokebetegnelser og til ulike tekster «fra moderne tid»³⁷. I arbeidet med å drøfte forskjeller og likheter mellom realisme, naturalisme og et kristent verdensbilde, er det naturlig at elevene vurderer de ulike verdensbildene og posisjonerer seg i forhold til dem (d). Å sammenligne realisme og

³⁷ Formuleringen «fra moderne tid» er i beste fall upresis og bør endres.

naturalisme med et kristent verdensbilde er én av mange sammenligninger elevene kan bli bedt om å gjøre. Det var en særlig naturlig kontrastering på den kristne friskolen hvor dette opplegget ble utviklet og gjennomført.

Planen for den konkrete undervisningen starter med aktualisering av stoffet:

1. Tema til samtale/aktualisering: Hvordan kan man forandre verden? Hva kan man gjøre?
Elevene noterer 2 og 2.
2. Plenum, få ulike forslag på tavlen/ordsky (www.wordle.net)
3. Ofte kommer politisk engasjement, dokumentarer og sakprosa opp som forslag. Hva med skjønnlitteratur? Kan det brukes?
Diskuter fordeler og ulemper ved formidling via sakprosa og skjønnlitteratur.
Appell til fornuft vs følelser.
Diskuter ulike tilgjengelige medier før og nå.

Ulike mediers mulighet til å påvirke på ulike måter er altså et tema som det rettes eksplisitt fokus på i samtalen. Ulike syn på hvordan (og i hvilken grad) man kan gjøre en forskjell i samfunnet kan her eller senere knyttes til ulike verdensbilder, og slik inngå i et arbeid med å identifisere spor av ulike verdensbilder (b) og trekke linjer til aktuelle verdensbilder (c).

Videre introduseres realismen som epoke, representert ved en person som ønsket å formidle noe, og et eksempel på hvordan han gjorde det. Litteraturens *mål* i den realistiske tradisjonen er altså lansert som et tema for elevene, uten at det er sagt eksplisitt.

4. Kristian Krogh ville forandre samfunnet. Vet dere hvordan han gjorde det?
Skjønnlitteratur, og kunst. Det var mye urettferdighet og fattigdom i Norge på slutten av 1800-tallet. Dette ville han ta opp.
5. Les utdrag fra *Albertine* hos Winther, Signatur tekstsamling 2013. (Forklar kort sammenhengen).³⁸
6. Muntlig samtale m/notater i plenum (a) og grupper (b-h):
 - a. Hva er det som skjer?
 - b. Hva er urettferdigheten Krogh tar opp?
 - c. Har Albertine noe valg?
 - d. Hva gjør overgrepet med Albertine?
 - e. Finn steder i teksten der Albertine virker fremmedgjort fra egen kropp.

³⁸ Kristian Kroghs *Albertine* (1886) forutsettes kjent for leseren av denne oppgaven.

- f. Hva mener du: Henger kropp og sjel sammen?
- g. Finn ut: Hvordan forholdt samfunnet seg til prostitusjon på 1880-tallet?
- h. Tror du Kristian Krogh oppnådde noen endring med denne teksten?
- i. Ekstra: Les artikkel om Kristian Krogh <http://www.nrk.no/kultur/gripende-realisme-1.8203123>

Som i 7.1 åpner planen for at læreren kan reise noen generelle livsspørsmål for elevene, uten at de mer enn tar utgangspunkt i teksten: «Hva mener du? Henger kropp og sjel sammen?». Også i dette eksempelet kan en slik generell diskusjon aktualisere stoffet. Ulike svar på spørsmål f. er godt egnet til å vise elevene at verdensbilder finnes (a). Et klart nei på dette spørsmålet tyder på et materialistisk eller et dualistisk verdensbilde (c). (Det materialistiske verdensbilde kategoriseres under sekulære verdensbilder, men et dualistisk verdensbilde kategoriseres under religiøse verdensbilder.) (Aadnanes 2012:150) Spørsmål c. tar opp spørsmålet om fri vilje: «Har Albertine noe valg?» I en klasse som vegrer seg for litteraturhistoriske begrep³⁹ gir spørsmålet en didaktisk fordel: Det gir muligheten for å drøfte realismens og naturalismens ulike svar på spørsmålet om fri vilje, uten at periodebetegnelse enda er nevnt. Ordet «realisme» nevnes faktisk først et stykke ut i neste dobbelttime, i punkt 8, «Tavleundervisning. Introduksjon til realismen: Hensikt og metode». Overskriften på opplegget er ikke «Realismen», men spørsmålet «Hvordan kan man forandre verden?»

Selv om de tar opp et viktig livsspørsmål, har spørsmål e. og f. problematiske sider. Spørsmål e. gir tydelige føringer for elevenes svar. Er læreren så sikker på at Albertine virker fremmedgjort fra sin egen kropp at hun kan be elevene om å «lete etter dette»? Og forhindrer ikke slike føringer elevene fra å ha sin egen opplevelse av teksten⁴⁰? Dessuten, er forholdet mellom kropp og sjel et så sentralt motiv i tekstutdraget at læreren kan forsvare å fokusere på det på denne måten? Dette er relevante innvendinger. Kanskje er spørsmål e. og f. eksempler på formuleringer og arbeidsoppgaver som kan dukke opp når læreren leter etter muligheter for å arbeide verdensbildeorientert. Det kan synes som om læreren har hatt stor lyst til å diskutere

³⁹ Dette var tilfellet da undervisningen ble planlagt og gjennomført.

⁴⁰ Her kan det innvendes at Penne 2010, Skarstein 2013 m. fl. uansett har påpekt at utdrag gir svært liten mening for elevene. Den utstrakte bruken av utdrag i norske klasserom kan jeg ikke komme med et løsningsforslag til her, men jeg vil peke på at læreplanmålene for norskfaget i videregående skole er redusert i forslaget til læreplanen etter Fagfornyelsen 2020, og at målene nå inkluderer at elevene skal «analysere romaner». Endrede rammevilkår er kjærkomment, og de er også nødvendige for at en endring i praksis på dette området i det hele tatt skal være mulig.

spørsmålet om forholdet mellom kropp og sjel med elevene. I arbeidet med verdensbildeforståelse må læreren være bevisst på faren for å «kidnappe» tekster til eget bruk. Læreren må derfor være oppmerksom på risikoen for dette. Det kan være til hjelp å skille mellom generelle verdidiskusjoner og analyse og nærlesing av tekstene, og drøftinger av hvilke spor av verdensbilder man kan finne i dem. Kategoriseringer og forenklinger er best egnet for å illustrere ytterpunkter. I teksten og i det virkelige liv er bildet nesten alltid mer nyansert og komplisert.

Undervisningsopplegget fortsetter med en kreativ skriveoppgave:

7. Sett et problem under debatt i skjønnlitterær form. Skriv en skildring av et møte mellom «utstøtt» person (narkoman/prostituert el. Annet) og en annen person.
Hvis klasse miljøet er godt nok: Høytlesning.
Lekse: Skriv ferdig.

Her blir elevene bedt om å gå inn i realismens forfatterideal. Læreren kan gjerne bruke denne skriveanledningen til å påpeke for elevene at de kommuniserer sitt verdensbilde gjennom det de skriver (a og d): Hvem er det synd på? Hvilke problemer er verdt å ta opp? Som i kapittel 7.1 må elevene her tenke gjennom hvordan de vil fremstille sitt verdensbilde, denne gangen i en kreativ tekst.

Videre går undervisningsopplegget over i en komparativ analyse av en annen tekst, med lignende formål og tema som Albertine:

8. Prostitusjon er et høyaktuelt problem.
En som tar opp ulike tabu (?) i dag, er Leo Ajkic.
Vis episode av Leo og de utstøtte (7 min), <http://p3.no/leo/menneskehandlet-prostituert/>
9. Oppgaver
 - a. Hvilket menneskesyn muliggjør menneskehandel?
 - b. Sammenlign form og innhold i de to tekstene (Albertine og Leo-dokumentaren).
Fokus: Finn gode sammenligningsmomenter.
Arbeid 2 og 2 (muligens 1 og 1 de første 5 minuttene)
Enten muntlig m/stikkord, eller skriftlig (korttekst)

Undervisningsopplegget i dette eksempelet inkluderer altså litteraturlesing, gjennomgang av fagstoff, kreativ skriving, sammensatt tekst og komparativ analyse. Verdensbildeperspektivet påvirker tilnærmingen slik at undervisningsopplegget tar utgangspunkt i et spørsmål som

dreier seg om menneskesyn og verdensbilde: Er det mulig å forandre verden? I så fall, hvordan? Dette er et eksempel på at verdensbildeperspektivet kan aktualisere litteraturhistorisk stoff. Det retoriske perspektivet på språkets påvirkningsmuligheter er egnet til å øke elevenes bevissthet om språkets makt (jamfør kapittel 5.3 om Scholes,), og om deres egen posisjonering i forhold til ulike verdensbilder i samtale og i kreativ skriving.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan læreren kan bruke et metaspråk om verdensbilder i tre ulike typer undervisning. Jeg foreslår å ta utgangspunkt generelle i verdikonflikter, og deretter knytte samtalen til nærlesninger av tekstene. Målet er jo at elevene skal utvikle tålmodighet i prosessen med å forstå andres verdensbilder, basert på det som faktisk *sies*, ikke på følelsesmessig respons eller karikerte overdrivelser. Da må de arbeide nøyaktig med tekstene. En viktig bevisstgjøring ligger i å ganske enkelt peke på verdensbildeperspektivet i forbindelse med verdikonflikter, eller litterære epokebetegnelser. Valg av arbeidsoppgaver vil også legge føringer for hvor naturlig koblingen til verdensbilder blir. I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan sammenligninger, aktualiseringer og nærlesing av elevenes egne og andres tekster kan være spesielt nyttige arbeidsmåter når man skal utvikle et metaspråk om verdensbilder.

På denne måten håper jeg å ha illustrert hvordan et verdensbildeperspektiv kan integreres i undervisningen. Eksemplene er situasjonsbestemte: Veldig mange andre faktorer har betydning for i hvilken grad et verdensbildeperspektiv kan integreres i undervisningen. Variasjoner i elevsammensetning, klasse miljø, lærerens totale arbeidsbelastning (og dermed mulighetene til å være kreativ), aktuelle kulturelle strømninger eller hendelser i samfunnet er blant det som påvirker hvilket handlingsrom læreren har i klasserommet. Det må derfor være opp til læreres didaktiske skjønn å vurdere hvordan prinsippene om verdensbilder som metaspråklig kompetanse kan tilpasses, videreutvikles og gjennomføres i praksis.

I eksemplene kommer det frem at det å plassere tekster, karakterer og verdier innenfor ulike verdensbildekategorier innebærer en risiko for overforenkling og stråmannsargumentasjon. Derfor bør læreren ikke være opptatt av å slå fast hvilket verdensbilde en gitt tekst formidler. Læreren må heller legge vekt på å få frem ulike verdensbilder og kompleksiteten i verdensbildelandskapet.

Å peke på verdensbilder dreier seg blant annet om å forme elevenes og lærerens forestilling om hva arbeidet i klasserommet dreier seg om (jamfør 4.3.4). Eksemplene i dette kapitlet viser hvordan læreren kan ta i bruk språk og arbeidsmåter som underbygger og forsterker fortellingen om at det vi holder på med i norskfaget, er å undersøke eget og andres syn på oss selv, andre og verden, og at vi slik utvikler evnen til empatisk forståelse og kritisk tenkning.

Min erfaring er at mange elever opplever litterær analyse som like nitidig, meningsløst og uinspirerende som å hugge en steinblokk til en perfekt, firkantet form. Dyktige elever kan likevel utføre denne oppgaven med presisjon, fordi læreren ber om det eller fordi det gir uttelling i form av karakterer. Mindre faglig sterke elever kan streve pliktskyldigst med den samme oppgaven, eller avvise den som ubegripelig eller uviktig. Etter min mening består lærerens oppgave i å sette steinhuggerarbeidet i perspektiv, slik at elevene ikke bare kan finne motivasjon for å lære seg et viktig håndverk, men for å tilegne seg de ferdighetene og personlighetstrekkene som de kan utvikle gjennom utførelsen av det. Slik kan undervisningen bli dannende for eleven.

8 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg pekt på elevers lave bevissthet om ulike verdensbilder som en utfordring for sentrale dannels- og literacymål. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan kan det å utvikle et metaspråk om verdensbilder i fortellinger gi eleven økt metaspråklig bevissthet og kompetanse, og slik legge til rette for dannelsprosesser og utvikling av literacy i norskfaget i videregående skole?

Jeg har argumentert for at økt metaspråklig bevissthet om verdensbilder legger til rette for sentrale dannels- og literacymål. Et verdensbilde svarer på ulike livsspørsmål om verdier, menneskesyn og virkelighetsoppfatning. En person kan være mer eller mindre oppmerksom på sitt verdensbilde, og verdensbilder kan ha mer eller mindre indre sammenheng.

En persons evne til å sette seg inn i, forstå og vurdere andres og eget verdensbilde er en sentral del av dannels- og literacymål slik de er definert i denne oppgaven. Arbeid med ulike tekster og fortellinger har et særlig potensial for å utvikle disse egenskapene fordi de gir mulighet til å erfare ulike verdensbilder. Metafortellingen om hva vi holder på med klasserommet, og hvilke andre arbeidsmåter vi velger, har også betydning for vilkårene for danning og utvikling av literacy.

Tenkemåtene som dannelsprosesser og utvikling av literacy ideelt sett bør føre til kan oppsummeres i følgende punkter:

Fleksibel. Elevene må kunne sette seg inn i andres tenkemåter og følge andres resonnement. De må spesielt utvikle evnen til å vurdere følelseladete tema fra andre ståsted enn sitt eget, og ikke kun bruke det blikket som bekrefter egen tenkning.

Empatisk. Evnen til reell, følelsesmessig innlevelse i andres verdensbilder er uvurderlig for virkelig forståelse og respekt for andres verdensbilder, og bør være et klart krav for en elev på videregående skole. Gode fortellinger appellerer til følelsene våre, og lar oss erfare andres verdensbilder. De er derfor særlig godt egnet til å oppøve empati.

Analytisk. Innlevelse og empati må kombineres med analyse og et kritisk blikk, ellers er faren stor for at fortellinger kun bekrefter holdningene elevene allerede har. En bevisstgjøring om at fortellinger gir oss overbevisende erfaringer er nødvendig for en slik retorisk og analytisk tilnærming.

Resistent. Elevene bør ikke overta holdninger og verdier basert på en utelukkende følelsesmessig respons på fortellinger. En retorisk bevissthet om fortellingenes forførende kraft, og en klargjøring av hvilke verdensbilder som finnes og hvordan de selv posisjonerer seg i forhold til disse, vil bidra til at elevene blir mer selvstendige. Elever som har en klar bevissthet om eget ståsted, vil også kunne være friere til å leve seg inn i verdensbilder de er uenige med, fordi empatisk innlevelse ikke trenger å innebære at de overtar andres holdninger og verdier.

Helhetlig. Elevene bør se at ulike holdninger og verdier medfører implikasjoner og konsekvenser for menneskesyn og virkelighetsforståelse. Elevene må utvikle evnen til logisk konsekvent tenkning, både innenfor sitt eget og andres verdensbilde. Å kategorisere og identifisere ulike verdensbilder innebærer en fare for overforenkling. Samtidig bidrar det til en kontrastering av ulike syn som forskning som er gjennomgått i denne oppgaven tyder på at elevene har stort behov for. De har rett og slett lav bevissthet om at ulike verdensbilder finnes.

Tolerant. Vi er mange forskjellige folk i Norge. Det er derfor nødvendig at vi forholder oss tolerant, liberalt og med respekt til forskjeller i verdensbilder som kan være både grunnleggende og smertefulle. Det dreier seg om at vi må tåle det som tåles kan – og avvise det andre på en kvalifisert måte, ikke utelukkende basert på en følelsesmessig respons.

Muligheter for videre forskning

Det er rom for teoretisk videreutvikling av prinsippene som presenteres i denne oppgaven. Utvikling av et årsprogram for undervisning der ulike sider ved verdensbildeperspektivet ble vektlagt i løpet av året, ville for eksempel være til stor hjelp for en lærer som ønsker å ta i bruk et metaspråk om verdensbilder. Det ville naturligvis også vært svært interessant å prøve ut undervisning som tok i bruk et metaspråk om verdensbilder i arbeid med fortellinger, og undersøke elevers og læreres erfaringer med slik undervisning. Hvordan dannelses- og literacymålene kan styrkes ved å utarbeide vurderingssituasjoner på en hensiktsmessig måte, er også et tema som med fordel kan bli videre utforsket teoretisk og empirisk.

En utfordring til leseren

Uavhengig av om leseren har undervisningserfaring eller ikke, vil jeg nå gi deg en oppgave. Se gjerne på det som et didaktisk eksperiment, et forsøk fra min side på å aktualisere det

denne oppgaven handler om. Det tar kun noen minutter. Jeg håper at du kan bli med på leken og ta oppgaven på alvor. Velg oppgave 1 eller 2. Du trenger noe å skrive med og på.

Oppgave 1

- a) Hvilke av de verdensbildene elevene dine (eller andre unge) er omgitt av, mener du er blant de mest problematiske? Ta gjerne utgangspunkt i verdier. Skriv ned stikkord.
- b) Hva kan du gjøre for å hjelpe dem til å bli mer oppmerksomme på påvirkningen fra problematiske verdensbilder? Notér tre forslag.

Oppgave 2

- a) Tenk på en fortelling som du kjenner godt, og som du har opplevd som følelsesmessig sterk. Skriv ned tittelen.
- b) Hvilket verdensbilde kommuniserer denne fortellingen særlig tydelig? Ta gjerne utgangspunkt i verdier. Skriv ned stikkord.
- c) Etter din mening, forteller denne fortellingen sannheten (om du vil: «sannheten») om mennesket og virkeligheten?

Tusen takk. Nå kan du gå tilbake til leserrollen.

Det er ikke til å legge skjul på at denne oppgaven ønsker mange ting. Slik er det å være lærer! Forenklinger må dessverre til, det er en av pedagogikkens viktigste oppgaver – forhåpentligvis har denne oppgaven også komplisert bildet av hva undervisning bør og kan være. (Bør ikke undervisning helst være alt det den kan være?)

Hovedanliggendet med denne oppgaven er å utvikle et prinsipp til bruk i planlegging og gjennomføring av undervisning: Utvikling og bruk av et metaspråk om verdensbilder i fortellinger. Dette metaspråket og -perspektivet bidrar til å fylle norskfaget med mening. Det aktualiserer arbeidet med alle slags fortellinger, aller viktigst med litteraturhistoriske epokebetegnelser og eldre eller uvant litteratur. Det bevisstgjør elevene på at det faktisk finnes ulike oppfatninger av virkeligheten og at vi alle blir utsatt for, og utsetter andre for, slike oppfatninger. Det utvikler elevenes evne til å leve seg inn i andres verdensbilder, til å være kritiske til sitt førsteinntrykk, i å undersøke nærmere og tvile på om de virkelig har forstått den andre riktig. Det utvikler også elevenes kapasitet for empati og toleranse på tross av dype og grunnleggende forskjeller og deres evne til samtaler på tvers av motstridende verdensbilder. Måten de lærer å møte fortellinger på, og hverandres vurdering av

fortellingene, forbereder dem på å forholde seg til andre mennesker på både individuelt nivå og på samfunnsnivå. Dette er literacy, og dette er danning: Å se en gang til.

Kilder og litteratur

- Aadnanes, P. (2012): *Livssyn* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2002): *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget, LNU.
- Aase, L. (2005a): Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I Børhaug, Fenner og Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b): Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, Fenner og Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c): Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I Aasen, J. og Nome, S. (Red.): *Det nye norskfaget* (s. 35-48). Oslo: Fagbokforlaget, LNU.
- Aase, L. (2005d): Litterære samtaler. I Nicolaysen, B. K. og L. Aase, L. (Red.), *Kultur møte i tekstar* (s. 106-124). Oslo: Samlaget.
- Aase, L. (2009): Formalisme som støtte eller fallgrube i en dannelsesorientert skriveopplæring – det tradisjonelle dilemma. I Haugaløkken et al. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 117-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2010): Norskfagets mange kunnskapsformer. I Hovdenak og Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163-180). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Aase, L. (2012): Fagdidaktisk refleksjon som balansepunkt i sprikende profesjonsforventninger. I Frydenbjerg Elf & Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s.147-167). Oslo: Novus forlag.
- Aase, L. og Hägerfelth, G. (2012): Dannelse/bildning i et skandinavisk perspektiv. I Frydenbjerg Elf & Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s.168-189). Oslo: Novus forlag.
- Aase, L. (2014): Danning i skolen – et truet prosjekt. Upublisert manuskript, NOLES Gardermoen 5. februar UiB mars 2014
- Andresen m. fl. (2013): *Signatur 3. Studiebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andresen m. fl. (2013): *Signatur 3. Tekstsamling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergesen, H. O. (2006): Kampen om kunnskapsskolen. *Samtiden* (4), (s. 32-47).
- Biesta, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. I Løvlie, L. Mortensen, K. P. og Nordenbo, S. E. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing

- Black, P. & William, D. (1998): Assessment and Classroom Learning. I *Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, (s. 7-74).
<http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cannon, D. (2006). David Naugle on Worldviews. Tradition and Discovery. I *The Polanyi Society Periodical*, 33(1), (s. 27-31).
- Dahle, M. S. (2002): *På sporet av livssyn. Utvikling og utprøving av eit analyseverktøy – med ungdom som case*. (Hovedoppgave i kristendoms-kunnskap.) Bergen: Norsk Lærarakademi Vitenskapelig Høyskole.
- Dahle, M og Skattum, L. (Red.): 2010: *Manus for livet. Film som verktøy i trosopplæringen*. Oslo, IKO-forlaget AS.
- Endr. i forskrift til privatskolelova (2011). Forskrift om endring i forskrift til privatskolelova (FOR-2010-06-07-786). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-06-07-786>
- Flensner, K. K. (2015): *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. (Doktoravhandling, Department of literature, history of ideas, and religion.) University of Gothenburg.
- Foreningen Danielsen Videregående skole (2005): *Vedtekter for Foreningen Danielsen Videregående Skole*. Hentet fra <https://www.danielsen-skoler.no/videregaende/wp-content/uploads/2014/04/Vedtekter-for-Danielsen-VGS.pdf>
- Forskningsrådet (2009): *Programplan 2009-2018. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020 – UTDANNING2020*. Oslo, Norges forskningsråd.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. I *Review of Educational Research*, 77(1), (s. 81–112). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hinderåker, B. (2010): Oversikt over aktuelle livssyn. I Dahle, M og Skattum, L. (Red.): 2010: *Manus for livet. Film som verktøy i trosopplæringen* (s. 100-106). Oslo, IKO-forlaget AS.
- Kjelen, Hallvard (2013): *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. (Doktoravhandling, Institutt for språk og litteratur.) Trondheim: NTNU, Trondheim
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lakoff & Johnson (2003): *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago press.
- Larsen, L. J. (1991): Ungdommelighet og tyranni. Om Thomas Ziehe og norskfaget. *Norsk læreren* 4/1991 (s. 10-21)

- Marshall et al. (1989): *Stained Glass: Worldviews and social science*. Lanham, Md.: University press of America.
- Naugle, D. (2002): *Worldview: The history of a concept*. Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans Pub. Co.
- Nicolaysen, B. (2005): Tilgangskompetanse. Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I Nicolaysen, B. K. og Aase, L. (Red.), *Kulturmøte i tekstar* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nilsson, A. (2013): The psychology of worldviews: Towards a Non-Reductive Science of personality (Doktoravhandling, Social sciences Faculty, Department of Psychology.) Lund University.
- Nordby, B. (2012): Britisk rett til Tony (58): Du får ikke hjelp til å dø. *VG*. Hentet 20. april 2019 fra <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/8e652/britisk-rett-til-tony-58-du-faar-ikke-hjelp-til-aa-doe>
- Opplæringslova (1998): Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001): *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Doktoravhandling, UiO.) Oslo: Unipub forlag.
- Penne, S. (2010): *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012): Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I Frydensbjerg Elf og Kaspersen (Red.): *Den nye nordiske skolen – fins den?* (s. 32-58) Oslo: Novus forlag.
- Probst, R. (1987). *The English Journal*, 76(8), (s. 73-74). *JSTOR*, www.jstor.org/stable/819422, lastet ned 19/2-19.
- Ricoeur, P. (1991): Life in quest of narrative. I Wood (Red.): *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation* (s. 20-34). London: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1995): *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (2005): The Acid Test for Literature Teaching. I *Making meaning with texts*. Portsmouth: Heinemann.
- Sandsmark, S. (1999): *Is world view neutral education possible and desirable?* (Doktoravhandling, Institute of Education.) University of London.
- Scholes, R. (1985): *Textual power*. New Haven: Yale University Press.
- Scholes, R. (1998): *The rise and fall of English*. New Haven: Yale University Press.

- Sire, J. W. (1978): *How to Read Slowly. Reading for Comprehension*. Illinois: Harold Shaw Publishers.
- Sire, J. W. (2009): *The Universe Next Door. A Basic Worldview Catalogue* (5. utg.). Illinois: Inter-Varsity Press Academic.
- Sire, J. W. (2015): *Naming the Elephant. Worldview as a concept* (2. utg.). Illinois: Inter-Varsity Press.
- Skarstein, D. (2013): *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Doktoravhandling, Institutt for linvgistiske, litterære og estetiske studier.) Universitetet i Bergen.
- Smart, N. (2000): *Worldviews: Crosscultural Explorations of Human Beliefs* (3. utg.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Springsted, E. (2003): Worldview. The History of a Concept By David K. Naugle. I *Theology Today*, Vol.60(2), (s. 258-262).
- Steinsholt, K. og Dobson, S. (Red.) (2011): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir.
- Straume (Red.) (2013): *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Underhill, J. (2009). *Humboldt, worldview and language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2015): *Tillegg til formålsformuleringen i læreplaner for fag i Kunnskapsløftet*. Hentet fra https://kff.no/_service/327/download/id/405801/name/De+seks+godkjente+tilleggene+%2C+nov.+2018+.pdf
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T. og Karlsdóttir, R. (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- World view (2019): I *OxfordDictionaries.com*. Hentet fra https://en.oxforddictionaries.com/definition/world_view
- Ziehe, T. (1993): Symbolinnehåll och ungdomens kulturella modernisering. I d.s. *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning och modernitet* (s. 148–165). Stockholm: Symposium.
- Ziehe, T. og Jacobsen, J. C. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine.*: København: Politisk Revy.

Oversikt over sentrale teoretikere

Dahle, Margunn S. – Religionspedagog og livssynsforsker. Har utviklet en metode for å livssynsanalyse i ungdomskulturen.

Flensner, Karin K. - Religionsviter med undervisningsbakgrunn, spesialisering i didaktikk. Aktuell med en avhandling om hvordan elever snakker om religion i klasserommet.

Penne, Sylvi – Norskdidaktiker. Opptatt av bl.a. identitetsutvikling og metaspråklig kompetanse.

Rosenblatt, Louise – Amerikansk litteraturprofessor og -didaktiker. Særlig aktuell i denne oppgaven for sine teorier om at litteratur tillater innlevelse i ulike virkelighetsforståelser, og at eleven må få hjelp til et kritisk blikk på disse.

Scholes, Robert – Amerikansk litteraturprofessor. Et sentralt begrep er «textual power», som man trenger i møte med fortellingens «forførende kraft». Opptatt av didaktikk, fortellinger og retorikk.

Sire, James - PhD i engelsk litteratur, opptatt av verdensbilder, særlig i litteratur. Viktig for utviklingen av *worldview*-begrepet slik det er brukt og forstått i evangelikalsk sammenheng i USA.

Skarstein, Dag – Norsk didaktiker, i denne sammenhengen aktuell med sin avhandling om elevers lesninger av norskfagets litterære tekster.

Taylor, Charles - Kanadisk filosof, mest kjent for sine tanker om identitet i en flerkulturell vestlig verden.

Ziehe, Thomas – Professor i pedagogikk, særlig opptatt av ungdomskulturen.

Aadnanes, Per – den mest fremtredende norske livssynsforskeren.

Aase, Laila - Norskdidaktiker, sentral i den norskfaglige dannelsesdebatten.

Appendix A

Fagdag 24. januar 2013

TAVLENOTATER

Sammenligning av Nora Helmer og Kristine Linde.

Se på teksten din. Se etter sammenligningsmomenter. Hvis du ikke har noen: Tenk etter.

Hvilke sammenligningsmomenter finnes det?

Sett dere sammen i grupper på 4 og 5, og sammenlign Nora og Kristine Linde. Let etter gode formuleringer! Vær presis, treff spikeren på hodet. Tenk på at dere skal bruke dette i teksten.

Skriv videre på/forbedre teksten din.

Eksempler fra klassens tekster:

Elev 1: Nora og Kristine har ulike meninger på hvordan man lever et meningsfullt liv. Nora mener hun må være på egen hånd for å finne seg selv, mens Kristine må ha en mann for å ha/få et meningsfullt liv.

Elev 2: Nora og Kristine i "Et dukkehjem" har helt forskjellige syn på hva som skal til for å bli lykkelig. Nora ønsker å stå på egne ben for å finne lykken og seg selv. Kristine som før/tidligere har forsørget seg selv og familien vil (nå) finne en mann som hun kan leve med og for.

Elev 3: Nora og Kristine i «Et dukkehjem» har to helt forskjellige syn på hvordan man skal leve et meningsfylt liv. Nora mener at hun må være alene i verden for å finne seg selv, mens Kristine er ensom og lengter etter noen å leve for. Nora har dårlig erfaring med felleskap og ekteskapet, der hun føler hun blir slukt inn i «et dukkehjem». Kristine savner felleskap og ønsker å arbeide for noen, hun mener folk trenger hverandre i vanskelige situasjoner.

Elev 4: Andre forskjeller på Nora og Kristine er at Nora er en pen, lys og lykkelig dame. Hun har langt blondt hår og blå øyne. Nora går kledd i pene og lyse klær, mens Kristine derimot bruker mørke. Kristine er høy, mager og blek. Hun har mørkebrunt hår og brune øyne. Hun jobber for seg selv og bor alene.

Kristine har altså opplevd både å være bundet til noen og å være alene. Hun vil ha en å elske, hun vil ikke være alene.

Elev 5: (Kristine:) Etter at moren døde og brødrene kunne greie seg selv, føler hun at det er ikke noen som trenger henne mer. Hun føler seg tom og alene.

Elev 6: Disse to personene er både veldig forskjellig, men samtidig like. De er begge ganske selvstendig og greier å tenke og gjøre ting alene uten en manns hjelp. Det som er den største forskjellen mellom dem er nok at Nora vil være for seg selv og være mest mulig selvstendig, mens Kristine har lyst å finne noen som hun kan være sammen med slik at hun føler at det er noen som trenger henne og at hun ikke skal være alene. Så de er nesten litt motsetninger til hverandre når man ser på hva de har og hva de egentlig ønsker seg i livet.

Elev 6: Nora som har levd under faren, deretter mannen, har aldri opplevd frihet til å ta egne avgjørelser. Kristine, derimot, har flere år levd alene, og har måttet ta vanskelige valg.

Elev 7: Frihet for Nora er å få finne ut av seg selv og være selvstendig. Frihet slik Kristine har opplevd det er noe hun ikke vil binde seg til, fordi det ikke gir livet hennes mening. Kristine har funnet ut av seg selv, hun har fått være fri, men det har ikke Nora. Dette gjør at de ser forskjellig på det å være fri og dermed lykkelig.

Elev 8: Dei lever heilt forskjellige liv, men det dei har til felles er at begge ville vore som den andre. Kristine seier at å arbeide for seg sjølv gir inga mening. Ho seier at ho treng Nils, at dei treng kvarandre. Men Nora, ho lengtar etter nettopp dette. Ikkje å vere tom og forlatt, men å vere fri. Fri så ho får finne ut av seg sjølv. Dei har heilt tydeleg forskjellige oppfatningar om kva det vil seie å vere fri og lukkeleg

Elev 9: Nå ville Nora bli lykkelig. Hun ville skilles, bli fri, og finne seg selv. Hun ville være selvstendig og bestemme over seg selv. Hun lengtet etter ett nytt liv i frihet. Kristine derimot, hadde levd alene i tre år. Hun hadde funnet seg selv, hadde bodd alene og ikke hatt noen å leve for. Hun ønsket så gjerne å ha en mann hun kunne jobbe for og tilfredsstille. Da ville hun bli lykkelig, i følge henne selv. For slik hun hadde hatt det, ville hun aldri tilbake til.

Når du skal skrive tekster som dette:

I alle tekster er det to egenskaper du skal forsøke å vise: refleksjon og faglig kunnskap.

Hvordan viser man faglig kunnskap i en slik tekst?

Samfunnet på den tiden

Det må være hold i det du skriver

Faglige ord og uttrykk, som retrospektiv teknikk. Bruk dem på en naturlig måte, uten å forklare dem.

Litteraturhistorisk plassering: Realismen, det moderne prosjekt.

Skriveoppgave

Både ”Et dukkehjem”, ”The help” og ”Armadillo” setter samfunnsproblemer under debatt.

Sammenlign form og innhold i de tre tekstene. Skriv 200-400 ord. (Vanlig lengde på kortsvarsoppgave er maks 250 ord). Vanskelig? Sammenlign to av tekstene.

“The help” trailer: <http://www.youtube.com/watch?v=1GYmhc8Xk8g>

“Armadillo” trailer: <http://www.youtube.com/watch?v=0DDuRraJbOg>

Appendix B

Undervisningsopplegg i norsk, Vg3

Det følgende er et undervisningsopplegg for norsk Vg3 påbygg, utviklet i 2012-2013.

a) Kompetansemål fra læreplanen:

Læreplanen sier at elevene skal kunne «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng».

I tillegg til dette hovedmålet er disse læreplanmålene aktuelle:

- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid

b) Læringsmål:

Eleven skal kunne:

- forklare hvilket verdensbilde og menneskesyn som kommer til uttrykk i realisme og naturalisme
- forklare hvilke litterære grep som vanligvis brukes for å få frem dette og gjenkjenne dem i eksempletekster, muntlig og skriftlig
- drøfte forskjeller og likheter mellom realisme og naturalisme
- sammenligne form og innhold i tekster fra realisme og naturalisme med ulike typer tekster fra moderne tid, muntlig og skriftlig
- Sammenligne realismens og naturalismens menneske- og verdensbilde med det kristne
- Kunne gi eksempler på at ulike verdensbilder kommer til syne gjennom ulike tekster, på ulike måter

c) Detaljert undervisningsopplegg, 2x90 min:

Første dobbeltime:

1. Tema til samtale/aktualisering: Hvordan kan man forandre verden? Hva kan man gjøre?
Elevene noterer 2 og 2.
2. Plenum, få ulike forslag på tavlen/ordsky (www.wordle.net)

3. Ofte kommer politisk engasjement, dokumentarer og sakprosa opp som forslag. Hva med skjønnlitteratur? Kan det brukes?
Diskuter fordeler og ulemper ved sakprosa og skjønnlitteratur.
Appell til fornuft vs følelser.
Diskuter ulike tilgjengelige medier før og nå.
4. Christian Krogh ville forandre samfunnet. Vet dere hvordan han gjorde det?
Skjønnlitteratur, og kunst. Det var mye urettferdighet og fattigdom i Norge på slutten av 1800-tallet. Dette ville han ta opp.
5. Les utdrag fra Albertine hos Winther, Signatur tekstsamling 2013. (Forklar kort sammenhengen).
6. Muntlig samtale m/notater i plenum (a) og grupper (b-h):
 - a. Hva er det som skjer?
 - b. Hva er urettferdigheten Krogh tar opp?
 - c. Har Albertine noe valg?
 - d. Hva gjør overgrepet med Albertine?
 - e. Finn steder i teksten der Albertine virker fremmedgjort fra egen kropp.
 - f. Hva mener du: Henger kropp og sjel sammen?
 - g. Finn ut: Hvordan forholdt samfunnet seg til prostitusjon på 1880-tallet?
 - h. Tror du Christian Krogh oppnådde noen endring med denne teksten?
 - i. Ekstra: Les artikkel om Christian Krogh <http://www.nrk.no/kultur/gripende-realisme-1.8203123>

Andre dobbeltime:

7. Gå gjennom oppgavene fra forrige time.
8. Tavleundervisning. Introduksjon til realismen: Hensikt og metode.
Gi eksempler fra "Albertine".
9. Skriveoppgave:
Sett et problem under debatt i skjønnlitterær form. Skriv en skildring av et møte mellom «utstøtt» person (narkoman/prostituert el. Annet) og en annen person.
Hvis klassemiljøet er godt nok: Høytlesning.
Lekse: Skriv ferdig.

10. *Prostitusjon* er et høyaktuelt problem.

En som tar opp ulike tabu (?) i dag, er Leo Ajkic.

Vis episode av *Leo og de utstøtte* (7 min), <http://p3.no/leo/menneskehandlet-prostituert/>

11. Oppgaver

- a. Hvilket menneskesyn muliggjør menneskehandel?
- b. Sammenlign form og innhold i de to tekstene (*Albertine* og *Leo*-dokumentaren).

Fokus: Finn gode sammenligningsmomenter.

Arbeid 2 og 2 (muligens 1 og 1 de første 5 minuttene)

Enten muntlig m/stikkord, eller skriftlig (korttekst)

d) Forslag til videre arbeid:

I tillegg til diskusjon i grupper og plenum, bør elevene skrive om dette stoffet. Det kan for eksempel gjøres ved å la dem sammenligne innhold og form mellom tekster fra ulike tider og på ulik form. Min erfaring er at dette ofte hjelper elevene å se hvilke tema som tas opp, og at form (virkemidler) er noe som brukes bevisst, for å påvirke publikum.

Noen forslag til sammenligningsoppgaver:

- Hvilke problemer blir tatt opp til debatt i «*Utrenskning*»⁴¹ og «*Albertine*», og hvordan?
- På hvilken måte blir et samfunnsproblem tatt opp i videoen om trafficking, *Leo og de utstøtte*, og utdraget fra "Albertine"? Sammenlign form og innhold.

Gjennomgående tema som bør holdes varme i undervisningen:

- Å ta opp problemer til debatt - virker det?
- Kan man forandre verden, og hvilket ansvar har vi til å forsøke?
- Menneskesyn og verdensbilde, fri vilje, ansvar - hvordan ser denne teksten/tradisjonen på dette?
- Hva er tema? Hvordan blir det tatt opp (form og innhold)?
- Hører Gud til i menneskets verden?
- Troen på avsløringens kraft: Berettiget?

⁴¹ Sofi Oksanen 2008, utdrag.